607 (2017-2018) — N° 1

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2017-2018

13 MARS 2018

PROJET DE DÉCRET

PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 17 JANVIER 2018 DÉTERMINANT LES COMPÉTENCES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DU DEUXIÈME DEGRÉ DE LA SECTION DE TRANSITION ET LES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DE LA SECTION DE TRANSITION

RÉSUMÉ

Conformément aux articles 25 § 1er, § 26, §1er et 35 §1er du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, le Gouvernement, après les avoir déterminés, soumet à la confirmation du Parlement l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 17 janvier 2018 déterminant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition. Pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages et en faciliter la planification par les équipes d'enseignants, les présents référentiels sont présentés selon un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA). L'approche par unités d'acquis d'apprentissage permet d'organiser des ensembles cohérents, finalisés et évaluables, en fonction de la spécificité de chaque discipline, de ses domaines et objets propres. Chaque UAA vise la mise en place d'une ou plusieurs compétences disciplinaires.

TABLE DES MATIÈRES

EXPOSÉ DES MOTIFS 3

1 La mise en place des groupes de travail chargés de mettre en œuvre la révision des référentiels. 4

2 Le référentiel des compétences et savoirs requis à l'issue des 2e et 3e degrés de l'enseignement de transition 4

3 L'avis de la Commission de pilotage 4

4 L'avis du Conseil général 4

5 Le dispositif 5

6 Le référentiel 5

COMMENTAIRE DES ARTICLES 6

PROJET DE DÉCRET PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 17 JANVIER 2018 DÉTERMINANT LES COMPÉTENCES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DU DEUXIÈME DEGRÉ DE LA SECTION DE TRANSITION ET LES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DE LA SECTION DE TRANSITION 7

CHAPITRE I Confirmation de l'arrêté 7

CHAPITRE II Procédure de dérogation limitée 7

CHAPITRE III Dispositions finales 8

AVANT-PROJET DE DÉCRET CONFIRMANT LES COMPÉTENCES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DU DEUXIÈME DEGRÉ DE LA SECTION DE TRANSITION ET LES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DE LA SECTION DE TRANSITION 10

CHAPITRE I Confirmation de compétences terminales 10

CHAPITRE II Procédure de dérogation limitée 10

CHAPITRE III Dispositions finales 11

AVIS DU CONSEIL D'ETAT 12

ANNEXE 1 - ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT 17

EXPOSÉ DES MOTIFS

Pourquoi une relecture des référentiels ?

Dès 2009, le Service général de l'inspection, dans son rapport annuel, faisait les constats suivants :

— *notre enseignement connaît une faiblesse structurelle récurrente qui consiste en une continuité insuffisante des apprentissages ;*

— *l'organisation d'une planification coordonnée au sein d'un degré et d'un champ disciplinaire est rarissime ;*

— *l'incohérence et l'absence de continuité des apprentissages se constatent tant au niveau des savoirs que des compétences.*

Ces considérations appelaient, pour un certain nombre de disciplines, à la construction d'une planification réfléchie de l'enseignement des ressources et des compétences.

Dès 2009 encore, le Service Général de l'Inspection ajoutait :

— *Dans les décrets relatifs aux socles de compétences et aux compétences terminales, les savoirs requis ont été définis de façon trop vague.*

— *Il en ressort que l'hétérogénéité des programmes des différents réseaux les rend quasi inconciliables et génère des inconvénients majeurs notamment en cas de changement d'école et de réseau, mais aussi en cas d'élaboration d'épreuves externes.*

Pour un certain nombre de disciplines, il convenait dès lors de définir, en interréseaux, de manière consensuelle, les ressources qui sont réellement utiles à l'exercice des compétences et que l'on peut raisonnablement considérer comme les fondements d'une culture citoyenne dans le champ disciplinaire concerné.

Plus de dix ans après le lancement de la réforme des compétences (1998-1999 – mise en œuvre du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre), des acteurs de terrain continuent de poser des questions fondamentales, relayées par les cellules de conseil et de soutien pédagogiques, portant sur l'acte même d'enseigner et d'évaluer les compétences prescrites. Pour répondre à ces interrogations, il fallait donc construire des référentiels plus précis, plus concrets, plus lisibles en termes de finalités et d'acquis des apprentissages.

Quels référentiels ?

Le choix des chantiers à mettre en œuvre a découlé :

— des observations issues des évaluations externes certificatives ou non certificatives ;

— des conclusions tirées des études internationales (telles que PISA 2009-2014) ;

— des réflexions de l'inspection figurant dans les rapports précités.

Deux grands chantiers ont donc été distingués :

— Les compétences terminales et les savoirs requis pour des cours de formation générale des Humanités générales et technologiques (section de transition) ;

— Les compétences terminales et savoirs communs des Humanités professionnelles et techniques (section de qualification) ; il s'agissait ici de compléter le processus de la CPU en articulant cette réforme qui porte sur les options de base groupées des différents profils de formation avec une mise à jour de l'ensemble des cours de la formation commune.

Pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages et en faciliter la planification par les équipes d'enseignants, les nouveaux référentiels sont présentés selon un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA) pour l'ensemble des raisons suivantes :

— l'approche par UAA permet d'organiser des ensembles cohérents, finalisés et évaluables, en fonction de la spécificité de chaque discipline, de ses domaines et objets propres ;

— chaque UAA vise la mise en place d'une ou de plusieurs compétences disciplinaires ;

— les UAA sont graduées et spiralées en fonction du cycle ou degré concerné, mais aussi en fonction du niveau visé (cours de base, cours d'approfondissement, par exemple : mathématiques 2H, 4H, 6H ou Sciences 3H, 5H...) ;

— les UAA sont définies en termes de ressources à mobiliser et de processus cognitifs à acquérir et entraîner, pour accomplir des tâches susceptibles de manifester la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences.

Le découpage en unités ciblées sur les « acquis d'apprentissage » s'inscrit, de manière pionnière, dans la perspective prônée par les instances européennes (learning outcoms).

1 La mise en place des groupes de travail chargés de mettre en œuvre la révision des référentiels.

Conformément au Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre sur les Missions prioritaires, plus particulièrement en ses articles 25, §2 et 35, § 2, le Gouvernement, par ses arrêtés du 23 mars 2012, a reconnu l'intérêt de cette révision des référentiels en mettant en place les groupes de travail chargés de les réviser.

2 Le référentiel des compétences et savoirs requis à l'issue des 2e et 3e degrés de l'enseignement de transition

Le groupe de travail visant à réécrire le référentiel confirmé par le parlement le 17 mai 1999, via l'article 3 du décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition, a été constitué en début de législature, sur la base des arrêtés du Gouvernement des 29 octobre 1997(1) et 10 décembre 1997(2).

Un cahier de charges commun à tous les référentiels actuels tel que défini dans la note d'orientation au gouvernement du 23 mars 2012 a été communiqué aux membres du groupe.

Les travaux ont été clôturés en mai 2017.

Comme indiqué dans l'introduction (p. 7), « l'intention du présent référentiel est d'ancrer l'enseignement de la géographie dans la compréhension du présent. Il s'agit donc de porter un regard disciplinaire à travers des questions propres à la géographie en vue d'éclairer des enjeux sociétaux. »

« Le référentiel privilégie des enjeux liés à l'inégale répartition des populations et des ressources, la gestion des risques et la gestion de l'accès des populations aux fonctions d'un territoire. Pour éclairer ces enjeux sociétaux, le référentiel s'appuie sur la maitrise de ressources et d'une démarche propre à la géographie. Ces éléments sont envisagés à la fois comme des outils de structuration des savoirs et comme des clés de lecture nécessaires à la compréhension du monde.

Les représentations numériques de l'espace sont des ressources incontournables. La capacité à les mobiliser et les manipuler à différentes échelles est indispensable pour éclairer les enjeux visés. »

Les unités d'acquis d'apprentissage (UAA) déterminent de manière précise, par degré, les acquis au terme des apprentissages, mais pas la manière de les atteindre : les situations d'apprentissage au sein des programmes peuvent mobiliser les processus de plusieurs UAA. Le dépassement et la remédiation sont de l'ordre des programmes puisqu'il s'agit de méthodes qui visent à atteindre les acquis d'apprentissage.

Pour information, bien que l'approche par compétence (APC) soit privilégiée, ce référentiel a bien pris en compte la nouvelle approche qui est en train de se mettre en œuvre, à travers le processus du Pacte pour un Enseignement d'excellence, notamment sur le rééquilibrage entre compétences et savoirs, tel que discuté dans le GT « Savoirs et compétences » et tel que repris dans l'avis n° 3 du Groupe central.

Pour chacune des compétences visées par degré, outre les processus « Appliquer » et « transférer » à partir de ressources décrites, le « connaître » est clairement et précisément décrit.

Une description aussi des stratégies transversales en termes de savoir-faire est également présente pour chacune des compétences visées.

3 L'avis de la Commission de pilotage

La Commission de pilotage du système éducatif a remis un avis favorable en sa séance du 20 juin 2017.

4 L'avis du Conseil général

Le conseil général de concertation de l'enseignement secondaire a remis un avis favorable sur le référentiel en sa séance du 21 septembre 2017. L'avis favorable est conditionné pour la FELSI et le CPEONS d'une solution réglementaire permettant d'augmenter la grille-horaire des élèves qui suivent en formation commune Français à 5 périodes hebdomadaires, Histoire à 2 périodes hebdomadaires et Géographie à 2 périodes hebdomadaires.

Cette disposition dérogatoire a été intégrée dans un avant-projet de décret adopté par le gouvernement du 11 janvier 2018 et sera soumise au Parlement.

(1) AGCF du 29 octobre 1997 relatif à l'organisation et au fonctionnement des groupes de travail prévus par le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

(2) AGCF mis à jour par AM du 28 juin 2015 (M.B. 6/2/2017)

5 Le dispositif

L'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 17 janvier 2018 précité publié au Moniteur belge le 22 février 2018(3) et annexé au présent projet de décret est soumis à la confirmation du parlement.

6 Le référentiel

Ce nouveau référentiel fixe un prescrit minimal précis qui ne constitue en aucune manière un programme. Il revient à chaque Pouvoir organisateur la capacité de déterminer la séquentialité des apprentissages, même si certains ordonnancements prévus par les référentiels prescrivent effectivement des balises incontournables dans l'apprentissage des fondements d'une discipline. La cohérence du cursus d'apprentissage d'un élève est ainsi garantie en cas de changement d'école, de pouvoir organisateur, de réseau.

Il reviendra aux Commissions des outils d'évaluation d'établir le niveau de maîtrise à acquérir pour chaque UAA qui détermine elle-même une compétence ou un ensemble de compétences incontournables de la discipline visée.

Le projet de décret est divisé en trois chapitres.

Le premier chapitre (article 1) porte sur la confirmation de l'arrêté du gouvernement du 17 janvier 2018.

Le second chapitre (articles 2 à 6), se référant à la jurisprudence de la Cour constitutionnelle(4) et à la légisprudence de la section de législation du Conseil d'État(5), prévoit un mécanisme de dérogation, afin de garantir que les « référentiels » ainsi confirmés ne portent pas atteinte à la liberté d'enseignement, garantie par l'article 24, § 1er, de la Constitution, en ce qu'elle implique la liberté d'organiser un enseignement selon un projet pédagogique particulier. En effet, comme dit ci-devant, le référentiel fixe « de manière précise un prescrit minimal, selon un ordonnancement cohérent et tout aussi précis ainsi qu'un certain nombre de balises incontournables.

Compte tenu de la date à laquelle le Conseil d'État a été saisi du projet de décret en vue d'un avis et de la date de l'adoption du présent décret, le délai de six mois précédant le début de l'année scolaire avant lequel la demande de dérogation devrait être introduite, est raccourci de six à trois mois pour l'année scolaire 2018-2019.

Le troisième chapitre porte sur les dispositions finales, d'une part l'abrogation de l'article du décret de 1999 portant confirmation du référentiel actuellement en vigueur et de l'annexe constituant le référentiel et que remplacera l'annexe figurant dans l'arrêté du 17 janvier 2018 précité, tel que publié au Moniteur, comme dit ci-devant.

L'inspection des finances, dans son avis du 10 janvier 2018 n'émet aucune remarque.

Le Conseil d'État a remis le 26 février 2018 un avis numéroté 63 022/2. Les remarques formulées par la Haute Cour rejoignent celles qu'il avait émises dans son avis 62 577/2 donné le 27 décembre 2017 sur ce qui est devenu l'arrêté du 17 janvier 2018 précité et les observations figurant dans l'avis 62 857/2 donné le 19 février 2018 sur l'avant-projet de décret 'portant confirmation de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 13 décembre 2017 déterminant les socles de compétences en langues modernes à l'issue du 1er degré de l'enseignement secondaire, les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition, les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études, les compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition', adopté par le Gouvernement le 28 février 2018 et déposé au Parlement le 1er mars 2018. En substance, les remarques émises sont liées à la technique légistique de confirmation d'un arrêté déterminant des référentiels, tel que le décret « Missions » en dispose. Les remarques légistiques du Conseil d'Etat ont toutes été suivies.

(3) *Moniteur Belge*, 22.02.2018, pp. 15133 -15747.

(4) arrêt n° 76/96 du 18 décembre 1996, arrêt n° 49/2001 du 18 avril 2001

(5) avis n° 31.675/2 donné le 17 mai 2001 sur un avant-projet devenu le décret du 19 juillet 2001 'portant confirmation des socles de compétences visés à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée' ; avis 62.330/2 du 20 novembre 2017 sur un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française 'déterminant le référentiel des socles de compétences en langues modernes à l'issue du 1er degré de l'enseignement secondaire, référentiel des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques et référentiel des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes à l'issue de la section de qualification, référentiel des compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques'

COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article 1er

Cet article tend à confirmer les compétences et savoirs déterminés dans l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 janvier 2018 « déterminant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition.

Articles 2 à 6

Ces articles énoncent le processus dérogatoire qui permet à chaque Pouvoir organisateur ou à toute fédération de pouvoirs organisateurs organisant un enseignement subventionné par la Communauté français de pouvoir introduire une dérogation pour autant que la demande de dérogation ne porte pas atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Ce mécanisme de dérogation répond à la demande exprimée par le Conseil d'Etat dans son avis 54 397/2 du 27 novembre 2013. Il est inséré dans ce projet de décret selon la recommandation exprimée par le Conseil d'Etat dans son avis 55 795/2 du 16 avril 2014.

Il est prévu pour l'année scolaire 2018-2019, une mesure transitoire permettant d'introduire la demande de dérogation au plus tard le 1er juin 2018, vu la proximité de l'année scolaire où le référentiel entre en vigueur.

Article 7

Cet article abroge l'article 3 et l'annexe III du décret confirmant l'ancien référentiel de géographie, dans les degrés et sections concernées, année après année, au même rythme que l'entrée en vigueur du nouveau référentiel.

Article 8

L'article détermine l'entrée en vigueur du présent décret de confirmation.

La date d'entrée en vigueur des référentiels est fixée dans l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 17 janvier 2018 précité et que confirme le présent projet de décret. Le Conseil d'Etat a rappelé, dans son avis 63 022/2 du 26 février 2018 ce qu'il avait exprimé dans son avis 62 577/2 relatif à un avant-projet de décret confirmant l'arrêté du 13 décembre 2017 déterminant quatre référentiels, en substance qu'il est inutile de préciser à nouveau la date d'entrée en vigueur du référentiel dans le présent projet de décret.

PROJET DE DÉCRET

PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 17 JANVIER 2018 DÉTERMINANT LES COMPÉTENCES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DU DEUXIÈME DEGRÉ DE LA SECTION DE TRANSITION ET LES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DE LA SECTION DE TRANSITION

Le Gouvernement de la Communauté française,

Sur la proposition de la Ministre de l'Education,

Après délibération,

ARRETE

La Ministre de l'Education est chargée de présenter au Parlement de la Communauté française le projet de décret dont la teneur suit :

CHAPITRE PREMIER

Confirmation de l'arrêté

Article premier

L'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 17 janvier 2018 déterminant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition est confirmé, conformément aux articles 25, § 1er, 2° et 26, §1er, 2° du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

CHAPITRE II

Procédure de dérogation limitée

Art. 2

Tout pouvoir organisateur ou toute fédération de pouvoirs organisateurs organisant un enseignement subventionné par la Communauté française peut introduire une demande de dérogation aux compétences terminales et savoirs requis visés à l'article 1 du présent décret aux conditions et selon la procédure définies aux articles suivants.

Art. 3

Aucune dérogation ne peut avoir pour effet de porter atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Elle ne peut notamment avoir pour effet de porter atteinte à la qualité de l'enseignement, au contenu de base ou à l'équivalence des diplômes et certificats ou encore de restreindre la liberté des parents de changer leur enfant d'école l'année scolaire suivante.

Aucune dérogation ne peut être accordée à un pouvoir organisateur ou à toute fédération de pouvoirs organisateurs dont le projet n'aurait pas pour effet de garantir les droits et libertés consacrés dans la Constitution, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ainsi que la Convention relative aux droits de l'enfant.

Art. 4

§ 1er. Dans la demande de dérogation, le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs :

1° indique les modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences, les compétences minimales ou terminales visés par le présent décret dont il estime la définition trop contraignante pour lui laisser une latitude suffisante pour mettre en œuvre son propre projet pédagogique, en motivant en quoi chaque mode d'apprentissage restreint cette mise en œuvre ;

2° décrit les modes d'apprentissage alternatifs qu'il entend mettre en œuvre ;

3° justifie comment le remplacement qu'il opère respecte les conditions énoncées à l'article 3.

§ 2. La demande de dérogation précise les références exactes des suppressions et des insertions demandées. Une copie du projet pédagogique est jointe à la demande.

Sous peine d'être irrecevables, la demande de dérogation et ses annexes sont introduites, par envoi recommandé, auprès du Gouvernement, au plus tard six mois avant le début de l'année scolaire à partir de laquelle elle doit entrer en application.

Pour l'année scolaire 2018-2019, la demande de dérogation et ses annexes visées à l'alinéa précédent sont introduites, par envoi recommandé, auprès du Gouvernement, au plus tard le 1er juin 2018.

Art. 5

§ 1er. Il est créé une commission chargée de donner un avis au Gouvernement sur les de-

mandes de dérogation pour le référentiel visé à l'article 1.

Cette commission comprend :

1° l'Administrateur général de l'Enseignement ou son délégué, qui préside la commission ;

2° un membre de la Commission de pilotage désigné par l'Administrateur général de l'enseignement ;

3° un membre du service général de l'inspection désigné par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur et un membre du service général de l'inspection pour chaque discipline visée par la demande de dérogation, désigné par l'inspecteur général coordonnateur ;

4° le président et le vice-président du Conseil général de l'enseignement secondaire ou son délégué, sauf si l'un de ceux-ci est déjà membre de la commission à un autre titre auquel cas ledit Conseil général désigne un autre de ses membres ;

5° deux à quatre experts universitaires ou de hautes écoles en pédagogie désignés par le Gouvernement ;

6° deux représentants du Gouvernement siégeant avec voix consultative.

Le mandat des membres de la commission est gratuit.

La commission est convoquée par le président. La convocation contient l'ordre du jour.

La commission ne délibère valablement que si la moitié des membres sont présents. L'avis est émis à la majorité des membres présents. En cas de parité des voix, la voix du président est prépondérante.

Pour ce qui concerne les autres modalités de fonctionnement, la commission fixe son règlement d'ordre intérieur qui est soumis pour approbation au Gouvernement.

§ 2. Dès réception de la demande de dérogation, le Gouvernement la transmet, avec ses annexes, à la commission.

Dans un délai de deux mois, ne courant pas en juillet ni août, la commission transmet au Gouvernement un avis motivé sur :

1° le caractère nécessaire du remplacement de modes d'apprentissage eu égard à la mise en œuvre du projet pédagogique du pouvoir organisateur ou de la fédération de pouvoirs organisateurs ;

2° le respect de l'article 3.

Le Gouvernement transmet l'avis de la commission au pouvoir organisateur ou à la fédération de pouvoirs organisateurs concerné par envoi recommandé. Le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs dispose d'un délai d'un mois à dater de la réception de l'avis de la commission pour faire valoir ses observations. Lorsque le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

Art. 6

Au terme de la procédure visée à l'article 5, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation. Si celle-ci est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement soumet à la confirmation du Parlement la dérogation accordée.

Si la dérogation est confirmée, elle est communiquée à la commission des programmes visée aux articles 17, 27 et 36 du décret du 24 juillet 1997 précité à laquelle le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs communique le programme qu'il veut appliquer en fonction des dérogations obtenues.

CHAPITRE III

Dispositions finales

Art. 7

Le présent décret abroge l'article 3 et l'annexe III du décret de la Communauté française du 17 mai 1999 « portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition ».

Art. 8

Le présent décret entre en vigueur le jour de la publication au Moniteur belge.

Par le Gouvernement de la Communauté française

Le Ministre-Président du Gouvernement de la Communauté française,

Rudy DEMOTTE

La Vice-Présidente et Ministre de la Culture et de l'Enfance

Alda GREOLI

Le Vice-Président et Ministre de l'Enseignement supérieur, des Médias et de la Recherche scientifique,

Jean-Claude MARCOURT

Le Ministre de l'Aide à la Jeunesse, des Maisons de justice, des Sports et de la Promotion de Bruxelles, chargé de la tutelle sur la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale

Rachid MADRANE

La Ministre de l'Éducation

Marie-Martine SCHYNS

Le Ministre du Budget, de la Fonction publique et de la Simplification administrative

André FLAHAUT

La Ministre de l'Enseignement de promotion sociale, de la Jeunesse, des Droits des femmes et de l'Egalité des chances,

Isabelle SIMONIS

AVANT-PROJET DE DÉCRET

CONFIRMANT LES COMPÉTENCES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DU DEUXIÈME DEGRÉ DE LA SECTION DE TRANSITION ET LES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS EN GÉOGRAPHIE À L'ISSUE DE LA SECTION DE TRANSITION

Le Gouvernement de la Communauté française,

Sur la proposition de la Ministre de l'Education,

Après délibération,

ARRETE

La Ministre de l'Education est chargée de présenter au Parlement de la Communauté française le projet de décret dont la teneur suit :

CHAPITRE PREMIER

Confirmation de compétences terminales

Article premier

Les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition repris en annexe du présent décret sont confirmés, conformément aux articles 25, § 1er, 2° et 26, §1er, 2° du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

CHAPITRE II

Procédure de dérogation limitée

Art. 2

Tout pouvoir organisateur ou toute fédération de pouvoirs organisateurs organisant un enseignement subventionné par la Communauté française peut introduire une demande de dérogation aux compétences terminales et savoirs requis visés à l'article 1 du présent décret aux conditions et selon la procédure définies aux articles suivants.

Art. 3

Aucune dérogation ne peut avoir pour effet de porter atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Elle ne peut notamment avoir pour effet de porter atteinte à la qualité de l'enseignement, au contenu de base ou à l'équivalence des diplômes et certificats ou encore de restreindre la liberté des parents de changer leur enfant d'école l'année scolaire suivante.

Aucune dérogation ne peut être accordée à un pouvoir organisateur ou à toute fédération de pouvoirs organisateurs dont le projet n'aurait pas pour effet de garantir les droits et libertés consacrés dans la Constitution, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ainsi que la Convention relative aux droits de l'enfant.

Art. 4

§ 1er. Dans la demande de dérogation, le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs :

1° indique les modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences, les compétences minimales ou terminales visés par le présent décret dont il estime la définition trop contraignante pour lui laisser une latitude suffisante pour mettre en œuvre son propre projet pédagogique, en motivant en quoi chaque mode d'apprentissage restreint cette mise en œuvre ;

2° décrit les modes d'apprentissage alternatifs qu'il entend mettre en œuvre ;

3° justifie comment le remplacement qu'il opère respecte les conditions énoncées à l'article 3.

§ 2. La demande de dérogation précise les références exactes des suppressions et des insertions demandées. Une copie du projet pédagogique est jointe à la demande.

Sous peine d'être irrecevable, la demande de dérogation et ses annexes sont introduites, par lettre recommandée, auprès du Gouvernement, au plus tard six mois avant le début de l'année scolaire à partir de laquelle elle doit entrer en application.

Pour l'année scolaire 2018-2019, la demande de dérogation et ses annexes visées à l'alinéa précédent sont introduites, par lettre recommandée, auprès du Gouvernement, au plus tard le 1er juin 2018.

Art. 5

§ 1er. Il est créé une commission chargée de donner un avis au Gouvernement sur les demandes de dérogation pour le référentiel visé à l'article 1.

Cette commission comprend :

1° l'Administrateur général de l'Enseignement ou son délégué, qui préside la commission ;

2° un membre de la Commission de pilotage désigné par l'Administrateur général de l'enseignement ;

3° un membre du service général de l'inspection désigné par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur et un membre du service

général de l'inspection pour chaque discipline visée par la demande de dérogation, désigné par l'inspecteur général coordonnateur ;

4° le président et le vice-président du Conseil général de l'enseignement secondaire ou son délégué, sauf si l'un de ceux-ci est déjà membre de la commission à un autre titre auquel cas ledit Conseil général désigne un autre de ses membres ;

5° deux à quatre experts universitaires ou de hautes écoles en pédagogie désignés par le Gouvernement ;

6° deux représentants du Gouvernement siégeant avec voix consultative.

Le mandat des membres de la commission est gratuit.

La commission est convoquée par le président. La convocation contient l'ordre du jour.

La commission ne délibère valablement que si la moitié des membres sont présents. L'avis est émis à la majorité des membres présents. En cas de parité des voix, la voix du président est prépondérante.

Pour ce qui concerne les autres modalités de fonctionnement, la commission fixe son règlement d'ordre intérieur qui est soumis pour approbation au Gouvernement.

§ 2. Dès réception de la demande de dérogation, le Gouvernement la transmet, avec ses annexes, à la commission.

Dans un délai de deux mois, ne courant pas en juillet ni août, la commission transmet au Gouvernement un avis motivé sur :

1° le caractère nécessaire du remplacement de modes d'apprentissage eu égard à la mise en œuvre du projet pédagogique du pouvoir organisateur ou de la fédération de pouvoirs organisateurs ;

2° le respect de l'article 3.

Le Gouvernement transmet l'avis de la commission au pouvoir organisateur ou à la fédération de pouvoirs organisateurs concerné par lettre recommandée. Le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs dispose d'un délai d'un mois à dater de la réception de l'avis de la commission pour faire valoir ses observations. Lorsque le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

Art. 6

Au terme de la procédure visée à l'article 4, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation. Si celle-ci est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement soumet à la confirmation du Parlement la dérogation accordée.

Si la dérogation est confirmée, elle est communiquée à la commission des programmes visée aux articles 17, 27 et 36 du décret du 24 juillet 1997 précité à laquelle le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs communique le programme qu'il veut appliquer en fonction des dérogations obtenues.

CHAPITRE III

Dispositions finales

Art. 7

Le présent décret abroge l'article 3 du décret du 17 mai 1999 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition.

Art. 8

L'article 1er entre en vigueur le 1er septembre 2018, année d'étude après année d'étude.

Les articles 2 à 6 entrent en vigueur le jour de la publication au Moniteur belge.

Par le Gouvernement de la Communauté française

Le Ministre-Président du Gouvernement de la Communauté française,

Rudy DEMOTTE

La Vice-Présidente et Ministre de la Culture et de l'Enfance

Alda GREOLI

Le Vice-Président et Ministre de l'Enseignement supérieur, des Médias et de la Recherche scientifique,

Jean-Claude MARCOURT

Le Ministre de l'Aide à la Jeunesse, des Maisons de justice, des Sports et de la Promotion de Bruxelles, chargé de la tutelle sur la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale

Rachid MADRANE

La Ministre de l'Éducation

Marie-Martine SCHYNS

Le Ministre du Budget, de la Fonction publique et de la Simplification administrative

André FLAHAUT

La Ministre de l'Enseignement de promotion sociale, de la Jeunesse, des Droits des femmes et de l'Egalité des chances,

Isabelle SIMONIS

AVIS DU CONSEIL D'ETAT

CONSEIL D'ÉTAT
section de législation

avis 63.022/2
du 26 février 2018

sur

un avant-projet de décret de la Communauté française 'confirmant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition'

‡LW-CGCSREDEG-GDACCRZ‡

Le 21 février 2018, le Conseil d'État, section de législation, a été invité par la Ministre de l'Éducation de la Communauté française à communiquer un avis, dans un délai de cinq jours ouvrables, sur un avant-projet de décret 'confirmant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition'.

L'avant-projet a été examiné par la deuxième chambre le 26 février 2018. La chambre était composée de Pierre VANDERNOOT, président de chambre, Luc DETROUX et Wanda VOGEL, conseillers d'État, Christian BEHRENDT et Jacques ENGLEBERT, assesseurs, et Béatrice DRAPIER, greffier.

Le rapport a été présenté par Laurence VANCRAYEBECK, première auditrice.

L'avis, dont le texte suit, a été donné le 26 février 2018.

*

‡LW-CGCSREDEG-GDACCRZ‡

Suivant l'article 84, § 1er, alinéa 1er, 3°, des lois 'sur le Conseil d'État', coordonnées le 12 janvier 1973, la demande d'avis doit spécialement indiquer les motifs qui en justifient le caractère urgent.

La lettre s'exprime en ces termes :

> « Le délai d'urgence est motivé par l'obligation que le référentiel dont il est question au point 1 entre en vigueur au 1er septembre 2018 et que la procédure de dérogation limitée prévue aux articles 2 à 6 du projet de décret et dont la mise en vigueur est fixée à la date de publication au *Moniteur belge* puisse être entamée cette année au plus tard le 1er juin 2018, le délai courant également pendant les vacances scolaires ».

*

Comme la demande d'avis est introduite sur la base de l'article 84, § 1er, alinéa 1er, 3°, des lois 'sur le Conseil d'État', coordonnées le 12 janvier 1973, la section de législation limite son examen au fondement juridique de l'avant-projet ‡, à la compétence de l'auteur de l'acte ainsi qu'à l'accomplissement des formalités préalables, conformément à l'article 84, § 3, des lois coordonnées précitées.

Sur ces trois points, l'avant-projet appelle les observations suivantes.

1. L'avant-projet de décret à l'examen tend à confirmer les compétences et savoirs déterminés dans l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 janvier 2018 'déterminant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition'.

Comme observé dans l'avis n° 62.577/2 donné le 27 décembre 2017 sur le projet devenu cet arrêté du 17 janvier 2018,

> « 1. En ce qui concerne la détermination de référentiels pédagogiques au regard de la liberté d'enseignement, garantie par l'article 24, § 1er, de la Constitution, il est renvoyé à l'observation générale n° 5 de l'avis n° 62.330/2 donné le 20 novembre 2017 sur un projet d'arrêté 'déterminant le référentiel des socles de compétences en langues modernes à l'issue du 1er degré de l'enseignement secondaire, référentiel des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques et référentiel des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes à l'issue de la section de qualification, référentiel des compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques' ».

‡ S'agissant d'un avant-projet de décret, on entend par « fondement juridique » la conformité aux normes supérieures.

‡LW-CGCSREDEG-GDACCRZ‡

S'agissant du caractère particulièrement détaillé des compétences et savoirs requis, tels qu'ils sont confirmés par l'avant-projet, l'auteur de celui-ci doit être en mesure d'apporter une justification plus précise quant à l'atteinte à la liberté d'enseignement qu'ils impliquent.

2. Il est en outre renvoyé, *mutatis mutandis*, aux observations qui figurent dans l'avis n° 62.857/2 donné le 19 février 2018 sur un avant-projet de décret 'portant confirmation des socles de compétences en langues modernes à l'issue du 1er degré de l'enseignement secondaire, des compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue du deuxième degré ainsi qu'à l'issue de la section de transition, des compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études, des compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition'.

LE GREFFIER LE PRÉSIDENT

Béatrice DRAPIER Pierre VANDERNOOT

‡LW-CGCSREDEG-GDACCRZ‡

ANNEXE 1 - ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition

A.Gt 17-01-2018 M.B. 22-02-2018

LE GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE,

Vu le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, notamment les articles 25, § 1er, 2°, et 26, § 1er, 2° ;

Vu le décret du 17 mai 1999, portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition, en son article 3;

Vu l'avis de la Commission de pilotage remis en date du 20 juin 2017;

Vu l'avis du Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire remis en date du 21 septembre 2017;

Vu l'avis de l'Inspection des Finances, donné le 2 octobre 2017;

Vu l'accord du Ministre du Budget, donné le 13 octobre 2017;

Vu le protocole de négociation syndicale du Comité de négociation de secteur IX, du Comité des services publics provinciaux et locaux, section II, et du Comité de négociation pour les statuts des personnels de l'enseignement libre subventionné, conclu en date du 6 novembre 2017 ;

Vu le protocole de concertation du Comité de concertation entre le Gouvernement de la Communauté française et les organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement et des centres P.M.S. subventionnés reconnus par le Gouvernement, conclu en date du 6 novembre 2017;

Vu l'avis du Conseil d'Etat n° 62.577/2, donné le 27 décembre 2017, en application de l'article 84, § 1er, alinéa 1er, 2 °, des lois sur le Conseil d'Etat, coordonnées le 12 janvier 1973 ;

Vu le « test genre » du 5 janvier 2018 établi en application de l'article 4, alinéa 2, 1°, du décret du 7 janvier 2016 relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française;

Sur la proposition de la Ministre de l'Education;

Après délibération,

Arrête :

Article 1er. - Les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition, repris en annexe du présent arrêté, sont déterminés conformément à l'article 25, § 1er, 2°, du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Article 2. - Le présent arrêté entre en vigueur année d'études par année d'études à partir du 1er septembre 2018.

Article 3. - La Ministre en charge de l'enseignement obligatoire est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Bruxelles, le 17 janvier 2018.

Le Ministre-Président,

R. DEMOTTE

La Ministre de l'Education,

M.-M. SCHYNS

ANNEXE

Compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition

AVANT-PROPOS

Des unités d'acquis d'apprentissage

Pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages et en faciliter la planification par les équipes d'enseignants, le présent référentiel est présenté selon un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA). L'approche par unités d'acquis d'apprentissage permet d'organiser des ensembles cohérents, finalisés et évaluables, en fonction de la spécificité de chaque discipline, de ses domaines et objets propres. Chaque UAA vise la mise en place d'une ou plusieurs compétences disciplinaires.

- L'expression « **unité d'acquis d'apprentissage** » désigne « *un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué* ».
- L'expression « **acquis d'apprentissage**» désigne « *ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ».*
- Le terme **« compétence »** désigne « *l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

Des ressources, des processus, des stratégies transversales

Le contenu d'une UAA permet l'exercice de compétences en construction tout au long du cursus de formation de l'élève. Pour s'inscrire dans une logique d'acquisition progressive et spiralaire de compétences, chaque unité liste les ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées et précise les processus mis en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entrainer ou d'évaluer les compétences concernées.

- Le listage de **ressources** permet d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.

- L'identification de **processus** permet de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différentes, classées selon trois dimensions : connaitre – appliquer - transférer. Ces trois dimensions ne sont pas nécessairement présentes ou développées de la même façon dans toutes les UAA, et ce en fonction des étapes progressives du cursus suivi par l'élève.

Connaitre	Construire et expliciter des ressources
Appliquer	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées
Transférer	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles

La présentation de ces trois dimensions sous la forme d'interactions vise à souligner le fait que les connaissances ne constituent pas un donné, mais se (re)construisent et (re)configurent au fil des activités d'application et de transfert.

- Les UAA peuvent également faire appel à des démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal, soit intradisciplinaire (démarche expérimentale, démarche historienne, démarche géographique…) soit transdisciplinaire (techniques de communication écrite ou orale, utilisation d'outils informatiques…) : par convention, elles sont ici dénommées « **stratégies transversales** ». En les explicitant, on évite de les mobiliser comme si elles allaient de soi pour l'élève et ne nécessitaient pas des apprentissages spécifiques.

Des connaissances

L'intentionnalité et l'opérationnalité données aux apprentissages selon la logique « compétences » n'impliquent pas, pour autant, d'éluder la nécessité didactique de mettre en place, progressivement, des **savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entrainement**, afin d'en assurer la maitrise conceptualisée (connaitre) et surtout la mobilisation dans des situations entrainées (appliquer) ou relativement nouvelles (transférer).

Dans chaque unité, la dimension « **connaitre** » correspond à la nécessité d'outiller les élèves de connaissances suffisamment structurées et détachées d'un contexte déterminé, susceptibles de pouvoir être mobilisées indifféremment d'une situation donnée à l'autre (lors de tâches d'application et/ou de transfert).

Les **savoirs** (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts[1], modèles[2], théories[3]) et les **savoir-faire** (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause, quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

Il ne s'agit donc pas de capitaliser des savoirs de manière érudite ou de driller des procédures de manière automatique, mais de développer chez l'élève un **niveau** « **méta** » : être capable à la fois d'expliciter ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. Il importe en effet de développer chez l'apprenant la conscience de ce que l'on peut faire de ses connaissances et compétences : « *je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir* (concept, modèle, théorie…) *ou tel savoir-faire* (procédure, démarche, stratégie…) ». Développer une telle capacité « méta » vise déjà un niveau de compétence relativement complexe.

[1] Les termes « **notion** » et « **concept** » sont parfois synonymes. Ils réfèrent l'un et l'autre à une représentation utilisée pour parler d'une situation ou d'une famille de situations : généralement, on utilise plutôt le terme « concept » dans un cadre théorique explicite (par exemple, le concept d'accélération en physique ou d'immigration en histoire) et le terme « notion » dans une approche moins formalisée (par exemple, la notion de souffrance qui peut varier selon les paradigmes disciplinaires). Nous retiendrons la définition du concept de BRITT-MARI-BARTH : « Un concept est une construction culturelle produite par une démarche d'abstraction» dans BRITT-MARI BARTH, "Le savoir en construction", Retz, Paris, 1993, pp.80-81.

[2] Le terme « **modèle** » (ou modélisation) désigne une construction matérielle ou mentale qui permet de rendre compte du réel, avec une plus ou moins grande complexité : par exemple, le modèle de la cellule.

[3] Le terme « **théorie** » désigne généralement un modèle élaboré qui intègre et synthétise une série d'autres modèles : par exemple, la théorie de l'évolution en biologie.

Des applications et des transferts

Il est opportun, dans le cadre de l'apprentissage comme de l'évaluation des compétences, de distinguer des tâches ou productions qui sont de l'ordre de l'application et des tâches ou productions qui sont de l'ordre du transfert.

- Dans **l'application**, la variation des paramètres entre tâches entrainées et tâches « nouvelles » est faible : on exige moins d'autonomie de la part de l'élève. Les tâches sont en quelque sorte « standardisées » et « routinisées ». La compétence de lecture de la consigne n'en reste pas moins déterminante.

  Le caractère standard d'une situation ou d'un problème proposé est identifiable par rapport aux paramètres qui délimitent la classe des problèmes ou des situations pour le traitement desquels les conceptualisations et les procédures adéquates sont connues de l'élève. Les tâches d'application portent donc sur des problèmes ou situations parents de ceux travaillés en classe et susceptibles d'être résolus par l'élève en fonction de problèmes ou situations « phares » qui serviront de référents pour résoudre ce type de problèmes ou situations.

- Dans le **transfert**, la variation des paramètres entre tâches entrainées et tâches « nouvelles », voire « inédites », est plus forte : on attend un plus grand degré d'autonomie de la part de l'élève. Le transfert, comme l'application, est le résultat d'un apprentissage : l'élève doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend est transférable à certaines conditions, doit pouvoir identifier la famille (ou classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible, doit avoir appris à construire des homologies entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

De l'application au transfert :

Plus une tâche combine les différents paramètres ci-dessous, plus elle tend vers le transfert des connaissances et compétences

+ **Autonomie** de l'apprenant : utilisation à bon escient des acquis d'apprentissage sans être guidé dans ses choix

+ **Recontextualisation** des acquis d'apprentissage dans des situations relativement différentes des situations types d'apprentissage

+ **Capacité d'ajuster** un concept, un modèle, une procédure, une stratégie… en fonction d'un contexte spécifique

+ **Capacité d'assembler/intégrer** des ressources diverses

Concrètement, le référentiel se présente sous la forme de fiches formatées **sur la base des mêmes paramètres**.

- **La partie supérieure** permet d'identifier l'unité d'acquis d'apprentissage, en précisant le domaine disciplinaire concerné et les finalités du processus d'apprentissage en termes de compétences.

- **Le volet inférieur** décrit l'UAA d'un point de vue opérationnel : les ressources incontournables pour l'exercice des compétences, les processus mis en œuvre dans des activités, les stratégies transversales convoquées.

INTRODUCTION

En liant l'apprentissage des contenus disciplinaires à l'éclairage d'enjeux de société, l'intention du présent référentiel est d'ancrer l'enseignement de la géographie dans la compréhension du présent. Il s'agit donc de porter un **regard disciplinaire** à travers des **questions propres à la géographie** en vue d'éclairer des **enjeux sociétaux**.

Quels enjeux sociétaux ?

Dans le respect du Décret Missions de 1997[4] et du Décret Citoyenneté de 2007[5], le référentiel privilégie des enjeux liés à l'inégale répartition des populations et des ressources, la gestion des risques et la gestion de l'accès des populations aux fonctions d'un territoire. Pour éclairer ces enjeux sociétaux, le référentiel s'appuie sur la maitrise de ressources et d'une démarche propre à la géographie. Ces éléments sont envisagés à la fois comme des outils de structuration des savoirs et comme des clés de lecture nécessaires à la compréhension du monde.
Les représentations numériques de l'espace sont des ressources incontournables. La capacité à les mobiliser et les manipuler à différentes échelles est indispensable pour éclairer les enjeux visés.

Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)

Les Unités d'Acquis d'Apprentissage sont décrites par des tableaux reprenant des processus, des ressources et des stratégies transversales (voir ci-après). Chaque processus est mis en œuvre au travers de tâches clairement identifiées et évaluables. Ces processus constituent le minimum requis au terme de chaque degré de la formation géographique.

Les UAA déterminent les acquis au terme des apprentissages, mais pas la manière de les atteindre : les situations d'apprentissage au sein des programmes peuvent mobiliser les processus de plusieurs UAA. Le dépassement et la remédiation sont de l'ordre des programmes puisqu'il s'agit de méthodes qui visent à atteindre les acquis d'apprentissage. Or, les méthodes ne sont pas l'objet du présent référentiel. Par exemple, il est souhaitable d'exercer les processus du 3e degré dès le 2e degré.

[4] Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.
[5] Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, 20 mars 2007.

<table>
<tr><td colspan="3">UAA se rapportant à un questionnement géographique</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétence : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux spécifiques à l'UAA</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources</td></tr>
<tr><td>Appliquer - mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées</td><td>Transférer - mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles, mais familières</td><td rowspan="4">Elles sont déclinées en termes de :
• repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale ;
• connaissances théoriques pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes de l'espace ;
• modèles spatiaux pour analyser des observations relatives à une composante de l'espace ;
• notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux.</td></tr>
<tr><td>Mise en œuvre de la démarche géographique :
• Décrire[6] une répartition /une dynamique spatiale pour mettre en évidence des disparités spatiales et interroger l'espace
• Comparer[7] les répartitions de différentes composantes de l'espace pour mettre en évidence des facteurs de localisation et émettre des hypothèses explicatives.
• Choisir, compléter, annoter, critiquer, réaliser, commenter des représentations de l'espace[8] pour communiquer des disparités spatiales et l'existence de liens entre des composantes de l'espace.
Les concepts développés sont disciplinaires.</td><td>Mise en œuvre de la démarche géographique pour éclairer des enjeux de société.
Les concepts développés sont à la fois disciplinaires et transversaux.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre - Explicitation des ressources en prenant appui sur :</td></tr>
<tr><td colspan="2">• la connaissance de répartitions spatiales sous forme de cartes-clés de certaines composantes de l'espace : population / bioclimat / orohydrographie / divisions administratives ;
• des exemples comme support de la conceptualisation[9].</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stratégies transversales</td></tr>
<tr><td colspan="3">Savoirs et savoir-faire communs à toutes les UAA en lien avec :
• les représentations de l'espace ;
• les critères pour apprécier la qualité d'une représentation cartographique ;
• les critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié.</td></tr>
</table>

[6] Correspond à l'expression « décrire » dans le référentiel du qualifiant de 2014 : positionner et situer les objets dans l'espace pour décrire la répartition ou la dynamique spatiale des objets étudiés relatifs au thème sélectionné.
[7] Correspond à l'expression « expliquer » dans le référentiel du qualifiant de 2014 : établir l'existence de liens entre des composantes du territoire pour expliquer les disparités spatiales observées.
[8] Correspond à l'expression « communiquer » dans le référentiel du qualifiant de 2014 : utiliser des représentations cartographiques pour décrire/expliquer une répartition spatiale/une dynamique spatiale
[9] La conceptualisation implique de pouvoir prendre appui sur un nombre suffisant d'exemples et de contrexemples concernant l'objet étudié

Docu 44959 **p.11**

Formation géographique – Humanités générales et technologiques

Deuxième degré

Questions spatiales à propos de	Enjeux
L'inégale répartition des populations et des ressources	L'accès des populations à la nourriture et à l'eau
La gestion des risques naturels et technologiques	Les populations face aux risques naturels et technologiques
L'aménagement du territoire	L'accès des populations aux fonctions d'un territoire

Troisième degré

Questions spatiales à propos de	Enjeux
L'inégale répartition des populations et des ressources	L'accès des populations aux ressources
La gestion des risques naturels et technologiques	La gestion des risques
L'aménagement du territoire	La gestion d'un territoire

Concepts disciplinaires	Concepts transversaux	Démarche disciplinaire	Cartes-clés	Repères, notions et modèles
• Continuités/discontinuités spatiales • Atouts/contraintes spatiales • Potentialité/vulnérabilité spatiale • Aménagement du territoire	• Migration • Mondialisation • Développement • Développement durable	Décrire une répartition /une dynamique spatiale pour mettre en évidence des disparités spatiales et interroger l'espace Comparer les répartitions de différentes composantes de l'espace pour mettre en évidence des facteurs de localisation et émettre des hypothèses explicatives. Sélectionner, commenter, annoter, critiquer, réaliser des représentations de l'espace pour communiquer des disparités spatiales et l'existence de liens entre des composantes de l'espace.	Aux échelles mondiale, continentale, européenne et belge : • répartition des populations ; • répartition des zones bioclimatiques ; • répartition des ensembles orohydrographiques.	• pour analyser et structurer des observations ; • pour identifier des liens entre différentes composantes de l'espace ; • pour traiter des informations spécifiques aux enjeux.

<table>
<tr><td colspan="3">GÉOGRAPHIE 2e DEGRÉ - gras : concepts géographiques - gras/italique : concepts transversaux</td></tr>
<tr><td colspan="3">UAA
Questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources</td></tr>
<tr><td colspan="3">COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin…</td></tr>
<tr><td>Appliquer
Étude de cas pour un territoire donné.

Sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat[10] et des repères spatiaux pertinents[11] :
• décrire une répartition spatiale/dynamique spatiale pour identifier des continuités/ discontinuités spatiales ;
• comparer la répartition spatiale d'une ressource et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique pour identifier l'existence de liens[12] entre elles ;
• comparer la répartition spatiale de la population et celle d'une ressource pour classer des atouts et/ou des contraintes pour les activités humaines.

Pour communiquer la description et/ou la comparaison des répartitions / des dynamiques spatiales :
• annoter une représentation de l'espace ;
• réaliser une carte schématique[13]/ croquis cartographique[14] ;
• commenter en quelques phrases une représentation de l'espace ;
• organiser les atouts et/ou les contraintes dans un tableau.</td><td>Transférer</td><td>…pour caractériser une répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale
• Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich
• Population
Les espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l'Amérique du Nord, Europe.
Les 15 aires urbaines[15] les plus peuplées du Monde.
Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes.
• Bioclimat
Les paysages naturels et les spécificités des climats associés aux espaces peuplés et vides : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra.
• Orohydrographie
Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain.
Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre.
…pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes naturelles à l'aide de connaissances théoriques
• Liens température avec latitude/altitude/exposition.
• Liens précipitations avec latitude/altitude/exposition.
• Liens entre température-précipitations-continentalité.
• Liens entre végétation-sols-climat.
…pour analyser des répartitions à l'aide d'un modèle[16] spatial
• Circulation atmosphérique.
• Courants marins.
• Zonage climatique et bioclimatique.
• Système des moussons.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre
• La répartition spatiale des principaux foyers de peuplement et des principaux vides à l'échelle mondiale et continentale.</td><td></td></tr>
</table>

[10] Les directions cardinales ainsi que les termes spécifiques à l'objet traité et à sa représentation
[11] Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en en fixant les limites ou les extensions
[12] La nature des liens entre les composantes de l'espace est connue par les élèves, pas découverte. Il n'y a pas de lien systématique, par exemple entre la composante bioclimatique et certaines ressources minières ou énergétiques.
[13] Le fond de carte est donné
[14] Avec l'un ou l'autre repère au 2e degré
[15] En 2017, au moment de la rédaction de ce référentiel, données disponibles sur le site https://esa.un.org/undp/wup/ (consulté le 4 mai 2017), les 15 principales aires urbaines dans le Monde sont en 2015 (population en millions) : Tokyo, 38 ; Delhi, 25,7 ; Shanghai, 23,74 ; São Paulo, 21,07 ; Mumbai (Bombay), 21,04 ; Ciudad de México (Mexico City), 21 ; Beijing, 20,38 ; Kinki M.M.A. (Osaka), 20,24 ; Al-Qahirah (Le Caire), 18,77 ; New York-Newark, 18,59 ; Dhaka, 17,6 ; Karachi, 16,62 ; Buenos Aires, 15,18 ; Kolkata (Calcutta), 14,86 ; Istanbul, 14,16. Ces données sont à actualiser
[16] L'objet n'est pas de connaitre les causalités qui expliquent le modèle, mais comment celui-ci permet de comprendre une répartition spatiale

• La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques à l'échelle mondiale et continentale. • Un(des) exemple(s) qui illustre(nt): o des liens entre des composantes naturelles ; o des liens entre des composantes orohydrographiques et bioclimatiques et des catégories de ressources pour expliciter le concept **d'atouts/contraintes** ; o les modèles spatiaux.	• Bilan radiatif. • La rotation de la Terre. • La révolution de la Terre. …pour traiter des informations spécifiques relatives aux catégories de ressources • Ressources alimentaires : monoculture, polyculture, agriculture vivrière/irriguée/intensive/extensive, familiale/industrialisée, aquaculture, halieutiques. • Ressources en eau : bassin hydrographique, plaine alluviale, nappe aquifère (phréatique et fossile), désertification, lessivage, eau potable.

Stratégies transversales

Savoir-faire associés aux représentations de l'espace

- Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique.
- Lire une image de l'espace terrestre.
- Lire des coordonnées géographiques.
- Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail…

Critères pour construire une représentation cartographique

- Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces.
- La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité.
- Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources.

GÉOGRAPHIE 3e DEGRÉ - **gras : concepts géographiques** - ***gras/italique : concepts transversaux***

UAA

Questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources

COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : *mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau, à l'énergie et autres matières premières*

Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin…
Appliquer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat[17] et des repères spatiaux pertinents[18] : • décrire une répartition spatiale/dynamique spatiale pour identifier des **continuités/ discontinuités spatiales** ; • comparer la répartition spatiale d'une ressource et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique pour identifier l'existence de liens[19] entre elles ;	Transférer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de documents familiers variés, y compris de représentations de l'espace, en communiquant la production sous différentes formes[21] : • caractériser des flux de population	…pour caractériser une répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale • Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich. • Population Les espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l'Amérique du Nord, Europe. Les 15 aires urbaines[22] les plus peuplées du Monde. Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes.

[17] Les directions cardinales ainsi que les termes spécifiques à l'objet traité et à sa représentation

[18] Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en en fixant les limites ou les extensions

[19] La nature des liens entre les composantes de l'espace est connue par les élèves, pas découverte. Il n'y a pas de lien systématique, par exemple entre la composante bioclimatique et certaines ressources minières ou énergétiques.

[21] En fonction des acquis en français

[22] En 2017, au moment de la rédaction de ce référentiel, données disponibles sur le site https://esa.un.org/undp/wup/ (consulté le 4 mai 2017), les 15 principales aires urbaines dans le Monde sont en 2015 (population en millions) : Tokyo, 38 ; Delhi, 25,7 ; Shanghai, 23,74 ; São Paulo, 21,07 ; Mumbai (Bombay), 21,04 ; Ciudad de México (Mexico City), 21 ; Beijing, 20,38 ; Kinki M.M.A. (Osaka),

• comparer la répartition spatiale de la population et celle d'une ressource pour classer des **atouts et/ou des contraintes** pour les activités humaines. Pour communiquer la description et/ou la comparaison des répartitions / des dynamiques spatiales : • sélectionner la/les échelle(s) adéquates ; • annoter une représentation de l'espace ; • réaliser une carte thématique sur un fond de carte donné ; • réaliser une carte schématique[20]/ croquis cartographique ; • commenter en quelques phrases une représentation de l'espace ; • organiser **les atouts et/ou les contraintes** dans un tableau.	(direction et intensité) en lien avec l'inégale répartition des populations et des ressources pour illustrer le concept de ***migration*** ; • caractériser des flux de ressources (direction et intensité) en lien avec l'inégale répartition des populations et des ressources pour illustrer le concept de ***mondialisation.***	• Bioclimat Les paysages naturels et les spécificités des climats associés aux espaces peuplés et vides : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra. • Orohydrographie Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain. Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre. …pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes naturelles à l'aide de connaissances théoriques • Liens température avec latitude/altitude/exposition. • Liens précipitations avec latitude/altitude/exposition. • Liens entre température-précipitations-continentalité. • Liens entre végétation-sols-climat. …pour analyser des répartitions à l'aide d'un modèle[23] spatial • Circulation atmosphérique. • Courants marins. • Zonage climatique et bioclimatique. • Système des moussons. • Bilan radiatif. • La rotation de la Terre. • La révolution de la Terre. …pour traiter des informations spécifiques relatives aux catégories de ressources • Ressources alimentaires : monoculture, polyculture, agriculture vivrière/irriguée/intensive/extensive, familiale/industrialisée, aquaculture, halieutiques. • Ressources en eau : bassin hydrographique, plaine alluviale, nappe aquifère (phréatique et fossile), désertification, lessivage, eau potable. • Ressources énergétiques et autres matières premières: sous-sol, mines, énergie renouvelable / non renouvelable, énergie primaire / secondaire.
Connaitre • La répartition spatiale des principaux foyers de peuplement et des principaux vides à l'échelle mondiale et continentale. • La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques à l'échelle mondiale et continentale. • Des exemples qui illustrent : o des liens entre des composantes naturelles ; o des liens entre des composantes orohydrographiques et bioclimatiques et des catégories de ressources pour expliciter le concept **d'atouts/contraintes** ; o des flux comme conséquences de disparités entre des espaces pour expliciter les concepts de ***mondialisation*** et de ***migration*** ; o les modèles spatiaux.		
Stratégies transversales Savoir-faire associés aux représentations de l'espace - Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique. - Lire une image de l'espace terrestre. - Lire des coordonnées géographiques. - Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail… Critères pour construire/apprécier la qualité d'une représentation cartographique - Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces. - La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité. - Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources. Critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié - Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan - La nature des indicateurs cartographiés. - La projection cartographique : respect des angles/surfaces/distances. - Les unités de surface : découpage et pixellisation.		

20,24 ; Al-Qahirah (Le Caire), 18,77 ; New York-Newark, 18,59 ; Dhaka, 17,6 ; Karachi, 16,62 ; Buenos Aires, 15,18 ; Kolkata (Calcutta), 14,86 ; Istanbul, 14,16. Ces données sont à actualiser

[20] Le fond de carte est donné

[23] L'objet n'est pas de connaitre les causalités qui expliquent le modèle, mais comment celui-ci permet de comprendre une répartition spatiale

Docu 44959 **p.16**

<table>
<tr><td colspan="3">GÉOGRAPHIE 2e DEGRÉ - gras : concepts géographiques - gras/italique : concepts transversaux</td></tr>
<tr><td colspan="3">UAA
Questions spatiales à propos de la gestion des risques naturels et technologiques</td></tr>
<tr><td colspan="3">COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources : repères, notions et modèles dont l’élève a besoin…</td></tr>
<tr><td>Appliquer

Étude de cas pour un territoire donné.

Sur base de représentations de l’espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents[24] :
• décrire la répartition spatiale d’un aléa pour identifier des continuités/discontinuités spatiales ;
• comparer la répartition spatiale d’un aléa et celle d’une composante orohydrographique ou bioclimatique pour identifier l’existence de liens[25] entre eux ;
• comparer la répartition spatiale d’un aléa et celle d’une population pour identifier des espaces à risque.

Pour communiquer la mise en évidence de la répartition spatiale d’un aléa ou d’espaces à risque :
• annoter une représentation de l’espace ;
• réaliser une carte schématique[26] - un croquis cartographique[27] ;
• commenter en quelques phrases une représentation de l’espace.

Pour communiquer l’identification des liens entre des composantes de l’espace :
• commenter en quelques phrases une représentation de l’espace.</td><td>Transférer</td><td rowspan="2">…pour caractériser une répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale
• Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l’équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich.
• Population
Les espaces peuplés : Asie de l’Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l’Amérique du Nord, Europe.
Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l’Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes.
Les 15 aires urbaines les plus peuplées du Monde.
• Bioclimat
Pour les espaces peuplés et vides, les principales caractéristiques des climats associés aux paysages naturels : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra.
• Orohydrographie
Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain.
Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Niger, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre.
… pour analyser la répartition d’aléas à l’aide d’un modèle[28] spatial y compris son vocabulaire spécifique
• Tectonique des plaques : séismes, épicentre, magnitude, volcans, éruption effusive, explosive, nuées ardentes, coulées de lave, tsunami.
• Circulation atmosphérique : sècheresse, cyclones tropicaux, tornades.
…pour traiter des informations en lien avec les aléas[29] à l’aide de connaissances théoriques</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre

• La répartition spatiale des principaux foyers de population à l’échelle mondiale.</td></tr>
</table>

[24] Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l’espace en en fixant les limites ou les extensions
[25] La nature des liens entre les composantes de l’espace est connue par les élèves, pas découverte. Il n’y a pas de lien systématique, par exemple entre la composante bioclimatique et certaines ressources minières ou énergétiques.
[26] Le fond de carte est donné
[27] Avec l’un ou l’autre repère au 2e degré
[28] L’objet n’est pas de connaitre les causalités qui expliquent le modèle, mais comment celui-ci permet de comprendre une répartition spatiale
[29] L’élève devra connaitre le sens des termes listés (ressources langagières) ; les autres termes spécifiques seront précisés en cas d’évaluation externe

• La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques à l'échelle mondiale. • Un exemple qui illustre les modèles spatiaux.	• Fonte des glaces, élévation du niveau des mers, désertification, changements du régime des pluies et des températures comme effets des changements du climat. • Glissement de terrain, coulées de boue, érosion littorale, plaine alluviale, lit majeur, lit mineur, delta, estuaire, marée.

Stratégies transversales

Savoir-faire associés aux représentations de l'espace

- Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique.
- Lire une image de l'espace terrestre.
- Lire des coordonnées géographiques.
- Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail…

Critères pour construire une représentation cartographique

- Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces.
- La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité.
- Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources.

GÉOGRAPHIE 3e DEGRÉ - **gras : concepts géographiques** - ***gras/italique : concepts transversaux***

UAA

Questions spatiales à propos de la gestion des risques naturels et technologiques

COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : *mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques et à leur gestion*[30]

Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin…
Appliquer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents[31] : • décrire la répartition spatiale d'un aléa pour identifier des **continuités/discontinuités spatiales** ; • comparer la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique pour identifier l'existence de liens[32] entre eux ; • comparer la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une population pour identifier des espaces à risque.	Transférer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de documents familiers variés, y compris de représentations de l'espace, en communiquant la production sous différentes formes[34] : • caractériser des aménagements en lien avec la **vulnérabilité** d'un territoire face à un aléa pour illustrer les concepts de ***développement et/ou de***	…pour caractériser une répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale • Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich. • Population Les espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l'Amérique du Nord, Europe. Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes. Les 15 aires urbaines les plus peuplées du Monde. • Bioclimat Pour les espaces peuplés et vides, les principales caractéristiques des climats associés aux paysages naturels : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra. • Orohydrographie

[30] Les risques technologiques sont liés à l'action humaine et plus précisément à la manipulation, au transport ou au stockage de substances dangereuses pour la santé et l'environnement

[31] Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en en fixant les limites ou les extensions

[32] La nature des liens entre les composantes de l'espace est connue des élèves, pas découverte. Il n'y a pas de lien systématique, par exemple entre la composante bioclimatique et certaines ressources minières ou énergétiques.

[34] En fonction des acquis en français

<table>
<tr>
<td>Pour communiquer la mise en évidence de la répartition spatiale d'un aléa ou d'espaces à risque :
• sélectionner la/les échelle(s) adéquates ;
• annoter une représentation de l'espace ;
• réaliser une carte thématique sur un fonds de carte donné ;
• réaliser une carte schématique[33] - un croquis cartographique ;
• commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.

Pour communiquer l'identification des liens entre des composantes de l'espace :
• commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.</td>
<td>***développement durable*** ;
• caractériser l'évolution d'une composante de l'espace pour illustrer le concept de **vulnérabilité/ potentialité** et/ou le concept de ***migration*** ;
• identifier des espaces potentiellement à risque en se référant à un modèle spatial.</td>
<td rowspan="2">Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain.
Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Niger, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre.

…pour caractériser une répartition spatiale aux échelles européenne et belge

• Population
Espaces peu/très peuplés.
• Bioclimat
Paysages naturels clés et climats associés : garrigue/maquis, forêt de feuillus, taïga, toundra.
Régions européennes: bassin méditerranéen, Europe tempérée, Europe continentale, Europe septentrionale.
• Orohydrographie
Principaux reliefs : Alpes, Pyrénées, plaines de l'Ouest et du Nord, Oural.
Principaux cours d'eau européens : Rhin, Rhône, Danube.
Principaux cours d'eau belges : Meuse, Escaut, Yser, Sambre.
Océans/Mers : Mer du Nord et Manche, Mer Méditerranée, Mer Noire, Mer Baltique.

… pour analyser la répartition d'aléas à l'aide d'un modèle[35] spatial y compris son vocabulaire spécifique :

• Tectonique des plaques : séismes, épicentre, magnitude, volcans, éruption effusive, explosive, nuées ardentes, coulées de lave, tsunami.
• Circulation atmosphérique : sècheresse, cyclones tropicaux, tornades.

…pour traiter des informations en lien avec les aléas[36] à l'aide de connaissances théoriques :

• Fonte des glaces, élévation du niveau des mers, désertification, changements du régime des pluies et des températures comme effets des changements du climat.
• Glissement de terrain, coulées de boue, érosion littorale, plaine alluviale, lit majeur, lit mineur, delta, estuaire, marée.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">Connaitre

• La répartition spatiale des principaux foyers de population aux échelles mondiale, européenne et belge.
• La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques aux échelles mondiale, européenne et belge.
• Des exemples qui illustrent :
o des liens spatiaux entre les activités humaines et des aléas pour expliciter le concept de **vulnérabilité/potentialité** ;
o l'aménagement en lien avec la vulnérabilité d'un territoire face aux risques pour expliciter les concepts de ***développement*** et de ***développement durable*** ;
o les modèles spatiaux.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">Stratégies transversales
Savoir-faire associés aux représentations de l'espace
- Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique.
- Lire une image de l'espace terrestre.
- Lire des coordonnées géographiques.
- Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail…
Critères pour construire/apprécier la qualité d'une représentation cartographique
- Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces.
- La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité.
- Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources.
Critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié
- Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan
- La nature des indicateurs cartographiés.
- La projection cartographique : respect des angles/surfaces/distances.</td>
</tr>
</table>

[33] Le fond de carte est donné

[35] L'objet n'est pas de connaitre les causalités qui expliquent le modèle, mais comment celui-ci permet de comprendre une répartition spatiale

[36] L'élève devra connaitre le sens des termes listés (ressources langagières) ; les autres termes spécifiques seront précisés en cas d'évaluation externe

Docu 44959 **p.19**

- Les unités de surface : découpage et pixellisation.

Docu 44959 **p.20**

<table>
<tr><td colspan="3">GÉOGRAPHIE 2e DEGRÉ - gras : concepts géographiques - gras/italique : concepts transversaux</td></tr>
<tr><td colspan="3">UAA
Questions spatiales à propos de l'aménagement du territoire</td></tr>
<tr><td colspan="3">COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin…</td></tr>
<tr><td>Appliquer

Étude de cas pour un territoire donné.

Sur base d'informations spatiales relatives à une fonction d'un territoire[37] et de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents[38] :
• décrire la répartition spatiale/dynamique spatiale d'une fonction pour identifier des continuités ou des discontinuités spatiales ;
• comparer la répartition spatiale de composantes de l'espace pour classer des atouts et/ou des contraintes à la localisation d'une fonction et/ou à l'accès à une fonction.

Pour communiquer la mise en évidence d'une répartition/une dynamique spatiale :
• annoter une représentation de l'espace ;
• réaliser une carte schématique[39] - un croquis cartographique[40] ;
• commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.

Pour communiquer l'identification des liens entre des composantes de l'espace :
• organiser les atouts et/ou les contraintes dans un tableau ;
• commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.</td><td>Transférer</td><td rowspan="2">…pour traiter des informations spécifiques en lien avec l'organisation de l'espace

• Les principales fonctions[41] d'un territoire donné.

• Termes spécifiques à certaines fonctions : étalement urbain, migration pendulaire, aire urbaine, zone d'influence, réseaux de communication, distance-temps, distance-cout, affectation du sol, utilisation du sol, facteur de localisation, délocalisation.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre

• Les principales fonctions d'un territoire et des facteurs de localisation.
• Un exemple qui illustre des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stratégies transversales</td></tr>
</table>

[37] En ce compris les intentions des acteurs spatiaux concernés

[38] Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en en fixant les limites ou les extensions

[39] Le fond de carte est donné

[40] Avec l'un ou l'autre repère au 2e degré

[41] Exemples : logement, santé, emploi, tourisme, loisir, patrimoine, transport, information…

Savoir-faire associés aux représentations de l'espace - Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique. - Lire une image de l'espace terrestre. - Lire des coordonnées géographiques. - Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail… Critères pour construire une représentation cartographique - Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces. - La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité. - Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources.

GÉOGRAPHIE 3e DEGRÉ - **gras : concepts géographiques** - ***gras/italique : concepts transversaux***		
UAA *Questions spatiales à propos de l'aménagement du territoire*		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : *mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire et à sa gestion*		
Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin…
Appliquer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base d'informations spatiales relatives à une fonction d'un territoire[42] et de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents[43] : • décrire la répartition spatiale/dynamique spatiale d'une fonction pour identifier des **continuités ou des discontinuités spatiales** ; • comparer la répartition spatiale de composantes de l'espace pour classer des **atouts et/ou des contraintes** à la localisation d'une fonction et/ou à l'accès à une fonction ; Pour communiquer la mise en évidence d'une répartition/une dynamique spatiale : • sélectionner la/les échelle(s) adéquates ;	Transférer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de documents familiers variés, y compris de représentations de l'espace, en communiquant la production sous différentes formes[45] : • caractériser l'accès à une fonction pour identifier des besoins ou des actions en termes d'**aménagement du territoire** ; • identifier des **atouts et/ou des contraintes** spatiales pour justifier un **aménagement du territoire** ; • identifier des **vulnérabilités et/ou des potentialités** spatiales pour justifier un choix d'**aménagement du territoire** ; • mettre en évidence des effets d'un aménagement du territoire sur l'environnement pour expliciter le concept de ***développement et/ou développement durable*** ;	…pour traiter des informations spécifiques en lien avec l'organisation de l'espace • Population Espaces peu/très peuplés. Les 15 aires urbaines les plus peuplées d'Europe[47], les sept principales aires urbaines belges[48] et les axes autoroutiers qui les relient, les aires urbaines périphériques des pays limitrophes de la Belgique[49]. • Divisions administratives Europe : pays d'Europe et de l'UE. Belgique : État fédéral, Régions, Communautés, frontière linguistique. • Sillon Sambre-Meuse. • Les principales fonctions[50] d'un territoire donné.

[42] En ce compris les intentions des acteurs spatiaux concernés

[43] Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en en fixant les limites ou les extensions

[45] En fonction des acquis en français

[47] En 2017, au moment de la rédaction de ce référentiel, données disponibles sur le site https://esa.un.org/undp/wup/ (consulté le 4 mai 2017), les 15 principales aires urbaines en Europe sont en 2015 (population en millions) : Moscou, 12,166 ; Paris, 10,843 ; Londres, 10,313 ; Madrid, 6,199 ; Barcelone, 5,258 ; Saint Pétersbourg, 4,993 ; Rome, 3,718 ; Berlin, 3,563 ; Milan, 3,099 ; Athènes, 3,052 ; Kiev, 2,942 ; Lisbonne, 2,884 ; Manchester, 2,646 ; Birmingham (West Midlands), 2,515 ; Naples, 2,202. Ces données sont à actualiser

[48] En 2017, au moment de la rédaction de ce référentiel, selon l'European Environment Agency : Anvers, Bruges, Bruxelles (16e aire urbaine d'Europe…), Charleroi, Gand, Liège, Namur. Ces données sont à actualiser

[49] En 2017, au moment de la rédaction de ce référentiel, selon l'European Environment Agency : Aix-la-Chapelle, Lille, Luxembourg, Maastricht. Ces données sont à actualiser

[50] Exemples : logement, santé, emploi, tourisme, loisir, patrimoine, transport, information…

<table>
<tr>
<td>
• annoter une représentation de l'espace ;
• réaliser une carte thématique sur un fonds de carte donné ;
• réaliser une carte schématique[44] - un croquis cartographique ;
• commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.

Pour communiquer l'identification des liens entre des composantes de l'espace :
• organiser les atouts et/ou les contraintes dans un tableau ;
• commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.
</td>
<td>
• identifier les fonctions d'un territoire et/ou les intentions des acteurs concernées par un aménagement du territoire pour expliciter la notion de conflit d'usage ;
• comparer un cas donné à un modèle spatial[46] pour en évaluer l'appartenance ;
• comparer la répartition spatiale d'une fonction du territoire et celle d'une population pour identifier des espaces de vulnérabilité et/ou de potentialité.
</td>
<td rowspan="2">
• Termes spécifiques à certaines fonctions : étalement urbain, migration pendulaire, aire urbaine, zone d'influence, bassin d'emploi, réseaux de communication, distance-temps, distance-cout, affectation du sol, utilisation du sol, conflit d'usage, facteur de localisation, délocalisation.
• Termes spécifiques à la gestion du territoire : plan d'affectation du sol, schéma d'aménagement.
</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">
Connaitre

• Les principales fonctions d'un territoire et des facteurs de localisation
• Des exemples qui illustrent :
o des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes ;
o pour les échelles belges et européennes, des liens entre les foyers de population et les principales infrastructures de communication ;
o des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et des activités humaines pour expliciter le concept de potentialité/vulnérabilité ;
o l'évolution d'une composante naturelle comme conséquence des activités humaines pour expliciter le concept de développement et de développement durable ;
o le concept d'aménagement du territoire.
</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">
Stratégies transversales
Savoir-faire associés aux représentations de l'espace
- Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique.
- Lire une image de l'espace terrestre.
- Lire des coordonnées géographiques.
- Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail…
Critères pour construire/apprécier la qualité d'une représentation cartographique
- Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces.
- La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité.
- Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources.
Critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié
- Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan
- La nature des indicateurs cartographiés.
- La projection cartographique : respect des angles/surfaces/distances.
- Les unités de surface : découpage et pixellisation.
</td>
</tr>
</table>

[44] Le fond de carte est donné

[46] Exemples de modèles de ville : centre/périphérie, auréolaire et réticulaire, monocentrisme, polycentrisme, monofonctionnel, polyfonctionnel…

Docu 44959 **p.23**

Vu pour être annexé à l'arrêté déterminant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition

Le Ministre-Président,
Rudy DEMOTTE

La Ministre de l'Éducation,
Marie-Martine SCHYNS