

PARLEMENT  
DE LA  
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 1998-1999

---

23 AVRIL 1999

---

PROJET DE DECRET  
PORTANT CONFIRMATION DES COMPETENCES TERMINALES  
ET SAVOIRS REQUIS EN LANGUES MODERNES,  
HISTOIRE ET GEOGRAPHIE A L'ISSUE  
DE LA SECTION DE TRANSITION(1)

RAPPORT  
PRESENTE AU NOM DE LA COMMISSION  
DE L'EDUCATION  
PAR MME TOUSSAINT-RICHARDEAU

---

(1) Voir Doc. n° 327 (1998-1999) n° 1.

MESDAMES, MESSIEURS,

Votre commission de l'Éducation (1) a consacré sa réunion du 21 avril 1999 à l'examen du projet de décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition.

### I. QUESTION DE PROCEDURE: RENVOI A OPÉRER AU DEBAT AYANT PRECEDE L'EXAMEN DU PROJET DE DECRET PORTANT CONFIRMATION DES COMPETENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS EN FRANÇAIS, MATHÉMATIQUES ET LATIN/GREC DE LA SECTION DE TRANSITION

Votre rapporteuse tient à signaler qu'en complément du présent rapport, il y a lieu de se référer au rapport présenté par M. Ch. Dupont à l'occasion de l'examen du projet de décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin/grec de la section de transition. En effet, en introduction à l'examen du projet de décret susvisé, la commission avait décidé d'entendre au cours d'une même séance d'auditions les présidents des groupes de travail français, langues modernes, géographie, histoire, latin/grec et mathématiques ainsi que le président de la commission de pilotage. Cette séance d'auditions a eu lieu le 10 mars 1999. Elle a été suivie d'un large débat portant à la fois sur les compétences dans les six disciplines telles que présentées par les présidents des groupes de travail. La commission a décidé que cette séance d'auditions ferait partie intégrante du rapport relatif à l'examen du projet de décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin/grec de la section de transition.

(1) Ont participé aux travaux de la Commission:

Mme Corbisier-Hagon (présidente), M. Bayenet, Mme Bouarfa, MM. Daras, Drouart, Dupont, Hazette, Mathieu, Neven, Sénéca, van Eyll et Mme Toussaint-Richardeau (rapporteuse).

Ont assisté aux travaux de la Commission:

Mme Onkelinx, ministre-présidente du Gouvernement de la Communauté française, chargée de l'Éducation, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la santé;

M. Jauniaux, représentant de M. Ancion, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, du Sport et des Relations internationales;

M. Pouleur, directeur de cabinet adjoint de Mme Onkelinx, ministre-présidente du Gouvernement;

M. Claux, inspecteur de langues germaniques;

Mme Colle, inspectrice du cours d'histoire;

M. Barbé, inspecteur du cours de géographie;

M. Franck, expert du groupe PS;

M. Jeanmart, expert du groupe PRL-FDF.

Il y a dès lors lieu de se reporter au rapport de mon collègue M. Ch. Dupont pour cette présentation initiale par les présidents des groupes de travail et par le président de la commission de pilotage (voir doc. 307 (1998-1999) n° 4).

De même, la ministre-présidente, a indiqué qu'il y avait lieu de se référer à l'exposé introductif qu'elle a présenté lors de l'examen du projet de décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin-grec de la section de transition.

### II. DISCUSSION GENERALE

M. Hazette, tout en se référant au débat relatif au projet de décret susvisé, souhaite ajouter quelques commentaires afin de souligner, une fois encore, l'importance du processus qui est ainsi mis en œuvre par la confirmation, par le Parlement de la Communauté française, des socles de compétence, puis des compétences terminales.

Interrogeant la ministre-présidente sur les compétences disciplinaires qui devront encore être présentées, celle-ci précise qu'il s'agit des compétences terminales en sciences et en éducation physique, en sciences économiques et sciences sociales et en technologie.

Ce commissaire veut redire combien il estime que le travail effectué par les groupes de travail est de grande qualité. Il s'agit là d'une base très riche sur laquelle va pouvoir se définir notre enseignement secondaire dans les années à venir, estime M. Hazette qui souligne que nous avons ainsi opté pour un enseignement qui permet d'acquérir et de maîtriser des compétences.

Les trois disciplines qui sont soumises à l'examen de la commission sont importantes et ce commissaire estime utile de rappeler cette importance. Il réitère ses félicitations aux instituteurs et à l'ensemble des groupes de travail.

M. Dupont déclare qu'il sera lui aussi très bref dans la présente discussion générale et renvoie également au rapport qu'il a présenté sur les compétences terminales relatives aux trois premières disciplines soumises à la confirmation du Parlement. Il avait alors résumé le débat en signalant toute l'importance que chaque groupe attachait à ce travail qui met la pédagogie au cœur du débat. Chaque groupe avait alors indiqué combien ce processus était vital pour notre enseignement. Il convient encore de le réaffirmer, souligne ce membre. Il est important que chaque groupe politique ait ainsi marqué l'intérêt qu'il y avait à définir ces

compétences tout en soulignant la qualité du travail réalisé.

### III. EXAMEN DES ARTICLES ET DES ANNEXES

Article 1<sup>er</sup> et annexe n° 1

M. Dupont estime que ce document est remarquable. Il apprécie la définition des compétences stratégiques qui permettent d'assurer la communication et il souligne encore l'importance et la qualité du travail ainsi réalisé.

Ce membre indique encore qu'il apprécie tout particulièrement que la définition des aptitudes soit accompagnée d'un niveau d'exigence parce que ceci permet de vérifier si l'objectif est atteint. En l'absence de telles compétences, on ne peut pas se comporter correctement dans un certain milieu culturel que l'on ne connaît pas. Il est clair que si l'on ne maîtrise pas un certain nombre de compétences socio-culturelles, on en arrive très rapidement à des ruptures de communication même si on dispose par ailleurs de connaissances et de compétences. On peut avoir toutes les connaissances et les compétences que l'on veut, si l'on ne se comporte pas bien par rapport à un milieu culturel que l'on ne connaît pas du tout, on risque de créer de sérieuses ruptures de communication.

En ce sens, ce document est remarquable, insiste ce commissaire.

Article 2 et annexe 2

M. Dupont indique qu'avec Mme Tous-saint-Richardeau, il dépose un amendement n° 1 ainsi libellé :

« Entre les outils 11 et 12 (page 8 de l'annexe II) insérer un outil conceptuel formulé de la manière suivante : « Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens ».

Dans le tableau présentant l'articulation des moments-clés et des outils conceptuels (pages 9 — 13 de l'annexe II) ce nouvel outil devrait trouver place en regard des moments-clés suivants :

#### *L'antiquité*

- L'héritage des civilisations du Moyen-Orient
- La cité des Athéniens
- L'Etat romain : « La Res Publica »

#### *L'antiquité tardive et le haut Moyen-Age*

- Des Gallo-Romains aux Royaumes germaniques

#### *Le Moyen-Age*

- La société féodale

#### *La Renaissance*

- Le renouveau des savoirs et des mentalités : l'Humanisme

#### *Les temps modernes*

- La société de l'Ancien Régime
- Absolutisme et parlementarisme
- Les idées des Lumières

#### *Le temps des révolutions*

- Les révolutions fédérales et nationales
- La société au XIX<sup>e</sup> siècle ; contrastes, changements et permanences
- Les courants idéologiques

#### *Le XX<sup>e</sup> siècle*

- Totalitarisme, autoritarismes et démocraties
- La Belgique dans l'Europe et le monde : supranationalité, fédéralisme et identités régionales. »

M. Dupont justifie cet amendement en faisant valoir que la dimension juridique étant importante dans nos Etats de droit, les auteurs de l'amendement ont estimé qu'elle méritait d'être mise en évidence sous la forme d'un outil conceptuel.

Revenant ensuite à l'ensemble du document relatif à l'histoire, M. Dupont souhaite cependant être rassuré quant au rôle de l'historien et aux compétences requises. Ce membre est un chaud partisan de la chronologie historique, mais lorsqu'on se réfère aux compétences terminales qui sont au nombre de quatre, il se demande s'il ne s'agit pas, en l'occurrence, de compétences transversales dans la mesure où on parle d'attitudes et de savoir-faire et d'outils conceptuels. A propos de ces outils conceptuels, en outre, ce membre n'est pas certain que le verbe « identifier » soit le plus adéquat pour cerner la compétence requise, qui ne paraît pas être entièrement contenue dans ce seul verbe. L'intervenant ne voit pas toujours très bien comment s'opère l'articulation entre les cinq à six chapitres et les moments clés dans l'ensemble du document, dont il souligne néanmoins la grande qualité. Peut-être eût-il fallu le rendre plus lisible afin de faciliter la communication

avec ceux qui devront effectivement l'appliquer sur le terrain, observe ce membre.

Mme Colle, inspectrice du cours d'histoire, présidente du groupe de travail « Histoire » indique qu'on ne peut pas considérer que les quatre grandes compétences retenues soient uniquement des compétences transversales. La compétence n° 1 : « Au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles » fait bien manifestement partie du rôle de l'historien.

La deuxième compétence qui consiste, en fonction d'une question déterminée, à remettre dans son contexte historique, à analyser, critiquer un ensemble limité de sources est également partie intégrante du rôle de l'historien.

La compétence n° 3 qui prévoit, sur base d'un nombre limité de données, la capacité à organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et à formuler des hypothèses explicatives est une compétence qui peut être considérée comme une compétence transversale, mais pas uniquement.

Il en est de même pour la compétence n° 4 consistant à concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel. Il peut s'agir d'une compétence transversale. Mais, dans cette discipline, il s'agit d'une compétence appliquée à un savoir historique.

Il importe de mettre en œuvre un ensemble de concepts en partant d'abord du concret. Au fur et à mesure que l'élève gravit les échelons pour arriver dans les classes terminales, il faut développer sa capacité d'abstraction afin de lui permettre de dominer un certain nombre de concepts qui sont importants pour la compréhension de l'histoire du vingtième siècle, afin qu'il soit amené à se demander « qu'est-ce que la démocratie ? » ou « qu'est-ce qu'une civilisation ? » etc.

Mme Colle rappelle que le groupe a beaucoup hésité sur le mot « identifier » mais qu'il l'a expliqué (*cf.* page 27 telle qu'annexée au projet de décret: il est dit qu'il s'agit de dominer une série de capacités consistant à analyser, caractériser, comparer, évaluer etc.). Il fallait trouver un mot permettant de rassembler toute une série de capacités à acquérir. Peut-être le terme « identifier » est-il vague. Mais c'est la raison pour laquelle il est explicité à la page 27 du document.

Le champs n'est pas fermé à propos de ces concepts. Il peut y en avoir d'autres, souligne l'oratrice.

Mme Colle marque son accord avec le texte de l'amendement n° 1 proposé par M. Dupont et Mme Toussaint-Richardeau, soulignant que le groupe a toujours, pour sa part, sous-entendu qu'il y avait un Etat de droit. Nous défendons ce point de vue depuis le monde grec et surtout depuis le monde romain. A propos de Rome, le groupe a choisi de montrer comment à partir d'une cité, on est passé à un Etat et l'on revoit ce concept à travers toutes les sociétés, que ce soit la société féodale, la naissance des grands Etats avec l'humanisme pour arriver aujourd'hui à la notion du droit national, du droit international etc. Cette notion était sous-entendue, mais l'aspect juridique mérite certainement d'être introduit explicitement, poursuit Mme Colle.

M. Hazette, évoquant ce qui est inscrit dans le document à propos de l'Antiquité, se demande si, au-delà de la cité athénienne, il n'y aurait pas lieu d'insister sur le rayonnement de l'hellénisme à travers tout le bassin méditerranéen car la civilisation de la grande Grèce s'est développée jusqu'en Sicile, jusqu'à Marseille. Il ne faudrait pas se limiter à la cité athénienne, insiste l'orateur.

Il en est de même pour la « res publica » de Rome car il faut tenir compte de l'influence qu'a eu la présence de Rome sur tout le bassin méditerranéen et sur l'Europe occidentale. Ce membre fait observer que certains événements douloureux que l'on connaît actuellement dans l'ancienne Illyrie sont à mettre en relation avec la diffusion de Rome à travers le bassin méditerranéen. Il importe donc de montrer les formes d'extension de ces deux grandes civilisations, souligne ce commissaire. C'est pourquoi il propose un amendement visant à ajouter, après la cité athénienne, une référence à la « grande Grèce » et, après la « Res Publica » de Rome, une référence à la « Mare Nostrum ».

M. Mathieu se réjouit des propos qui viennent d'être tenus par l'inspectrice du cours d'histoire et par l'orateur précédent. En ce qui concerne les civilisations, il ne faut pas se limiter à examiner des aspects institutionnels, insiste ce membre. Mais il faut examiner leur rayonnement et il évoque la richesse de la civilisation qui s'est notamment développée dans l'antiquité en Asie mineure. Ce membre ajoute qu'il faut susciter des comparaisons, rappeler par exemple les différences culturelles qui existaient entre Athènes et Sparte. Il importe de faire le rapprochement entre l'époque antique et ce phénomène contemporain extraordinaire qui consiste en la capacité de réunir, en une même rencontre, des représentants de tous les pays qui bordent la Méditerranée.

Mme Colle indique que l'intention du groupe de travail ne vise en aucune manière à se limiter aux aspects institutionnels. Toutefois, à propos de l'Antiquité, il y a lieu de rappeler que

divers aspects ont déjà été vus par les élèves dans leur cursus scolaire et ces aspects apparaissent dans les socles de compétence. A ce moment-là de leur cursus, l'accent a été évidemment mis sur divers aspects de la vie quotidienne. C'est pourquoi l'institutionnel apparaît davantage, pour la période antique, au niveau des compétences terminales.

Pour en revenir à la remarque de M. Dupont relative au terme « identifier », Mme Colle propose la rédaction d'un amendement qui est déposé par M. Dupont, Mme Toussaint-Richardeau et M. Seneca. Cet amendement, n° 3, est ainsi libellé :

« — A l'annexe II : compétences terminales et savoirs requis en histoire, page 27, première phrase, remplacer par :

« Pour être capable d'identifier (comme il est entendu dans le présent document), l'élève sera amené à la maîtrise de toute une série de capacités telles que : analyser, caractériser, comparer, évaluer... »

— et supprimer les mots « identifier » dans les 17 points ».

Evoquant l'amendement (n° 2) de M. Hazette, M. Neven pense que le terme grande Grèce n'est pas le plus approprié et propose plutôt les mots « et le rayonnement hellénique ».

Cet amendement, déposé par MM. Hazette, Neven, Mathieu et van Eyll, est ainsi libellé :

« A la page 23 de l'annexe II, ajouter après les mots « la cité des Athéniens » les mots « et le rayonnement hellénique ». Ajouter après les mots « la Res Publica » les mots « et la Mare Nostrum ».

Justification :

1° Si la cité telle que les Athéniens l'ont conçue est un modèle qui s'impose à l'étude, l'extension de l'Hellénisme dans presque tout le bassin méditerranéen est un moment important de notre histoire.

2° De même on ne peut limiter l'histoire romaine aux hauts faits de la République. La romanité a marqué définitivement l'histoire occidentale. On ne peut l'ignorer.

M. Daras tient à exprimer un certain malaise à propos du genre de document qui est soumis à l'examen de la commission car, pour sa part, il se déclare incapable d'analyser en profondeur un document relatif à la discipline « Histoire ».

Evoquant la liste des outils conceptuels, ce membre serait évidemment ravi si, à 18 ans, les élèves étaient capables d'identifier l'ensemble des concepts proposés. Mais il craint que le groupe n'ait eu « les yeux plus grands que le

ventre » en dressant une telle liste. Celle-ci fera l'objet d'une intégration au niveau des programmes mais l'orateur se demande si les enseignants auront la possibilité d'en voir seulement la moitié. Car l'objectif tel qu'il est présenté lui paraît inatteignable par rapport à la réalité des écoles.

L'orateur poursuit en indiquant que le réflexe, lors de l'examen en commission, consiste chaque fois à en rajouter mais non à en retrancher. Sans doute, le travail a-t-il été fait sérieusement mais il se demande si ce document n'est pas trop fouillé. Peut-il être adopté par une commission parlementaire dans les détails, se demande l'intervenant.

Ce membre craint que ne soit ainsi définie une situation idéale. Il faudrait avoir la modestie de reconnaître, qu'en tant qu'enseignant, on n'y arrive pas dans sa propre classe. En plus, il faudrait souligner que se trouvent également dans ces documents des compétences transversales, dans un certain nombre de cas.

Ce membre doute que l'on puisse ainsi arriver (par exemple) à définir une opinion conservatrice ou réformiste, soulignant qu'il s'agit de concepts qui donnent matière à ample discussion. Il se demande dès lors s'il s'agit bien là d'un travail qui relève d'une commission parlementaire.

La ministre-présidente intervient pour rappeler que ce travail était explicitement prévu par le décret Missions lui-même qui a reçu l'accord de tous les groupes. Il fut à ce moment explicitement indiqué que le Parlement entendait surveiller le contenu des socles de compétence et des compétences terminales.

M. Daras indique qu'il se pose néanmoins la question lorsqu'il voit le résultat tel qu'il est présenté.

La ministre-présidente estime au contraire que le travail entrepris est très sérieux et que les groupes ont accompli un travail tout à fait extraordinaire. Elle rappelle que d'autres strates viendront ensuite s'ajouter dans le processus entamé : il y aura les programmes qui seront une aide complémentaire pour les professeurs ; ils seront en cohérence avec ce qui aura été ici défini.

M. Dupont rappelle qu'un Parlement n'a pas davantage de qualifications techniques pour s'exprimer sur le commerce extérieur ou sur la problématique des déchets. Mais il revient néanmoins au Parlement de se prononcer sur de tels sujets et les parlementaires ont à ce propos un devoir de modestie. Par le décret Missions, le Parlement s'est confié une certaine tâche relative aux compétences terminales et il doit assumer cette mission car le Parlement est garant de la définition qu'on a voulu donner des compéten-

ces à acquérir. Ce commissaire rappelle que c'est le débat parlementaire qui a fait que l'on dispose à présent d'une certaine définition de la notion de compétence. Il importe que la compétence parlementaire soit aussi respectée, souligne l'intervenant.

M. Hazette rappelle les longues délibérations qui ont précédé l'adoption du décret Missions. Les commissaires ont admis alors qu'il y avait lieu que le Parlement se prononce sur les socles de compétences et sur les compétences terminales. Nous nous trouvons dans une de ces séquences, relève l'orateur et il revient à la commission de vérifier que l'accord qui était intervenu lors du décret Missions est effectivement respecté.

La commission de l'Education intervient à la fin du processus d'élaboration des compétences terminales et ce membre se déclare convaincu que le travail a été bien fait, de manière sérieuse. C'est pourquoi, à l'occasion de cette vérification-là, les commissaires se permettent d'avoir un débat relativement bref. Il estime pour sa part qu'on peut marquer son accord sur les documents tels que présentés. S'il n'avait pas été satisfait de ce travail, ce commissaire se serait réservé de l'explicitier longuement avec de nombreux arguments. Mais pour son groupe, insiste ce

membre, les documents tels que présentés conviennent absolument.

#### IV. VOTES

L'annexe I et l'article 1<sup>er</sup> sont adoptés par 8 voix et 1 abstention.

A l'annexe II, l'amendement n<sup>o</sup> 1 est adopté à l'unanimité des 9 membres présents.

L'amendement n<sup>o</sup> 2 et l'amendement n<sup>o</sup> 3 sont également adoptés à l'unanimité.

L'article 2 et l'annexe II, ainsi amendés, sont adoptés par 8 voix et 1 abstention.

L'article 3 et l'annexe III sont adoptés par 8 voix et 1 abstention.

L'ensemble du projet de décret tel qu'amendé en ses annexes est adopté par 8 voix et 1 abstention.

La commission a décidé de faire confiance à la présidente et à la rapporteuse pour la rédaction du présent rapport.

*La Rapporteuse,*

*La Présidente,*

M. TOUSSAINT-RICHARDEAU. A.-M. CORBISIER-HAGON.

## TEXTE ADOPTE PAR LA COMMISSION

---

### Article 1<sup>er</sup>

Les compétences terminales et savoirs requis en langues modernes à l'issue de la section de transition, repris en annexe I, sont confirmés conformément à l'article 25 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.

### Art. 2

Les compétences terminales et savoir requis en histoire à l'issue de la section de transition, repris en annexe II, sont confirmés conformément à l'article 25 du même décret.

### Art. 3

Les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition, repris en annexe III, sont confirmés conformément à l'article 25 du même décret.

### Art. 4

Le présent décret entre en vigueur à la date de parution au *Moniteur belge*.

## ANNEXE I

**COMPETENCES TERMINALES EN LANGUES MODERNES  
ET COMPETENCES MINIMALES DE COMMUNICATION  
EN LANGUES MODERNES DANS LES SECTIONS DE TRANSITION**

1. Compétence de communication . . . . .	9
1.1. Compétence stratégique . . . . .	9
1.2. Aptitudes . . . . .	9
— compréhension à l'audition . . . . .	10
— compréhension à la lecture . . . . .	10
— expression orale . . . . .	11
— expression écrite . . . . .	11
1.3. Compétence sociolinguistique et compétence socioculturelle	12
2. Connaissance: les contenus . . . . .	12
2.1. Lexique . . . . .	12
2.2. Mécanismes linguistiques . . . . .	12

## 1. COMPETENCE DE COMMUNICATION

### 1.1. COMPETENCE STRATEGIQUE

En compréhension à l'audition (non interactive), l'élève est capable :

— d'exploiter les indices du contexte afin d'anticiper au maximum ce qui va être dit;

— de percevoir les indices lui indiquant si ce message le concerne / l'intéresse ou pas;

— de percevoir les mots ou éléments clés qui signalent les passages du discours contenant les informations recherchées ou utiles;

— de déduire du contexte du message et des indices linguistiques le sens de certains mots ou éléments qu'il n'a pas compris.

En interaction orale, l'élève est capable :

— de signaler qu'il s'exprime dans une langue étrangère, afin d'obtenir de son interlocuteur attention et patience;

— de fournir à son interlocuteur un feedback indiquant qu'il comprend / ne comprend pas, est / n'est pas d'accord, etc.;

— d'interrompre son interlocuteur pour :

- signaler qu'il n'a pas compris,
- demander de répéter ou de reformuler,
- demander le sens d'un mot;

— de simplifier sa syntaxe lorsque cela améliore la fluidité et la compréhensibilité de son message;

— de remplacer un mot inconnu par un geste, un terme plus général, une périphrase, un mot équivalent dans une autre langue, etc. et de vérifier que l'interlocuteur a compris le sens du mot;

— de vérifier que l'interlocuteur a compris son message.

En compréhension à la lecture, l'élève est capable :

— d'exploiter les indices :

• contextuels et typologiques (brochure publicitaire, journal populaire, mode d'emploi, ...),

• typographiques et de mise en page, (photos, titres, paragraphes, ...),

• linguistiques (ponctuation, connecteurs, emploi des modes et des temps, ...), afin d'anticiper au mieux,

• si ce message le concerne / l'intéresse ou pas,

• ce qu'il va lire;

— de percevoir les mots ou éléments clés qui signalent les passages contenant les informations recherchées ou utiles;

— de déduire du sens global du message, du contexte et des indices linguistiques le sens de certains mots ou éléments qu'il n'a pas compris;

— de percevoir quand le recours au dictionnaire s'avère indispensable;

— de consulter un ouvrage de référence, en particulier un dictionnaire bilingue, et d'y trouver le sens exact d'un mot inconnu dans le contexte considéré.

En expression écrite, l'élève est capable :

— de percevoir quand le recours au dictionnaire s'avère indispensable;

— de consulter un ouvrage de référence, en particulier un dictionnaire bilingue, et d'y trouver la traduction adéquate d'un mot inconnu dans le contexte considéré.

### 1.2. APTITUDES

L'élève est capable de comprendre / produire des messages :

— dans le cadre de thèmes auxquels il a été familiarisé, c'est-à-dire relatifs aux champs thématiques définis en 2.1;

— exprimant les intentions de communication indiquées en 2.2;

— avec des interlocuteurs :

• familiers (amis, connaissances, ...),

• non familiers (inconnus, administration, ...);

— dans les conditions et avec les exigences définies dans les quatre tableaux ci-dessous.

## Compréhension à l'audition

L'élève est capable de comprendre des messages...

Quels messages?	Dans quelles conditions?	Avec quelles exigences?
<ul style="list-style-type: none"> <li>— authentiques</li> <li>— dans une langue standard</li> <li>— avec d'éventuelles colorations régionales ou sociales peu marquées (sauf LM3)</li> <li>— énoncés à un rythme moyen</li> <li>— de contenus variés (p.ex. informatif, narratif, argumentatif, émotionnel, ...)</li> <li>— des types ci-dessous :</li> </ul>	<p>après</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— une mise en situation</li> <li>— et la remise d'une tâche qui permettent</li> <li>— la formulation d'hypothèses et d'anticipations sur ce qui va être entendu</li> </ul> <p>et avec ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— l'élève trouve les informations qui lui permettent d'effectuer la tâche demandée...</li> </ul>
<p>interactif(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— face à face,</li> <li>— téléphone (sauf LM3)</li> <li>— ...</li> </ul>	<p>... la possibilité d'interrompre l'interlocuteur (pour lui demander de clarifier le vocabulaire, d'expliquer, de répéter, ...)</p>	<p>... sans avoir abusé de la patience de l'interlocuteur</p>
<p>non interactif:</p> <p>LM1, LM2: messages divers (p.ex. messages enregistrés, extraits d'émissions TV, de films, ...)</p> <p>LM3: brefs messages courants (p.ex. publicités, informations pratiques, actualités connues, messages sur répondeur, ...)</p>	<p>... deux ou trois écoutes du locuteur ou de l'enregistrement, en fonction du message (longueur, difficulté) et de la tâche (ampleur, complexité)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— ... après le nombre fixé d'écoutes</li> </ul>

(1) Voir « Expression orale ».

## Compréhension à la lecture

L'élève est capable de comprendre des messages...

Quels messages?	Dans quelles conditions?	Avec quelles exigences?
<ul style="list-style-type: none"> <li>— authentiques</li> <li>— (en LM3: authentiques et simples)</li> <li>— dans une langue standard</li> <li>— de contenus variés (p.ex. informatif, narratif, argumentatif, émotionnel, ...)</li> <li>— de types variés (p.ex. publicité, lettre, (en LM3: lettre familière), courrier électronique, article de presse, texte littéraire, ...)</li> </ul>	<p>après</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— une mise en situation</li> <li>— et la remise préalable d'une tâche qui permettent</li> <li>— la formulation d'hypothèses et d'anticipations sur ce qui va être lu</li> </ul> <p>et ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— en disposant du texte et de la tâche pendant et après la lecture</li> <li>— en utilisant des ouvrages de référence, et notamment un dictionnaire bilingue</li> <li>— en disposant d'un temps de lecture adapté au texte (longueur, difficulté) et à la tâche (ampleur, complexité)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— l'élève trouve les informations qui lui permettent d'effectuer la tâche demandée...</li> <li>— dans le temps imparti</li> </ul>

## Expression orale

L'élève est capable de formuler des messages...

Quels messages?	Dans quelles conditions?	Avec quelles exigences?
en interaction (1) — face à face — au téléphone (sauf LM3) — dans un mode transactionnel (échanges factuels et largement prévisibles, p.ex. au restaurant, à l'office du tourisme)  dans un mode interpersonnel (émotions, avis, projets, ...)  sans interaction / dans un mode expositif	— avec mise en situation (fiche de rôle, trame, canevas, ...) — en utilisant les stratégies de communication  — avec un temps de préparatif	LM1, LM2:  Critères toujours d'application: — le message est compréhensible — le contenu du message est adéquat  Critères variables parce que liés au type de tâche et de situation (qui s'adresse à qui, dans quelles circonstances et pourquoi?): — correction de la langue — prononciation et intonation — débit, rythme et aisance  LM3: — le message est compréhensible (les limites de la langue et de la prononciation n'empêchent pas la communication) — le contenu du message est adéquat

(1) Voir aussi « Compréhension à l'audition ».

## Expression écrite

L'élève est capable de...

Quels messages?	Dans quelles conditions?	Avec quelles exigences?
— compléter des formulaires courants  — rédiger des écrits informels / à des familiers (en LM3: des écrits simples informels / à des familiers): • carte postale, lettre • e-mail • fax • ...	— avec l'aide d'ouvrages de référence, dont un dictionnaire bilingue  LM1, LM2 uniquement: — avec l'aide de modèle(s) — avec l'aide d'ouvrages de référence, dont un dictionnaire bilingue	— remplis complètement et sans ambiguïté  LM1, LM2: Critères toujours d'application: — le message est compréhensible — le contenu du message est adéquat  Critères variables: parce que liés au type de tâche et de situation (qui s'adresse à qui, dans quelles circonstances et pourquoi?): — correction de la langue — mise en forme et style(1)  LM3: — le message est compréhensible (les limites de la langue ne provoquent pas de malentendu) — le contenu du message est adéquat

(1) Dans un sens très général: quelle façon d'écrire est normale dans quel type d'écrit?

### 1.3. COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE ET COMPÉTENCE SOCIOCULTURELLE

Apprendre une langue c'est entrer en contact avec des personnes d'autres cultures.

Les aspects culturels et sociaux font naturellement partie de l'apprentissage et sous-tendent les compétences sociolinguistique et socioculturelle.

Il s'agit d'un processus de découverte et de sensibilisation et non d'une étude de contenus.

Ces aspects et ces compétences ne feront pas l'objet d'une évaluation.

#### Compétence sociolinguistique

L'élève est sensibilisé à ...

— comprendre que les mots, les phrases et les intonations utilisés dans une langue véhiculent des connotations, des significations implicites, déterminées par la culture du groupe où cette langue est parlée, et qui peuvent colorer, voire changer considérablement le sens linguistique apparent des énoncés;

— observer les attitudes et façons de communiquer afin d'en tirer des indices qui lui permettent de mieux comprendre ces significations implicites;

— utiliser ces observations et ces connaissances dans les situations de communication;

— s'expliquer avec ses interlocuteurs afin de s'efforcer de clarifier le sens de leurs énoncés ou des siens propres.

#### Compétence socioculturelle

L'élève est sensibilisé à ...

— percevoir divers faits, comportements et points de repère utiles pour séjourner et communiquer dans cette société;

— percevoir, nuancer et rectifier ses stéréotypes sur l'autre culture;

— percevoir la richesse de l'autre culture dans ses divers aspects : patrimoine et traditions, création, façon de vivre...

## 2. CONNAISSANCES: LES CONTENUS

### 2.1. LEXIQUE

Il est déterminé par la liste suivante des champs thématiques (« notions »):

— achats;

— caractéristiques personnelles, de la famille et des amis;

— congés, loisirs, hobbies, intérêts, vie culturelle (chansons, cinéma, arts, ...);

— éducation;

— habitat, foyer et environnement;

— lieux et directions;

— nourriture et boissons;

— relations avec les autres;

— santé et bien-être;

— services;

— temps qu'il fait;

— temps qui s'écoule;

— transports et voyages;

— vie quotidienne.

LM1, LM2:

L'élève connaît et utilise un lexique suffisant pour exprimer l'essentiel de ces notions avec aisance et clarté:

— dans les interactions orales, en recourant aux stratégies de communication;

— dans les communications orales sans interaction, en disposant d'un temps de préparation;

— dans les communications écrites, en utilisant des ouvrages de référence, et notamment un dictionnaire bilingue.

LM3:

Etant donné le temps imparti au cours de la langue moderne 3, il est important de distinguer encore plus nettement les exigences en compréhension et en expression.

Cela implique que l'élève devrait identifier et comprendre:

— des formes et des structures grammaticales

— et un lexique

qui dépassent ce qu'on exigera de lui en production.

### 2.2. MECANISMES LINGUISTIQUES

Ils sont déterminés par les intentions de communication (« fonctions ») familières, dont la liste suivante reprend les principales:

— aborder, prendre contact;

— accepter;

- s'assurer de la compréhension;
- blâmer;
- caractériser;
- confirmer, demander confirmation;
- commander;
- conseiller;
- décrire;
- demander;
- épeler;
- (s')excuser;
- expliquer;
- féliciter;
- (s')informer;
- inviter;
- justifier;
- offrir;
- prendre congé;
- (se) présenter;
- promettre;
- proposer;
- raconter;
- réclamer;
- refuser;
- remercier;
- remplir, compléter;
- rendre compte;
- (se) renseigner;
- répondre;
- résumer;
- saluer;
- ...

LM1, LM2 :

L'élève ...

d'une part, connaît et utilise une prononciation et une grammaire suffisantes pour formuler avec aisance et clarté ses intentions de communication :

— dans les interactions orales, en recourant aux stratégies de communication;

— dans les communications orales sans interaction, en disposant d'un temps de préparation;

— dans les communications écrites, en utilisant des ouvrages de référence, et notamment un précis de grammaire;

d'autre part, comprend la langue utilisée par l'interlocuteur (notamment dans ses aspects prononciation et grammaire), en tenant compte :

— dans les interactions orales : du recours aux stratégies de communication;

— dans les communications écrites : de l'usage des ouvrages de référence, et notamment d'un précis de grammaire.

LM3 :

Etant donné le temps imparti au cours de la langue moderne 3, il est important de distinguer encore plus nettement les exigences en compréhension et en expression.

Cela implique que l'élève devrait identifier et comprendre :

— des formes et des structures grammaticales;

— un lexique

qui dépassent ce qu'on exigera de lui en production.

## ANNEXE II

## HISTOIRE

*COMPETENCES TERMINALES  
ET SAVOIRS REQUIS  
HUMANITES GENERALES  
ET TECHNOLOGIQUES*

## TABLE DES MATIERES

	Pages
	—
Introduction . . . . .	15
Moments-clés . . . . .	16
Compétences terminales . . . . .	17
Attitudes et savoir-faire . . . . .	17
Outils conceptuels . . . . .	18
Articulation des moments-clés et des outils conceptuels . . . . .	18

## INTRODUCTION

L'énoncé des compétences terminales et des savoirs disciplinaires qu'élèves et enseignants doivent prendre pour cible au fil du deuxième et du troisième degrés de l'enseignement de transition a été établi sur base d'une triple réflexion :

— sur les finalités de l'enseignement de l'histoire;

— sur la nature des processus de connaissance historique;

— sur les acquis de la formation historique à l'issue de l'école fondamentale et du premier degré de l'enseignement secondaire.

### Une réflexion sur les finalités de l'enseignement de l'histoire

La finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière.

— Se situer dans la société et la comprendre signifie d'abord s'inscrire dans une culture et une histoire particulières. L'enseignement de l'histoire doit permettre au jeune de prendre conscience de ses racines. Il a une fonction patrimoniale : il doit amener l'élève à la découverte de grands moments-clés de l'histoire des Hommes.

— Se situer dans la société et la comprendre signifie aussi être à même de s'interroger et de mener une enquête : collecter des informations, les classer et les analyser, construire une synthèse et partager le fruit de ses découvertes. L'enseignement de l'histoire doit contribuer à l'acquisition d'une méthode de recherche. Il doit amener l'élève à la maîtrise d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes étroitement articulés, en un mot de compétences.

— Se situer dans la société et la comprendre signifie enfin disposer des connaissances-outils indispensables pour décrypter le flot des informations et en percevoir les enjeux. L'enseignement de l'histoire doit contribuer à l'outillage intellectuel des jeunes. Il doit les amener à la maîtrise d'un certain nombre de concepts et à leur utilisation dans des situations différentes.

### Une réflexion sur la nature des processus de connaissance historique

La démarche de l'historien est d'abord et avant tout une démarche de recherche et de critique de l'information. Adaptée aux besoins et aux capacités des élèves fréquentant l'enseignement secondaire de transition, l'initiation à cette démarche constitue un moyen privilégié de

doter progressivement les élèves de compétences liées à la méthodologie de la recherche. Ces compétences les rendront plus aptes à analyser et à comprendre le monde contemporain.

Les phénomènes que l'historien découvre ainsi sont d'abord et avant tout appréhendés dans leur singularité. Contrairement aux sciences exactes ou naturelles, et même à plusieurs sciences humaines, l'histoire ne procède pas par théories. Science de l'unique, du toujours neuf, du jamais réitéré, la recherche historique se défie des théories préalables et se garde bien d'articuler ses résultats sous forme de modèles. S'il en utilise à l'occasion, l'historien se donnera d'abord comme tâche d'en montrer les limites. La mise au jour de ces phénomènes historiques, dont l'historien aura d'abord le souci de montrer le caractère inédit, suppose toutefois la mise en œuvre d'un certain nombre de concepts sans lesquels il ne saurait y avoir d'ordonnance et donc de compréhension. Empruntés notamment aux autres sciences humaines, plusieurs conservent une pertinence pour une meilleure compréhension du monde contemporain. Ils sont construits et validés sur base de l'observation concrète des faits historiques, tels qu'ils se donnent à voir à travers les sources du passé. Le travail de l'historien consiste ainsi à leur donner une épaisseur historique, une historicité, qui acclimate l'élève à les mettre en œuvre dans des contextes toujours différents et aiguise sa capacité à en user dans des situations toujours nouvelles.

### Une réflexion sur les acquis de la formation historique à l'issue de l'école fondamentale et du premier degré de l'enseignement secondaire

Les socles de compétences et les savoirs disciplinaires dont la maîtrise devrait être acquise à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire constituent un premier pas dans cette direction. Ils assurent la maîtrise :

— d'un certain nombre de savoir-faire liés à la recherche, au traitement et à la communication de l'information;

— d'une première habileté à transférer à des situations nouvelles les acquis de l'enquête;

— d'un certain nombre de repères temporels et de représentations du temps.

Les compétences terminales et les savoirs disciplinaires énoncés ci-après assurent la continuité de cet apprentissage :

— les compétences 2 et 3 et 4 devraient permettre un approfondissement des capacités liées à la recherche, au traitement et à la communication de l'information;

— la maîtrise d'un outillage conceptuel minimum suppose l'entraînement incessant de la capacité de transfert;

— l'étude d'un certain nombre de moments-clés contribuera à diversifier les repères temporels des élèves à aiguïser leur sens de la durée.

Les compétences terminales et les savoirs disciplinaires énoncés ci-après permettent toutefois aussi de nouveaux apprentissages :

— les compétences permettront de développer chez l'élève sa capacité à s'interroger (compétence 1), son esprit critique (compétence 2), son sens de la synthèse (compétence 3) et ses habiletés à communiquer (compétence 4). Leur énoncé invite à assurer également une intégration accrue des savoirs, des savoir-faire et des attitudes qui en constituent les mailles;

— la construction progressive d'un réseau d'outils conceptuels permettra l'apprentissage progressif de l'abstraction; il stimulera également le sens des nuances;

— l'examen d'un certain nombre de moments-clés de l'histoire des Hommes ouvrira les élèves, jusqu'alors introduits à l'histoire sur base de l'étude des différents modes de vie de l'homme à travers le temps, aux grandes questions politiques, économiques, sociales, culturelles, philosophiques, religieuses,... de l'histoire humaine.

Ce document énumère donc un certain nombre de moments-clés. C'est à travers leur étude que l'élève doit être amené à la maîtrise de compétences et d'outils conceptuels. La maîtrise de ces compétences et de ces concepts sera assurée de manière étalonnée et évaluée progressivement au fur et à mesure du développement personnel, social et cognitif de l'élève, aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire. Elle constitue l'indicateur de la réussite des élèves.

## 1. Moments-clés

Ces moments-clés énumérés ci-dessous ciblent des périodes, des phénomènes ou des thèmes historiques. Ils constituent, dans l'étude de l'histoire des sociétés humaines, autant de passages obligés qui expriment des ruptures, des mutations ou des permanences.

La liste des moments-clés s'ouvre à l'époque historique. La préhistoire, dont les repères ont été abordés dans les socles de compétences, n'est pas reprise ici. Par ailleurs, sans méconnaître l'importance d'autres civilisations, l'héritage des civilisations les plus proches de nous a été choisi comme premier moment-clé.

## *L'antiquité*

— L'héritage des civilisations du Moyen-Orient.

— La cité des Athéniens et le rayonnement hellénique.

— L'Etat romain: « La Res Publica » et « La Mare Nostrum ».

## *L'antiquité tardive et le haut Moyen Age*

— Des Gallo-Romains aux Royaumes germaniques.

## *Le Moyen Age*

— La société féodale.

— Les sociétés urbaines et rurales.

— Au carrefour de trois civilisations: l'Occident chrétien, Byzance et l'Islam.

## *La Renaissance*

— Les grandes découvertes.

— Le renouveau des savoirs et des mentalités: l'Humanisme.

— Les réformes religieuses.

## *Les Temps Modernes*

— La société de l'Ancien Régime.

— Absolutisme et parlementarisme.

— Les idées des Lumières.

## *Le Temps des Révolutions*

— Les révolutions démographique, agricole et industrielle.

— Les révolutions libérales et nationales.

— La société au XIX<sup>e</sup> siècle: contrastes, changements et permanences.

— Les courants idéologiques.

— Le Monde et l'impérialisme des pays industrialisés.

## *Le XX<sup>e</sup> siècle*

— Guerres mondiales, conflit Est-Ouest et efforts de sécurité collective.

— Totalitarismes, autoritarismes et démocraties.

- Décolonisation et relations Nord-Sud.
- Les mutations de la société et des mentalités: aspects et contrastes.
- Croissances et crises.
- La Belgique dans l'Europe et le monde: supranationalité, fédéralisme et identités régionales.
- Problèmes et enjeux de notre temps.

## 2. Compétences terminales

Pour aider l'élève à se situer dans le monde actuel, le cours d'histoire visera à développer les compétences suivantes:

### *Compétence n° 1*

Au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles.

### *Compétence n° 2*

En fonction d'une question déterminée, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources.

### *Compétence n° 3*

Sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives.

### *Compétence n° 4*

Concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel.

## 3. Attitudes et savoir-faire

Pour maîtriser ces compétences, l'élève articulera les attitudes et les savoir-faire suivants:

### 1. *S'interroger*

- Exprimer ses représentations et se poser des questions.
- Sélectionner et organiser les questions qu'il se pose pour mettre à jour des problèmes.

- Emettre des pistes de recherche et/ou des hypothèses explicatives.

### 2. *S'informer*

Rechercher, recueillir, collecter des informations (centre de documentation, bibliothèque, musée, ...)

- Trier les informations recueillies.
- Consulter efficacement différents supports d'information (écrits, oraux, sonores, visuels).
- Identifier le type de données sur lequel il travaille en dressant sa carte d'identité.
- Noter correctement une référence.

### 3. *Traiter les informations avec esprit critique*

- Analyser les différentes informations recueillies.
- Sélectionner les données pertinentes.
- Prendre note des données utiles contenues dans une information.
- Etablir des corrélations entre les informations.
- S'interroger sur la fiabilité d'une information.
- Confronter plusieurs informations.

### 4. *Synthétiser*

- Organiser, structurer, articuler les données sous différentes formes.
- Dégager l'essentiel de l'accessoire.
- Distinguer ses opinions personnelles et les données extraites des informations.
- Faire preuve d'impartialité.

### 5. *Intégrer*

- Mémoriser et intégrer les principaux acquis: démarches (méthodes) et savoirs (concepts, modèles, repères, vocabulaire, ...)

### 6. *Communiquer*

- Formuler une synthèse orale, écrite, visuelle ou audiovisuelle.

7. Porter un jugement critique et argumenté susceptible de déboucher sur l'action

8. S'auto-évaluer

#### 4. Outils conceptuels

La maîtrise des outils conceptuels va au-delà de leur simple définition. Pour être capable d'identifier (comme il est entendu dans le présent document), l'élève sera amené à la maîtrise de toutes une série de capacités telles que: analyser, caractériser, comparer, évaluer,...

1. Les principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation.

2. Les principaux éléments constitutifs d'un processus de décolonisation et d'un processus de type néocolonialiste.

3. Les principaux éléments constitutifs d'une politique impérialiste.

4. Les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire.

5. Une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste.

6. Les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance ou de développement économique.

7. Les principaux éléments constitutifs d'une situation de sous-développement.

8. Une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste.

9. Les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent.

10. Les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise.

11. Une tendance ou une position conservatrice ou réformiste.

12. Les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens.

13. Le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique.

14. Les principales caractéristiques d'une idéologie ou d'un système autoritaire.

15. Une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou univocaliste.

16. Les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste.

17. Les rapports entre religion et société civile.

18. Les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître.

#### 5. Articulation des moments-clés et des outils conceptuels

Le tableau suivant montre comment les moments-clés et les outils conceptuels peuvent s'articuler.

Les éléments repris dans la première colonne constituent des moments-clés qui favoriseront l'émergence des concepts.

En face de ces moments-clés apparaissent les outils conceptuels qu'il serait possible de construire progressivement. Les concepts dont la maîtrise est visée n'évacuent en rien l'«événement». C'est à travers l'étude des grands moments-clés de l'histoire que l'élève sera peu à peu amené à s'appropriier ces concepts. Cette démarche permet à l'élève à la fois de s'outiller pour le présent et d'appréhender le passé en pleine conscience de son historicité. Le fait que ces concepts soient répétés indique que c'est à l'enseignant de choisir les moments où il paraît opportun d'en développer la maîtrise.

Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre
--------------	---

L'Antiquité:

— L'héritage des civilisations du Moyen-Orient

Identifier les principaux éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4).

Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).

Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).

Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).

Identifier les rapports entre religion et société civile (17).

Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).

— La cité des Athéniens

Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation (1).

Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).

Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).

Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).

Identifier les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste (16).

Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre	Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre
— L'Etat romain : « La Res Publica »	<p>Identifier les rapports entre religion et société civile (17).            Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation (1).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une politique impérialiste (3).            Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).            Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).            Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).            Identifier les principales caractéristiques d'une idéologie ou d'un système autoritaire (14).            Identifier les rapports entre religion et société civile (17).            Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>	— Au carrefour de 3 civilisations : l'Occident chrétien, Byzance et l'Islam	<p>Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).            Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une politique impérialiste (3).            Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).            Identifier les rapports entre religion et société civile (17).            Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>
L'Antiquité tardive et le haut Moyen Age :	<p>Identifier les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4).            Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).            Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p>	La Renaissance :	<p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation (1).            Identifier les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4).            Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance ou de développement économique (6).</p>
— Des Gallo-Romains aux Royaumes germaniques	<p>Identifier les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4).            Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).            Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p>	— Le renouveau des savoirs et des mentalités : l'Humanisme	<p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).            Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).            Identifier les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste (16).            Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>
Le Moyen Age :	<p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de sous-développement (7).            Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).            Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).            Identifier les rapports entre religion et société civile (17).</p>	— Les réformes religieuses	<p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).            Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).            Identifier les rapports entre religion et société civile (17).</p>
— Les sociétés urbaines et rurales	<p>Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance ou de développement économique (6).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de sous-développement (7).</p>	Les Temps Modernes :	<p>Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).            Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p>
		— La société de l'Ancien Régime	<p>Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).            Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).            Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p>

Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre	Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre
— Absolutisme et parlementarisme	<p>Identifier les rapports entre religion et société civile (17).</p> <p>Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8).</p> <p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les principales caractéristiques d'une idéologie ou d'un système autoritaire (14).</p> <p>Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>		<p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou universaliste (15).</p> <p>Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>
— La société au XIX <sup>e</sup> siècle: contrastes, changements et permanences	<p>Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste (16).</p> <p>Identifier les rapports entre religion et société civile (17).</p>		<p>Identifier les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4).</p> <p>Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5).</p> <p>Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8).</p> <p>Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).</p> <p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).</p> <p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les rapports entre religion et société civile (17).</p> <p>Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>
— Les idées des Lumières	<p>Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste (16).</p> <p>Identifier les rapports entre religion et société civile (17).</p>		<p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).</p> <p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les rapports entre religion et société civile (17).</p> <p>Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>
Le temps des révolutions (de la fin du XVIII <sup>e</sup> au début du XX <sup>e</sup> siècle):			
— Les révolutions démographique, agricole et industrielle	<p>Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5).</p> <p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance ou de développement économique (6).</p> <p>Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).</p> <p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).</p> <p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).</p> <p>Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p>		<p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).</p> <p>Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5).</p> <p>Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8).</p> <p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les principales caractéristiques d'une idéologie ou d'un système autoritaire (14).</p> <p>Identifier une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou universaliste (15).</p>
— Les révolutions libérales et nationales	<p>Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).</p> <p>Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10).</p>	— Les courants idéologiques	<p>Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5).</p> <p>Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8).</p> <p>Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les principales caractéristiques d'une idéologie ou d'un système autoritaire (14).</p> <p>Identifier une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou universaliste (15).</p>

Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre
	Identifier les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste (16).
— Le monde et l'impérialisme des pays industrialisés	Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation (1). Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de décolonisation et d'un processus de type néocolonialiste (2). Identifier les principaux éléments constitutifs d'une politique impérialiste (3). Identifier les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4). Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5). Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance ou de développement économique (6). Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de sous-développement (7). Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9). Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).
Le XX <sup>e</sup> siècle:	
— Guerres mondiales, conflit Est-Quest et efforts de sécurité collective	Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de décolonisation et d'un processus de type néocolonialiste (2). Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8). Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10). Identifier une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou universaliste (15). Identifier les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste (16). Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).
— Totalitarismes, autoritarismes et démocraties	Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5). Identifier une opinion ou un système libéral, socialiste ou communiste (8). Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9).

Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre
	Identifier une tendance ou une position conservatrice ou réformatrice (11). Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12). Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13). Identifier les principales caractéristiques d'une idéologie ou d'un système autoritaire (14). Identifier une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou universaliste (15). Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).
— Décolonisation et relations Nord-Sud	Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation (1). Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de décolonisation et d'un processus de type néocolonialiste (2). Identifier les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4). Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de sous-développement (7). Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9). Identifier les principales caractéristiques d'une opinion ou d'une philosophie d'inspiration humaniste (16).
— Les mutations de la société et des mentalités: aspects et contrastes	Identifier une opinion ou un système capitaliste ou collectiviste (5). Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9). Identifier les rapports entre religion et société civile (17). Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).
— Croissance et crises	Identifier les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance ou de développement économique (6). Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent (9). Identifier les principaux éléments constitutifs d'une situation de crise (10). Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).

Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre	Moments-clés	Exemples d'outils conceptuels à mettre en œuvre
— La Belgique dans l'Europe et le monde: supranationalité, fédéralisme et identités régionales	<p>Identifier les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire (4).</p> <p>Identifier les rapports existant entre un système juridique et les droits et devoirs des gens (12).</p> <p>Identifier le caractère démocratique ou non d'un système ou d'une tendance politique (13).</p> <p>Identifier les principales caractéristiques d'une idéologie ou d'un système autoritaire (14).</p>	— Problèmes et enjeux de notre temps	<p>Identifier une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou universaliste (15).</p> <p>Identifier les relations existant entre une expression artistique et la société qui l'a vu naître (18).</p> <p>L'enseignement introduira les élèves aux principaux enjeux de notre temps et s'efforcera de les éclairer par le recours au passé.</p>

## ANNEXE III

## GEOGRAPHIE

*COMPETENCES TERMINALES  
ET SAVOIRS DISCIPLINAIRES  
HUMANITES GENERALES  
ET TECHNOLOGIQUES*

## TABLE DES MATIERES

	Pages
	—
Introduction . . . . .	24
1. Compétences. . . . .	24
1.1. Compétences disciplinaires. . . . .	24
1.2. Compétences transversales. . . . .	24
2. Savoirs. . . . .	24
2.1. Deux clés de lecture de l'organisation des territoires-sociétés . . . . .	24
2.1.1. Les structures spatiales de base . . . . .	24
2.1.2. Les acteurs. . . . .	25
2.2. Des références spatiales. . . . .	25
2.2.1. Des repères spatiaux . . . . .	25
2.2.2. Des découpages spatiaux . . . . .	25
2.3. Des savoirs thématiques . . . . .	25
2.3.1. Développement et aménagement du territoire . . . . .	25
2.3.2. Dynamique des populations . . . . .	26
2.3.3. Environnement climatique et biogéographique . . . . .	26
2.3.4. Formation et répartition des reliefs. . . . .	26
2.3.5. Structures économiques . . . . .	26
2.3.6. Structures géopolitiques . . . . .	26
2.3.7. Structures sociales . . . . .	26
2.3.8. Terre dans le système solaire. . . . .	26

## INTRODUCTION

La finalité du cours de géographie est de rendre intelligibles les territoires proches comme plus lointains, ce qui permet à l'élève de se situer par rapport aux enjeux spatiaux et sociaux, et d'acquérir savoirs, savoir-faire et attitudes afin d'agir de manière responsable, individuellement et collectivement.

Pour tendre vers cette finalité, l'élève doit pouvoir exercer des compétences sur un espace déterminé : il s'agit du territoire-société, c'est-à-dire un territoire sur lequel des hommes vivent et s'organisent.

### 1. LES COMPÉTENCES

L'élève doit être capable de décrire et d'expliquer le fonctionnement d'un territoire-société (ville, région, pays, groupe de pays, monde). Il le fera en appréhendant les dimensions spatiales d'un événement ou d'un problème qui concerne les collectivités humaines. Cette analyse se fera aux échelles adéquates.

Pour cela, il doit acquérir les compétences disciplinaires et transversales suivantes :

#### 1.1. *Compétences disciplinaires*

— s'orienter et se déplacer à l'aide d'un plan ou d'une carte;

— localiser et situer à différentes échelles le territoire ou le problème, c'est-à-dire :

- le positionner sur une carte;
- le situer par rapport à son contexte spatial et par rapport aux grands référentiels (orohydrographiques, bioclimatiques, géopolitiques, économiques);

— identifier les composantes du territoire ou du problème, et les analyser en pratiquant notamment le changement d'échelle;

— mettre en relation ces composantes via des cartes et des croquis de synthèse;

— rechercher les causes et les conséquences des phénomènes étudiés ainsi que les acteurs concernés.

#### 1.2. *Compétences transversales*

— énoncer une situation-problème relative à un territoire-société (s'interroger);

— récolter des informations diversifiées susceptibles de répondre à la situation-problème (se documenter, s'informer);

— traiter et analyser (lire, décrire, interpréter) des informations (cartes topographiques et thématiques, graphiques, tableaux);

— mettre en relation les résultats de l'ensemble des analyses;

— comparer les résultats de sa recherche à des modèles ou à des théories;

— construire une synthèse sous différentes formes (systémique, cartographique, graphique, schématique, ...);

— rédiger une réponse à la situation-problème et émettre des propositions d'amélioration;

— présenter les résultats de la recherche sur différents supports (cartes, graphiques, schémas, ...).

### 2. LES SAVOIRS

Ces savoirs ne seront pas maîtrisés pour eux-mêmes mais dans la perspective de comprendre :

- la diversité des milieux terrestres;
- les inégalités et disparités territoriales;
- les interrelations entre l'homme et son environnement;

— la répartition et les déplacements des hommes;

— la répartition des activités humaines et leur dynamique;

— les tensions et les conflits territoriaux.

Ils permettront d'analyser l'organisation des territoires-sociétés à différentes échelles.

Les moyens privilégiés seront :

- l'analyse des paysages;
- la construction de cartes schématiques de synthèse;
- la construction de modèles systémiques.

L'évaluation de ces savoirs ne doit pas se faire pour eux-mêmes, ces savoirs étant au service de la compréhension de l'organisation et du fonctionnement des territoires-sociétés.

#### 2.1. *Deux clés de lecture de l'organisation des territoires-sociétés*

Ces deux clés articulent tout le raisonnement géographique. Elles seront principalement utilisées pour comprendre le fonctionnement spatial d'une ville, d'une région, de la Belgique, de l'Europe et du monde. L'étude des organisations spatiales sera notamment basée sur le concept centre-périphérie.

##### 2.1.1. Les structures spatiales de base

L'élève doit pouvoir repérer, identifier dans un territoire-société (territoire urbain, territoire

rural, région, pays, groupe de pays) et mettre en relation les structures spatiales suivantes :

- l'affectation du sol;
- les différenciations naturelles (le contexte naturel);
- les pôles, les axes et les réseaux;
- la hiérarchie des pôles, des axes et des réseaux;
- les découpages politiques et administratifs;
- les barrières et les ouvertures;
- les dynamiques territoriales (croissance, déclin, flux).

### 2.1.2. Les acteurs

L'élève doit parallèlement pouvoir repérer et identifier les interrelations entre les territoires et les principaux acteurs :

- les ensembles et organismes internationaux (UE, ONU, FMI, OMC, OTAN, ...);
- les Etats;
- les collectivités territoriales (Régions, communes, ...);
- les entreprises;
- les groupes (associations, ...);
- les individus, les familles.

## 2.2. Des références spatiales

Ces références sont utiles pour que l'élève puisse situer les faits, se poser des questions pertinentes et établir des liens et/ou des comparaisons. Au-delà des repères et des découpages énumérés ci-dessous, l'actualité peut nécessiter d'en maîtriser d'autres.

### 2.2.1. Des repères spatiaux :

- l'équateur, les tropiques, le 50<sup>e</sup> parallèle nord (Bruxelles), les cercles polaires, les pôles, le méridien de Greenwich;
- les continents;
- les océans et quelques mers « stratégiques » (mer du Nord, Manche, mer Baltique, mer Méditerranée, mer Rouge, mer du Japon, golfe du Mexique, golfe Persique, golfe de Guinée);
- les détroits de Béring, Gibraltar et Bosphore, les caps Horn et de Bonne-Espérance, l'isthme de Suez et l'isthme de Panama;

— les grandes chaînes de montagne (Alpes, Pyrénées, Oural, Himalaya, Rocheuses, Andes);

— les fleuves belges et leurs principaux affluents, les principaux fleuves européens (Rhin, Rhône, Danube, Seine, Pô), quelques grands fleuves du monde (Amazone, Nil, Congo, Mississippi, Saint-Laurent, Volga, Gange, Huang-He, Yangzi Jiang);

— les grands pôles urbains belges et les principales métropoles mondiales;

— la frontière linguistique en Belgique et l'agglomération bruxelloise par rapport à celle-ci.

### 2.2.2. Des découpages spatiaux :

— les trois Régions et Communautés belges et les dix provinces;

— les pays de l'Union européenne et les autres pays d'Europe, les grands pays du monde (par leur taille, leur population, leur puissance économique);

— les grandes zones bioclimatiques;

— les grandes zones de relief de la Belgique, de l'Europe, du monde;

— les blocs et les grandes aires économiques (UE, ALENA, ASEAN, Nord/Sud);

— les grandes aires culturelles (Amérique latine, Amérique anglo-saxonne, Europe, Maghreb, Afrique noire, péninsule indienne, Asie du SE).

## 2.3. Des savoirs thématiques

Ces savoirs sont indispensables pour détecter les structures spatiales, mettre en évidence les interrelations entre acteurs et territoires, et pouvoir expliquer le fonctionnement des territoires-sociétés.

Ils sont regroupés par thèmes et donnés par ordre alphabétique. Il n'existe donc pas de chronologie dans leur apprentissage.

### 2.3.1. Développement et aménagement du territoire :

— concepts de développement (sous-développement, mal-développement, développement local, développement durable);

— mesures du développement;

— facteurs explicatifs du développement;

— politiques de développement et d'aménagement;

— acteurs spatiaux.

## 2.3.2. Dynamiques des populations:

- densité et nombre de population;
- structure par âge;
- mouvement naturel;
- mouvements migratoires;
- transition démographique.

## 2.3.3. Environnement climatique et biogéographique:

- dynamiques des masses d'air (chaleur, pressions et vents, précipitations);
- climat/temps;
- liens entre végétation, climat et sol;
- cycle de l'eau et gestion des ressources en eau;
- actions humaines et leurs conséquences (déforestation, drainage/irrigation, pollutions);
- fondements d'une gestion rationnelle de l'environnement.

## 2.3.4. Formation et répartition des reliefs:

- mouvements des plaques tectoniques;
- séismes-volcans et leurs conséquences pour l'homme;
- agents et mécanismes d'érosion et de sédimentation;
- inégale répartition des ressources minérales et énergétiques;
- risques naturels.

## 2.3.5. Structures économiques:

- notions économiques de base (offre/demande, mécanismes micro et macro-économiques, grands secteurs d'activités, économie formelle/informelle, rôles de l'Etat et des grandes firmes, monnaie, endettement);
- facteurs de localisation des activités agricoles, industrielles et de services;
- circulation et échanges de biens, de services et de capitaux;
- mondialisation.

## 2.3.6. Structures géopolitiques:

- Etat, Nation, Région, Commune;
- organisations internationales;
- frontière, espace transfrontalier;
- identité, minorité, réfugié.

## 2.3.7. Structures sociales:

- notions sociales de base (classes sociales, statuts socioprofessionnels, ethnies, chômage/sous-emploi, exclusion);
- diversité culturelle, acculturation;
- qualité de vie, bien-être;
- ségrégations sociospatiales.

## 2.3.8. Terre dans le système solaire:

- révolution de la Terre, répartition zonale des températures et saisons;
- rotation de la Terre, durée du jour et fuseaux horaires;
- mécanisme des marées.