

Référentiel

**pour les 2^e et 3^e degrés de
l'enseignement général et
technique de transition de
l'enseignement secondaire
ordinaire**

Geographie

Table des matières

1. Principes d'un cours basé sur les compétences	3
1.1. Que sont les compétences ?	4
1.2. Compétences disciplinaires et transversales	4
1.3. Macro-compétences et compétences terminales	6
1.4. Contenus/Contextes	6
1.5. Apprentissage et enseignement	7
1.6. Evaluation formative et certificative des compétences	9
1.7. Structure des référentiels de compétences	10
2. Contribution du cours de géographie au développement des compétences	12
3. Compétences requises et compétences terminales	16
3.1. Compétences requises	16
3.2. Compétences terminales	18
4. Recommandations pour un enseignement de qualité	20
5. Références aux compétences attendues, contenus/contextes d'apprentissage	22
5.1. Aperçu des champs thématiques	22
5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage	23
5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire	23
5.2.2. Troisième degré de l'école secondaire	27

1. Principes d'un cours basé sur les compétences

L'acquisition et l'implémentation de référentiels de compétences ainsi que la promotion et le développement des macro-compétences constituent l'une des priorités de la politique d'enseignement de la Communauté germanophone. Les nouveaux référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition sont, comme les référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire, élaborés sur la base de modèles de compétences. Ils s'alignent du point de vue du contenu et de la méthodologie sur les référentiels de compétences déjà introduits et assurent ainsi la continuité du travail d'enseignement jusqu'à la fin du parcours scolaire. En même temps, ils tiennent compte de trois nouvelles exigences :

- L'enseignement et tous les acteurs de la vie scolaire doivent prendre en considération le fait que les élèves deviennent de jeunes adultes.
- Les élèves élargissent et approfondissent leurs compétences acquises jusqu'ici et se préparent avec zèle aux exigences des études supérieures ou en vue d'une formation professionnelle. Par conséquent, il faut concevoir et adapter les cours et les apprentissages scolaires aux besoins de la vie quotidienne et du monde du travail dans la société actuelle et future.
- L'apprentissage et la vie à l'école secondaire permettent aux élèves de vivre et d'expérimenter la manière dont la société est organisée. Ils apprennent à prendre des décisions par consensus, à agir de manière responsable dans la communauté et à contribuer activement à la vie harmonieuse en groupe au sein de l'école. Ils acquièrent ainsi des connaissances et des expériences visant l'action démocratique.

Les référentiels de compétences fixent les objectifs de formation qui doivent être acquis par les élèves à un degré d'enseignement défini. Ils forment la pierre angulaire de l'ensemble des efforts consentis pour garantir et améliorer la qualité du travail scolaire. Ils constituent également un système de référence pour le travail des enseignants. Ils rendent les exigences scolaires transparentes et vérifiables pour la société et garantissent considérablement la qualité de l'enseignement, assurent la comparabilité des diplômes et contribuent au caractère équitable des études.

Dans le cadre de la mise en place des macro-compétences obligatoires et des référentiels de compétences, les pouvoirs organisateurs et les établissements scolaires jouissent d'une grande liberté quant à la planification d'apprentissage interne et à la réalisation de leurs objectifs pédagogiques. Les référentiels de compétences sont un défi pour la prise de responsabilité propre des établissements scolaires et des pouvoirs organisateurs. Les référentiels de compétences n'enferment pas l'enseignement dans un carcan, mais lui donnent une liberté d'action sur les plans pédagogique, didactique et méthodologique. Ils appellent en même temps à la responsabilité professionnelle des enseignants.

Un enseignement basé sur l'acquisition des compétences aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, garantit :

- **L'apprentissage tout au long de la vie et la capacité d'enchaînement**
Une structure linéaire et cohérente de l'acquisition des compétences est établie de la 1^{ère} année de l'enseignement primaire à la 6^{ème} année de l'enseignement secondaire. Les qualifications que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études secondaires sont transparentes pour les enseignants. Il s'agit là d'un gage de sécurité quant à la planification de leurs

**Capacité
d'enchaînement**

cours.

En outre, les compétences acquises au cours de la scolarité permettent aux élèves de continuer à apprendre tout au long de leur vie et les préparent de manière optimale aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle ainsi qu'à celles de la société.

- **La capacité d'apprentissage**

La capacité d'apprentissage vise la promotion des compétences nécessaires pour réussir ses études, sa formation ou sa carrière professionnelle (indépendant ou salarié) et permet d'organiser celles-ci de manière proactive. Elle implique la disposition de connaissances fondamentales, de références culturelles et des qualifications de base. Elle appréhende les relations et les développements des mondes du travail et de l'économie d'une manière différenciée et met en évidence leurs rapports à la société et à la vie privée.

Capacité
d'apprentissage

- **Participation responsable à l'organisation de la société**

La formation scolaire pose les bases qui permettront à tous les élèves de participer activement au développement et à l'organisation de la société en agissant en citoyens responsables conscients que les libertés et les frontières se déterminent mutuellement. Ils deviendront également des acteurs capables de développer des projets profitables à leur propre avenir et à celui de la société.

Participation
responsable à
l'organisation
de la société

- **Renforcement de la personnalité de chaque élève**

Si la société actuelle évolue vers plus de complexité et qu'elle se caractérise par une mondialisation des relations, il revient à chacun de planifier et d'organiser sa propre vie. L'école doit mettre l'épanouissement personnel et la responsabilité sociale au centre du travail pédagogique pour permettre à chaque élève de prendre les décisions adéquates quant à son développement personnel au sein de la société.

Renforcement
de la
personnalité

1.1. Que sont les compétences ? 1

Les compétences permettent aux élèves de résoudre des problèmes avec succès et de manière responsable dans diverses situations. Les compétences ne sont nullement détachées de connaissances, d'attitudes, et de préparations ; leur développement et leur utilisation sont toujours liés à des contenus et des activités. Dans ce contexte, la personnalité des apprenants dans son entièreté est prise en compte. Dans leurs actes, les élèves associent à la fois connaissances, compréhension, volonté ainsi que savoir-faire.

En relation
avec des
contenus et
des activités

1.2. Compétences disciplinaires et transversales

L'enseignement des compétences aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition de l'enseignement secondaire se fonde sur les relations entre compétences disciplinaires et transversales.

- Les **compétences disciplinaires** visent l'acquisition et la systématisation de connaissances et d'habiletés relatives à la discipline/spécialité en question, ainsi que l'application de celles-ci dans des mises en situation proches de la vie quotidienne. L'acquisition de compétences disciplinaires comprend notamment la reconnaissance de relations, la compréhension d'arguments et d'explications, la formulation d'hypothèses, la recherche méthodique et autonome de solutions, l'évaluation de thèses et de théories.

¹ Les caractéristiques de détermination utilisées ici pour les compétences tiennent compte des définitions des compétences du décret du 31 août 1998 relatif aux missions confiées aux pouvoirs organisateurs et au personnel des écoles et portant des dispositions générales d'ordre pédagogique et organisationnel pour les écoles ordinaires, du décret du 27 juin 2005 portant sur la création d'une haute-école autonome en CG, de même que des matériaux de base de l'OCDE (notamment l'étude PISA).

- Les **compétences transversales** sont des compétences qui sont développées et appliquées globalement dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Elles constituent l'assise permettant d'atteindre les qualifications de base et une condition importante pour l'épanouissement des élèves et le développement de compétences disciplinaires. L'acquisition des compétences transversales nécessitent principalement des tâches ouvertes et complexes ainsi qu'une attitude pédagogique adaptée de la part des enseignants.

Les compétences transversales suivantes sont étroitement liées les unes aux autres :

- **Les compétences méthodologiques**

**Compétences
méthodo-
logiques**

comprennent l'utilisation flexible de stratégies d'apprentissage et de travail variées ainsi que de moyens d'apprentissage qui permettent d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes. L'objectif à long terme est de développer l'apprentissage autonome, ciblé, créatif et responsable. Ceci inclut notamment :

- le reflet des méthodes d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage propres ;
- le développement de la compétence de lecture (développement de la capacité de lecture, des techniques et des stratégies de lecture) ;
- les capacités d'analyse, de jugement et d'évaluation, y compris l'acquisition et l'application de méthodes scientifiques sélectionnées ;
- le développement de capacités de communication ;
- l'utilisation de *media* pour traiter, exploiter et présenter des données, des faits, des images et des vidéos ;
- l'utilisation d'outils de recherche pour la recherche, le traitement et la présentation d'informations issues de différents types de *media* ;
- l'utilisation de différents types de bibliothèques et médiathèques, en particulier les médiathèques scolaires.

**Compétences
dans les
techniques de
l'information
et des *media***

- **Les compétences sociales**

**Compétences
sociales**

désignent l'ensemble des capacités et attitudes pour passer d'une conduite individuelle à un comportement davantage orienté vers la vie en société. Les élèves mettent leurs propres objectifs d'évolution en harmonie avec ceux d'autrui. Ceci inclut notamment :

- le respect de règles convenues dans ses rapports avec autrui ;
- la collaboration avec autrui ;
- les stratégies pour résoudre des situations de conflits et développer la capacité à les gérer efficacement ;
- la prise de responsabilité pour soi-même et pour autrui ;
- la reconnaissance et l'application de principes d'un comportement basé sur la solidarité ;
- la maîtrise de règles de comportement que le contexte social impose de manière consensuelle (politesse, retenue, discrétion, etc.)

- **Les compétences personnelles**

**Compétences
personnelles**

sont axées sur la capacité des élèves à identifier les opportunités, les exigences et les limites rencontrées dans toutes les circonstances de la vie. Ceci inclut notamment :

- le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
- la découverte et l'épanouissement de l'identité personnelle ;
- l'expression de ses propres centres d'intérêts et de ses droits ;
- le développement de l'empathie, de l'estime positive, de l'acceptation et de la tolérance de soi et des autres ;
- l'identification de ses forces et de ses faiblesses visant la perception critique de soi ;
- le développement d'une capacité de jugement critique.

1.3. Macro-compétences et compétences terminales

Macro-compétences

Marco-
compétences

On appelle macro-compétences, les compétences principales d'une discipline/spécialité. Elles constituent un point de départ pour la formulation des **compétences terminales**. En principe, les macro-compétences se rapportent à un modèle de structuration des compétences disciplinaires.

Les compétences terminales

Les compétences terminales définissent ce que les élèves doivent avoir acquis au terme de leurs études secondaires et sont des instruments permettant et assurant la qualité de l'enseignement :

- elles décrivent un modèle d'orientation pour toutes les classes, toutes les écoles en définissant les compétences fondamentales comparables pour chaque matière et chaque discipline ;
- elles rendent transparentes les exigences éducatives pour la société ;
- elles décrivent un niveau d'exigence moyen accessible pour les élèves
- elles définissent quelles connaissances disciplinaires les élèves doivent avoir acquises sur le plan des contenus principaux d'une discipline/spécialité (notions, concepts, structures, théories, méthodes, etc.) ;
- elles décrivent principalement les compétences disciplinaires, mais reprennent en même temps des compétences transversales ;
- elles constituent un critère d'évaluation des compétences des élèves (voir 1.6 Evaluation certificative des compétences) ;
- elles offrent une orientation et fixent des critères aux enseignants dans la planification et la mise en oeuvre du cours en vue de stimuler chaque élève individuellement de manière optimale ;
- elles aident les enseignants et les équipes éducatives dans la planification de leurs cours.

1.4. Contenus/Contextes

La référence au modèle de compétences permet de concentrer le contenu des cours sur l'essentiel et de l'adapter de manière judicieuse, ce qui rend davantage possible des approches pluri- et interdisciplinaire.

Les contenus ne sont pas une fin en soi ; il s'agit davantage de permettre aux élèves de comprendre l'essentiel de la matière, de pouvoir la définir du point de vue sémantique et de la structurer de manière adéquate. Ils reflètent des problématiques, des méthodes et des façons de penser de la discipline et de la spécialité. En particulier au 3^{ème} degré, ils sont choisis et structurés en fonction des exigences des études supérieures potentielles.

Contextes

Tous les contenus et contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre à condition que l'enseignant respecte le cadre obligatoire que lui impose le présent référentiel. (cf. chapitre 5)

1.5. Apprentissage et enseignement

Une séquence d'apprentissage bien structurée, une très bonne gestion de classe, un grand répertoire méthodologique, une vraie motivation des élèves, un climat d'apprentissage positif et un emploi du temps efficace sont des conditions importantes pour promouvoir un apprentissage autonome et responsable au cours. Un bon cours ne peut réussir que si l'on implique les élèves de manière appropriée dans la prise de décision p.ex. décision relative aux processus de planification, dans la prise de responsabilité, entre autres responsabilité concernant des choix collectifs de méthodes, dans l'organisation, p.ex. contribution autonome des élèves. Ceci est indispensable pour l'optimisation de l'apprentissage et pour le développement de la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent.

Un enseignement par compétences signifie que la « transmission de matière » cède davantage la place à l'organisation d'un environnement d'apprentissage qui permet aux élèves de développer leurs compétences. Les élèves prennent alors de plus en plus l'initiative et la responsabilité de leur apprentissage et déterminent ainsi la planification et la mise en œuvre du cours. Des capacités comme organiser et mener un apprentissage autonome ne s'acquièrent cependant pas naturellement mais nécessitent des conseils et un accompagnement professionnels par les enseignants.

**Nouvelle
appréhension
de
l'apprentissage**

Apprendre est un processus individuel et constructif. Pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage optimales et répondre en même temps aux exigences disciplinaires, institutionnelles et sociales, un éventail de mesures relatives à l'organisation des écoles et des cours ainsi que pour les décisions didactiques et méthodologiques s'impose. De ce fait, il faut tenir compte des similitudes et des différences quant aux exigences et aux besoins des élèves en ayant recours à des démarches de pédagogie différenciée, p.ex. pour la sélection des thèmes ou des contenus, pour le choix des formes d'apprentissage et du matériel didactique, pour l'offre des tâches à accomplir de niveaux de difficulté différents, pour la nature et l'importance des exercices y correspondant, pour le niveau d'abstraction des documents de travail, etc.

L'enseignement par compétences trouve un équilibre entre soutien et exigence. En se basant sur le niveau d'apprentissage individuel de chaque élève et en leur fixant des objectifs graduels qui mettront leurs progrès au centre, on encourage les élèves sans jamais les pousser à la résignation.

**Equilibre entre
soutien et
exigence**

Un enseignement par compétences se distingue notamment par les critères de qualité suivants :

- Un apprentissage plus autonome et responsable ainsi que le travail fourni pour sa réussite déterminent davantage l'enseignement. Ceci n'exclut pas qu'à certaines phases de l'apprentissage, l'on ait recours à des formes d'enseignement frontal dans un souci d'efficacité (mobilisation plus rationnelle des ressources). L'apprentissage autonome en groupe ou individuel doit cependant primer sur les autres formes d'apprentissage.
- Le travail actif de l'apprenant est mis en avant. Ce n'est que par l'action que les élèves peuvent réaliser des progrès d'apprentissage dans le développement individuel de leurs compétences.
- L'organisation d'un cours basé sur les compétences repose sur un enseignement actif et la résolution de tâches-problèmes. Lors de la planification et de la sélection des tâches, il s'agit de tenir compte des différents niveaux d'exigences et de les réunir, p.ex. restituer des connaissances ou des procédés fondamentaux, ou faire l'association ou le transfert d'application de connaissances et de capacités dans de nouveaux contextes, de manière autonome, ou traiter de manière autonome et critique

**Stimulation
individuelle**

**Activité
d'apprentissage
dynamisant**

**Tâches-
problèmes**

des questionnements et des résolutions de problèmes qui englobent des interprétations justifiées ou des évaluations.

- Les expériences individuelles et les intérêts personnels des élèves sont pris en compte pour l'organisation du cours. Les élèves sont dans une certaine mesure impliqués dans la planification et l'organisation du processus d'apprentissage. Cette procédure encourage la motivation des élèves et soutient la responsabilisation du processus d'apprentissage personnel et de développement personnel des compétences. **Motivation**
- Toute démarche d'apprentissage comporte des fautes, des erreurs et des détours individuels. Ils sont des indicateurs de difficultés relatives aux contenus et aux méthodes dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi ils ne doivent pas être considérés de manière négative. Au contraire, ils peuvent être utilisés de manière constructive, p.ex. dans le cadre d'une pédagogie différenciée, ils stimulent de manière déterminante l'évolution du processus d'apprentissage et constituent une opportunité de progrès chez les élèves. Traiter les erreurs de manière productive, implique que l'enseignant soit capable de poser des diagnostics et qu'il propose des idées créatives pour encourager les élèves. **Les erreurs dans le processus d'apprentissage**
- L'apprentissage intégré et non additionné donne du sens aux contenus d'apprentissage et fait le lien avec les connaissances et les capacités déjà acquises par les élèves. C'est pourquoi l'apprentissage intégré et non additionné est au centre du cours. Il permet aux élèves de développer progressivement des compétences et une compréhension de plus en plus approfondie de la discipline. L'apprentissage intégré et non additionné est renforcé par l'attention particulière quant à la continuité verticale et horizontale de la fixation des objectifs du cours. **Apprentissage intégré et non additionné**
- Dans le cadre d'un cours basé sur le développement des compétences, il est indispensable de combiner un apprentissage cognitif systématique et un apprentissage actif proche du vécu des élèves. Ceci exige l'utilisation de méthodes variées de la part de l'enseignant. L'enseignement basé sur un apprentissage cognitif systématique sert avant tout à assurer une compréhension élémentaire qui peut être améliorée, à construire des savoirs et des capacités fondés scientifiquement. Quant à l'apprentissage actif proche du vécu des élèves, il renforce avant tout l'utilisation et le développement des compétences dans des situations réelles de la vie quotidienne des élèves. **Apprentissage cognitif systématique et apprentissage actif proche du vécu des élèves**
- Les formes d'enseignement interdisciplinaire et transdisciplinaire encouragent le développement de compétences.
 - **L'enseignement disciplinaire** reflète la plupart du temps le mode de raisonnement de la discipline et permet aux élèves de développer des compétences s'y rapportant. Il reste toujours d'actualité que les élèves apprennent des notions, des théories, des concepts, des méthodes, etc. et qu'ils soient capables de les utiliser activement dans des situations de transfert.
 - **Dans l'enseignement interdisciplinaire**, on élargit, à partir d'une discipline enseignée, les points de vue relatifs à un thème. Ceux-ci sont orientés sur des contenus, des questions et des procédures qui dépassent les limites de la discipline considérée. Le travail interdisciplinaire est placé sous la responsabilité de l'enseignant de la discipline.
 - **Dans l'enseignement transdisciplinaire**, un thème, qui occupe une position centrale, peut être appréhendé dans sa perspective multiple par deux ou plusieurs disciplines. Ce thème est traité en utilisant des questions, des procédures et des résultats/conclusions appartenant à différentes disciplines. La coordination sur le plan du contenu et de l'organisation doit être assurée par une collaboration entre professeurs de ces disciplines. En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, le

développement de compétences et l'orientation de valeurs, l'enseignement transdisciplinaire contribue particulièrement au développement de la personnalité des élèves.

- Le développement de concepts de cours, de stratégies et de critères d'évaluation consensuels et généraux exige une collaboration renforcée et permanente entre professeurs de la même discipline, professeurs du même degré et, dans certains domaines, au niveau de l'ensemble du corps enseignant. La responsabilité commune quant aux résultats et aux processus devient plus importante. Les accords et décisions fondamentales ainsi que les matières importantes concernant le travail d'enseignement auquel tous les enseignants doivent se tenir, sont définis dans le curriculum interne et le projet d'établissement. Le curriculum interne et le projet de d'établissement servent en première ligne à garantir la qualité. Un bon programme interne assure également une meilleure planification pour tous les acteurs et facilite ou réduit le travail de planification personnel, tout en laissant assez de liberté pédagogique à chaque enseignant pour organiser librement son cours sur le plan méthodologique.
- Un cours par compétences implique des conditions d'organisation adaptées. Une répartition rigide des différentes heures, la prédominance d'un enseignement centré sur l'enseignant, de même que la réduction de l'enseignement à des situations de questions-réponses ne répondent plus à elles seules aux exigences modernes. Au contraire, les pouvoirs organisateurs et les différentes écoles peuvent développer des solutions organisationnelles spécifiques qui rendent possible un apprentissage qui assure une meilleure efficacité et qui offre davantage de chances de réussite.
- Au travers d'un enseignement par compétences, les élèves apprennent à utiliser de manière critique les *media* de tous types (en particulier l'Internet) pour l'organisation de leur propre processus d'apprentissage et de travail.
- La création et le maintien d'un bon climat socio-affectif sont indispensables, tant dans les relations entre enseignants et élèves que dans les relations entre ces derniers. Un tel climat est une condition *sine qua non* pour le bon fonctionnement de l'école, pour l'efficacité des cours ainsi que pour la satisfaction et le bien-être personnels de tous les acteurs de la vie scolaire. Elle est importante pour de bonnes performances individuelles et collectives. L'apprentissage est généralement facilité grâce à de bonnes relations sociales et des conseils réciproques où l'entraide mutuelle règne. Une atmosphère de travail agréable en classe permet également de discuter ouvertement et sincèrement de problèmes de la vie quotidienne.

Coopération
entre
professeurs

Cadre
organisationnel
de
l'enseignement

Atmosphère de
travail positive

1.6. Evaluation formative et certificative des compétences

Les élèves doivent être stimulés de manière optimale dans leur processus d'apprentissage et de développement. Cette stimulation englobe également une évaluation certificative des compétences qui se fonde sur les compétences terminales (Chap.3.2) et sur les références aux compétences terminales (Chap.5) formulées dans les référentiels de compétences. L'évaluation des compétences se rapporte aux connaissances, aux capacités et aux habiletés transmises dans le cadre du cours. Un objectif particulier qui incombe à l'enseignement secondaire est d'amener les élèves, non seulement, à poursuivre leur « apprentissage » mais également à « être performant ». Ils doivent donc apprendre à réussir des contrôles de niveaux d'exigences différents. Lors de la préparation à ces évaluations, les contenus des tâches ainsi que les formes ou la durée doivent être organisés de manière à motiver les élèves à montrer à quel niveau de compétence ils se situent dans chaque discipline.

Une évaluation certificative tient compte des aspects suivants:

- Les élèves et les personnes chargées de leur éducation ont accès aux modalités d'évaluation décidées par le corps enseignant, ce qui rend les critères d'évaluation certificative transparents.
- Les critères d'évaluation sont élaborés de manière collégiale et communiqués aux élèves avant les épreuves.
- Dans le cadre d'un cours basé sur les compétences, il faut également tenir compte des performances communes réalisées dans le cadre d'un travail de groupe et pas seulement des performances individuelles. En effet, différents domaines de compétences sont au centre de l'apprentissage.
- L'évaluation peut se faire par d'autres intervenants – par exemple par des évaluateurs externes, des enseignants ou des camarades de classe (évaluation mutuelle). A cela s'ajoute de manière significative l'auto-évaluation ainsi que la participation des élèves dans le processus d'évaluation. Pour le travail en classe, il faut généralement tenir compte du fait que les élèves sont impliqués dans l'appréciation et l'évaluation de leur niveau de maîtrise de compétences.
- Pour une approche professionnelle des performances, la notion de „comparabilité“ est importante. Celle-ci peut être réalisée dans les écoles, p.ex. par des épreuves externes non certificatives et des concours, par un système de double-correction, au travers d'un échange ouvert sur les attentes et les critères d'évaluation et sur les tâches-problèmes types.
- L'évaluation certificative des compétences doit être organisée de manière à ce que les élèves soient informés de leur progrès d'apprentissage et de l'état du développement individuel de leurs compétences. Ce concept d'évaluation des compétences sensibilise également les élèves à la nécessité de fournir de nouveaux efforts dans leur apprentissage. Ainsi, les élèves se font une image réaliste de leurs niveaux de connaissance et de leurs capacités de performance.

Transparence
pour les élèves
et les
personnes
chargées de
l'éducation

Concertation
collégiale

L'évaluation certificative des compétences basée sur le soutien et l'encouragement constitue une condition essentielle au maintien et à la stimulation de la volonté des élèves pour l'obtention de résultats. Ceci s'applique en particulier aux élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage. L'objectif consiste à maintenir et à augmenter leur motivation d'apprendre.

1.7. Structure des référentiels de compétences

Tous les référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ont un schéma uniforme qui se présente comme suit :

Dans le **chapitre 1 « Principes d'un cours axé sur les compétences »**, on présente les principes du modèle de compétences qui est à la base de tous les référentiels.

Dans le **chapitre 2**, on présente « **La contribution de la discipline au développement des compétences** ». Les macro-compétences disciplinaires et transversales y sont également mises en exergue.

Dans le **chapitre 3 « Compétences requises et compétences terminales »**, on présente les compétences requises dans la rubrique 3.1. Elles se rapportent aux référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, dans la rubrique 3.2, on présente compétences terminales. Ces compétences se conçoivent par rapport aux élèves et aux performances que l'on attend d'eux et elles fixent les objectifs/résultats de l'apprentissage.

Le **chapitre 4** est consacré aux « **Recommandations pour un enseignement de qualité** ». Il s'agit de suggestions et de propositions qui font actuellement partie des exigences reconnues pour un enseignement par compétences.

Dans le **chapitre 5**, « **Références aux compétences terminales** », on présente finalement les objectifs intermédiaires qui représentent des aspects importants dans le développement de compétences.

2. Contribution du cours de géographie au développement des compétences

La géographie considère la terre comme un système basé sur la relation homme-environnement, ce d'après une perspective spatiale. Les principaux objets d'étude concernent les relations changeantes entre le système environnemental et les hommes.

Le cours de géographie traite des aspects de la géographie physique ainsi que ceux de la géographie humaine. C'est pourquoi ce cours fait le lien entre les approches des sciences relatives à l'espace que sont les sciences appliquées [c.à.d. sciences physiques et naturelles] et les sciences sociales.

Le cours de géographie comprend les domaines de compétences suivants:
Compétence de savoirs spécifiques, compétence d'orientation dans l'espace, compétence méthodologique, compétence d'analyse et d'évaluation de l'espace, compétence de communication et compétence d'action.

L'approche spécifique du cours de géographie lui permet de construire le domaine de compétence «orientation dans l'espace» chez les élèves. En établissant des rapports entre des données naturelles et des activités sociales dans différents endroits du monde, les élèves développent leur compétence d'action.

Ces objectifs se reflètent dans les macro-compétences géographiques suivantes : Compétences disciplinaires

Domaines de compétences	Macro-compétences
Compétence de savoirs spécifiques	- Etudier les espaces comme étant des systèmes géographiques naturels et humains, expliquer la diversité des interactions à l'intérieur de et entre ces systèmes ; - Employer les concepts de base servant à l'analyse des espaces (le système Homme-Environnement, les composants du système, des plans de mesures).
Compétence d'orientation dans l'espace	S'orienter dans l'espace (connaissance de l'orientation topographique, utilisation d'une carte, orientation dans des espaces réels et réflexion sur la perception de l'espace).
Compétence méthodologique	- Acquérir, exploiter et réfléchir sur des informations relatives à l'élaboration de questions géographiques ; - Exploiter et réfléchir sur des procédures d'analyse d'espaces.
Compétence d'analyse et d'évaluation	- Sur base d'exemples choisis, évaluer des faits, des informations et des connaissances sur base de critères ainsi qu'en fonction de valeurs données; - Prendre une position propre fondée; - Réfléchir sur et évaluer des perceptions et des constructions de l'espace.
Compétence de communication	- Exprimer oralement et présenter des faits géographiques pertinents et appropriés ; - Formuler des énoncés techniques lors d'une discussion justifiée et bien ciblée.
Compétence d'action	- Développer sa conscience de et sa disposition à se mobiliser, de manière satisfaisante, sur le plan naturel et humain ; - Expliquer des exemples pour ses propres options d'actions centrées sur l'espace social et naturel.

La géographie comme sciences

Des phénomènes et procédés géographiques significatifs, comme le changement climatique, les catastrophes naturelles, le développement de la population ou encore les conflits liés au partage des ressources, marquent notre vie et notre société, qu'ils soient actuels ou futurs.

Les objets d'étude de la géographie sont les phénomènes de la géosphère, qui est un système d'interdépendance entre différents systèmes partiels tels que

1. litho-, pédo-, hydro-, bio- et atmosphère (géographie physique)
2. l'anthroposphère (géographie humaine). L'anthroposphère comprend d'autres sous-systèmes, comme, entre autres, l'habitat, la circulation, le système agraire, etc.

Aussi bien dans la géographie que dans d'autres sciences de la terre (par exemple, la géologie ou la paléontologie), le concept « système terre » a acquis une signification équivalente à celle du concept « géosphère ».

La géographie comme matière scolaire

Les sciences de référence de la matière scolaire sont les sciences géographiques. La matière scolaire se concentre sur des contenus essentiels des sciences géographiques.

L'énorme envergure et la complexité des contenus exigent de la discipline un ciblage pertinent de la connaissance géo-scientifique et de sa structuration. Ce dernier peut se baser sur de concepts élémentaires.

Ils comprennent la relation « Homme-Environnement » [dans le domaine de l'apprentissage] en tant que concept de base ainsi que les « composants du système (la structure, le processus) » en tant que division conceptuelle. Ces concepts valent en tant que plans de mesures.

Une approche basée sur des exemples est indispensable dans le choix des contenus. Dans ce cas-ci, les critères rendant la pensée « interconnectée » et la pensée systémique possibles sont d'application.

La compétence d'orientation dans l'espace est un point crucial exigé dans le cours de géographie. Les élèves acquièrent et approfondissent des connaissances et des compétences topographiques. La compétence d'orientation spatiale ne se limite pas seulement à une connaissance de l'orientation topographique, aux différents plans de mesures, et la connaissance de différents systèmes d'ordre de l'espace (par exemple les zones de climats et de végétations, les différents états de développement de régions et de pays). Cette compétence englobe aussi la compétence de classement de faits géographiques dans le système d'ordre spatial ainsi que l'analyse et la caractérisation de relations entre différentes positions. L'encouragement à développer la compétence d'utilisation de cartes constitue la base de l'orientation spatiale directe et indirecte.

Compétence
d'orientation dans
l'espace

Dans le cours de géographie d'aujourd'hui, il s'agit de manier adéquatement les sources d'information appropriées ainsi que les interprétations critiques et ciblées des données récoltées. Une grande variété de méthodes et de media est utilisée dans le cours de géographie pour traiter des faits géographiques.

De par leur actualité, les nouveaux media gagnent de plus en plus d'importance. Par là, les processus permettant l'acquisition de connaissances géographiques ainsi que l'analyse d'espaces doivent être employés et reflétés.

Compétence
méthodologique

Sur base des données collectées, les élèves sont capables de juger des situations, des faits et des problèmes liés à l'espace, ce en utilisant certains critères. Le développement de ces critères (par exemple l'adéquation sociale ou écologique) qui va permettre de juger des processus ou des décisions liés à l'espace, doit être adapté à la tranche d'âge concernée, doit être progressif et doit avoir lieu sur tous les plans de mesures. La compétence inclut la présentation d'avis différents, qui permettent la connaissance et la réflexion sur

Compétence
d'analyse et
d'évaluation

des valeurs, ainsi que la présentation justifiée de sa propre prise de position. C'est ainsi que le cours de géographie peut contribuer de manière importante au développement d'une connaissance spatiale liée à des valeurs. La compétence permettant de juger de manière convenable des connaissances et des points de vue géographiques choisis en ce qui concerne leurs significations et conséquences pour la société, doit être développée conformément à l'âge des élèves.

Le cours de géographie offre une occasion unique de développer la compétence de communication. En effet, il s'agit de thèmes concrets et proches de la vie réelle, qui ont également une grande importance en dehors de l'école, au sein même de la société.

Compétence de communication

Les élèves apprennent à exprimer un fait géographique mesuré en utilisant le langage technique adapté et ainsi, à être compris de tous. Les élèves apprennent également à présenter de tels faits, à être en relation avec les autres et à échanger avec eux. Qui plus est, les élèves apprennent à argumenter de manière compétente et fondée, et à refléter des raisonnements dans des rapports de justification.

La mission centrale du cours de géographie est d'encourager le développement d'une compétence d'action relative à l'espace. Cela inclut le développement d'une disposition, fondée sur l'éthique, à agir de manière responsable et durable dans des contextes liés à l'espace. Cette disposition ne peut être développée que sur le long terme et ne peut naturellement pas être vérifiée objectivement dans le cadre du cours de géographie.

Compétence d'action

Le cours de géographie aborde de nombreux champs d'actions. Tout d'abord, le cours de géographie porte sur les diverses actions de la vie de tous les jours, dans laquelle l'environnement est utilisé, formé et « façonné dans la géographie ». Ensuite, le cours de géographie tente d'estimer les développements futurs. Sur base des compétences acquises, les élèves acquièrent la capacité à être actifs dans des champs d'action concrets, ce de manière matérielle et spatiale appropriée ainsi que d'apporter des solutions à des problèmes.

La connaissance d'informations et de stratégies d'actions pertinentes éveille une motivation et un intérêt pour des champs d'action géographiques. A travers cela, la disposition à agir de manière concrète dans des situations géographiques pertinentes apparaît. L'objectif suprême est la capacité de réflexion sur les actions concernant leurs conséquences naturelles et socio-spatiales. Le cours de géographie contribue ainsi à un développement avec un effet durable dans le cadre de l'éducation des élèves.

A côté des compétences géographiques spécifiques, les compétences transversales jouent également un rôle important.

Compétences transversales

A travers le choix des champs thématiques, le cours de géographie pourra aussi traiter, entre autres, de questions éthiques. C'est de cette manière que les conditions préalables à un maniement responsable de l'environnement pourront être créées. La rencontre et la prise de connaissance avec des réalités de vie et des cultures étrangères permettent d'une part, d'avoir une vision réfléchie sur sa propre situation de vie, d'autre part, de développer une tolérance et une acceptation vis-à-vis de cultures différentes. C'est de cette manière que le cours de géographie peut contribuer au développement des compétences personnelles.

Compétences personnelles

En outre, les élèves apprennent à connaître et accepter leurs propres forces et faiblesses ainsi que celles de leurs condisciples, ce à travers le développement systématique de formes de travail coopératif. Ils développent la capacité à s'organiser de manière judicieuse, la responsabilité de leurs propres actes ainsi que la responsabilité commune de s'engager dans des processus de travail coopératif.

Compétences sociales

3. Compétences requises et compétences terminales

3.1. Compétences requises

Les compétences requises illustrent le niveau de compétences que les élèves devraient avoir atteint au début du second degré de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire.

Les élèves ...
Compétences géographiques générales attendues
Compétence d'orientation dans l'espace - Savoir s'orienter dans l'espace
• évaluent des cartes topographiques, physiques et thématiques d'après les questions posées et dessinent des objets topographiques dans des cartes muettes ; • appliquent des modèles d'orientation naturelle et politico-administrative plus complexes sur le globe terrestre.
Compétence de méthode - Maîtriser des procédés d'étude des espaces ainsi que des procédés de questionnement
• posent de manière de plus en plus autonome des questions concernant l'espace ; • émettent des hypothèses, examinent celles-ci à l'aide de techniques de travail spécifiques et décrivent leur démarche scientifique ; • sélectionnent des informations de sources différentes en concordance avec le sujet et exploitent ces informations suivant l'objectif ; • utilisent le matériel d'information avec des techniques de travail géographiques : esquisse, note, construction de graphiques sectoriels et de diagrammes ombrothermiques ; • calculent de manière de plus en plus autonome des distances à l'aide d'échelles numériques et graphiques.
Compétence de communication - Présenter des informations ayant trait à la géographie et en discuter
• présentent de manière de plus en plus autonome leurs résultats d'apprentissage et de travail ; • utilisent la terminologie adéquate dans l'expression orale et écrite.
Compétence d'analyse et d'évaluation - Considérer et évaluer d'une manière nuancée des faits géographiques et des éléments de solutions
• considèrent des énoncés et des évaluations géographiques plus complexes et parviennent à émettre un avis fondé.
Compétences attendues liées au contenu
Apprendre à connaître le continent européen
• décrivent des forces internes et externes influençant la surface terrestre ; • décrivent l'interdépendance entre structures économiques et milieux naturels.

Protéger notre Terre - Un apport au développement durable

- perçoivent les lois de phénomènes naturels choisis ;
- prennent une position critique vis-à-vis de la gestion humaine des ressources naturelles ;
- expliquent la nécessité d'un développement durable à l'aide d'exemples choisis ;
- décrivent des champs conflictuels dans l'utilisation de l'espace : nature - homme, écologie - économie ainsi que leurs conséquences régionales et globales ;
- décrivent des mesures pour développer et protéger les espaces.

Diversité du monde - Diversité culturelle

- analysent les effets économiques et sociaux d'une pandémie en se référant à leur propre comportement sur base du cas de l'Afrique du Sud ;
- décrivent l'interaction et les conséquences de facteurs et de processus de la géographie humaine dans le passé et le présent à partir du cas d'un nouveau pays industriel (Inde) et d'un pays industrialisé (E-U) ;
- classifient les espaces suivant des critères précis, en les comparant et en les différenciant.

3.2. Compétences terminales

Les élèves ...
Compétence de savoirs spécifiques
• appliquent de façon systématique les connaissances géographiques des concepts de base (système homme - environnement, composantes du système) de manière de plus en plus autonome et à des échelles différentes ; • examinent des espaces de nature et de taille différentes en tant que systèmes naturels et humains et sous des aspects (questionnements, problématiques) précis (voir chapitre 5) ; • expliquent les théories et les modèles adéquats de structuration et d'interconnexion de phénomènes géographiques (voir chapitre 5) ; • transfèrent à d'autres espaces les connaissances acquises sur un territoire.
Compétence d'orientation dans l'espace
• appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon immédiate (p. ex. excursions, projets, promenades) ; • appliquent leur capacité d'orientation dans l'espace de façon indirecte au moyen de cartes et de croquis ; • appliquent des modèles complexes naturels et politico-administratifs pour classer les types d'espaces.
Compétence de méthode
• trouvent et interprètent des informations de façon systématique et en fonction d'un questionnement précis, en utilisant p. ex. cartes, textes, graphiques, images, photos aériennes, images - satellites et des systèmes d'information géographique ; • développent un questionnement lié à l'espace et au problème rencontré et appliquent des méthodes de travail adéquates ; • effectuent des recherches dans différents media pour acquérir les informations nécessaires pour traiter le problème ; • explicitent des critères pour l'évaluation critique de documents spécifiques et les appliquent ; • acquièrent des données spatiales en utilisant des méthodes scientifiques (p. ex. cartographie, mesure et recensement) et des procédés adéquats (p. ex. enquête, visite d'entreprises et étude de cas) et examinent celles-ci ; • visualisent des données spatiales (p. ex. en dessinant des cartogrammes et des diagrammes), en utilisant entre autres les systèmes d'information géographique et les systèmes de traitement électronique ; • évaluent de manière critique la valeur et l'efficacité de représentations et de méthodes utilisées en géographie ; • déduisent de modèles simples des concepts fondamentaux de géographie générale et les appliquent à d'autres ensembles spatiaux.

Compétence d'analyse et d'évaluation

- examinent des faits complexes liés à l'espace selon différentes perspectives et développent à ce propos des arguments pertinents ;
- défendent avec des arguments pertinents dans des discussions simulées contradictoires leur point de vue personnel et celui de tiers ;
- examinent des espaces sous différentes perspectives et expliquent que la perception des espaces se fait toujours de façon sélective et subjective ;
- expliquent que les représentations des espaces sont toujours fonction du contexte.

Compétence de communication

- présentent des faits géographiques et le résultat d'études et de travaux de façon logique, structurée, claire, ciblée et dans leur contexte ;
- utilisent un vocabulaire adéquat dans leurs productions écrites et orales ;
- emploient des arguments logiques et fondés dans le cadre des questions géographiques ;
- évaluent la qualité argumentative de leurs idées personnelles et des idées de tiers concernant les questions géographiques

Compétence d'action

- cernent des possibilités d'action conformes à la nature et à l'espace social à différents niveaux ;
- analysent l'impact des comportements personnels et collectifs ;
- développent la conscience et la volonté d'agir en conformité avec la nature et l'espace social ;
- s'engagent individuellement ou en groupe pour la sauvegarde du milieu naturel et pour le développement durable.

4. Recommandations pour un enseignement de qualité

Le cours de géographie se doit d'être centré sur les élèves et s'applique également à leur réalité de vie quotidienne.

Centré sur les élèves

Le présent référentiel combine des approches thématiques et régionales. Le choix des espaces se fait de manière à mettre en évidence l'expression d'assertions essentielles de géographie générale ainsi qu'à mettre en place des modèles fondamentaux de l'orientation dans l'espace.

La géographie régionale et thématique

Grâce à cela, les élèves acquièrent une connaissance de base de la géographie générale ainsi qu'un savoir solide concernant les géographies relatives aux régions importantes de la terre, le tout de manière équilibrée.

L'aspect régional et thématique soutient et cultive l'acquisition d'un savoir d'orientation topographique. Les élèves devraient acquérir des connaissances sur la position d'objets géographiques ainsi que sur leur position géographique. La dimension topographique est indispensable pour le travail lors du cours de géographie, cependant elle ne devrait jamais être une fin en soi. L'assimilation de contenus topographiques est étroitement liée avec un maniement adéquat de cartes : une représentation de plan, des possibilités de manipuler des représentations cartographiques (par exemple grâce au choix des couleurs, à l'accentuation), des ébauches de vue d'ensemble topographique, et la fabrication de cartes simples.

Savoir d'orientation topographique

Les problèmes essentiels se rapportant à la géographie deviennent de plus en plus importants pour les générations présentes et futures. C'est pourquoi il est impératif que les élèves les abordent de manière active. Ces problèmes essentiels sont, par exemple, la gestion durable, les inégalités sociales, l'utilisation des ressources.

Problèmes essentiels

Les thèmes actuels seront appréhendés et traités de manière appropriée et adéquate lors du cours de géographie.

Actualité

La manière de travailler lors du cours de géographie se veut pratique et actionnelle. De cette manière, elle rend possible aussi bien une appropriation prolongée et autonome du savoir, qu'une remise en question critique de faits et d'informations. L'apprentissage basé sur les tâches comprend aussi la considération d'espaces vus sous de multiples perspectives, la réflexion de différentes perceptions de l'espace et les évaluations relatives, la réflexion des représentations de l'espace, par exemple dans les media, ainsi que la réflexion sur leurs propres constructions spatiales et leur propre action dans l'espace.

Apprentissage basé sur des tâches

L'une des missions principales des enseignants est donc de concevoir, aussi souvent que possible, des étapes d'indépendance et d'action autonome, et ce, dans un but didactique exigeant.

Organisation du cours

Puisqu'il fait lien entre les sciences naturelles et les sciences sociales, le cours de géographie permet l'existence de divers points d'ancrages qui permettent un travail transversal et/ou disciplinaire.

Disciplinarité/ Transversalité

Dans les champs thématiques spécifiques, les connaissances et les méthodes de travail propres aux disciplines de sciences naturelles et de sciences sociales sont à intégrer dans le cours de géographie.

Le cours de géographie encourage et exige une approche terminologique spécifique. En effet, le travail sur des thèmes et matériaux géographiques renforce la capacité d'expression linguistique générale et développe un langage géographique spécifique. C'est pourquoi des situations de communications centrées sur le contenu du cours devraient être créées aussi souvent que possible, par exemple à travers des travaux avec un partenaire, en groupes et des présentations.

**Terminologie
spécifique**

Un des buts essentiels du cours de géographie est de sensibiliser les élèves aux problèmes posés par la relation entre les hommes et l'environnement. C'est pourquoi il importe d'organiser et de donner le cours de manière aussi centrée sur la pratique que possible. Dès lors, le cours ne sera pas seulement donné dans les bâtiments de l'école ou dans la classe, mais il sera également organisé dans des lieux d'apprentissages situés en dehors de l'école, là où des contenus et des méthodes géographiques pourront immédiatement être élaborés, contrôlés et appliqués.

**Des lieux
d'apprentissages
situés hors d'un
contexte scolaire**

La géographie est, par tradition, un cours riche en média. C'est grâce à l'implication des médias que « le monde » peut être saisi dans la salle de classe. Il s'ensuit que le cours de géographie est particulièrement approprié pour cultiver un maniement des médias critique et conscient de ses responsabilités. Les élèves se rendent compte que les informations médiatiques ne montrent que des extraits de la réalité et qu'elles sont toujours plus ou moins subjectives.

**Implication des
media**

Le cours de géographie est susceptible, dans une certaine mesure, de stimuler les élèves à agir de manière autonome et de leur permettre d'intégrer leurs propres expériences d'action. Le cours peut être pratiqué – d'après chaque champs thématique – dans des formes d'apprentissage ouvert (par exemple en cercle d'apprentissage/ apprentissage autonome, travail par projet ou encore travail en atelier).

**Formes
d'apprentissage
ouvert**

5. Références aux compétences attendues, contenus/contextes d'apprentissage

5.1. Aperçu des champs thématiques

Les compétences décrites sous 5.2 seront étudiées au moyen des champs thématiques suivants :

	Enseignement primaire			Enseignement secondaire		
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	Premier degré	Second degré	Troisième degré
Compétences générales attendues et contenus	Nous apprenons à connaître notre environnement proche - Nous explorons le temps - Nous découvrons des espaces - Nous explorons des espaces - Nous nous servons d'espaces		Nous nous orientons – la planète Terre - Notre Terre - un aperçu géographique	Nous apprenons à connaître le continent européen - Le sud de l'Europe – une nature instable	Zones climatiques de la Terre – différents milieux • Zones bioclimatiques • Milieux extrêmes et leur transformation par l'action humaine • Vivre dans un milieu privilégié - l'agriculture en zone tempérée	Disparités globales et interdépendances • Mondialisation de l'économie
			Nous explorons la Belgique - Notre côte – évolution d'un espace naturel - Une région agricole - les Hautes Fagnes – un pôle touristique - Une vue d'ensemble de la Belgique	Préserver notre Terre – un apport au développement durable - La Terre – une planète bleue - Les sources d'énergie aujourd'hui – hier - demain - La forêt équatoriale – un géo - écosystème sensible - La savane et le désert	Évolution de la population et des agglomérations • Défis démographiques • Mécanismes et problèmes des territoires urbains	La Terre – un espace menacé • La dynamique et le changement climatique • Forces internes – vivre avec les risques naturels
			Nous apprenons à connaître le continent européen - Union européenne – unité et diversité	Le monde a de multiples visages – diversité culturelle - Le sud de l'Afrique – conséquences d'une pandémie - L'Inde – pays des contrastes - Vivre aux États-Unis – atouts et défis	Disparités globales et interdépendances • Disparités globales	L'Europe en mutation • L'espace économique européen en mutation • Migration en UE et vers l'UE • Avenir énergétique

5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage

Tous les contenus et contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre à condition que l'enseignant respecte le cadre obligatoire que lui impose le présent référentiel.

5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire

Références aux compétences terminales	Contenus et contextes d'apprentissage
Les élèves ...	
Champ thématique : Zones climatiques - différents milieux <i>Intention : Comprendre la Terre en tant qu'espace naturel à protéger et espace menacé par l'action humaine.</i>	
Thème 1 : Zones bioclimatiques	
- expliquent les mouvements de la Terre et leurs conséquences ; - expliquent la répartition des zones climatiques ; - expliquent la végétation typique de chaque zone climatique ; - expliquent la relation entre la végétation et l'altitude ; - construisent des diagrammes ombrothermiques, comparent et analysent ceux-ci.	- inclinaison de l'axe de rotation de la Terre, tropiques - rotation : fuseaux horaires, heure légale, ligne de changement de date - révolution : angle d'incidence du Soleil (hauteur du Soleil), saisons, trajet apparent du Soleil - zones climatiques : - zone polaire - zone boréale - zone tempérée - zone subtropicale - zone tropicale à saisons contrastées - zone équatoriale - végétation naturelle : - toundra - taïga - forêt mixte - steppe - végétation méditerranéenne - désert et savane - forêt équatoriale - végétation de haute montagne p. ex. Kilimandjaro, Alpes, Andes - amplitude - période de végétation

Thème 2 : Milieux extrêmes et transformation de ces milieux par l'action humaine	
• expliquent l'hostilité du milieu froid ; • expliquent l'adaptation de l'homme à ce milieu ; • expliquent au moyen d'exemples choisis les changements de modes de vie ; • expliquent les interactions principales des composantes spatiales et apprécient le potentiel de ce milieu ; • évaluent les conséquences de l'intervention de l'homme dans cet écosystème ; • localisent les régions mentionnées ; • expliquent l'hostilité du milieu tropical aride ; • expliquent l'origine et les caractéristiques des déserts ; • expliquent l'adaptation de l'homme à ce milieu ; • expliquent comment l'homme peut surmonter la sécheresse et les effets de l'action anthropique ; • expliquent et évaluent au moyen d'exemples choisis les mutations du mode de vie ; • localisent les régions mentionnées.	• composantes du milieu froid p. ex. ○ désert polaire (inlandsis, shelf, pack, banquise) ○ permafrost • modes de vie traditionnels et modernes p. ex. Inuits • la pêche • les matières premières p. ex. le bois, le pétrole, le gaz naturel • exploitation durable et non durable des ressources Références spatiales • Antarctique, Arctique, Alaska, Sibérie, Groenland, Canada • composantes du milieu aride : ○ dunes, erg, reg ○ oued • modes de vie traditionnels : ○ agriculture d'oasis ○ nomades (p. ex. Touaregs, Bédouins) • irrigation • salinisation des sols, baisse du niveau de la nappe phréatique • formes d'exploitation actuelles p. ex. ○ production agricole et production destinée à l'exportation (p. ex. dattes, arachides) ○ extraction de matières premières ○ tourisme Références spatiales • Sahara, Namib, désert d'Arabie, désert de Gobi, désert de Viktoria, désert d'Atacama
Thème 3 : Vivre dans un espace privilégié - l'agriculture en zone tempérée	
• décrivent des régions choisies de la zone tempérée ;	• climats : climat continental, maritime et de transition • sols : p. ex. sol châtain, sol brun, terre noire

• expliquent les mutations du secteur agricole ; • évaluent la problématique des dangers de pollution ; • montrent la portée de leurs actes en prenant comme exemple leur comportement d'acheteur ; • localisent les régions mentionnées de la zone tempérée.	• agriculture intensive, pesticides, herbicides, engrais, polyculture, monoculture • élevage intensif • exploitations agro-industrielles • agriculture biologique • pollution des nappes phréatiques, dégradation des sols • produits saisonniers et régionaux • produits génétiquement modifiés Références spatiales • Belgique, régions choisies
--	--

Champ thématique : Évolution de la population et des agglomérations

Intention : Comprendre et évaluer dans l'espace les changements dus aux facteurs démographiques et le développement des agglomérations.

Thème 1 : Défis démographiques

• expliquent la répartition et l'évolution de la population mondiale ainsi que les conséquences de celles-ci ; • transforment les données chiffrées concernant l'évolution et la structure de la population en représentations graphiques et analysent celles-ci ; • comparent et évaluent l'évolution démographique et la structure de la population dans des pays industrialisés et des pays en voie de développement choisis ; • expliquent et évaluent des mesures visant à régler l'évolution démographique ; • localisent les régions choisies.	• taux de natalité, taux de mortalité, taux d'accroissement naturel, taux de fécondité • disparités, urbanisation, capacité de la Terre, sécurité alimentaire • transition démographique • pyramide des âges • vieillissement, surpopulation, pression démographique • politique démographique d'un pays choisi p. ex. Chine, Inde Références spatiales • régions ou pays choisis
---	--

Thème 2 : Mécanismes et problèmes des territoires urbains

• expliquent le phénomène de l'urbanisation mondiale ; • expliquent et évaluent des structures urbaines au moyen d'exemples choisis ; • expliquent les mutations dans les régions urbaines ;	• métropolisation, mégalofoles, Global City • organisation fonctionnelle : ○ Central Business District (CBD), Major Commercial Center (MCC) ○ quartiers résidentiels, industriels • structuration sociale : ○ ségrégation, marginalisation, ghettos, bidonvilles, gated communities • urbanisation, suburbanisation, périurbanisation • tertiarisation • problèmes environnementaux et de circulation
--	---

• étudient des exemples choisis d'aménagement planifié ; • localisent les villes choisies.	• aménagement planifié de villes nouvelles et de l'espace urbain Références spatiales • Exemples de villes : ○ New York, Mexico-City, Sao Paulo, Curitiba, Brasilia ○ Tokyo, Seoul, Shanghai, Mumbai ○ Lagos ○ Moscou ○ Bruxelles, Frankfurt, Paris, Londres, Louvain-la-Neuve
Champ thématique : Disparités globales et interdépendances <i>Intention : Analyser les différentes activités économiques et politiques humaines productrices de disparités globales.</i>	
Thème 1 : Disparités globales • analysent et comparent le niveau de développement de pays choisis au moyen d'indicateurs ; • évaluent l'intérêt de ces indicateurs pour la mesure du niveau de développement d'un pays ; • reflètent de façon critique les possibilités de classification ; • indiquent les causes éventuelles d'un développement inégal ; • localisent les pays choisis.	• indicateurs : produit national brut (PNB), produit intérieur brut (PIB), indicateur de développement humain (IDH), parité du pouvoir d'achat, coefficient de Gini • Tiers Monde, tiers mondes • pays industrialisé, nouveau pays industrialisé (NPI), pays en voie de développement • p. ex. contraintes naturelles, héritage colonial, bad governance Références spatiales • Pays choisis

5.2.2. Troisième degré de l'école secondaire

Références aux compétences terminales	Contenus et contextes d'apprentissage
Les élèves ...	
Champ thématique : Disparités globales et interdépendances <i>Intention : Analyser les différentes activités économiques et politiques productrices de disparités globales</i>	
Thème 2 : Mondialisation de l'économie	
- expliquent la complexité du phénomène de la mondialisation à différents niveaux ; - expliquent les acteurs et les bases de la mondialisation ; - analysent les relations entre le protectionnisme et la pauvreté ; - discutent les conséquences des relations commerciales globales ; - localisent les flux des échanges internationaux ; - analysent des espaces économiques en fonction de leur intégration dans le commerce mondial ; - analysent de façon critique les interdépendances dans l'économie mondiale au moyen d'exemples choisis ; - évaluent les chances et les risques de la mondialisation ; - évaluent les mesures de la politique de coopération en vue de réduire les disparités globales et régionales ; - montrent la portée de leurs actes sur base de leur comportement d'acheteur ; - localisent les associations et les pays mentionnés.	- dimensions de la mondialisation : p. ex. les moyens de communication (un monde en réseaux), l'économie (marché planétaire), la société (village mondial), problèmes environnementaux globaux - acteurs : p. ex. les entreprises multinationales et transnationales, les organisations internationales (p. ex. OMC, FMI, ONU), les organisations non gouvernementales, les consommateurs - bases : p. ex. les technologies appropriées (p. ex. de l'information) - spécialisation, concurrence, compétitivité, termes de l'échange, égalisation globale - commerce mondial : moteur de la mondialisation - commerce inter- et intrarégional - aires économiques régionales p. ex. ASEAN, UE p. ex. un produit (jeans, ordinateur, article de sport) ou une matière première (café, cacao) ou un Global Player ou un exemple d'autres secteurs (informatique, tourisme) - gagnants et perdants de la mondialisation - nouvelle gouvernance globale - aide aux pays en voie de développement - empreinte écologique - commerce équitable Références spatiales - aires économiques et pays choisis

Champ thématique : La Terre - un espace menacé

Intention : Comprendre le changement et la fragilisation des milieux par des processus naturels et l'action humaine.

Thème 1 : Dynamique et changement climatique

• définissent les éléments du climat et expliquent leurs interactions ; • décrivent la structure de l'atmosphère ; • expliquent l'effet de serre naturel ; • expliquent l'origine des différences de pression et des vents ; • expliquent l'influence des courants océaniques sur le climat global ; • expliquent l'origine des précipitations ; • expliquent les situations atmosphériques typiques de la zone des vents d'ouest ; • analysent une carte météorologique dans le but de faire une prévision météorologique ; • expliquent des situations atmosphériques typiques dans la zone tropicale ; • informent sur les indicateurs de changement climatique ; • expliquent les causes anthropologiques du changement climatique ; • expliquent les effets régionaux et planétaires du changement climatique au moyen d'exemples choisis ; • démontrent la nécessité d'une politique mondiale du climat ;	• éléments du climat : p ex. rayonnement solaire, température, précipitations, humidité de l'air, couverture nuageuse, vent • couches de l'atmosphère et leurs fonctions • absorption, réflexion, rayonnement infrarouge, albédo, diffusion • pression atmosphérique, isobare • brise de terre et brise de mer • Coriolis • alizés, zone de convergence intertropicale (CIT), mousson • circulation océanique globale • Gulf Stream • El Niño • humidité absolue, relative et maximale • condensation • zone de basse et de haute pression (dépression et anticyclone) • front chaud, front froid, occlusion • cyclones p. ex. hurricane, typhon, Willi-Willy • indicateurs : p. ex. tendance des précipitations, extrêmes météorologiques, fonte des glaciers, décalage des saisons, montée du niveau de la mer • causes et évolution des émissions de gaz à effet de serre p. ex. CO₂ (dioxyde de carbone), CH₄ (méthane), N₂O (gaz hilarant), CFC (chlorofluorocarbones), O₃ (ozone) • effets régionaux : p. ex. inondations, tempêtes, désertification • effets planétaires : p. ex. fonte des glaces dans les régions polaires, changement éventuel de la circulation océanique globale, perte de la biodiversité, propagation de maladies, effets positifs et négatifs sur l'agriculture, réfugiés climatiques • traités internationaux
---	---

• reflètent leur comportement et montrent des possibilités d'actions favorables au climat ; • localisent les courants marins dans les océans et les tracés des cyclones.	Références spatiales • circulation océanique globale, Gulf Stream, courant de Humboldt • p. ex. Caraïbes, Philippines
Thème 2 : Forces internes - vivre avec des risques naturels	
• expliquent la structure de la Terre ; • expliquent la théorie de la tectonique des plaques ; • expliquent l'origine des volcans, des tremblements de terre et des tsunamis ; • montrent des possibilités de mesure et de localisation des tremblements de terre ; • expliquent l'utilisation des systèmes satellitaires en prévision des tsunamis • identifient les régions vulnérables à l'échelle mondiale et les effets des cataclysmes naturels ; • localisent les exemples choisis	• croûte, manteau, noyau terrestre • lithosphère, asthénosphère • courant de convection, convergence, divergence, faille transverse • Hot Spot, dorsale océanique, rift • fosse océanique, zone de subduction • volcanisme, tremblement de terre, tsunami • séismogramme, ondes sismiques, échelles de mesure des séismes • magnitude • système d'alerte Références spatiales • cercle de feu du Pacifique • p. ex. Hawaï, Indonésie, Japon
Champ thématique : L'Europe en mutation <i>Intention : Analyser l'espace économique européen dans la perspective d'un développement durable</i>	
Thème 1 : Espace économique européen en mutation	
• expliquent l'importance et l'évolution de l'intégration européenne ; • discutent l'intégration des pays candidats à l'UE ; • décrivent les disparités régionales en Europe ; • expliquent les mesures de soutien des régions faibles au moyen d'un exemple choisi ; • expliquent les chances et les risques de l'intégration européenne ;	• assurer la paix • histoire de l'intégration européenne • Conseil de l'Europe, UE, EEE, OCDE, espace Schengen, zone Euro • centre et périphérie • volume commercial, flux commerciaux • politique régionale et structurelle de l'UE • chances : p. ex. libre circulation des biens, des services, des personnes et du capital, politique de sécurité, politique de coopération • problèmes : p. ex. mécanisme de décision, harmonisation des normes, l'Europe face au monde

• localisent tous les pays mentionnés et les membres des organisations citées.	Références spatiales • pays européens
Thème 2 : Migration en UE et vers l'UE	
• différencient les termes concernant la migration ; • expliquent les facteurs push et pull ; • analysent au moyen d'exemples choisis la problématique de la migration dans le pays d'origine et le pays d'accueil ; • évaluent des mesures politiques concernant la migration au moyen d'exemples choisis ; • insistent sur la nécessité d'une politique d'asile commune au niveau européen ; • localisent les pays d'origine et d'accueil choisis.	• migrant, demandeur d'asile, réfugié, réfugié de l'environnement • facteurs push : p. ex. chômage, pauvreté, insécurité, catastrophes naturelles, guerre, manque d'éducation, disparités sociales et spatiales ; • facteurs pull : p. ex. conjoncture, sécurité, tolérance, possibilités d'instruction • pays d'origine : brain-drain, soutien financier de l'étranger • pays d'accueil : augmentation du PNB, rajeunissement de la population, mesures soutenant la conjoncture • intégration, ségrégation • politique d'asile • traité de Schengen Références spatiales • pays choisis
Thème 3 : Avenir énergétique	
• localisent la production énergétique et expliquent la problématique de la dépendance de l'Europe ; • comparent et analysent la consommation énergétique selon les sources d'énergie ; • expliquent la problématique de l'énergie atomique ; • expliquent la problématique de l'exploitation et du transport du pétrole ; • expliquent les limites des énergies fossiles et la nécessité du recours aux énergies renouvelables ; • expliquent le choix du lieu d'implantation des sites de production énergétique ; • montrent la nécessité d'une politique énergétique et environnementale commune au niveau européen et planétaire ; • expliquent au moyen d'exemples adéquats le rôle stratégique des réserves de matières premières en situations de crises et de conflits ;	• pétrole et gaz naturel, terres rares, uranium, lignite et charbon • réserves de matières premières • degré de dépendance énergétique • stockage des déchets, risques majeurs • offshore, extraction des sables bitumineux, pipelines, pétroliers • énergie hydraulique (barrage, usine marémotrice, centrale de pompage) • énergie solaire, éolienne, géothermie, biomasse

- localisent les exemples choisis.

Références spatiales

- Proche Orient, Russie
- régions choisies