

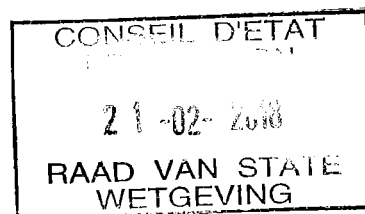
Avant-projet de décret confirmant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition

Le Gouvernement de la Communauté française,

Sur la proposition de la Ministre de l'Education,

Après délibération,

Arrête :



63022/2

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

Chapitre 1er. — Confirmation de compétences terminales

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

Chapitre 2. — Procédure de dérogation limitée

Art. 2. — Tout pouvoir organisateur ou toute fédération de pouvoirs organisateurs organisant un enseignement subventionné par la Communauté française peut introduire une demande de dérogation aux compétences terminales et savoirs requis visés à l'article 1 du présent décret aux conditions et selon la procédure définies aux articles suivants.

Art. 3. — Aucune dérogation ne peut avoir pour effet de porter atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Elle ne peut notamment avoir pour effet de porter atteinte à la qualité de l'enseignement, au contenu de base ou à l'équivalence des diplômes et certificats ou encore de restreindre la liberté des parents de changer leur enfant d'école l'année scolaire suivante.

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

Art. 4. — § 1^{er}. Dans la demande de dérogation, le pouvoir organisateur ou la fédération de pouvoirs organisateurs :

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

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

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

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

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

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

Art. 5. — § 1er. Il est créé une commission chargée de donner un avis au Gouvernement sur les demandes de dérogation pour le référentiel visé à l'article 1.

Cette commission comprend :

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

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

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

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

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

6° deux représentants du Gouvernement siégeant avec voix consultative.

Le mandat des membres de la commission est gratuit.

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

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

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

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

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

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

2° le respect de l'article 3.

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

Art. 6. — Au terme de la procédure visée à l'article 4, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation. Si celle-ci est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement soumet à la confirmation du Parlement la dérogation accordée.

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

Chapitre 3. — Dispositions finales

Art. 7. — Le présent décret abroge l'article 3 du décret du 17 mai 1999 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition.

Art. 8. — L'article 1^{er} entre en vigueur le 1^{er} septembre 2018, année d'étude après année d'étude.

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

Par le Gouvernement de la Communauté française
Le Ministre-Président du Gouvernement de la Communauté française,

Rudy DEMOTTE

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

Alda GREOLI

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

Jean-Claude MARCOURT

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

Rachid MADRANE

La Ministre de l'Éducation

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'M' with a horizontal line extending to the right.

Marie-Martine SCHYNS

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

André FLAHAUT

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

Isabelle SIMONIS

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

AVANT-PROPOS

Des unités d'acquis d'apprentissage

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

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

Des ressources, des processus, des stratégies transversales

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

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

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

Connaître	Construire et expliciter des ressources
Appliquer	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées
Transférer	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles

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

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

Des connaissances

L'intentionnalité et l'opérationnalité données aux apprentissages selon la logique « compétences » n'impliquent pas, pour autant, d'éluder la nécessité didactique de mettre

en place, progressivement, des **savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entraînement**, afin d'en assurer la maîtrise conceptualisée (connaître) et surtout la mobilisation dans des situations entraînées (appliquer) ou relativement nouvelles (transférer).

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

Les **savoirs** (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts¹, modèles², théories³) et les **savoir-faire** (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause, quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

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

Des applications et des transferts

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

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

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

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

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

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

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

De l'application au transfert :

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

- + **Autonomie** de l'apprenant : utilisation à bon escient des acquis d'apprentissage sans être guidé dans ses choix
- + **Recontextualisation** des acquis d'apprentissage dans des situations relativement différentes des situations types d'apprentissage
- + **Capacité d'ajuster** un concept, un modèle, une procédure, une stratégie... en fonction d'un contexte spécifique
- + **Capacité d'assembler/intégrer** des ressources diverses

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

- **La partie supérieure** permet d'identifier l'unité d'acquis d'apprentissage, en précisant le domaine disciplinaire concerné et les finalités du processus d'apprentissage en termes de compétences.
- **Le volet inférieur** décrit l'UAA d'un point de vue opérationnel : les ressources incontournables pour l'exercice des compétences, les processus mis en œuvre dans des activités, les stratégies transversales convoquées.

INTRODUCTION

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

Quels enjeux sociétaux ?

Dans le respect du Décret Missions de 1997⁴ et du Décret Citoyenneté de 2007⁵, le référentiel privilégie des enjeux liés à l'inégale répartition des populations et des ressources, la gestion des risques et la gestion de l'accès des populations aux fonctions d'un territoire. Pour éclairer ces enjeux sociétaux, le référentiel s'appuie sur la maîtrise de ressources et d'une démarche propre à la géographie. Ces éléments sont envisagés à la fois comme des outils de structuration des savoirs et comme des clés de lecture nécessaires à la compréhension du monde.

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

Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)

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

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

⁴ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

⁵ Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, 20 mars 2007.

UAA se rapportant à un questionnement géographique		
Compétence : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux spécifiques à l'UAA		
Processus		Ressources
Appliquer - mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées	Transférer - mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles, mais familières	Elles sont déclinées en termes de : <ul style="list-style-type: none">• repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale ;• connaissances théoriques pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes de l'espace ;• modèles spatiaux pour analyser des observations relatives à une composante de l'espace ;• notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux.
Mise en œuvre de la démarche géographique : <ul style="list-style-type: none">• <u>Décrire⁶ une répartition /une dynamique spatiale pour mettre en évidence des disparités spatiales et interroger l'espace</u>• <u>Comparer⁷ les répartitions de différentes composantes de l'espace pour mettre en évidence des facteurs de localisation et émettre des hypothèses explicatives.</u>• <u>Choisir, compléter, annoter, critiquer, réaliser, commenter des représentations de l'espace⁸ pour communiquer des disparités spatiales et l'existence de liens entre des composantes de l'espace.</u>	Mise en œuvre de la démarche géographique pour éclairer des enjeux de société.	
Les concepts développés sont disciplinaires.	Les concepts développés sont à la fois disciplinaires et transversaux.	
Connaitre - Explicitation des ressources en prenant appui sur : <ul style="list-style-type: none">• la connaissance de répartitions spatiales sous forme de cartes-clés de certaines composantes de l'espace : population / bioclimat / orohydrographie / divisions administratives ;• des exemples comme support de la conceptualisation⁹.		
Stratégies transversales		
Savoirs et savoir-faire communs à toutes les UAA en lien avec : <ul style="list-style-type: none">• les représentations de l'espace ;• les critères pour apprécier la qualité d'une représentation cartographique ;• les critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié.		

⁶ Correspond à l'expression « décrire » dans le référentiel du qualifiant de 2014 : positionner et situer les objets dans l'espace pour décrire la répartition ou la dynamique spatiale des objets étudiés relatifs au thème sélectionné.

⁷ Correspond à l'expression « expliquer » dans le référentiel du qualifiant de 2014 : établir l'existence de liens entre des composantes du territoire pour expliquer les disparités spatiales observées.

⁸ Correspond à l'expression « communiquer » dans le référentiel du qualifiant de 2014 : utiliser des représentations cartographiques pour décrire/expliquer une répartition spatiale/une dynamique spatiale

⁹ La conceptualisation implique de pouvoir prendre appui sur un nombre suffisant d'exemples et de contre-exemples concernant l'objet étudié

Formation géographique – Humanités générales et technologiques

Deuxième degré

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

Troisième degré

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

Concepts
disciplinaires

- Continuités/discontinuités spatiales
- Atouts/contraintes spatiales
- Potentialité/vulnérabilité spatiale
- Aménagement du territoire

Concepts
transversaux

- Migration
- Mondialisation
- Développement
- Développement durable

Démarche disciplinaire

Décrire une répartition /une dynamique spatiale pour mettre en évidence des disparités spatiales et interroger l'espace

Comparer les répartitions de différentes composantes de l'espace pour mettre en évidence des facteurs de localisation et émettre des hypothèses explicatives.

Sélectionner, commenter, annoter, critiquer, réaliser des représentations de l'espace pour communiquer des disparités spatiales et l'existence de liens entre des composantes de l'espace.

Cartes-clés

Aux échelles mondiale, continentale, européenne et belge :

- répartition des populations ;
- répartition des zones bioclimatiques ;
- répartition des ensembles orohydrographiques.

Repères, notions et
modèles

- pour analyser et structurer des observations ;
- pour identifier des liens entre différentes composantes de l'espace ;
- pour traiter des informations spécifiques aux enjeux.

GÉOGRAPHIE 2 ^e DEGRÉ - gras : concepts géographiques - <i>gras/italique</i> : concepts transversaux		
UAA		
Questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau		
Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin...
<p><u>Appliquer</u> Étude de cas pour un territoire donné.</p> <p>Sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat¹⁰ et des repères spatiaux pertinents¹¹ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>décrire</u> une répartition spatiale/dynamique spatiale <u>pour identifier</u> des continuités/discontinuités spatiales ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale d'une ressource et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique <u>pour identifier l'existence de liens</u>¹² entre elles ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale de la population et celle d'une ressource <u>pour classer</u> des atouts et/ou des contraintes pour les activités humaines. <p><u>Pour communiquer</u> la description et/ou la comparaison des répartitions / des dynamiques spatiales :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>annoter</u> une représentation de l'espace ; • <u>réaliser</u> une carte schématique¹³/croquis cartographique¹⁴ ; • <u>commenter</u> en quelques phrases une représentation de l'espace ; • <u>organiser les atouts et/ou les contraintes</u> dans un tableau. 	<p><u>Transférer</u></p>	<p><u>...pour caractériser une répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich • Population Les espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l'Amérique du Nord, Europe. Les 15 aires urbaines¹⁵ les plus peuplées du Monde. Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60^e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes. • Bioclimat Les paysages naturels et les spécificités des climats associés aux espaces peuplés et vides : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra. • Orohydrographie Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain. Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre. <p><u>...pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes naturelles à l'aide de connaissances théoriques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Liens température avec latitude/altitude/exposition. • Liens précipitations avec latitude/altitude/exposition. • Liens entre température-précipitations-continentalité. • Liens entre végétation-sols-climat. <p><u>...pour analyser des répartitions à l'aide d'un modèle¹⁶ spatial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Circulation atmosphérique. • Courants marins. • Zonage climatique et bioclimatique. • Système des moussons. • Bilan radiatif. • La rotation de la Terre. • La révolution de la Terre.
<p><u>Connaître</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La répartition spatiale des principaux foyers de peuplement et des principaux vides à l'échelle mondiale et continentale. • La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques à l'échelle mondiale et continentale. • Un(des) exemple(s) qui illustre(nt): <ul style="list-style-type: none"> ○ des liens entre des composantes naturelles ; ○ des liens entre des composantes orohydrographiques et 		

¹⁰ Les directions cardinales ainsi que les termes spécifiques à l'objet traité et à sa représentation

¹¹ Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en en fixant les limites ou les extensions

¹² La nature des liens entre les composantes de l'espace est connue par les élèves, pas découverte. Il n'y a pas de lien systématique, par exemple entre la composante bioclimatique et certaines ressources minières ou énergétiques.

¹³ Le fond de carte est donné

¹⁴ Avec l'un ou l'autre repère au 2^e degré

¹⁵ En 2017, au moment de la rédaction de ce référentiel, données disponibles sur le site <https://esa.un.org/undp/wup/> (consulté le 4 mai 2017), les 15 principales aires urbaines dans le Monde sont en 2015 (population en millions) : Tokyo, 38 ; Delhi, 25,7 ; Shanghai, 23,74 ; São Paulo, 21,07 ; Mumbai (Bombay), 21,04 ; Ciudad de México (Mexico City), 21 ; Beijing, 20,38 ; Kinki M.M.A. (Osaka), 20,24 ; Al-Qahirah (Le Caire), 18,77 ; New York-Newark, 18,59 ; Dhaka, 17,6 ; Karachi, 16,62 ; Buenos Aires, 15,18 ; Kolkata (Calcutta), 14,86 ; Istanbul, 14,16. Ces données sont à actualiser

¹⁶ L'objet n'est pas de connaître les causalités qui expliquent le modèle, mais comment celui-ci permet de comprendre une répartition spatiale

bioclimatiques et des catégories de ressources pour expliciter le concept d' atouts/contraintes ; o les modèles spatiaux.	<u>...pour traiter des informations spécifiques relatives aux catégories de ressources</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources alimentaires : monoculture, polyculture, agriculture vivrière/irriguée/intensive/extensive, familiale/industrialisée, aquaculture, halieutiques. • Ressources en eau : bassin hydrographique, plaine alluviale, nappe aquifère (phréatique et fossile), désertification, lessivage, eau potable.
<u>Stratégies transversales</u> <u>Savoir-faire associés aux représentations de l'espace</u> <ul style="list-style-type: none"> - Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique. - Lire une image de l'espace terrestre. - Lire des coordonnées géographiques. - Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail... <u>Critères pour construire une représentation cartographique</u> <ul style="list-style-type: none"> - Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces. - La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité. - Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources. 	

GÉOGRAPHIE 3 ^e DEGRÉ - <i>gras</i> : concepts géographiques - <i>gras/italique</i> : concepts transversaux		
UAA		
<i>Questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources</i>		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : <i>mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau, à l'énergie et autres matières premières</i>		
Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin...
<u>Appliquer</u> Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat ¹⁷ et des repères spatiaux pertinents ¹⁸ : <ul style="list-style-type: none"> • <u>décrire</u> une répartition spatiale/dynamique spatiale <u>pour identifier</u> des continuités/discontinuités spatiales ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale d'une ressource et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique <u>pour identifier l'existence de liens</u>¹⁹ entre elles ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale de la population et celle d'une ressource <u>pour classer des atouts et/ou des contraintes</u> pour les activités humaines. Pour communiquer la description et/ou la comparaison des répartitions / des dynamiques spatiales : <ul style="list-style-type: none"> • <u>sélectionner</u> la/les échelle(s) adéquates ; • <u>annoter</u> une représentation de 	<u>Transférer</u> Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de documents familiers variés, y compris de représentations de l'espace, en communiquant la production sous différentes formes ²¹ : <ul style="list-style-type: none"> • <u>caractériser</u> des flux de population (direction et intensité) en lien avec l'inégale répartition des populations et des ressources <u>pour illustrer</u> le concept de migration ; • <u>caractériser</u> des flux de ressources 	<u>...pour caractériser une répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich. • Population Les espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l'Amérique du Nord, Europe. Les 15 aires urbaines²² les plus peuplées du Monde. Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60^e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes. • Bioclimat Les paysages naturels et les spécificités des climats associés aux espaces peuplés et vides : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra. • Orohydrographie Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain. Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre. <u>...pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes naturelles à l'aide de connaissances théoriques</u>

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

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

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

Annexe

<p>l'espace ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>réaliser</u> une carte thématique sur un <u>fond de carte donné</u> ; • <u>réaliser</u> une carte schématique²⁰ / croquis cartographique ; • <u>commenter</u> en quelques phrases une représentation de l'espace ; • <u>organiser les atouts et/ou les contraintes</u> dans un tableau. 	<p>(direction et intensité) en lien avec l'inégale répartition des populations et des ressources <u>pour illustrer</u> le concept de mondialisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liens température avec latitude/altitude/exposition. • Liens précipitations avec latitude/altitude/exposition. • Liens entre température-précipitations-continentalité. • Liens entre végétation-sols-climat. <p><u>...pour analyser des répartitions à l'aide d'un modèle²³ spatial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Circulation atmosphérique. • Courants marins. • Zonage climatique et bioclimatique. • Système des moussons. • Bilan radiatif. • La rotation de la Terre. • La révolution de la Terre. <p><u>...pour traiter des informations spécifiques relatives aux catégories de ressources</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources alimentaires : monoculture, polyculture, agriculture vivrière/irriguée/intensive/extensive, familiale/industrialisée, aquaculture, halieutiques. • Ressources en eau : bassin hydrographique, plaine alluviale, nappe aquifère (phréatique et fossile), désertification, lessivage, eau potable. • Ressources énergétiques et autres matières premières: sous-sol, mines, énergie renouvelable / non renouvelable, énergie primaire / secondaire.
<p><u>Connaitre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La répartition spatiale des principaux foyers de peuplement et des principaux vides à l'échelle mondiale et continentale. • La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques à l'échelle mondiale et continentale. • Des exemples qui illustrent : <ul style="list-style-type: none"> ○ des liens entre des composantes naturelles ; ○ des liens entre des composantes orohydrographiques et bioclimatiques et des catégories de ressources pour expliciter le concept d'atouts/contraintes ; ○ des flux comme conséquences de disparités entre des espaces pour expliciter les concepts de mondialisation et de migration ; ○ les modèles spatiaux. 		
<p><u>Stratégies transversales</u></p> <p><u>Savoir-faire associés aux représentations de l'espace</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique. - Lire une image de l'espace terrestre. - Lire des coordonnées géographiques. - Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail... <p><u>Critères pour construire/apprécier la qualité d'une représentation cartographique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces. - La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité. - Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources. <p><u>Critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan - La nature des indicateurs cartographiés. - La projection cartographique : respect des angles/surfaces/distances. - Les unités de surface : découpage et pixellisation. 		

²¹ En fonction des acquis en français

²² En 2017, au moment de la rédaction de ce référentiel, données disponibles sur le site <https://esa.un.org/undp/wup/> (consulté le 4 mai 2017), les 15 principales aires urbaines dans le Monde sont en 2015 (population en millions) : Tokyo, 38 ; Delhi, 25,7 ; Shanghai, 23,74 ; São Paulo, 21,07 ; Mumbai (Bombay), 21,04 ; Ciudad de México (Mexico City), 21 ; Beijing, 20,38 ; Kinki M.M.A. (Osaka), 20,24 ; Al-Qahirah (Le Caire), 18,77 ; New York-Newark, 18,59 ; Dhaka, 17,6 ; Karachi, 16,62 ; Buenos Aires, 15,18 ; Kolkata (Calcutta), 14,86 ; Istanbul, 14,16. Ces données sont à actualiser

²⁰ Le fond de carte est donné

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

GÉOGRAPHIE 2 ^e DEGRÉ - gras : concepts géographiques - <i>gras/italique</i> : concepts transversaux		
UAA		
Questions spatiales à propos de la gestion des risques naturels et technologiques		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : <i>mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques</i>		
Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin...
<p><u>Appliquer</u></p> <p>Étude de cas pour un territoire donné.</p> <p>Sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents²⁴ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>décrire</u> la répartition spatiale d'un aléa <u>pour identifier</u> des <u>continuités/discontinuités spatiales</u> ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique <u>pour identifier l'existence de liens</u>²⁵ entre eux ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une population <u>pour identifier des espaces à risque</u>. <p>Pour <u>communiquer</u> la mise en évidence de la répartition spatiale d'un aléa ou d'espaces à risque :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>annoter</u> une représentation de l'espace ; • <u>réaliser</u> une carte schématique²⁶ - un croquis cartographique²⁷ ; • <u>commenter</u> en quelques phrases une représentation de l'espace. <p>Pour <u>communiquer</u> l'identification des liens entre des composantes de l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>commenter</u> en quelques phrases une représentation de l'espace. 	<p><u>Transférer</u></p>	<p><u>...pour caractériser une répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich. • Population Les espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l'Amérique du Nord, Europe. Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60^e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes. Les 15 aires urbaines les plus peuplées du Monde. • Bioclimat Pour les espaces peuplés et vides, les principales caractéristiques des climats associés aux paysages naturels : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra. • Orohydrographie Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain. Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Niger, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre. <p><u>... pour analyser la répartition d'aléas à l'aide d'un modèle</u>²⁸ spatial y compris son vocabulaire spécifique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tectonique des plaques : séismes, épicerne, magnitude, volcans, éruption effusive, explosive, nuées ardentes, coulées de lave, tsunامي. • Circulation atmosphérique : sécheresse, cyclones tropicaux, tornades. <p><u>...pour traiter des informations en lien avec les aléas</u>²⁹ <u>à l'aide de connaissances théoriques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonte des glaces, élévation du niveau des mers, désertification, changements du régime des pluies et des températures comme effets des changements du climat. • Glissement de terrain, coulées de boue, érosion littorale, plaine alluviale, lit majeur, lit mineur, delta,
<p><u>Connaitre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La répartition spatiale des principaux foyers de population à l'échelle mondiale. • La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques à l'échelle mondiale. • Un exemple qui illustre les modèles spatiaux. 		

²⁴ Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en en fixant les limites ou les extensions

²⁵ La nature des liens entre les composantes de l'espace est connue par les élèves, pas découverte. Il n'y a pas de lien systématique, par exemple entre la composante bioclimatique et certaines ressources minières ou énergétiques.

²⁶ Le fond de carte est donné

²⁷ Avec l'un ou l'autre repère au 2^e degré

²⁸ L'objet n'est pas de connaître les causalités qui expliquent le modèle, mais comment celui-ci permet de comprendre une répartition spatiale

²⁹ L'élève devra connaître le sens des termes listés (ressources langagières) ; les autres termes spécifiques seront précisés en cas d'évaluation externe

	estuaire, marée.
Stratégies transversales Savoir-faire associés aux représentations de l'espace <ul style="list-style-type: none"> - Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique. - Lire une image de l'espace terrestre. - Lire des coordonnées géographiques. - Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail... Critères pour construire une représentation cartographique <ul style="list-style-type: none"> - Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces. - La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité. - Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources. 	

GÉOGRAPHIE 3 ^e DEGRÉ - <i>gras : concepts géographiques - gras/italique : concepts transversaux</i>		
UAA		
<i>Questions spatiales à propos de la gestion des risques naturels et technologiques</i>		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : <i>mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques et à leur gestion</i> ³⁰		
Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin...
Appliquer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents ³¹ : <ul style="list-style-type: none"> • <u>décrire</u> la répartition spatiale d'un aléa <u>pour identifier</u> des <u>continuités/discontinuités spatiales</u> ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique <u>pour identifier l'existence de liens</u>³² entre eux ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une population <u>pour identifier des espaces</u> à risque. <i>Pour communiquer la mise en évidence de la répartition spatiale d'un aléa ou d'espaces à risque :</i> <ul style="list-style-type: none"> • <u>sélectionner</u> la/les échelle(s) adéquates ; • <u>annoter</u> une représentation de l'espace ; • <u>réaliser</u> une carte thématique sur un fonds de carte donné ; • <u>réaliser</u> une carte schématique³³ - un croquis cartographique ; • <u>commenter</u> en quelques phrases une 	Transférer Étude de cas pour un territoire donné. Sur base de documents familiers variés, y compris de représentations de l'espace, en communiquant la production sous différentes formes ³⁴ : <ul style="list-style-type: none"> • <u>caractériser</u> des aménagements en lien avec la vulnérabilité d'un territoire face à un aléa <u>pour illustrer</u> les concepts de développement et/ou de développement durable ; • <u>caractériser</u> l'évolution d'une composante de l'espace <u>pour illustrer</u> le concept de vulnérabilité/potentialité et/o 	...pour caractériser une <u>répartition spatiale aux échelles mondiale et continentale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Les continents, les océans, les hémisphères Nord et Sud, l'équateur, les tropiques, les cercles polaires, le méridien de Greenwich. • Population Les espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine), Asie du Sud (Inde, Pakistan), Indonésie, Golfe de Guinée (Nigéria), Région des Grands Lacs africains, Est de l'Amérique du Nord, Europe. Les espaces vides : Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60^e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes. Les 15 aires urbaines les plus peuplées du Monde. • Bioclimat Pour les espaces peuplés et vides, les principales caractéristiques des climats associés aux paysages naturels : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra. • Orohydrographie Principaux reliefs : Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain. Principaux fleuves : Amazone, Mississippi, Gange, Niger, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre. ...pour caractériser une <u>répartition spatiale aux échelles européenne et belge</u> <ul style="list-style-type: none"> • Population Espaces peu/très peuplés. • Bioclimat Paysages naturels clés et climats associés : garrigue/maquis,

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

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

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

³³ Le fond de carte est donné

³⁴ En fonction des acquis en français

représentation de l'espace.	u le concept de migration ;	forêt de feuillus, taïga, toundra. Régions européennes: bassin méditerranéen, Europe tempérée, Europe continentale, Europe septentrionale.
<p><u>Pour communiquer l'identification des liens entre des composantes de l'espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> commenter en quelques phrases une représentation de l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> identifier des espaces potentiellement à risque en se référant à un modèle spatial. 	<ul style="list-style-type: none"> Orohydrographie Principaux reliefs : Alpes, Pyrénées, plaines de l'Ouest et du Nord, Oural. Principaux cours d'eau européens : Rhin, Rhône, Danube. Principaux cours d'eau belges : Meuse, Escaut, Yser, Sambre. Océans/Mers : Mer du Nord et Manche, Mer Méditerranée, Mer Noire, Mer Baltique.
<p><u>Connaitre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La répartition spatiale des principaux foyers de population aux échelles mondiale, européenne et belge. La répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques aux échelles mondiale, européenne et belge. Des exemples qui illustrent : <ul style="list-style-type: none"> des liens spatiaux entre les activités humaines et des aléas pour expliciter le concept de vulnérabilité/potentialité ; l'aménagement en lien avec la vulnérabilité d'un territoire face aux risques pour expliciter les concepts de développement et de développement durable ; les modèles spatiaux. 	<p><u>... pour analyser la répartition d'aléas à l'aide d'un modèle³⁵ spatial y compris son vocabulaire spécifique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tectonique des plaques : séismes, épicentre, magnitude, volcans, éruption effusive, explosive, nuées ardentes, coulées de lave, tsunami. Circulation atmosphérique : sécheresse, cyclones tropicaux, tornades. <p><u>...pour traiter des informations en lien avec les aléas³⁶ à l'aide de connaissances théoriques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fonte des glaces, élévation du niveau des mers, désertification, changements du régime des pluies et des températures comme effets des changements du climat. Glissement de terrain, coulées de boue, érosion littorale, plaine alluviale, lit majeur, lit mineur, delta, estuaire, marée. 	
<p><u>Stratégies transversales</u></p> <p><u>Savoir-faire associés aux représentations de l'espace</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique. Lire une image de l'espace terrestre. Lire des coordonnées géographiques. Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail... <p><u>Critères pour construire/apprécier la qualité d'une représentation cartographique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces. La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité. Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources. <p><u>Critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan La nature des indicateurs cartographiés. La projection cartographique : respect des angles/surfaces/distances. Les unités de surface : découpage et pixellisation. 		

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

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

GÉOGRAPHIE 2 ^e DEGRÉ - gras : concepts géographiques - <i>gras/italique</i> : concepts transversaux		
UAA		
Questions spatiales à propos de l'aménagement du territoire		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : <i>mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire</i>		
Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin...
<u>Appliquer</u> Étude de cas pour un territoire donné. Sur base d'informations spatiales relatives à une fonction d'un territoire ³⁷ et de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents ³⁸ : <ul style="list-style-type: none">• <u>décrire</u> la répartition spatiale/dynamique spatiale d'une fonction <u>pour identifier</u> des continuités ou des discontinuités spatiales ;• <u>comparer</u> la répartition spatiale de composantes de l'espace <u>pour classer</u> des atouts et/ou des contraintes à la localisation d'une fonction et/ou à l'accès à une fonction. <u>Pour communiquer</u> la mise en évidence d'une répartition/une dynamique spatiale : <ul style="list-style-type: none">• <u>annoter</u> une représentation de l'espace ;• <u>réaliser</u> une carte schématique³⁹ - un croquis cartographique⁴⁰ ;• <u>commenter</u> en quelques phrases une représentation de l'espace. <u>Pour communiquer</u> l'identification des liens entre des composantes de l'espace : <ul style="list-style-type: none">• <u>organiser les atouts et/ou les contraintes</u> dans un tableau ;• <u>commenter</u> en quelques phrases une représentation de l'espace.	<u>Transférer</u>	<u>...pour traiter des informations spécifiques en lien avec l'organisation de l'espace</u> <ul style="list-style-type: none">• Les principales fonctions⁴¹ d'un territoire donné.• Termes spécifiques à certaines fonctions : étalement urbain, migration pendulaire, aire urbaine, zone d'influence, réseaux de communication, distance-temps, distance-cout, affectation du sol, utilisation du sol, facteur de localisation, délocalisation.
<u>Connaître</u> <ul style="list-style-type: none">• Les principales fonctions d'un territoire et des facteurs de localisation.• Un exemple qui illustre des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes.		
<u>Stratégies transversales</u> <u>Savoir-faire associés aux représentations de l'espace</u> <ul style="list-style-type: none">- Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique.- Lire une image de l'espace terrestre.- Lire des coordonnées géographiques.- Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail... <u>Critères pour construire une représentation cartographique</u>		

³⁷ En ce compris les intentions des acteurs spatiaux concernés

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

³⁹ Le fond de carte est donné

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

⁴¹ Exemples : logement, santé, emploi, tourisme, loisir, patrimoine, transport, information...

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

GÉOGRAPHIE 3 ^e DEGRÉ - gras : concepts géographiques - <i>gras/italique</i> : concepts transversaux		
UAA		
Questions spatiales à propos de l'aménagement du territoire		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire et à sa gestion		
Processus		Ressources : repères, notions et modèles dont l'élève a besoin...
<p><u>Appliquer</u></p> <p>Étude de cas pour un territoire donné.</p> <p>Sur base d'informations spatiales relatives à une fonction d'un territoire⁴² et de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents⁴³ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>décrire</u> la répartition spatiale/dynamique spatiale d'une fonction <u>pour identifier</u> des continuités ou des discontinuités spatiales ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale de composantes de l'espace <u>pour classer</u> des atouts et/ou des contraintes à la localisation d'une fonction et/ou à l'accès à une fonction ; <p><u>Pour communiquer</u> la mise en évidence d'une répartition/une dynamique spatiale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>sélectionner</u> la/les échelle(s) adéquates ; • <u>annoter</u> une représentation de l'espace ; • <u>réaliser</u> une carte thématique sur un fonds de carte donné ; • <u>réaliser</u> une carte schématique⁴⁴ - un croquis cartographique ; • <u>commenter</u> en quelques phrases une représentation de l'espace. <p><u>Pour communiquer</u> l'identification des liens</p>	<p><u>Transférer</u></p> <p>Étude de cas pour un territoire donné.</p> <p>Sur base de documents familiers variés, y compris de représentations de l'espace, en communiquant la production sous différentes formes⁴⁵ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>caractériser</u> l'accès à une fonction <u>pour identifier</u> des besoins ou des actions en termes d'aménagement du territoire ; • <u>identifier</u> des atouts et/ou des contraintes spatiales <u>pour justifier</u> un aménagement du territoire ; • <u>identifier</u> des vulnérabilités et/ou des potentialités spatiales <u>pour justifier</u> un choix d'aménagement du territoire ; • <u>mettre en évidence</u> des effets d'un aménagement du territoire sur l'environnement <u>pour expliciter</u> le concept de développement et/ou développement durable ; • <u>identifier</u> les fonctions d'un territoire et/ou les intentions des acteurs concernées par un aménagement du territoire <u>pour expliciter</u> la notion de conflit d'usage ; • <u>comparer</u> un cas donné à un modèle spatial⁴⁶ <u>pour en évaluer</u> l'appartenance ; • <u>comparer</u> la répartition spatiale d'une fonction du territoire et celle d'une 	<p><u>...pour traiter des informations spécifiques en lien avec l'organisation de l'espace</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Population Espaces peu/très peuplés. Les 15 aires urbaines les plus peuplées d'Europe⁴⁷, les sept principales aires urbaines belges⁴⁸ et les axes autoroutiers qui les relient, les aires urbaines périphériques des pays limitrophes de la Belgique⁴⁹. • Divisions administratives Europe : pays d'Europe et de l'UE. Belgique : État fédéral, Régions, Communautés, frontière linguistique. • Sillon Sambre-Meuse. • Les principales fonctions⁵⁰ d'un territoire donné. • Termes spécifiques à certaines fonctions : étalement urbain, migration pendulaire, aire urbaine, zone d'influence, bassin d'emploi, réseaux de communication, distance-temps, distance-cout, affectation du sol, utilisation du sol, conflit d'usage, facteur de localisation, délocalisation.

⁴² En ce compris les intentions des acteurs spatiaux concernés

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

⁴⁴ Le fond de carte est donné

⁴⁵ En fonction des acquis en français

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

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

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

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

⁵⁰ Exemples : logement, santé, emploi, tourisme, loisir, patrimoine, transport, information...

Annexe

<p>entre des composantes de l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser les atouts et/ou les contraintes dans un tableau ; • commenter en quelques phrases une représentation de l'espace. 	<p>population <u>pour identifier</u> des espaces de vulnérabilité et/ou de potentialité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Termes spécifiques à la gestion du territoire : plan d'affectation du sol, schéma d'aménagement.
<p><u>Connaître</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les principales fonctions d'un territoire et des facteurs de localisation • Des exemples qui illustrent : <ul style="list-style-type: none"> ○ des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes ; ○ pour les échelles belges et européennes, des liens entre les foyers de population et les principales infrastructures de communication ; ○ des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et des activités humaines pour expliciter le concept de potentialité/vulnérabilité ; ○ l'évolution d'une composante naturelle comme conséquence des activités humaines pour expliciter le concept de développement et de développement durable ; ○ le concept d'aménagement du territoire. 		
<p><u>Stratégies transversales</u></p> <p><u>Savoir-faire associés aux représentations de l'espace</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique. - Lire une image de l'espace terrestre. - Lire des coordonnées géographiques. - Manipuler des outils de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail... <p><u>Critères pour construire/apprécier la qualité d'une représentation cartographique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types de figurés : des points, des lignes, des surfaces. - La hiérarchie des figurés : la taille, la couleur, l'intensité. - Les éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources. <p><u>Critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan - La nature des indicateurs cartographiés. - La projection cartographique : respect des angles/surfaces/distances. - Les unités de surface : découpage et pixellisation. 		

Vu pour être annexé au projet de décret confirmant les compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition

Le Ministre-Président du Gouvernement de la Communauté française,

Rudy DEMOTTE.

La Ministre de l'Education,


Marie-Martine SCHYNS.

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

EXPOSE DES MOTIFS

Pourquoi une relecture des référentiels ?

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

- *notre enseignement connaît une faiblesse structurelle récurrente qui consiste en une continuité insuffisante des apprentissages ;*
- *l'organisation d'une planification coordonnée au sein d'un degré et d'un champ disciplinaire est rarissime ;*
- *l'incohérence et l'absence de continuité des apprentissages se constatent tant au niveau des savoirs que des compétences.*

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

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

- *Dans les décrets relatifs aux socles de compétences et aux compétences terminales, les savoirs requis ont été définis de façon trop vague.*
- *Il en ressort que l'hétérogénéité des programmes des différents réseaux les rend quasi inconciliables et génère des inconvénients majeurs notamment en cas de changement d'école et de réseau, mais aussi en cas d'élaboration d'épreuves externes.*

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

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

Quels référentiels ?

Le choix des chantiers à mettre en œuvre a découlé :

- des observations issues des évaluations externes certificatives ou non certificatives ;
- des conclusions tirées des études internationales (telles que PISA 2009-2014) ;
- des réflexions de l'inspection figurant dans les rapports précités.

Deux grands chantiers ont donc été distingués :

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

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

- l'approche par UAA permet d'organiser des ensembles cohérents, finalisés et évaluables, en fonction de la spécificité de chaque discipline, de ses domaines et objets propres ;
- chaque UAA vise la mise en place d'une ou de plusieurs compétences disciplinaires ;
- les UAA sont graduées et spiralées en fonction du cycle ou degré concerné, mais aussi en fonction du niveau visé (cours de base, cours d'approfondissement, par exemple : mathématiques 2H, 4H, 6H ou Sciences 3H, 5H...) ;
- les UAA sont définies en termes de ressources à mobiliser et de processus cognitifs à acquérir et entraîner, pour accomplir des tâches susceptibles de manifester la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences.

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

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

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

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

Le groupe de travail visant à réécrire le référentiel confirmé par le parlement le 17 mai 1999, via l'article 3 du décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition, a été constitué en début de législature, sur la base des arrêtés du Gouvernement des 29 octobre 1997¹ et 19 décembre 1997².

Un cahier de charges commun à tous les référentiels actuels tel que défini dans la note d'orientation au gouvernement du 23 mars 2013 a été communiqué aux membres du groupe.

Les travaux ont été clôturés en mai 2017.

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

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

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

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

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

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

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

Pour chacune des compétences visées par degré, outre les processus « Appliquer » et « transférer » à partir de ressources décrites, le « connaître » est clairement décrit. Une description aussi des stratégies transversales en termes de savoir-faire est également présente pour chacune des compétences visées.

L'avis de la Commission de pilotage

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

L'avis des Conseils généraux

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

Cette disposition dérogatoire a été intégrée dans un avant-projet de décret à l'ordre du jour du gouvernement du 11 janvier 2018.

Le référentiel déterminé par le Gouvernement et soumis au Parlement pour confirmation portent sur :

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

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

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

Le projet de décret est divisé en trois chapitres.

Le premier chapitre (article 1) porte sur la confirmation des « référentiels de compétences et savoir requis » en géographie, aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire de transition (humanités générales et technologiques), tel que déterminé par le gouvernement le 10 janvier 2018 et tel que le prévoit le décret « Missions » en ses articles 25 et 35.

Le second chapitre (articles 2 à 6), se référant à la jurisprudence de la Cour constitutionnelle³ et à la jurisprudence de la section de législation du Conseil d'État⁴,

³ arrêt n° 76/96 du 18 décembre 1996, arrêt n° 49/2001 du 18 avril 2001

prévoit un mécanisme de dérogation, afin de garantir que les « référentiels » ainsi confirmés ne portent pas atteinte à la liberté d'enseignement, garantie par l'article 24, § 1er, de la Constitution, en ce qu'elle implique la liberté d'organiser un enseignement selon un projet pédagogique particulier.

Le troisième chapitre porte sur les dispositions finales, d'une part l'abrogation des articles des décrets portant confirmation du référentiel actuellement en vigueur et que remplacera le référentiel confirmé par le parlement et de l'autre les dates de mises en vigueur du projet de décret.

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

L'avis du Conseil d'Etat sur le présent projet (avis xx.xxx/x du xx xxxxx 2018)

Dans son avis, le Conseil d'Etat formule que

⁴ avis n° 31.675/2 donné le 17 mai 2001 sur un avant-projet devenu le décret du 19 juillet 2001 'portant confirmation des socles de compétences visés à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée' ; avis 62.330/2 du 20 novembre 2017 sur un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française 'déterminant le référentiel des socles de compétences en langues modernes à l'issue du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, référentiel des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques et référentiel des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes à l'issue de la section de qualification, référentiel des compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques'

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

COMMENTAIRES DES ARTICLES

Article 1^{er}. — Cet article renvoie à l'annexe pour ce qui concerne la confirmation des compétences et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue de la section de transition aux articles 25, § 1^{er}, 2^o et 26, § 1^{er}, 2^o du décret « Missions » et en application de l'article 4 de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 11 janvier 2018 déterminant les compétences terminales et savoirs requis en géographie à l'issue du deuxième degré de la section de transition ainsi qu'à l'issue de la section de transition.

Articles 2 à 6. – Ces articles énoncent le processus dérogatoire qui permet à chaque Pouvoir organisateur ou à toute fédération de pouvoirs organisateurs organisant un enseignement subventionné par la Communauté française de pouvoir introduire une dérogation pour autant que la demande de dérogation ne porte pas atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Ce mécanisme de dérogation répond à la demande exprimée par le Conseil d'Etat dans son avis 54 397/2 du 27 novembre 2013. Il est inséré dans ce projet de décret selon la recommandation exprimée par le Conseil d'Etat dans son avis 55 795/2 du 16 avril 2014.

Il est prévu pour l'année scolaire 2018-2019, une mesure transitoire permettant d'introduire la demande de dérogation au plus tard le 1^{er} juin 2018.

Article 7 – Cet article abroge l'article du décret confirmant l'ancien référentiel de géographie, dans les degrés et sections concernées, année après année, au même rythme que l'entrée en vigueur du nouveau référentiel.

Article 8. – Cet article détermine les dates d'entrée en vigueur des différents articles du présent décret.

En son premier alinéa, cet article détermine la date d'entrée en vigueur de l'article 1. Celui-ci entre en vigueur, année d'études par années d'études, en commençant par la première année du 2^e degré de l'enseignement secondaire (3^e année de l'enseignement secondaire, dans la section de transition (humanités générales et technologiques), la première année, en 4^e année la seconde année, ainsi de suite. L'article détermine dans son deuxième alinéa la date d'entrée en vigueur du mécanisme dérogatoire visé aux articles 5 à 9, afin que les pouvoirs organisateurs ou les fédérations de pouvoirs organisateurs puissent s'en saisir dans le délai légal prévu à cet effet.