PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE

Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants

2e et 3e degrés

Humanités générales et technologiques

Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice

La FELSI tient à remercier les enseignants, les collaborateurs pédagogiques et la Direction de l'Ecole Active qui ont participé à l'écriture du présent programme. Ceux-ci l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.
Elle remercie également les personnes qui ont effectué une lecture attentive et suggéré une articulation pertinente du propos.

Ont participé à l'écriture de ce programme, durant les années scolaires 2018-2020 :
Yasmine Bensaid, enseignante à L'Ecole Active,
Guillaume Bossuroy, enseignant à De l'Autre Côté de l'École,
Virginie Dedonder, enseignante à l'école Decroly,
Emilie Ecochard, enseignante à Singelijn Second'Air.

Ceux-ci ont été soutenus par :
Cédric Pinchart, Directeur de l'Ecole Active,
Catherine Lacave, conseillère au soutien et à l'accompagnement,
Marie Caby, conseillère au soutien et à l'accompagnement.

Table des matières

1. Les valeurs de la FELSI 4
2. Introduction générale 6
3. Introduction spécifique 7
   - 3.1. Contexte du cours et du programme dans la société en lien avec le décret « Missions » 7
   - 3.2. Objectifs du cours 7
   - 3.3. Rythme et enchainement des séquences 7
   - 3.4. Moyens et outils pour mettre le programme en application 8
   - 3.5. Le numérique 8
4. Attendus du référentiel 9
   - 4.1. UAA et compétences 9
   - 4.2. Des ressources 9
   - 4.3. Des processus 10
   - 4.4. Des stratégies transversales 11
5. Considérations pédagogiques 12
   - 5.1. Principes généraux 12
   - 5.2. Thématiques 14
   - 5.3. Ce qu'il faut apprendre par la géographie 16
6. Situations d'apprentissage 26
   - 2e degré 27
   - 3e degré 38
7. L'évaluation 46
8. Glossaire 47

1. Les valeurs de la FELSI

Pour l'élève :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, autonomes, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'insertion et d'émancipation sociale;
- promouvoir la culture, en éveillant la faculté créatrice personnelle, en suscitant l'apprentissage des divers moyens d'expression et l'analyse des messages qu'ils véhiculent.

L'ensemble de ces objectifs suppose des démarches éducatives et pédagogiques qui s'inscrivent dans une ligne de conduite qui se veut conforme aux principes démocratiques.

Notre enseignement visera donc à :

- former l'élève au rôle de citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs dans une société démocratique et pluraliste au service de l'Homme;
- favoriser par l'exemple et expliciter clairement le respect des valeurs inhérentes au projet éducatif : l'esprit de tolérance, l'honnêteté intellectuelle, la plus grande objectivité possible, le rejet clairement justifié de tout recours explicatif à des dogmes, à l'argument d'autorité, à l'irrationnel;
- veiller à respecter la liberté de conscience et d'expression pour tous, pour autant que cette liberté s'inscrive dans le cadre du respect de la Constitution, de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et des Conventions Internationales relatives aux Droits de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant;
- appliquer ces principes selon des méthodes pratiques de participation, propres à faire agir les élèves dans le respect des principes exposés ci-dessus, qui sous-tendront de même les activités culturelles, sociales, folkloriques, sportives, artistiques, ludiques, etc., organisées à l'initiative des enseignants, des parents et des étudiants.

Chaque établissement veillera à :

- instaurer une relation d'écoute et de dialogue entre l'équipe éducative et les élèves;
- stimuler et entretenir le désir d'apprendre, aider l'élève à s'épanouir, à devenir un être autonome et conscient, apte à assumer ses responsabilités humaines (notamment familiales, professionnelles et civiques);
- favoriser les processus d'auto-apprentissage, qui supposent l'appropriation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être par les élèves, au rythme de chacun, dans un milieu ouvert où ils peuvent être acteurs de leur propre évolution et de celle de la société;
- privilégier l'initiative, la recherche personnelle, le maniement des outils d'apprentissages (techniques, documentation, ressources du milieu extérieur);
- créer les situations propres à assurer la rencontre franche et confiante des événements, des idées, des problématiques nouvelles. Pour cela, chaque établissement veillera à mettre en place des modes de circulation de l'information au bénéfice de toute la communauté éducative. Il s'attachera aussi à s'intégrer dans son environnement social, économique, scientifique, artistique et culturel;
- saisir toutes les opportunités de développer le potentiel créatif de chaque personnalité, tant dans les matières scolaires elles-mêmes que dans les activités extra-scolaires.

2. Introduction générale

Le présent programme a pour ambition de rappeler les éléments du décret du 24 juillet 1997, en adéquation avec les référentiels et le projet humaniste de la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants.

Les perspectives proposées dans ce document sont à lire comme des outils permettant de moduler les situations d'apprentissage en adéquation avec la réalité de terrain rencontrée par les enseignants.

Les jeunes enseignants qui découvriront ce programme seront accompagnés, notamment lors des heures collaboratives, par leurs collègues afin d'affiner la compréhension de celui-ci et la mise en place des séquences d'apprentissage.

Plusieurs voies permettent d'amener les élèves à s'approprier des ressources (ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies) et à mettre en œuvre les processus (connaitre, appliquer, transférer) afin de construire et d'entrainer les compétences. Celles-ci les rendant aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une place active dans la vie sociale, économique et culturelle; mais également à se préparer à devenir des citoyens responsables et autonomes.

L'école veillera aussi à faire la promotion de la confiance en soi et à assurer à tous des chances égales d'insertion et d'émancipation sociale.

Dans ce contexte, il convient de donner du sens à la formation en abordant différentes stratégies d'apprentissages. L'auto-apprentissage, l'auto-évaluation, l'erreur, la consolidation personnelle sont placés en creux d'une progression appartenant au rythme scolaire. Ce dernier se doit d'être respectueux des nombreux tempos vocationnels et des objectifs établis entre l'école et ses publics.

En adaptant des stratégies objectives, multiples et adaptées à l'apprenant, la mobilisation, la collaboration, la coopération, la co-construction des savoirs et des compétences permettront de développer la connaissance de soi ainsi que des environnements.

L'enseignant devra également veiller à ce que les situations d'apprentissage garantissent et développent l'autonomie intellectuelle par le biais notamment de la construction d'un esprit critique et éthique.

Ce programme de géographie a été conçu sur la base du référentiel de 2018 « Compétences terminales et savoirs communs en géographie. Humanités générales et technologiques ».

3. Introduction spécifique

3.1. Contexte du cours et du programme dans la société en lien avec le décret « Missions »

La géographie s'attache à former des citoyens informés, responsables, éclairés et capables de s'investir individuellement et collectivement dans la société et d'y prendre une place active.

Le cours de géographie participe à satisfaire les attendus du décret « Missions »; ainsi ce programme s'organise pour rencontrer les impératifs du référentiel et les valeurs de la Felsi.

3.2. Objectifs du cours

Le cours de géographie vise à :

- éclairer des problématiques globales et contemporaines sous l'angle spatial;
- donner des clés pour rendre intelligibles des territoires proches et lointains;
- comprendre la complexité de l'espace terrestre, les mécanismes qui modifient les environnements et les sociétés, les interactions entre les activités humaines et leur environnement et les dynamiques spatiales des activités humaines;
- construire et exercer une démarche scientifique;
- développer des compétences disciplinaires en vue d'éclairer des enjeux sociétaux.
- sensibiliser à la diversité des questions spatiales, aux approches et aux pratiques géographiques.

3.3. Rythme et enchainement des séquences

Les séquences de cours seront organisées de manière à travailler les UAA se rapportant à un questionnement géographique (cfr. point 4.1 « UAA et compétences » en page) de façon progressive et spiralaire. Ainsi, au sein de thématiques définies par degré (cfr. point 5.2 « Thématiques » en page), ce programme n'impose aucun ordre et ne prédétermine aucune durée aux séquences d'apprentissages.

3.4. Moyens et outils pour mettre le programme en application

Afin de mettre le programme en application, les situations d'apprentissage seront construites de manière à :

- placer l'élève dans une situation d'acteur et d'auteur de son apprentissage;
- partir de l'actualité, de situations concrètes, des centres d'intérêt et des questionnements des élèves;
- partir du concret pour globaliser, généraliser, et construire progressivement les définitions, les concepts, les modèles;
- diversifier les approches de la discipline géographique dans la mise en œuvre du programme, telles que : observation, sortie sur le terrain, travail sur la base d'un portefeuille de documents, méthode inductive-déductive, recherche, usage d'outils numériques (en fonction des disponibilités de l'école), jeux, etc.;
- diversifier les situations pédagogiques : travail individuel, travail de groupe, travail en autonomie, réflexion collective, etc.;
- varier les échelles (locales, régionales, continentales et mondiales) ;
- travailler la démarche scientifique pour développer l'observation, le questionnement, la recherche, la mise en lien, la synthèse;
- s'appuyer lorsque c'est possible sur les contenus des autres disciplines pour nourrir les apprentissages géographiques.

3.5. Le numérique

L'information spatiale est accessible par des outils numériques (atlas numériques, SIG, Géoportails, etc.) qui s'imposent aujourd'hui dans notre quotidien et complètent les outils papier.

Ces outils numériques permettent de varier et d'enrichir l'approche didactique. Ils constituent d'autres supports utilisables par les élèves. La mobilisation et la manipulation, à différentes échelles, des représentations numériques de l'espace sont indispensables lorsque cela s'avère didactiquement pertinent et en fonction de l'équipement de l'école.

4. Attendus du référentiel

4.1. UAA et compétences

Le référentiel, commun à tous les réseaux, impose de travailler autour de trois unités d'acquis d'apprentissage pour ainsi développer trois compétences.

UAA	Compétence au 2e degré *et au 3e degré*
UAA 1 : questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources	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*
UAA 2 : questions spatiales à propos de la gestion des risques naturels et technologiques	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques *et à leur gestion*
UAA 3 : questions spatiales à propos de l'aménagement du territoire	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire *et à sa gestion*

La construction, l'entrainement et la maitrise de ces compétences passent par la mobilisation de ressources, la mise en œuvre des processus (connaitre, appliquer, transférer) et de stratégies transversales (sans qu'il y ait d'ordre spécifique).

La présentation de ce que sont les ressources, les processus et les stratégies transversales est faite ci-après. Les contenus et les attendus détaillés sont repris au point 5.3 « Ce qu'il faut apprendre par la géographie », page .

4.2. Des ressources

Les ressources sont déclinées en termes de :

- repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale;
- connaissances théoriques pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes de l'espace;
- modèles spatiaux pour analyser des observations relatives à une composante de l'espace;
- notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux.

La liste des ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées est reprise au point 5.3.a « Des ressources », page 16.

4.3. Des processus

Les processus à mettre en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entrainer ou d'évaluer les compétences concernées sont classés selon trois dimensions :

- Connaitre
- Appliquer
- Transférer

Ces trois dimensions permettent de distinguer des opérations de nature, voire de complexités différentes et ne sont pas toujours toutes présentes ou développées de la même façon.

Connaitre	Construire et expliciter des ressources	Il s'agit d'outiller les élèves de connaissances mobilisables indifféremment d'une situation donnée à l'autre. Celles-ci sont reprises de manière détaillée dans le point 5.3.b « Des processus : connaitre » en page 21.
Appliquer	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées	L'élève réalise une tâche ou une production « nouvelle », mais dont la variation des paramètres avec la tâche ou la production travaillée en classe est faible. La démarche géographique et ses savoir-faire sont repris précisément dans le point 5.3.b « Des processus : appliquer » en page 23.
Transférer	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles, mais familières	Uniquement au troisième degré, l'élève réalise une tâche ou une production « nouvelle » dont la variation des paramètres avec les tâches entrainées est plus forte. Les attendus détaillés sont repris au point 5.3.b. « Des processus : transférer » en page 23.

Les connaissances correspondent dès lors à des savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entrainement afin d'en assurer la maitrise conceptualisée (connaitre) et surtout la mobilisation dans des situations entrainées (appliquer) ou nouvelles (transférer).

Les connaissances ne doivent pas être capitalisées de manière érudite et les processus de manière automatique. L'élève doit en effet développer un niveau « méta », c'est-à-dire qu'il doit pouvoir expliciter ses ressources et ses connaissances et justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. De même, il doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend peut être appliqué et transféré.

4.4. Des stratégies transversales

Les démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal sont explicitées au point 5.3.c « Stratégies transversales » en page 25.

5. Considérations pédagogiques

5.1. Principes généraux

Le programme fait le lien entre les pratiques pédagogiques des écoles de la Felsi et le nouveau référentiel. Il traduit de manière fonctionnelle la manière de le mettre en œuvre dans nos écoles.

L'élève doit, à l'issue de chacun des degrés, savoir, comprendre et être capable de réaliser un certain nombre de tâches en lien avec des questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources, de la gestion des risques naturels et technologiques et de l'aménagement du territoire.

Pour donner du sens et mettre en lien les acquis d'apprentissage qui doivent être travaillés à chacun des degrés, le programme détermine des thématiques par degré.

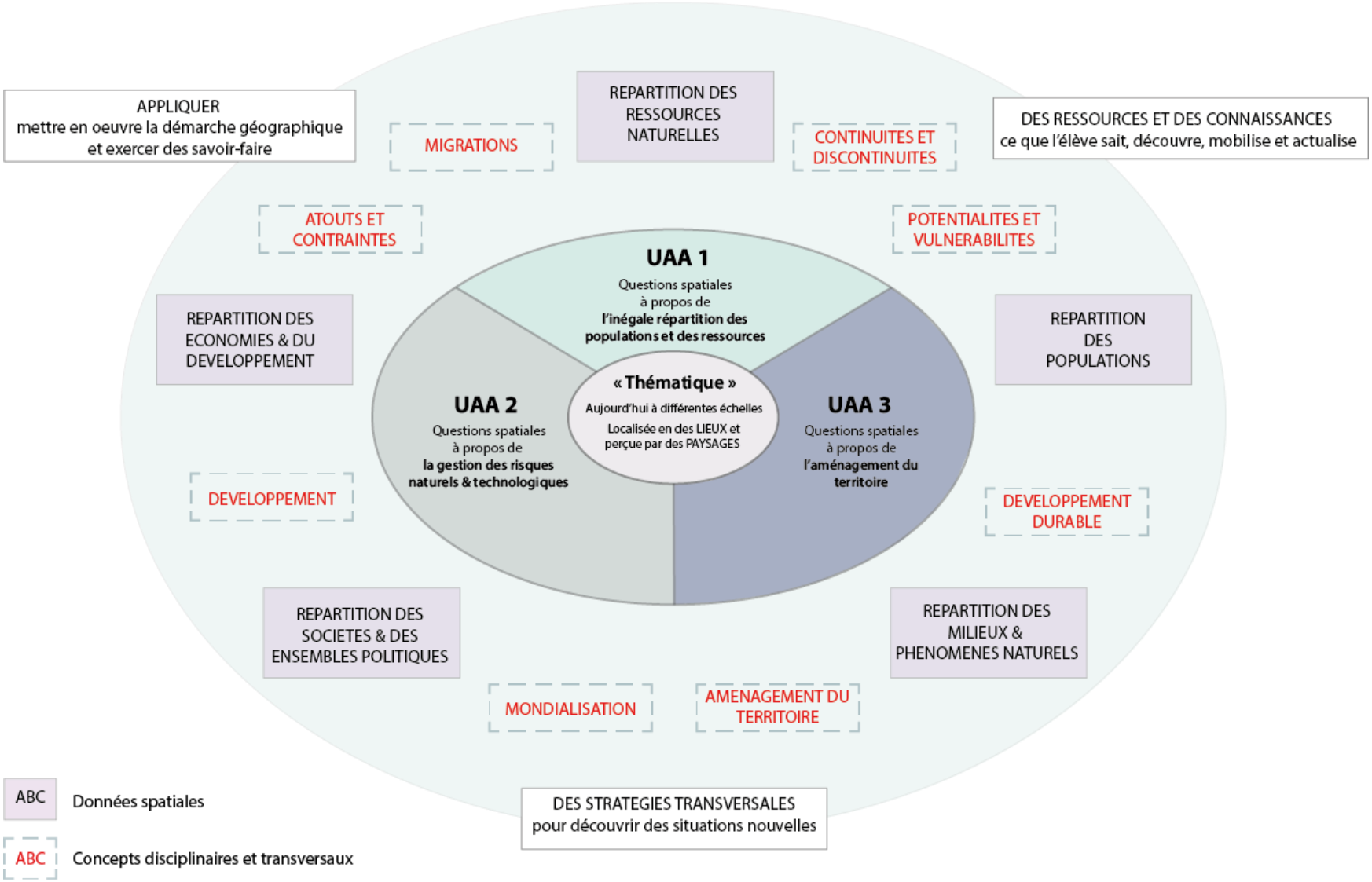
Le choix des thématiques est cohérent par degré et permet de faire des liens d'un degré à l'autre.

Pour chacun des degrés les thématiques définies servent donc de fil conducteur aux situations d'apprentissage et permettent de donner un cadre cohérent pour mettre en place les compétences disciplinaires. Des exemples de situations d'apprentissage qui illustrent concrètement les pratiques sont développés au point 6, page 26.

Le schéma ci-dessous, inspiré de celui du réseau géographique[1], permet de visualiser ces principes généraux.

[1] Mireille DELVAUX et Cathy NYS, *Lire le monde*, Ed. De Boeck, 2002

Compétences : mettre en oeuvre la démarche géographique pour **éclairer les enjeux** liés à l'accès à la nourriture et à l'eau (UAA 1), aux risques naturels et technologiques (UAA 2), à l'aménagement du territoire (UAA 3)



5.2. Thématiques

Les thématiques qui permettent de donner du sens et d'articuler les acquis d'apprentissage par degré en variant les points de vue sur les objets d'étude sont les suivantes.

Au 2e degré

Au deuxième degré, les thématiques sélectionnées, qui servent de fil conducteur et permettent d'éveiller les élèves aux enjeux sociétaux de notre temps, sont :

- **Sociétés et milieux**
  Ce thème permet de partir d'un territoire donné, qu'il soit urbain, rural, associé à un bioclimat ou soumis à un risque naturel ou technologique pour questionner la répartition des populations et des ressources ainsi que les aménagements mis en œuvre.

- **Les puissances**
  Ce thème permet de partir d'un territoire pour questionner la répartition des populations et des ressources qui s'y trouvent ou pas et les aménagements qu'il peut mettre en œuvre (pour protéger le territoire, améliorer son fonctionnement/corriger des dysfonctionnements). Il permet également de s'interroger sur l'influence et la capacité d'action des territoires pour mieux comprendre le monde.

Ces thématiques assurent le lien entre les situations d'apprentissage qui questionnent l'espace à propos :

- de l'inégale répartition des populations et des ressources (UAA1),
- de la gestion des risques naturels et technologiques (UAA2),
- de l'aménagement du territoire (UAA3).

La mise en œuvre des situations d'apprentissage doit respecter les moyens et outils, le rythme et l'enchainement des séquences afin de rencontrer les objectifs du cours.

Les compétences à développer au deuxième degré sont :

- mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau
- mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques
- mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire

Le point 5.3 « Ce qu'il faut apprendre par la géographie » aux pages 16 à 24 reprend :

- la liste des ressources mobilisées pour l'exercice des compétences visées,
- les processus mis en œuvre lors des activités permettant de construire, d'entrainer ou d'évaluer les compétences concernées,
- l'explicitation des stratégies transversales,

convoquées au deuxième degré.

Au 3e degré

Le troisième degré s'appuie sur les jalons qui ont été mis en place au deuxième degré.

Les thématiques retenues permettent d'approfondir la réflexion sur les interrelations entre les territoires et les acteurs, à diverses échelles. La mobilisation des questions sociales, environnementales, économiques, politiques et géopolitiques participe à la construction des concepts disciplinaires et transversaux.

- **Les ressources**
  Ce thème permet de partir de ressources (nourriture, eau, énergie, autres matières premières) pour questionner leurs répartitions sur le territoire et leurs impacts sur les peuplements, les aménagements et la gestion des risques qui y sont associés.

- **Les inégalités de développement**
  Ce thème permet de partir de situations d'inégalités pour questionner leurs traductions spatiales en aménagements qui protègent et/ou améliorent le fonctionnement d'un territoire, et/ou en corrigent ses dysfonctionnements et/ou le transforment.

Ces thématiques servent de fil conducteur aux situations d'apprentissage qui questionnent l'espace à propos :

- de l'inégale répartition des populations et des ressources (UAA 1),
- de la gestion des risques naturels et technologiques (UAA2),
- de l'aménagement du territoire (UAA3).

La mise en œuvre des situations d'apprentissage s'attache à respecter les moyens et outils, le rythme et l'enchainement des séquences afin de rencontrer les objectifs du cours.

Les compétences à développer au troisième degré sont:

- mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau, à l'énergie et aux autres matières premières,
- mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques et à leur gestion,
- 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.

Le point 5.3 « Ce qu'il faut apprendre par la géographie » aux pages 16 à 24 reprend :

- la liste des ressources mobilisées pour l'exercice des compétences visées,
- les processus mis en œuvre lors des activités permettant de construire, d'entrainer ou d'évaluer les compétences concernées,
- l'explicitation des stratégies transversales,

convoquées au troisième degré.

5.3. Ce qu'il faut apprendre par la géographie

Le cours de géographie pose des questions spatiales à propos de :

- l'inégale répartition des populations et des ressources,
- la gestion des risques naturels et technologiques,
- l'aménagement du territoire,

en vue d'éclairer des enjeux sociétaux.

Les éléments ci-après reprennent les ressources comme les processus (connaitre, appliquer et transférer) et les stratégies transversales incontournables pour éclairer ces enjeux sociétaux.

5.3.a. Des ressources

Les tableaux suivants reprennent l'ensemble des ressources déclinées en termes de:

- repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale;
- connaissances théoriques pour caractériser des liens spatiaux entre différentes composantes de l'espace;
- modèles spatiaux pour analyser des observations relatives à une composante de l'espace;
- notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux.

Ces ressources ne doivent pas être apprises par cœur par les élèves, mais doivent être découvertes, mobilisées et actualisées dans l'exercice des compétences visées (cfr. point 5.3.b « Des processus » en page 21).

Les <u>ressources soulignées</u> sont incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences du 3ème degré. Elles peuvent néanmoins être activées au deuxième degré sans être soumises à l'évaluation.

Les éléments en *bleu italique* figurant dans les tableaux permettent d'expliciter les ressources, de donner des pistes pour nourrir des situations d'apprentissage, ils contribuent également à l'identification des enjeux sociétaux au cœur des compétences à développer. Ces éléments ne peuvent pas être activés lors d'une évaluation.

REPÈRES SPATIAUX pour caractériser une répartition spatiale
Continents, océans, hémisphères Nord et Sud, Équateur, tropiques, cercles polaires, méridien de Greenwich
Pays d'Europe et de l'Union européenne
État fédéral, Régions, Communautés, frontière linguistique
Sillon Sambre-et-Meuse
Espaces peuplés[2]
15 aires urbaines mondiales[3]
15 aires urbaines européennes[4]
Sept principales aires urbaines belges et axes autoroutiers qui les relient[5]
Aires urbaines périphériques des pays limitrophes de la Belgique[6]
Espaces vides[7]
Principaux reliefs mondiaux[8]
Principaux reliefs européens[9]
Principaux fleuves mondiaux[10]
Principaux cours d'eau européens et océans/mers[11]
Principaux cours d'eau belges[12]
Grands types de paysages naturels mondiaux[13]
Régions européennes et paysages naturels et climats associés[14]
Régions naturelles de Belgique

[2] Certainement : 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.

[3] Les 15 principales aires urbaines mondiales sont accessibles sur un portail internet, qui propose des données actualisées, tel que https://www.populationdata.net/palmares/villes/. Consulté le 29/06/2021.

[4] Les 15 principales aires urbaines en Europe sont accessibles sur un portail internet, qui propose des données actualisées, tel que https://www.populationdata.net/palmares/villes/europe/. Consulté le 29/06/2021

[5] Les 7 principales aires urbaines belges sont accessibles sur un portail internet, qui propose des données actualisées, tel que https://www.populationdata.net/pays/belgique/aires-urbaines. Consulté le 29/06/2021

[6] Aix-la-Chapelle, Lille, Luxembourg, Maastricht. Ces données sont à actualiser avec European Environment Agency.

[7] Amazonie, cuvette du Congo, Bornéo, Sahara, centre de l'Australie, péninsule arabique, Gobi, Nord du 60e parallèle Nord, Antarctique, Himalaya, Rocheuses, Andes.

[8] Himalaya, Rocheuses, Andes, Rift africain.

[9] Alpes, Pyrénées, plaines de l'Ouest et du Nord, Oural.

[10] Amazone, Mississippi, Gange, Huang He, Yangzi Jiang, Congo, Nil, Mékong, Indus, Brahmapoutre.

[11] Rhin, Rhône, Danube. Océans/Mers : Mer du Nord et Manche, Mer Méditerranée, Mer Noire, Mer Baltique.

[12] Meuse, Escaut, Yser, Sambre.

[13] Paysages naturels et spécificités des climats associés aux espaces peuplés et vides : forêt tropicale humide, savane, désert, forêt tempérée, forêt boréale, steppe et toundra.

[14] Bassin méditerranéen, Europe tempérée, Europe continentale et Europe septentrionale. Et garrigue, maquis, forêt de feuillus, taïga, toundra.

CONCEPTS DISCIPLINAIRES
Atouts / contraintes
Continuités / discontinuités
Vulnérabilité / potentialité
Aménagement du territoire

CONCEPTS TRANSVERSAUX
Migration
Mondialisation
Développement - Développement durable

LIENS pour caractériser les relations spatiales entre différentes composantes de l'espace
Température avec latitude / altitude / exposition Précipitations avec latitude / altitude / exposition Température - précipitations – continentalité Végétation - sols - climat
Relations entre les différentes composantes de l'espace

MODÈLES SPATIAUX pour analyser des observations relatives à une composante de l'espace
Circulation atmosphérique, courants marins, *cycle de l'eau*, système des moussons
Tectonique des plaques
Zonage climatique et bioclimatique
Bilan radiatif
Rotation et révolution de la Terre
Centre - périphérie

NOTIONS pour traiter des informations spécifiques aux enjeux
Aménagement d'un territoire donné : 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, plan d'affectation du sol, schéma d'aménagement, *urbain / rural, conurbation, pôles / axes / nœuds, métropole, mégapole, mégalopole, développement et structure urbaine, frontière, interface*
Fonctions d'un territoire donné, par exemple : logement, santé, emploi, tourisme, loisir, patrimoine, transport, information
Ressources alimentaires : monoculture, polyculture, agriculture vivrière, irriguée, intensive, extensive, familiale, industrialisée, aquaculture, ressources halieutiques, *déforestation, openfield, bocage, culture maraichère, serres, pêche / surpêche, élevage, terres arables / cultivées, prairie, transition alimentaire, sécurité alimentaire*
Ressources en eau : bassin hydrographique, plaine alluviale, nappe aquifère (phréatique et fossile), désertification, lessivage, eau potable, *utilisée / consommée / épurée, eau douce / salée, irrigation / drainage, aménagement hydraulique*
Ressources énergétiques et autres matières premières : sous-sol, mines, énergie renouvelable / non renouvelable, énergie primaire / secondaire, *réserves, épuisement*
Tectonique des plaques : séismes, épicentre, magnitude, volcans, éruption effusive, explosive, nuées ardentes, coulées de lave, tsunami, *convergence / subduction / divergence / accrétion / faille / dorsale, plaque lithosphérique / asthénosphère*
Circulation atmosphérique et océanique : sècheresse, cyclones tropicaux, tornades, *haute pression / basse pression, subsidence / ascendance, alizés, force de Coriolis, précipitation, météo / climat, cellule de Hadley / ZCIT, upwelling, El Niño, nutriments, plateforme continentale, thermocline, boucle de rétroaction*
Bilan radiatif : gaz à effet de serre, albédo, changement climatique
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
Risques : aléas, accidents, catastrophes, pollutions / nuisances
Acteurs : organisations internationales, aires économiques, multinationales, États, collectivités territoriales, groupes / individus, propriétaires fonciers, producteurs / consommateurs
Démographie : structure par âge, répartition, évolution, flux, mobilité, transition démographique, surpopulation
Social : soft power, acculturation, bienêtre, alphabétisation, niveau de vie
Politique et diplomatie : fédéralisation, État, nation, frontière, barrière, ouverture, interface, espace transfrontalier, droit maritime, ZEE, compétences, Union européenne, hard power, tensions, conflits
Économie : délocalisation, *secteurs d'activité économique, offre / demande, marché, spéculation, filière (traditionnelle, biologique, équitable, locale, circulaire), balance commerciale, activités formelles / informelles, diversification / dépendance / spécialisation, pouvoir d'achat, valeur ajoutée, extraction / transformation, matière première et produit fini, rendement, productivité, IDE, concurrence, division internationale du travail, externalisation, quota*

5.3.b. Des processus

Les processus comportent 3 dimensions, connaitre, appliquer, transférer.

Ces 3 dimensions permettent de distinguer des opérations de natures, de complexités différentes, et sont incontournables pour construire, entrainer et évaluer les compétences visées.

Lors des situations d'apprentissage pour un territoire donné, en lien avec les thématiques propres aux degrés, l'élève doit construire et expliciter des ressources (connaitre), mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées (appliquer) ou nouvelles (transférer). Les connaissances ne constituent pas un donné mais se (re)construisent et se (re)configurent au fil des activités d'application (D2-D3) et de transfert (D3).

Certains processus incontournables au troisième degré sont susceptibles d'être exercés au deuxième degré sans pour autant qu'ils fassent l'objet d'une évaluation.

La dimension connaitre :

Il s'agit d'outiller les élèves de connaissances structurées et détachées d'un contexte déterminé.

Le tableau ci-après reprend les connaissances qui doivent pouvoir être mobilisées par les élèves indifféremment d'une situation donnée à l'autre (lors de tâche d'application ou de transfert). Les connaissances soulignées renvoient aux attendus du troisième degré.

L'élève est ainsi capable d'expliciter des ressources en prenant appui sur la connaissance de répartitions spatiales sous forme de cartes clés de certaines composantes de l'espace : population, bioclimat, orohydrographie, divisions administratives et sur un exemple (au deuxième degré) ou plusieurs (au troisième degré), comme support à la conceptualisation. Ces connaissances ne doivent pas être capitalisées de manière érudite.

Dimension connaitre
La connaissance de la répartition spatiale des principaux foyers de peuplement et des principaux vides à l'échelle mondiale, continentale, européenne et belge.
La connaissance de la répartition spatiale des composantes orohydrographiques et bioclimatiques à l'échelle mondiale, continentale, européenne et belge.
La connaissance des principales fonctions d'un territoire et des facteurs de localisation.
La connaissance d'exemple(s) qui illustre(nt) des modèles spatiaux.
La connaissance d'exemple(s) qui illustre(nt) des liens entre les composantes naturelles.
La connaissance d'exemple(s) qui illustre(nt) des liens entre des composantes orohydrographiques et bioclimatiques et des catégories de ressources pour expliciter le concept d'atouts/contraintes.
La connaissance d'exemple(s) qui illustre(nt) des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes.
La connaissance d'exemple(s) qui illustre(nt) des flux comme conséquences de disparités entre des espaces pour expliciter les concepts de mondialisation et de migration.
La connaissance d'exemples qui illustrent pour les échelles belges et européennes, des liens entre les foyers de population et les principales infrastructures de communication.
La connaissance d'exemples qui illustrent l'aménagement en lien avec la vulnérabilité d'un territoire face aux risques pour expliciter les concepts de développement et de développement durable.
La connaissance d'exemples qui illustrent l'évolution d'une composante naturelle comme conséquence des activités humaines pour expliciter le concept de développement et de développement durable.
La connaissance d'exemples qui illustrent des liens spatiaux entre les activités humaines et des aléas pour expliciter le concept de potentialité/vulnérabilité.
La connaissance d'exemples qui illustrent des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et des activités humaines pour expliciter le concept de potentialité/vulnérabilité.
La connaissance d'exemples qui illustrent le concept d'aménagement du territoire.

Les dimensions appliquer et transférer

Il s'agit d'entrainer et d'évaluer les élèves aux tâches ou productions associées à la démarche géographique au cœur des compétences à développer.

Le tableau ci-après synthétise les attendus pour chacun des degrés.

Des attendus peuvent être mis en œuvre à d'autres étapes selon les circonstances didactiques. Il ne s'agit pas de driller des procédures de manière automatique. Certaines tâches reprises en *bleu italique* sont facultatives et non certificatives, elles contribuent à éclairer la démarche géographique.

Tâches ou productions de l'ordre de l'application :

Aux deux degrés, l'élève réalise des tâches ou des productions qui sont de l'ordre de l'application : l'élève doit pouvoir mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées. L'élève doit pouvoir mettre en œuvre la démarche géographique et satisfaire aux attendus repris dans le tableau ci-après dans une étude de cas pour un territoire donné, en lien avec les thématiques du degré, sur base de représentations de l'espace familières et diversifiées, en utilisant le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents[15].

Tâches ou productions de l'ordre du transfert :

Au troisième degré, il est en plus attendu que l'élève puisse réaliser des tâches ou des productions qui sont de l'ordre du transfert: l'élève mobilise des acquis dans le traitement de situations nouvelles, sur la base de documents familiers variés, y compris de représentation de l'espace, en communiquant la production sous différentes formes.

L'étape de la démarche géographique « transférer le concept, le modèle, la théorie » du tableau ci-après reprend en attendus soulignés les tâches et productions de l'ordre du transfert.

Il est souhaitable d'amener progressivement l'élève à exercer le transfert dès le deuxième degré. En effet, le transfert est un processus long et continu qui requiert :

- une plus grande autonomie de la part de l'élève;
- une capacité à recontextualiser des acquis d'apprentissage dans des situations nouvelles;
- une capacité à ajuster un concept/un modèle/… en fonction d'un contexte spécifique;
- une capacité à assembler/d'intégrer des ressources diverses.

[15] 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.

Étapes de la démarche géographique	Tâches ou productions
Observer et décrire.	- Utiliser le vocabulaire adéquat et des repères spatiaux pertinents. - Décrire la répartition spatiale / dynamique spatiale (aussi d'un aléa et d'une fonction) pour identifier des continuités/discontinuités spatiales.
S'interroger, se poser des questions.	- *Énoncer une problématique/question de recherche.*
Émettre des hypothèses.	- *Mobiliser des savoirs ou des observations.*

Expliquer (répondre à la problématique, vérifier les hypothèses).	- *Rechercher, sélectionner et organiser des informations.*
	- *Valider ou invalider des hypothèses.*
	- *Construire une comparaison :*
	  - Comparer la répartition spatiale d'une population et celle d'une ressource pour classer des atouts et/ou des contraintes pour les activités humaines.
	  - Comparer la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une population pour identifier des espaces à risque.
	  - Comparer la répartition spatiale de composantes de l'espace pour classer des atouts et/ou des contraintes à la localisation d'une fonction et/ou à l'accès à une fonction.
	  - Comparer la répartition spatiale d'une ressource/d'un aléa et celle d'une composante orohydrographique ou bioclimatique pour identifier l'existence de liens entre elles.

Communiquer la description et/ou la comparaison d'une répartition/d'une dynamique spatiale & communiquer l'identification des liens entre les composantes de l'espace.	- *Mobiliser des ressources.*
	- *Synthétiser sous différentes formes (dont orale), supports et techniques :*
	  - Organiser les atouts et/ou les contraintes dans un tableau.
	  - Annoter une représentation de l'espace.
	  - Commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.
	  - Réaliser une carte schématique/un croquis cartographique[1].
	  - Réaliser une carte thématique sur un fond de carte donné (D3).
	  - Sélectionner l'échelle adéquate (D3).

Confronter, généraliser.	- *Construire les connaissances (cfr point 5.3.b « Des processus »)*
Transférer le concept, le modèle, la théorie.	- <u>Identifier des atouts/contraintes spatiales, des vulnérabilités/potentialités spatiales pour justifier un aménagement du territoire.</u> - <u>Caractériser l'accès à une fonction pour identifier des besoins ou des actions en termes d'aménagement du territoire.</u> - <u>Caractériser des aménagements en lien avec la vulnérabilité d'un territoire face à un aléa pour illustrer les concepts de développement et/ou de développement durable.</u> - <u>Caractériser l'évolution d'une composante de l'espace pour illustrer le concept de vulnérabilité/potentialité et/ou le concept de migration</u> - <u>Comparer la répartition spatiale d'une fonction du territoire et celle d'une population pour identifier des espaces de vulnérabilité /potentialité et/ou le concept de migration.</u> - <u>Identifier les fonctions d'un territoire et/ou les intentions des acteurs concernées par un aménagement du territoire pour expliciter la notion de conflit d'usage.</u> - <u>Mettre en évidence des effets d'un aménagement du territoire sur l'environnement pour expliciter le concept de développement et/ou développement durable.</u> - <u>Caractériser des flux de population/de ressources (direction et intensité) en lien avec l'inégale répartition des populations et des ressources pour illustrer le concept de migration/mondialisation.</u> - <u>Comparer un cas donné à un modèle spatial pour en évaluer l'appartenance.</u> - <u>Identifier des espaces potentiellement à risque en se référant à un modèle spatial.</u>

[1] Pour la réalisation d'une carte schématique, le fond de carte est donné. Pour la réalisation d'un croquis cartographique, l'un ou l'autre repère est donné au 2è degré.

5.3.c. Stratégies transversales

Les stratégies transversales font référence à des démarches ou des procédures générales qui sont régulièrement réinvesties.

Il est nécessaire de les expliciter en classe et de vérifier leur acquisition par les élèves au deuxième et au troisième degrés (spécificités soulignées).

Parallèlement à ces stratégies transversales obligatoires (issues du référentiel), quelques éléments supplémentaires sont repris *en bleu italique* dans le tableau. Ceux-ci sont facultatifs et non certificatifs mais peuvent être complémentaires.

STRATÉGIES TRANSVERSALES
SAVOIR-FAIRE ASSOCIÉS AUX REPRÉSENTATIONS DE L'ESPACE - Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique - Lire une image de l'espace terrestre - Lire des coordonnées géographiques - Manipuler des outils de représentation de l'espace (atlas, SIG, globe virtuel, géoportail, ...) - *Analyser des informations* - *Localiser sur une carte un territoire ou une problématique* *S'orienter et se déplacer à l'aide d'un plan ou d'une carte*
CRITÈRES POUR CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION CARTOGRAPHIQUE - Types de figurés : points, lignes, surfaces - Hiérarchie des figurés : selon la taille, la couleur, l'intensité - Éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources, *coordonnées géographiques*
<u>CRITÈRES POUR APPRÉCIER LA PERTINENCE D'UNE REPRÉSENTATION CARTOGRAPHIQUE PAR RAPPORT À L'OBJET ÉTUDIÉ</u> - <u>Types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan</u> - <u>Nature des indicateurs cartographiés *(taux, indice, corrélation, etc.)*</u> - <u>Projection cartographique : respect des angles / surfaces / distances</u> - <u>Unités de surface : découpage et pixellisation</u>

6. Situations d’apprentissage

Les situations d’apprentissage proposées ne sont pas exhaustives. Ces exemples permettent d’illustrer comment satisfaire les attendus du référentiel tout en respectant les valeurs de la Felsi ainsi que les spécificités de la discipline.

Ces situations d’apprentissage amènent l’élève à adopter une posture de géographe, en questionnant le monde et les enjeux sociétaux. La mise en œuvre de la démarche géographique est au cœur des études de cas.

Les études de cas proposées montrent comment les thématiques du degré servent de fil conducteur aux situations d’apprentissage qui sont autant de possibilités pour amener progressivement les élèves à maitriser un ensemble cohérent d’acquis d’apprentissage.

Au 2e degré

Thème « Sociétés et milieux » (2e degré)
Exemple des milieux portuaires de Bruxelles et Baton Rouge

Objectifs

L'étude sur le terrain de l'espace portuaire bruxellois permet de partir d'un milieu urbain proche pour que les élèves questionnent les aménagements portuaires ainsi que la gestion des risques naturels (inondations). De retour en classe, il s'agira de travailler à l'échelle continentale/mondiale.

La finalité de cette étude de cas est de pouvoir activer des ressources et d'entrainer des processus (connaitre, appliquer) et des stratégies transversales qui participeront à l'appropriation par les élèves des compétences suivantes : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire ainsi qu'aux enjeux liés aux risques naturels et technologiques.

Durée suggérée

- Visite sur le terrain : 1 demi-journée.
- Étude d'un territoire donné en classe : 3 à 5 périodes.

Méthodologie et tâches/productions à exercer :

1. Sortie sur le terrain et exploration du domaine portuaire géré par le Port de Bruxelles pour :

- observer et décrire les aménagements du domaine portuaire,
- observer et décrire les fonctions et les facteurs de localisation associés au port,
- observer et décrire le canal,
- observer et décrire des aménagements face aux risques d'inondation.

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- décrire la répartition spatiale pour identifier des continuités/discontinuités spatiales;
- annoter une représentation de l'espace;
- réaliser un croquis cartographique (avec l'un ou l'autre repère).

2. Pour approfondir ce qui n'est pas concrètement observable sur le terrain, le recours aux représentations numériques de l'espace (inondation aléa et risque, geodata.environnement.brussels) permet d'observer et décrire l'aléa inondation pour la Région Bruxelles-Capitale.

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- décrire la répartition spatiale de l'aléa inondation pour identifier des continuités/discontinuités spatiales;
- annoter une représentation de l'espace;
- réaliser un croquis cartographique (avec l'un ou l'autre repère).

À partir de ces observations, les élèves sont invités à se poser des questions et à s'interroger sur des facteurs explicatifs au « pourquoi là ? » (non certificatif).

3. Les élèves sont ainsi amenés à chercher les facteurs de localisation des aménagements portuaires et des zones inondables sur base de représentations de l'espace (par exemple : carte du relief bruxellois, carte de l'utilisation du sol).

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- comparer la répartition spatiale de l'aléa inondation et celle d'une population pour identifier des espaces à risque;
- comparer la répartition spatiale des aménagements portuaires pour classer des atouts et/ou des contraintes à la localisation de la fonction portuaire.

4. Le prolongement de cette étude de cas est une confrontation des acquis, construits à partir d'un espace proche, avec un espace plus lointain : à partir de représentations familières et diversifiées de l'espace, les élèves effectuent des tâches du processus appliqué à l'étude du port de la ville de Baton Rouge sur le Mississippi.

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- comparer la répartition spatiale des aménagements portuaires pour classer des atouts/contraintes à la localisation de la fonction portuaire;
- comparer la répartition spatiale de l'aléa inondation et celle d'une composante orohydrographique pour identifier l'existence de liens entre elles;
- comparer la répartition spatiale d'un aléa et celle d'une population pour identifier des espaces à risque;
- réaliser un croquis cartographique (avec l'un ou l'autre repère).

Ressources mobilisées, processus et stratégies transversales mis en œuvre dans cette étude

Ressources incontournables découvertes et mobilisées à l'occasion de cette étude de cas:

En termes de repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale :
- Continents, océans, hémisphère Nord, Équateur, tropiques.
- Fleuve mondial : Mississippi.

En termes de concepts disciplinaires :
- Atouts/contraintes.
- Continuités/discontinuités.

En termes de liens pour caractériser les relations spatiales entre différentes composantes de l'espace.

En termes de notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux :
- aménagement d'un territoire donné : aire urbaine, réseaux de communication, distance-temps, distance-cout, affectation du sol, utilisation du sol, facteur de localisation;
- fonctions d'un territoire;
- ressources en eau : bassin hydrographique, plaine alluviale, lit majeur / lit mineur, delta.

Processus, dimension connaitre :

L'élève s'est outillé des connaissances suivantes :
- les fonctions d'un territoire (et des facteurs de localisation);
- la répartition spatiale des composantes hydrographiques à l'échelle continentale et mondiale;
- un exemple qui illustre des liens entre des composantes naturelles, des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes.

Stratégies transversales réinvesties à l'occasion de cette étude de cas, en termes de savoir-faire associés aux représentations de l'espace :

- lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique;
- lire une image de l'espace terrestre;
- lire des coordonnées géographiques;
- manipuler des outils de représentation de l'espace, y compris des représentations numériques de l'espace.

Démarche spiralaire

1. L'étude d'une vallée peut être reprise au 3e degré dans la thématique « Ressources » pour mener une étude de cas qui permettrait de mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à l'eau (pour le refroidissement des centrales électriques ou pour l'irrigation par exemple), ou à l'énergie (centrales hydroélectriques par exemple) mais aussi pour éclairer les enjeux liés aux risques technologiques et à leur gestion (installations industrielles).

Cette étude de cas peut servir à prendre connaissance d'un exemple qui illustre :

- des flux comme conséquence de disparités entre des espaces pour expliciter le concept de mondialisation,
- 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 le concept de développement/développement durable.

2. L'étude du port de Bruxelles peut être reprise au 3e degré dans le cadre de la thématique « Les inégalités de développement » pour mener une étude de cas qui permettrait de mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès aux matières premières ou à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire et à sa gestion.

Cette étude de cas peut servir à prendre connaissance d'un exemple qui illustre :

- le concept d'aménagement du territoire,
- l'évolution d'une composante naturelle comme conséquence des activités humaines pour expliciter le concept de développement et de développement durable,
- des liens entre les foyers de population et les principales infrastructures de communication, pour les échelles belges et européennes.

Thème « Sociétés et milieux » (2e degré)
Exemple de la culture du quinoa dans la montagne andine

Objectifs

L'étude de la culture du quinoa permet de partir d'un territoire donné, « la montagne andine », pour questionner la répartition des populations et des ressources ainsi que les aménagements du territoire.

La finalité de cette étude de cas est de pouvoir activer des ressources et d'entrainer des processus (connaitre, appliquer) et des stratégies transversales qui participeront à l'appropriation par les élèves des compétences suivantes : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture ainsi qu'aux enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire.

Durée suggérée : 6 périodes.

Méthodologie et tâches/productions exercées

1. Montrer le menu proposé par MacDonald's « Quinoa curry » : écouter les évocations des élèves.

Visionner un documentaire (nombreuses propositions disponibles sur internet) pour poser les questions spatiales à propos de la répartition de cette plante (espaces de production/de consommation) et de l'aménagement du territoire (conditions de la culture en Bolivie en lien avec les sociétés et les milieux).

2. À partir de représentations de l'espace familières et diversifiées :

- Observer et décrire la distribution de la culture du quinoa dans le monde.
- Observer et décrire la localisation et les aménagements associés à la culture traditionnelle du quinoa en Bolivie.

Tâche de la dimension appliquer qui est exercée :

- décrire la répartition spatiale du quinoa pour identifier de continuités/discontinuités spatiales.

3. Expliquer la répartition des populations et des espaces de production du quinoa ainsi que les aménagements mis en œuvre en Bolivie.

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- comparer la répartition spatiale du quinoa et celle de composantes orohydrographique et bioclimatique pour identifier l'existence de liens entre elles,
- comparer la répartition spatiale de la culture du quinoa pour classer des atouts/des contraintes à la localisation de la fonction agricole.

4. Communiquer la description d'une répartition spatiale et l'identification de liens entre les composantes de l'espace.

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- organiser les atouts/contraintes dans un tableau,
- annoter une représentation de l'espace,
- commenter en quelques phrases une représentation de l'espace.

Ressources mobilisées, processus et stratégies transversales mis en œuvre dans cette étude

Ressources incontournables découvertes et mobilisées à l'occasion de cette étude de cas :

En termes de repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale :
- Continents, océans, hémisphères Nord et Sud, Équateur, tropiques.
- Espace vide et relief mondial : Andes.

En termes de concepts disciplinaires :
- Continuités/discontinuités.
- Atouts/contraintes.

En termes de liens pour caractériser les relations spatiales entre différentes composantes de l'espace :
- température avec altitude / exposition;
- précipitations avec altitude / exposition;
- relations entre les différentes composantes de l'espace.

En termes de notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux :
- d'aménagement d'un territoire donné : affectation du sol, utilisation du sol, facteur de localisation;
- de fonctions d'un territoire;
- de ressources alimentaires : monoculture, polyculture, agriculture vivrière, intensive, familiale.

Processus, dimension connaitre :

L'élève prend connaissance du milieu andin (comme principal vide et principal relief à l'échelle mondial) et d'un exemple qui illustre des liens entre des composantes naturelles et des liens entre des composantes orohydrographiques et bioclimatiques et la production d'une ressource alimentaire pour expliciter le concept d'atouts/contraintes.

Stratégies transversales réinvesties à l'occasion de cette étude de cas, en termes de savoir-faire associés aux représentations de l'espace :

- lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique;
- lire une image de l'espace terrestre;
- lire des coordonnées géographiques;
- manipuler des outils de représentation de l'espace (atlas, …).

Démarche spiralaire :

L'étude d'autres produits agricoles originaires du territoire andin peut être reprise au 3e degré, soit dans la thématique « Ressources » soit dans la thématique « Inégalité de développement » pour éclairer les enjeux sociétaux.

En effet cette étude de cas permettrait de questionner l'espace à propos :

- de l'inégale répartition des populations et des ressources : production dans les territoires andins, succès commercial dans d'autres continents et nouvelles zones de production hors des Andes,
- de la gestion des risques naturels (sècheresse),
- de l'aménagement du territoire : productions traditionnelles ou intensives.

Cette étude de cas pourrait par exemple servir à prendre connaissance d'un exemple qui illustre :

- des flux comme conséquences de disparités entre des espaces pour expliciter les concepts de mondialisation;
- des liens spatiaux entre les activités humaines et des aléas pour expliciter le concept de vulnérabilité/potentialité;
- des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et des activités humaines pour expliciter le concept de développement/développement durable;
- le concept d'aménagement du territoire.

Thème « Les puissances » (2e degré)
Exemple des iles Senkaku / Diaoyu

Objectifs:

Cet exemple permet d'illustrer comment l'actualité autour d'un territoire (iles en mer de Chine orientale) peut être l'occasion de questionner son influence et son rôle, en lien avec l'inégale répartition des populations et des ressources qui s'y trouvent ou non et les aménagements mis en œuvre pour améliorer son fonctionnement et/ou corriger des dysfonctionnements.

Ce cas d'étude favorise la coopération par le travail de groupe et permet d' activer des ressources et d'entrainer des processus (connaitre, appliquer) et des stratégies transversales qui participeront à l'appropriation par les élèves des compétences suivantes : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès aux ressources ainsi qu'aux enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire.

Durée suggérée : 8-10 périodes.

Méthodologie et tâches/productions exercées

1. En groupe-classe, approche du sujet par l'actualité. Il s'agit de partir d'un article de presse sur les tensions en mer de Chine afin de faire émerger les questions spatiales liées à ce territoire. Les élèves feront émerger des questions et poseront des constats.

2. Décrire et expliquer

Les élèves sont amenés à travailler par groupes sur un dossier composé de plusieurs documents (cartes, images satellitaires, photographies) mettant en évidence l'organisation spatiale de la région (Japon, Chine, Taïwan), la répartition des populations, les acteurs en présence, et la répartition des ressources.

a) Décrire. Les élèves doivent d'abord décrire et observer le milieu physique (notamment au niveau tectonique), les territoires, l'organisation des ilots, les pays dont ils dépendent, les acteurs en présence et leurs zones d'influence.

Tâche de la dimension appliquer qui est exercée :

- décrire la répartition spatiale pour identifier des continuités/discontinuités spatiales.

b) Expliquer. Les élèves doivent ensuite :

- dégager les enjeux pour les puissances concernées liés à l'accès aux ressources alimentaires et à l'accès et au contrôle des zones de pêche et des routes maritimes (les enjeux liés à l'accès aux ressources énergétiques peuvent être évoqués mais ne feront pas l'objet d'une certification au D2)
- relever les aménagements mis en place par les puissances pour assoir leur pouvoir et défendre/étendre leur influence.

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- comparer la répartition spatiale d'une population et celle d'une ressource pour classer des atouts et/ou des contraintes pour les activités humaines,
- comparer la répartition spatiale de composantes de l'espace pour classer des atouts et/ou des contraintes à la localisation d'une fonction et/ou à l'accès à une fonction.

3. Communiquer la description d'une répartition spatiale et l'identification de liens entre les composantes de l'espace. Chaque groupe communiquera le résultat de son travail à la classe.

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- organiser les atouts et/ou les contraintes dans un tableau,
- réaliser une carte schématique/un croquis cartographique.

4. Confronter et généraliser

Cette étude de cas permet aux élèves d'acquérir les connaissances reprises ci-après afin d'éclairer les enjeux spatiaux contemporains.

<u>Ressources mobilisées, processus et stratégies transversales mis en œuvre dans cette étude</u>

Ressources incontournables découvertes et mobilisées à l'occasion de cette étude de cas :

En termes de repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale :
- continents, océans, hémisphère Nord;
- espaces peuplés : Asie de l'Est (Chine);
- aires urbaines mondiales : Tokyo, Shanghai, Beijing, Osaka.

En termes de concepts disciplinaires :

- Continuités/discontinuités.
- Atouts/contraintes.

Et si l'actualité le permet il pourrait alors être l'occasion d'activer le modèle spatial de la tectonique des plaques (et de mobiliser les notions associées : séismes, épicentre, magnitude, tsunami).

En termes de notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux :

- d'aménagement d'un territoire donné : 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
- de fonctions d'un territoire;
- de ressources alimentaires : aquaculture, ressources halieutiques.

Processus, dimension connaitre l'élève s'est outillé des connaissances suivantes :

- la répartition spatiale des principaux foyers de peuplement à l'échelle continentale;
- les principales fonctions d'un territoire et des facteurs de localisation;
- un exemple qui illustre un modèle spatial;
- exemple(s) qui illustre(nt) des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes.

Stratégies transversales travaillées à l'occasion de ces exercices : critères pour construire une représentation cartographique :

- Types de figurés : points, lignes, surfaces.
- Hiérarchie des figurés : selon la taille, la couleur, l'intensité.
- Éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources, *coordonnées géographiques*.

Stratégies transversales réinvesties à l'occasion de cette étude de cas, en termes de savoir-faire associés aux représentations de l'espace :

- lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique ;
- lire une image de l'espace terrestre;
- lire des coordonnées géographiques;
- manipuler des outils de représentation de l'espace.

Démarche spiralaire :

L'étude de cas basée sur la mer de Chine orientale pose les jalons des enjeux liés aux ressources qui seront réactivés au troisième degré (thématique « Ressources »).

En outre, l'étude de cette région peut être réabordée dans la thématique « Inégalités de développement », en lien avec la gestion des risques.

En effet, cette étude de cas permettrait de questionner l'espace à propos :

- de l'inégale répartition des ressources : hydrocarbures, ressources halieutiques, etc.;
- de la gestion des risques naturels tectoniques ou climatiques;
- de l'aménagement du territoire en lien par exemple avec l'exploitation des ressources ou la gestion des risques.

Au 3e degré

Thème « Les ressources » (3e degré)
Exemple des produits tropicaux

Objectifs

L'étude de produits tropicaux permet de partir des ressources localisées sur un territoire donné pour questionner leur répartition sur le territoire et leurs impacts sur les populations, les aménagements et la gestion des risques qui y sont associés.

La finalité de cette étude de cas est d'activer des ressources et d'entrainer des processus (connaitre, appliquer, transférer) et des stratégies transversales qui participeront à l'appropriation par les élèves des compétences suivantes : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès aux matières premières agricoles ainsi qu'aux enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire et à sa gestion.

Durée suggérée : 6 périodes.

Méthodologie et tâches/productions exercées

1. Questionner le groupe classe pour lister les matières tropicales présentes dans notre quotidien et qui ne sont pas toujours produites dans nos régions.

Exemples : bananes du Costa Rica, coton d'Ouzbékistan ou d'Inde, huile de palme de Malaisie ou de Madagascar, roses d'Ethiopie ou du Kenya,...

2. Partager la classe en groupe, chacun d'eux mènera une étude de cas sur un territoire donné à l'aide de représentations de l'espace familières et diversifiées.

Il peut être proposé aux élèves d'amener des documents (représentations de l'espace ou autres) afin d'enrichir le portefeuille de documents de travail (nécessaire dans le processus d'application et de transfert).

Le travail se mène en classe et les étapes de ce travail sont planifiées et validées au fur et à mesure.

3. Les différents groupes prennent connaissance de leur territoire associé à la ressource pour :

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- décrire une répartition spatiale pour identifier des continuités/discontinuités spatiales;
- comparer la répartition spatiale d'une population et celle d'une ressource pour classer des atouts et/ou des contraintes pour les activités humaines;
- comparer la répartition spatiale d'une ressource et celle d'une composante bioclimatique pour identifier l'existence de liens entre elles;
- comparer la répartition spatiale de composantes de l'espace pour classer des atouts/contraintes à la localisation d'une fonction.

4. Les élèves communiquent le résultat des observations et des explications collectées

Tâches et productions de la dimension appliquer qui sont exercées :

- Commenter une représentation de l'espace.
- Réaliser une carte schématique.
- Réaliser une carte thématique sur un fond de carte donné.

5. Les travaux des équipes sont confrontés et l'étude de cas se clôture par un transfert individuel, où chacun a l'occasion de transposer un concept, un modèle, une théorie sur un territoire/ressource qu'il n'avait pas en charge lors du travail d'équipe :

Tâches et productions de la dimension transférer qui sont exercées sur base de documents familiers variés :

- Identifier les fonctions d'un territoire et/ou les intentions des acteurs concernées par un aménagement du territoire pour expliciter la notion de conflit d'usage.
- Mettre en évidence des effets d'un aménagement du territoire sur l'environnement pour expliciter le concept de développement et/ou développement durable.
- Caractériser des flux de ressources (direction et intensité) en lien avec l'inégale répartition des populations et des ressources pour illustrer le concept de mondialisation.

Ressources mobilisées, processus et stratégies transversales mis en œuvre dans cette étude

Ressources incontournables découvertes et mobilisées à l'occasion de cette étude de cas :

En termes de repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale :

- Continents, océans, hémisphères Nord et Sud, Équateur, tropiques
- Selon les sujets d'étude : des espaces peuplés (Asie du Sud, Indonésie, ...), des aires urbaines, des grands types de paysages naturels (forêt tropicale humide, savane,...)

En termes de concepts disciplinaires :

- Continuités/discontinuités.
- Atouts/contraintes.
- Vulnérabilités/potentialités.
- Aménagement du territoire.

En termes de concepts transversaux :

- Mondialisation.
- Développement – Développement durable.

En termes de modèles spatiaux pour analyser des observations relatives à une composante de l'espace :

- Circulation atmosphérique.
- Zonage climatique et bioclimatique.
- Rotation et révolution de la Terre.

En termes de notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux :

- D'aménagement d'un territoire donné : bassin d'emploi, réseaux de communication, distance-temps, distance-cout, affectation du sol, utilisation du sol, conflit d'usage, facteur de localisation.
- De fonctions d'un territoire donné.
- De ressources agricoles : monoculture, polyculture, agriculture vivrière, irriguée, intensive, extensive, familiale, industrialisée.
- De ressources en eau : bassin hydrographique, nappe aquifère (phréatique et fossile).

Processus, dimension connaitre:

L'élève s'est outillé des connaissances suivantes :

- d'exemples qui illustrent des modèles spatiaux;
- d'exemples qui illustrent des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines pour expliciter le concept d'atouts/contraintes;
- d'exemples qui illustrent des flux comme conséquences de disparités entre des espaces pour expliciter les concepts de mondialisation;
- d'exemples qui illustrent l'évolution d'une composante naturelle comme conséquence des activités humaines pour expliciter le concept de développement et de développement durable;
- d'exemples qui illustrent des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et des activités humaines pour expliciter le concept de potentialité/vulnérabilité;
- d'exemples qui illustrent le concept d'aménagement du territoire.

Stratégies transversales travaillées à l'occasion de cette étude de cas :

En termes de savoir-faire associés aux représentations de l'espace :

- Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique.
- Lire une image de l'espace terrestre.
- Lire des coordonnées géographiques.
- Manipuler des outils de représentation de l'espace.

En termes de critères pour construire une représentation cartographique :

- Types de figurés : points, lignes, surfaces.
- Hiérarchie des figurés : selon la taille, la couleur, l'intensité.
- Éléments constitutifs d'une représentation cartographique : titre, échelle, orientation, légende, sources, *coordonnées géographiques*.

En termes de critères pour apprécier la pertinence d'une représentation cartographique par rapport à l'objet étudié :

- Types de représentations cartographiques : carte thématique, carte schématique, croquis cartographique, plan.
- Nature des indicateurs cartographiés (taux, indice, corrélation, etc.).

Thème « Les inégalités de développement » (3e degré)
Exploration des inégalités de développement

Objectifs

Par l'exploration d'un outil numérique, les élèves prennent connaissance de réalités spatiales diverses, questionnent des situations d'inégalités de développement.

La finalité de cette étude de cas est de pouvoir activer des ressources et d'entrainer des processus (connaitre, appliquer, transférer) et des stratégies transversales qui participeront à l'appropriation par les élèves des compétences suivantes : mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau, à l'énergie ainsi qu'aux enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire et à sa gestion.

Durée suggérée : 2 à 3 périodes.

Méthodologie et tâches à exercer :

1. Proposer une réflexion collective sur la notion de pauvreté ici et ailleurs. Questionner le groupe pour faire émerger les représentations des élèves sur les critères de pauvreté.

2. Présenter le site gapminder.org / « Dollarstreet » et y observer le quotidien de familles dans le monde (logement, loisir, alimentation, équipement, accès aux ressources, etc.).

Tâches et productions de la dimension transférer qui sont exercées :

- Caractériser l'accès à une fonction pour identifier des besoins ou des actions en termes d'aménagement du territoire.
- Comparer la répartition spatiale d'une fonction du territoire et celle d'une population pour identifier des espaces de vulnérabilité /potentialité.
- Comparer un cas donné à un modèle spatial pour en évaluer l'appartenance.
- Identifier des espaces potentiellement à risque en se référant à un modèle spatial.

3. Confronter les réalités de différentes familles au sein d'un même pays pour faire émerger des inégalités de développement.

Par exemple, comparer l'accès des populations à l'eau et à l'électricité entre des familles chinoises localisées en zones rurales isolées (ouest) et en régions urbaines intégrées à la mondialisation (ville côtière à l'est).

Tâches et productions de la dimension transférer qui sont exercées :

- Identifier des atouts/contraintes spatiales, des vulnérabilités/potentialités spatiales pour justifier un aménagement du territoire.
- Caractériser l'accès à une fonction pour identifier des besoins ou des actions en termes d'aménagement du territoire.
- Comparer la répartition spatiale d'une fonction du territoire et celle d'une population pour identifier des espaces de vulnérabilité /potentialité.
- Mettre en évidence des effets d'un aménagement du territoire sur l'environnement pour expliciter le concept de développement et/ou développement durable.
- Comparer un cas donné à un modèle spatial pour en évaluer l'appartenance
- Identifier des espaces potentiellement à risque en se référant à un modèle spatial.

4. Comme activité de dépassement, il serait opportun de permettre aux élèves d'imaginer des indices de développement en s'appuyant sur les critères découverts. Leurs propositions seront confrontées à des indices existants (IDH, indice de pauvreté multidimensionnelle, etc.) (non certificatif).

5. Sur la base de cartes thématiques mondiales de ces indices, les élèves observent et décrivent les inégalités de développement à travers le monde en pratiquant ainsi un changement d'échelle.

Tâche de la dimension appliquer qui est exercée :

- Décrire la répartition spatiale pour identifier des continuités/discontinuités spatiales

Ressources mobilisées, processus et stratégies transversales mis en œuvre dans cette étude

Ressources incontournables découvertes et mobilisées à l'occasion de cette situation d'apprentissage :

En termes de repères spatiaux pour caractériser une répartition spatiale :

- Continents, océans, hémisphère Nord, Équateur, tropiques, méridien de Greenwich, cercles polaires.
- Pays d'Europe et de l'Union européenne.
- Espaces peuplés et espaces vides.

En termes de concepts disciplinaires :

- Continuités/discontinuités.
- Vulnérabilités/potentialités.
- Aménagement du territoire.

En termes de concepts transversaux :

- Développement – Développement durable.

En termes de liens pour caractériser les relations spatiales entre différentes composantes de l'espace :

- relations entre les différentes composantes de l'espace.

En termes de modèles spatiaux : centre-périphérie

En termes de notions pour traiter des informations spécifiques aux enjeux :

- D'aménagement d'un territoire donné : urbain / rural, conurbation, pôles / axes / nœuds, métropole, mégapole, mégalopole, développement et structure urbaine, frontière, interface.
- De fonctions d'un territoire.
- De ressources alimentaires, en eau, énergétiques.
- De social : bienêtre, alphabétisation, niveau de vie.
- D'économie : secteurs d'activité économique, activités formelles/informelles, pouvoir d'achat.

Processus dimension connaitre :

L'élève prend connaissance des fonctions d'un territoire (et des facteurs de localisation), de la répartition spatiale des principaux foyers de peuplement et des principaux vides à l'échelle mondiale, d'exemple(s) qui illustre(nt) des modèles spatiaux, d'exemples qui illustrent l'aménagement en lien avec la vulnérabilité d'un territoire pour expliciter les concepts de développement et de développement durable, d'exemples qui illustrent des liens spatiaux entre des composantes de l'espace et des activités humaines pour expliciter le concept de potentialité/vulnérabilité, d'exemples qui illustrent le concept d'aménagement du territoire.

Stratégies transversales réinvesties à l'occasion de cette situation, en termes de savoir-faire associés aux représentations de l'espace :

- lire une carte thématique ou schématique;
- lire une image de l’espace terrestre;
- manipuler des outils de représentation de l’espace, y compris des représentations numériques de l’espace ;
- analyser des informations;
- localiser sur une carte un territoire ou une problématique.

Stratégies transversales exercées à l'occasion de cette étude de cas, en termes de critères apprécier la pertinence d’une représentation cartographique:

- Types de représentations cartographiques : carte thématique.
- Nature des indicateurs cartographiés (taux, indice, corrélation, etc.).

7. L’évaluation

L’évaluation se veut continue. Cela consiste à évaluer les apprentissages de l’élève tout au long de ceux-ci et non sur un seul moment. L’enseignant évaluera les démarches, savoirs et savoir-faire en tenant compte de l’évolution de l’acquisition de ceux-ci sur les différentes tâches pour valider ou non l’acquisition de ceux-ci en fin de période et de cycle.

Tout est objet d’évaluation à partir du moment où cela a été exercé en classe de manière formative: des travaux divers réalisés en groupes ou individuellement, tels que des productions écrites, des recherches de documents, des résolutions d’exercices, etc. ainsi que des productions orales, comme des exposés, des constructions ou participations à des débats.

L’évaluation est dans certains cas différenciée. Même si les objectifs finaux restent identiques pour chaque élève, des objectifs intermédiaires peuvent être personnalisés. Ce qui primera sera l’évolution de l’élève, le fait qu’il se soit dépassé et qu’il progresse dans l’acquisition des savoirs, savoir-faire et des compétences.

L’évaluation est également formative. Celle-ci a pour but d’informer l’élève et l’enseignant du degré d’atteinte des objectifs mais aussi de trouver des moyens de progresser, de s’améliorer. Des feedbacks réguliers les plus précis possibles (le plus souvent par écrit) permettent d’identifier les difficultés des élèves et de proposer des pistes de remédiation pour progresser. L’enseignant veille, le plus souvent possible, à encourager les élèves dans leur travail. Cette évaluation ne doit jamais donner lieu à l’attribution d’une note.

L’évaluation est parfois réalisée par l’enseignant, avec d’autres élèves (co-évaluation), par l’élève lui-même (auto-évaluation) et parfois par chacun des intervenants. Toutes ces évaluations sont prises en considération dans un objectif de progression.

Une place importante est donnée à la remédiation afin de permettre à l’élève de progresser. Cette remédiation peut prendre la forme de corrections d’évaluations au tableau, de correctif distribué aux élèves, de corrections orales, de corrections entre pairs, etc. Dans tous les cas, une évaluation formative est toujours corrigée pour permettre à l’élève de progresser.

Suivant les projets d’établissement, les écoles utiliseront un système d’appréciation des productions des élèves (points, pourcentage, lettres, appréciations, etc.) permettant à l’élève et à ses parents de se situer face à l’acquisition des compétences.

8. Glossaire

Acquis d'apprentissage
L'expression « acquis d'apprentissage» désigne « ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage »….

Appliquer
Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées.

Auto-évaluation
L'auto-évaluation est une occasion pédagogique qui, au départ d'un apprentissage, offre à l'apprenant la possibilité de poser un regard critique sur lui-même, sur la maitrise de ses compétences.

Co-évaluation
La co-évaluation est une occasion pédagogique qui, au départ d'un apprentissage commun, offre aux apprenants la possibilité de poser un regard critique sur eux-mêmes, sur la maitrise des compétences, via des exercices co-construits en binôme ou en groupe.

Compétence
« Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé des savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (article 5, 1° du décret « Missions » du 24 juillet 97)

Compétences terminales et savoirs requis
Référentiel commun des compétences et des savoirs à acquérir à la fin des Humanités générales et technologiques dans une discipline.

Connaitre
Construire et expliciter des ressources.

Critère d'évaluation
Un critère est une qualité attendue de la production ou de la prestation de l'élève. La formulation doit donc préciser cette qualité.

Démarche déductive

Démarche qui consiste à exposer ce qui doit être appris en commençant par un énoncé d'ordre général pour finir par des exercices d'application, donc par des cas particuliers.

Démarche inductive

Démarche qui consiste à partir du particulier, pour aller au général et revenir ensuite au particulier.

Démarche spiralaire

Cette procédure pédagogique consiste à établir un cursus récurrent : un sujet, un thème ou une compétence est abordé à différents moments de la scolarité, ce qui permet de l'éclairer et de

l'approfondir de façon différente à chaque reprise, en fonction de l'état de développement et de motivation des élèves.

Évaluation différenciée
L'évaluation différenciée consiste à développer des tâches d'évaluation différenciée en fonction des besoins des élèves. Ces besoins peuvent nécessiter des formes différentes (orale, écrite, etc.), des temporalités différentes (à des moments différents, une durée différente, etc.), des supports et des outils différents, voire un nombre différent. Cette différenciation pédagogique est élaborée à la discrétion de l'enseignant qui est le plus à même d'envisager les modalités de ses évaluations en fonction des besoins des élèves.

Évaluation formative
Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.

Processus
Suite continue d'opérations de nature, voire de complexité différente, classées dans le programme selon trois dimensions : connaitre – appliquer - transférer.

Ressources
Ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes … qui seront installés dans diverses activités. Elles seront ensuite mobilisées dans une situation d'intégration. Ensemble de 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.

Situation d'apprentissage
Ensemble de dispositifs au cours desquels un élève va s'approprier de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes …).

Tâche finale
Une tâche finale exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment. Elle se définit en outre par :

- son ouverture : elle peut être effectuée par différentes démarches et/ou éventuellement conduire à différents résultats. Sa réalisation n'est ni automatique, ni algorithmique, elle doit donc faire l'objet d'une analyse, d'un jugement de pertinence de la part de l'élève;
- son caractère inédit : elle présente les mêmes invariants mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage. Si la tâche a déjà été réalisée précédemment en classe, l'élève est seulement invité à reproduire ce qu'il a déjà fait;
- son caractère non guidé : une consigne ne cite ni les ressources à utiliser ni les démarches à mettre en œuvre; elle doit seulement expliciter les attentes des concepteurs de l'épreuve et, surtout, fournir les aspects arbitraires de la tâche.

Transfert
Le transfert est la capacité, pour un apprenant, à *réinvestir* et à mobiliser ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations.

Unité d'acquis d'apprentissage
L'unité désigne un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué. Ces « acquis d'apprentissage » désignent « ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ».