

Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions.

Bernadette Mérenne-Schoumaker

Volume 43, numéro 120, 1999

Géographie et éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/022848ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/022848ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)

1708-8968 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mérenne-Schoumaker, B. (1999). Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 437–449. <https://doi.org/10.7202/022848ar>

Résumé de l'article

Partant de recherches initiées par la Communauté Française de Belgique, en application de son décret « Missions » (24 juillet 1997), l'article développe quelques réflexions et propositions pour les cours de géographie dans les quatre dernières années de l'enseignement général et technologique. Celles-ci s'appuient sur la notion de compétence et sur la définition de compétences terminales en géographie, ce qui permet un recentrage des apprentissages et une meilleure organisation en vue des objectifs poursuivis. Par ailleurs, l'article tente d'identifier les savoirs indispensables à l'exercice de ces compétences. Ceux-ci ont été classés en trois groupes : des références spatiales, des clés de lecture des organisations territoriales et des savoirs thématiques.

Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions

Bernadette Mérenne-Schoumaker

Laboratoire de Didactique des Sciences géographiques

Université de Liège (Belgique)

B.Merenne@ulg.ac.be

Résumé

Partant de recherches initiées par la Communauté Française de Belgique, en application de son décret « Missions » (24 juillet 1997), l'article développe quelques réflexions et propositions pour les cours de géographie dans les quatre dernières années de l'enseignement général et technologique. Celles-ci s'appuient sur la notion de compétence et sur la définition de compétences terminales en géographie, ce qui permet un recentrage des apprentissages et une meilleure organisation en vue des objectifs poursuivis. Par ailleurs, l'article tente d'identifier les savoirs indispensables à l'exercice de ces compétences. Ceux-ci ont été classés en trois groupes : des références spatiales, des clés de lecture des organisations territoriales et des savoirs thématiques.

Mots-clés : compétence, savoirs géographiques.

Abstract

Competences and Final Knowledges in Geography. Thoughts and Proposals

On the occasion of the research projects initiated by the French Community of Belgium (*Communauté Française de Belgique*) as an application of its decree "Missions" (24-7-1997), this article develops some reflections and propositions concerning the geography courses during the last four years in general and technological teaching. They are based on the notion of competence as well as on the definition of the necessary final competences in geography, which permits a new focusing of the learning procedures and a better organisation, in view of the desired objectives. Moreover, the article tries to identify the geographical knowledge necessary for the application of these competences. In fact, this knowledge has been classified in three groups: spatial references, keys for the study of territorial organisations and study of particular themes.

Key Words: competence, geographical knowledge.

Depuis quelques années, la géographie scolaire se cherche. Elle est interpellée à la fois sur son contenu, sa finalité et ses pratiques. Certes, les problèmes rencontrés par l'enseignement de la géographie — en particulier au niveau du secondaire (le seul niveau d'enseignement dont il sera question ci-après) — ne sont pas spécifiques à la discipline. Ils s'inscrivent dans le contexte de crise frappant un peu partout cet enseignement. Mais, comme nous l'avons déjà dit (Mérenne-Schoumaker, 1993 : 19-20), la crise de la géographie est non seulement conjoncturelle, mais encore structurelle, en raison d'un grave problème d'identité et de cohérence dans les apprentissages. En effet, nous croyons que les principales difficultés rencontrées par la géographie au secondaire se situent surtout au niveau du « quoi enseigner » plutôt que du « comment enseigner » car, en matière de méthodes et de techniques, beaucoup de progrès ont été réalisés (Mérenne-Schoumaker, 1994 : 65-111).

Aussi, les recherches en cours initiées par la Communauté Française de Belgique autour des compétences nous apparaissent-elles comme une voie particulièrement intéressante. La notion a, en effet, le grand mérite de recentrer les savoirs disciplinaires tout en favorisant les échanges entre disciplines. Elle donne aussi un sens à beaucoup d'apprentissages.

Le présent article repose sur ces recherches dont il développe plus particulièrement trois aspects : la notion de compétence, les compétences terminales en géographie et les savoirs fondamentaux impliqués dans ces compétences et ce, au niveau des humanités générales et technologiques.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE EN COURS

L'enseignement francophone, tant en Wallonie qu'en Région Bruxelloise, relève en Belgique de la Communauté française. Le 24 juillet 1997, celle-ci a adopté un nouveau décret sur les « Missions » de l'école. Ce décret vise tant l'enseignement fondamental que l'enseignement secondaire. Au cœur de la réforme, on trouve quatre objectifs généraux (article 6) devant articuler toute la formation :

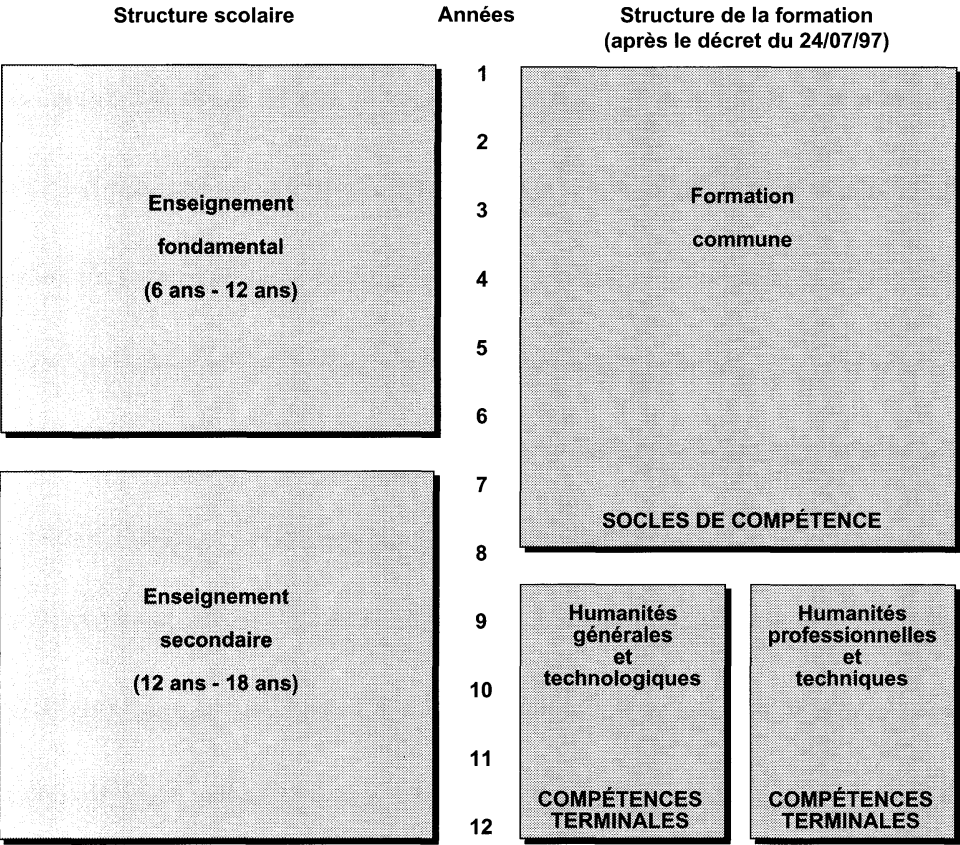
- promouvoir la confiance en soi et développer sa personnalité;
- apprendre à apprendre toute sa vie et prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- devenir un citoyen responsable et contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Le décret prévoit aussi une nouvelle organisation de l'enseignement obligatoire en deux temps : un premier temps commun à tous les élèves et qui dure huit ans (les six années de l'enseignement fondamental et les deux premières années du secondaire) et un deuxième temps qui s'étale sur quatre ans et qui divise les élèves en deux groupes : d'une part, les humanités générales et technologiques et, d'autre part, les humanités professionnelles et techniques. Le premier temps s'articule autour de *socles de compétences*, c'est-à-dire un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des quatre étapes (tous les

deux ans) parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études (articles 5 et 13). Quant au deuxième temps, il se structure autour de *compétences terminales*, c'est-à-dire un autre référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise est attendue en fin du secondaire, référentiel différent selon les deux grands groupes d'enseignement (figure 1).

Pour définir les socles de compétence et les compétences terminales, la Communauté française a créé 24 groupes de travail : 8 pour l'enseignement fondamental et 16 pour l'enseignement secondaire. La géographie est concernée par deux groupes : le groupe 13, chargé de la géographie dans l'enseignement général et technologique, et le groupe 22, qui s'occupe de l'ensemble « histoire-géographie et sciences sociales » dans l'enseignement professionnel et technique. En outre, la Communauté française a aussi lancé quelques programmes de recherche dont bénéficient certaines équipes universitaires.

Figure 1 Organisation de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique



Pour notre part, nous avons été désignée comme un des 12 membres du groupe 13 qui comprend des inspecteurs de l'enseignement secondaire, des professeurs des différents réseaux d'enseignement, des professeurs d'université et des représentants de l'administration de l'enseignement. Par ailleurs, notre laboratoire de recherche — le Laboratoire de méthodologie des sciences géographiques de l'Université de Liège — a été chargé d'une recherche sur la définition et la mise en œuvre des compétences terminales pour l'enseignement professionnel.

C'est donc sur ces travaux que reposent les réflexions et les propositions suivantes, principalement orientées vers l'enseignement général et technologique, les premiers résultats des recherches relatifs à l'enseignement professionnel venant d'être publiés et largement diffusés par la Fédération belge des professeurs de géographie (Partoune *et al.*, 1998).

LA NOTION DE COMPÉTENCE

La notion de compétence est, comme nous venons de le voir, au cœur de la réforme, ce qui soulève quelques réflexions générales sur ce nouvel enjeu majeur de la formation.

ESSAI DE DÉFINITION

Comme le dit très bien P. Perrenoud (1998 : 23), il n'y a pas de définition claire et partagée des compétences. Le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner La définition. Le tableau 1 témoigne bien de ce fait : nous y avons repris les quatre définitions les plus souvent citées en Belgique.

Dans notre groupe de travail, ce sont principalement les deux dernières qui ont articulé les travaux, non seulement parce qu'il s'agissait des définitions officielles, mais parce qu'elles avaient le mérite, pour la dernière, d'être assez simple et, pour l'avant-dernière, de bien mettre l'accent sur un cheminement depuis un début (où jouent beaucoup la motivation et le sens) jusqu'à une fin (la résolution d'une tâche) et sur la mobilisation de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes) et leur mise en synergie.

COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES, COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Pour certains auteurs, comme B. Rey (1996), toute compétence est transversale. Pour d'autres, comme X. Roegiers (1998), la compétence a d'abord un caractère disciplinaire, parce que, visant à résoudre les problèmes liés à une discipline, elle repose nécessairement sur des connaissances liées à cette discipline et s'inscrit dans l'organisation de ladite discipline, même si dans le même temps, pour résoudre ces problèmes, elle s'appuie également sur un ensemble de savoir-faire généraux qui, eux, sont transversaux.

En fait, on admet généralement aujourd'hui l'existence conjointe de compétences disciplinaires et de compétences transversales, l'existence de compétences disciplinaires découlant de l'organisation des apprentissages par disciplines et aussi de liens souvent étroits entre les disciplines et le monde du travail (Perrenoud, 1998 : 50-52).

Tableau 1 Quatre définitions du terme « compétence »

P. Gillet, 1986, Utilisation des objectifs en formation : contexte et évolution. <i>Éducation permanente</i> , n° 85, pp. 17-37.	Système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.
P. Meirieu, 1993, <i>L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?</i> ESF, Paris, pp. 111-112.	Savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline.
Cellule de pilotage, 1996, <i>De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école... Communauté française de Belgique, Secrétariat général - Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation</i> , Bruxelles, p. 20.	Une compétence intègre : - une facette socio-affective qui pousse l'individu à s'investir dans la tâche et la colore affectivement. Cette facette implique : a) le projet dans lequel l'élève s'inscrit; b) la valeur que l'élève accorde à l'activité et la valeur que les autres attribuent à cette activité; c) les relations qui s'y croisent (l'image de soi, la reconnaissance sociale); - une facette cognitive qui fait référence aux savoirs et aux démarches à mobiliser ou à construire; - une facette de transfert qui renvoie à la capacité de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents.
Communauté française de Belgique, <i>Décret du 24-7-97</i> , art. 5.	Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

Les *compétences disciplinaires* sont, bien entendu, celles qui relèvent d'une discipline. Cela renvoie donc à la définition de ce qu'est une discipline et de chaque discipline en particulier. Or chacun connaît les controverses parfois anciennes et souvent nombreuses à ce sujet. C'est pourquoi les définitions sont floues et influencées à la fois par les valeurs de la société et la place occupée par les différentes disciplines. En géographie, les compétences semblent liées au statut de la discipline, notamment branche de culture ou savoir opérationnel.

Les *compétences transversales* sont les attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie d'apprentissage croissante des élèves (Décret de la Communauté française, 24-7-97, art. 5). Leur définition renvoie de nouveau au classement disciplinaire. Mais on peut aussi les considérer comme des compétences dont le champ d'application s'étend à de nouveaux contextes. Plus les situations et les contextes dans lesquels s'exerce une même compétence sont différents de la

situation initiale, plus on peut dire que le degré de transversalité de cette compétence augmente (Cellule de pilotage, 1996). La seule difficulté est alors que chaque discipline définisse son noyau dur et que, dans une négociation interdisciplinaire, on se mette d'accord sur le degré de transversalité à partir duquel la compétence sort du champ des différentes disciplines pour entrer dans le champ commun.

L'articulation entre compétences disciplinaires et compétences transversales est parfois étroite, notamment lorsque les disciplines sont proches. Ainsi, mener une recherche sur un pays ou une ville en géographie (en vue d'un voyage, par exemple), n'est pas étranger à mener une recherche sur un pays ou une ville en histoire, les grandes démarches étant les mêmes : choix d'une problématique, revue de la littérature, collecte des informations, mais les connaissances et les savoir-faire à mobiliser diffèrent. Mener une recherche sur un pays en géographie est donc une compétence géographique qui s'appuie à la fois sur des compétences disciplinaires (par exemple, mettre en interrelation les composantes d'un territoire) et sur des compétences transversales (par exemple, traiter des informations). On trouvera ci-après d'autres exemples de compétences disciplinaires et transversales en géographie.

La notion de compétence impose dès lors de s'appuyer sur une réflexion disciplinaire approfondie tout en jouant les synergies avec les apprentissages issus des autres disciplines. Elle permet aussi de donner du sens à ce que l'on apprend, à condition toutefois de ne pas réduire les compétences à de purs apprentissages professionnels.

COMPÉTENCES INDIVIDUELLES, COMPÉTENCES COLLECTIVES

La distinction entre compétences individuelles et compétences collectives, bien que plus rarement opérée que la précédente, nous semble très pertinente et intéressante dans le contexte d'un renouveau de l'école. En effet, par opposition aux compétences individuelles, les compétences collectives sont celles qu'aucun n'aurait pu détenir ni inventer ou construire seul, résultant de l'agencement de savoirs différents ou de l'agencement de savoirs mis différemment en œuvre. Les compétences collectives ne sont pas le résultat de l'addition linéaire de compétences individuelles, mais bien le résultat de la conjugaison de ces compétences, permettant de produire à plusieurs un savoir collectif nouveau (Beillerot, 1991 : 41). Ainsi, on ne peut apprendre à négocier qu'à plusieurs, et une négociation réussit ou échoue pour tous.

LES COMPÉTENCES TERMINALES EN GÉOGRAPHIE

Dans un premier temps, la Communauté française a demandé à chaque groupe de travail de préciser l'apport de leur discipline au profil du jeune diplômé. À cette fin, nous avons décliné les quatre objectifs du décret « Missions » d'un point de vue géographique, en recherchant dans chaque cas le « plus » apporté par l'éducation géographique. Les résultats de ces investigations sont repris dans le tableau 2.

Ceux-ci ont alors permis de redéfinir la finalité du cours de géographie, à savoir « rendre intelligibles les territoires proches comme plus lointains, ce qui permet à l'élève de se situer par rapport aux enjeux spatiaux et sociaux et d'acquérir savoirs, savoir-faire et attitudes afin d'agir de manière responsable, individuellement et collectivement » (Groupe de travail 13, Document de synthèse, 25-9-1998 : 1).

Tableau 2 Apport de la géographie au profil du jeune diplômé

Quatre objectifs majeurs du décret	PROMOUVOIR LA CONFIANCE EN SOI ET DÉVELOPPER LA PERSONNALITÉ	APPRENDRE À APPRENDRE TOUTE SA VIE ET PRENDRE UNE PLACE ACTIVE DANS LA VIE ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE	DEVENIR UN CITOYEN RESPONSABLE ET CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT D'UNE SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE, PLURALISTE ET SOLIDAIRE	ASSURER À TOUS DES CHARGES ÉGALES D'ÉMANCIPATION
Exemples du rôle de la géographie	•Se construire des points de repère et mieux connaître ses espaces de vie •Utiliser le langage cartographique pour acquérir une autonomie	•Comprendre comment les sociétés ont construit et organisent leurs espaces, comment elles ont intégré les contraintes de l'espace et comment l'espace aménagé agit sur elles •Saisir les dimensions spatiales de tout événement ou problème	•Comprendre la diversité et la complexité du monde •Se forger et pouvoir communiquer une opinion explicite face aux enjeux spatiaux et sociaux •S'engager de manière critique dans les problèmes environnementaux et d'aménagement du territoire	•S'interroger sans relâche sur les « dessous des cartes », sur les questions de pouvoir •Reconnaître la subjectivité des représentations spatiales et des valeurs

Source : Conférence de B. Mérenne, IGU Commission on Geographical Education, Oporto Symposium, 23-30, août 1998.

Grâce à ce recentrage, il était alors possible de formuler les compétences. Celles-ci ont été organisées, comme l'indique le schéma suivant, en trois groupes : une compétence fondamentale (a), des compétences disciplinaires et des compétences transversales (b).

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

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

—compétences disciplinaires :

- s'orienter et se déplacer à l'aide d'un plan ou d'une carte;
- localiser et situer à différentes échelles le territoire ou le problème, c'est-à-dire le positionner sur une carte et le situer par rapport à son contexte spatial et par rapport aux grands référentiels (orohydrographiques, bioclimatiques, géopolitiques, économiques);
- identifier les composantes du territoire ou du problème et les analyser en pratiquant notamment le changement d'échelle;
- mettre en relation ces composantes *via* des cartes et des croquis de synthèse;
- rechercher les causes et conséquences des phénomènes étudiés ainsi que les acteurs concernés.

—compétences transversales :

- énoncer une situation-problème relative à un territoire-société (s'interroger);
- récolter des informations diversifiées susceptibles de répondre à la situation-problème (se documenter et s'informer);
- traiter et analyser (lire, décrire et interpréter) des informations;
- mettre en relation les résultats de l'ensemble des analyses;
- comparer les résultats de sa recherche à des modèles ou à des théories;
- construire une synthèse sous différentes formes (système, cartographique, schématique, etc.);
- rédiger une réponse à la situation-problème et émettre des propositions d'amélioration;
- présenter les résultats de la recherche sur différents supports (carte, graphique, schéma, etc.).

LES SAVOIRS FONDAMENTAUX

Les compétences étant définies, il reste à identifier les savoirs indispensables à l'exercice de ces compétences. À cette fin, nous avons d'abord précisé à quoi devaient servir ces savoirs en explicitant davantage la compétence fondamentale. En fait, « être capable de décrire et d'expliquer le fonctionnement d'un territoire-société », c'est être capable de comprendre :

- la diversité des milieux terrestres;
- les inégalités et disparités territoriales;
- les interrelations entre l'homme et son environnement;
- la répartition et les déplacements des hommes;
- la répartition des activités humaines et leur dynamique;
- les tensions et conflits territoriaux;

et ainsi pouvoir analyser l'organisation des territoires-sociétés à différentes échelles.

Puis, nous avons recherché les savoirs liés à ces compétences. Ces savoirs peuvent être rangés en trois catégories : les références spatiales, les clés de lecture des organisations territoriales et les savoirs thématiques.

LES RÉFÉRENCES SPATIALES

Pour situer des faits, des événements ou des problèmes, pour se poser à leur sujet des questions pertinentes et pour pouvoir établir des liens ou des comparaisons, les élèves doivent avoir des points et des espaces de référence. Ceux-ci sont, à notre sens, en partie communs à tous les élèves du monde et en partie spécifiques, en raison de la localisation de ces élèves et des problèmes d’actualité. Il ne peut donc exister une liste unique valable partout, mais il devrait exister au moins une liste par pays ou grande région. À titre d’exemple, on trouvera dans le tableau 3 les références spatiales proposées par le groupe 13 pour les élèves belges francophones.

Tableau 3 Proposition de références spatiales à maîtriser en fin du secondaire dans l’enseignement belge francophone général et technologique

DES REPÈRES SPATIAUX	• l'équateur, les tropiques, le 50^e parallèle N (Bruxelles), les cercles polaires, les pôles, le méridien de Greenwich • les continents • les océans et quelques mers « stratégiques » (mer du Nord, Manche, Baltique, Méditerranée, mer Rouge, golfe du Mexique, golfe Persique, golfe de Guinée, mer du Japon) • les détroits de Béring, Gibraltar et Bosphore, les caps Horn et de Bonne-Espérance, l'isthme de Suez et l'isthme de Panama • les grandes chaînes de montagne (Alpes, Pyrénées, Oural, Himalaya, Rocheuses, Andes) • les fleuves belges et leurs principaux affluents, les principaux fleuves européens (Rhin, Rhône, Danube, Seine, Pô), quelques grands fleuves du monde (Amazone, Nil, Congo, Mississippi, Saint-Laurent, Volga, Gange, Huang-He, Yangzijiang) • les grands pôles urbains belges et les principales métropoles mondiales • la frontière linguistique en Belgique et l'agglomération bruxelloise par rapport à celle-ci
DES DÉCOUPAGES SPATIAUX	• les trois Régions et Communautés belges et les dix provinces • les pays de l'Union Européenne et les autres pays d'Europe, les grands pays du monde (par leur taille, leur population, leur puissance économique) • les grandes zones bioclimatiques • les grandes zones de relief de la Belgique, de l'Europe, du monde • les blocs et les grandes aires économiques (UE, ALENA, ASEAN, Nord/Sud) • les grandes aires culturelles (Amérique latine, Amérique anglo-saxonne, Europe, Maghreb, Afrique noire, péninsule indienne, Asie du SE)

Source : Groupe de travail 13, *Document de synthèse*. 25/09/98, p. 3

LES CLÉS DE LECTURE DES ORGANISATIONS TERRITORIALES

Pour pouvoir lire les différents territoires-sociétés, par exemple, un quartier urbain, une ville, une région, un pays, un continent ou même le monde, les élèves doivent pouvoir, d'une part, repérer et identifier les composantes des territoires et les mettre en relation et, d'autre part, repérer et identifier les interrelations entre ces territoires et les principaux acteurs qui y interviennent.

Au niveau de l'enseignement secondaire, cinq composantes des territoires sont apparues comme fondamentales pour permettre la découverte des structures spatiales. Ce sont :

- l'affectation du sol;
- les différenciations naturelles;
- les pôles, les axes et les réseaux ainsi que leur hiérarchie;
- les découpages politiques et administratifs;
- les dynamiques territoriales : croissance, déclin, flux.

Une organisation spatiale résulte en effet, généralement, de la combinaison particulière de ces structures. Celles-ci engendrent souvent des disparités, des dissymétries, des barrières ou des ouvertures, des échanges, des conflits, etc., qu'il convient aussi de chercher à comprendre, ce qui impose de s'interroger parallèlement sur les acteurs spatiaux. Ces derniers sont ou peuvent être divers : les instances ou organisations internationales (Union Européenne, FMI, OMC), les États, les collectivités territoriales (Régions, Provinces), les entreprises, les groupes, les individus et les ménages.

La démarche proposée par ces clés de lecture est sans conteste au cœur de notre proposition, car elle articule tout l'apprentissage visant l'acquisition de la compétence de base. Largement inspirée des travaux de R. Brunet et de son équipe (Brunet, 1993), elle permet de redonner du sens à l'apprentissage des pays et des régions, un des domaines privilégiés de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, elle s'appuie largement sur les nouvelles méthodes et techniques développées depuis quelques années, à savoir : l'analyse des paysages, la construction de cartes schématiques et de synthèse et la construction de modèles systémiques.

LES SAVOIRS THÉMATIQUES

Pour pouvoir détecter des structures spatiales, pour mettre en évidence les interrelations entre acteurs et territoires et pouvoir expliquer le fonctionnement des territoires-sociétés, les élèves doivent acquérir des savoirs thématiques. Ceux-ci sont repris ci-après (tableau 4) par grand thème et ces thèmes ont été classés par ordre alphabétique afin d'éviter que l'ordre proposé ne suppose une chronologie dans les apprentissages. Mais que l'on ne s'y méprenne pas. Le tableau 4 n'est en rien un programme scolaire. On a simplement tenté d'y lister ce qui semble indispensable pour lire l'espace et, dans notre esprit, ces savoirs ne devraient être développés qu'à mesure des besoins suscités par les espaces ou les problèmes abordés. Par exemple, on traiterait des ségrégations sociales à la faveur d'un problème urbain, des facteurs de localisation des industries lors de l'analyse d'un

Tableau 4 Proposition d'une liste de savoirs thématiques

Thèmes	Savoirs
Développement et aménagement du territoire	• concepts de développement (sous-développement, mal-développement, développement local, développement durable) • mesures du développement • facteurs explicatifs du développement • politiques de développement et d'aménagement • acteurs spatiaux
Dynamique des populations	• densité et nombre d'habitants • structure par âge • mouvement naturel • mouvements migratoires • transition démographique
Environnement climatique et biogéographique	• dynamiques des masses d'air (chaleur, pressions et vents, précipitations) • climat/temps • liens entre végétation, climat et sol • cycle de l'eau et gestion des ressources en eau • actions humaines et leurs conséquences (déforestation, drainage/irrigation, pollutions) • fondements d'une gestion rationnelle de l'environnement
Formation et répartition des reliefs	• mouvements des plaques tectoniques • séismes-volcans et leurs conséquences pour l'homme • agents et mécanismes d'érosion et de sédimentation • inégale répartition des ressources minérales et énergétiques • risques naturels
Structures économiques	• notions économiques de base (offre/demande, circuit économique, grands secteurs d'activités, économie formelle/informelle, rôles de l'État et des grandes firmes, monnaie, endettement) • facteurs de localisation des activités agricoles, industrielles et de services • circulation et échanges des biens, des services et des capitaux • mondialisation
Structures géopolitiques	• État, nation, région, commune • organisations internationales • frontière, espace transfrontalier • identité, minorité, réfugiés
Structures sociales	• notions sociales de base (classes sociales, statuts socioprofessionnels, ethnies, chômage/sous-emploi, exclusion) • diversité culturelle, acculturation • qualité de vie, bien-être • ségrégations sociospatiales
Terre dans le système solaire	• révolution de la Terre, répartition zonale des températures et saisons • rotation de la Terre, durée du jour et fuseaux horaires • mécanisme des marées

Source : Groupe de travail 13, Document de synthèse. 25/09/98, p. 3

cas de délocalisation et de gestion rationnelle de l'environnement au moment de l'étude d'un sujet ayant trait aux pollutions. Par ailleurs, cette liste se voudrait aussi un guide facilitant l'apprentissage de ce qui est essentiel et un garant contre de nombreuses dérives en ce qui concerne la matière enseignée. Elle devrait encore servir de référentiel aux différents pouvoirs organisateurs qui, en Belgique, sont les seuls habilités à établir les programmes scolaires.

CONCLUSION

La notion de compétence est apparue, dans le contexte belge francophone, comme un moyen puissant pour rendre aux cours de géographie ce qu'ils avaient perdu avec le temps, c'est-à-dire une finalité claire et précise et une grande identité. En effet, en amenant chaque discipline à définir avec clarté son propre apport au profil du jeune diplômé, tout en favorisant les synergies entre disciplines, la démarche oblige chacune d'elles à mieux se positionner.

Si l'on accepte le choix opéré par les géographes belges francophones participant aux recherches en cours initiées par la Communauté française de Belgique, à savoir prendre comme compétence terminale fondamentale « la capacité à décrire et à expliquer le fonctionnement d'un territoire-société », on peut assez facilement identifier les principaux savoirs liés à cette compétence. Ceux-ci relèvent, en effet, de trois grands groupes : les références spatiales, les clés de lecture des organisations territoriales et les savoirs thématiques. On obtient de la sorte un référentiel assez pertinent qui pourrait non seulement organiser les apprentissages durant les quatre dernières années de l'enseignement secondaire, mais aussi donner du sens à beaucoup de ces apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- BEILLEROT, J. (1991) Les compétences collectives et la question des savoirs. Paris, *Cahiers pédagogiques*, 297 : 40-41.
- BRUNET, R. (1993) Les fondements scientifiques de la chorématique. *La démarche chorématique*, Actes de la Journée d'Étude organisée par le Centre d'Etudes Géographiques de l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens, *Cahiers du CEG*, 1 : 3-41.
- CELLULE DE PILOTAGE (1996) *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école...* Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Secrétariat général, Bruxelles, 80 p.
- COMMUNAUTÉ FRANCAISE DE BELGIQUE (24 juillet 1997) *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles, 61 p.
- GILLET, P. (1986) Utilisation des objectifs en formation; contexte et évolution. *Éducation permanente*, n° 85 : 17-37.
- MEIRIEU, P. (1993) *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* ESF, Paris, 10^e éd.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (1993) Voies nouvelles pour l'enseignement de la géographie dans le secondaire. *Bulletin de la Société géographique de Liège*, 28 : 19-24.
- (1994) *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Paris, Nathan Pédagogie (Coll. « Perspectives didactiques »), 255 p.
- PARTOUNE, C., DEWEZ, G. et MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (1998) *Quelles compétences terminales dans l'enseignement de la géographie?* Supplément aux Feuilles d'Information de la Fegepro, n° 133, 24 p.
- PERRENOUD, P. (1998) *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF (Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques »).
- REY, B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- ROEGIERS, X. (1998) *Compétences et situations d'intégration*. Texte de la Conférence donnée à Louvain-la-Neuve le 29-4-1998, inédit, 11 p.