

Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire

Two methodological tools to accompany (future) teachers in the planning and assessment of didactic sequences at the elementary level

Dos herramientas metodológicas para acompañar a los (futuros) docentes en la planificación y la evaluación de secuencias didácticas en primaria

Natacha Duroisin, Catherine Duquette et Nicole Monney

Volume 47, numéro 3, 2021

La recherche en didactique de l'univers social au primaire : état des lieux et perspectives

Texte reçu le : 28 février 2021

Version finale reçue le : 5 juillet 2021

Accepté le : 5 juillet 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084528ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084528ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duroisin, N., Duquette, C. & Monney, N. (2021). Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 8–44. <https://doi.org/10.7202/1084528ar>

Résumé de l'article

Cet article présente deux outils méthodologiques visant à accompagner les enseignante·s et les futur·e·s enseignant·e·s de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Québec dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques dans les disciplines d'éveil ou dans le domaine de l'univers social. Après une brève présentation de la situation enseignante dans ces deux contextes et un survol des difficultés particulières des enseignante·s du primaire lorsqu'elle·ils planifient et évaluent leurs séquences didactiques, la présentation des deux outils méthodologiques et de leurs retombées pratiques permet de mettre en évidence la similarité des difficultés rencontrées par les (futur·es) enseignant·e·s du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et au Québec.

Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire¹



Natacha Duroisin
Professeure
Université de Mons



Catherine Duquette
Professeure
U. du Québec à Chicoutimi



Nicole Monney
Professeure
U. du Québec à Chicoutimi

RÉSUMÉ—Cet article présente deux outils méthodologiques visant à accompagner les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Québec dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques dans les disciplines d'éveil ou dans le domaine de l'univers social. Après une brève présentation de la situation enseignante dans ces deux contextes et un survol des difficultés particulières des enseignant·e·s du primaire lorsqu'elle·il·s planifient et évaluent leurs séquences didactiques, la présentation des deux outils méthodologiques et de leurs retombées pratiques permet de mettre en évidence la similarité des difficultés rencontrées par les (futur·e·s) enseignant·e·s du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et au Québec.

MOTS-CLÉS—géographie, univers social, didactique, apprentissages scolaires, enseignant·e·s au primaire.

1. Introduction

Les disciplines d'éveil en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique ou de l'univers social au Québec (Canada) recouvrent, sous une terminologie différente, des aspects similaires. En Fédération Wallonie-Bruxelles, dans l'enseignement primaire, il est admis que les disciplines d'éveil comprennent la formation géographique, la formation historique, l'initiation scientifique et la formation musicale. Au Québec, le domaine de l'univers social regroupe les disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Actuellement utilisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, le terme « éveil » était également employé, dans les années 1980, dans les programmes d'études de sciences humaines au primaire au Québec (Québec, 1981). Cette terminologie, proposée par Picard (1986), laisse entre-

¹ La première auteure de cet article remercie la Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'octroi d'un financement qui a permis de développer et d'expérimenter la grille d'analyse critériée dans le cadre des travaux du *Pacte pour un enseignement d'excellence*.

voir une double perspective des sciences humaines au primaire. Du côté de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il s'agit, d'une part, d'éveiller l'élève, c'est-à-dire de la-le rendre attentif-ive ; de l'inciter à identifier, à développer voire à dépasser certaines de ses perceptions ; et de susciter son intérêt quant à un fait ou à un phénomène. D'autre part, il s'agit d'initier l'élève à certains contenus, c'est-à-dire en la-le familiarisant progressivement à des sujets et à des méthodologies appliquées à une discipline particulière. Du côté du Québec, au lieu de parler d'éveil, on utilisera de préférence le terme d'univers social, qui vise à rendre l'élève compétent·e pour interpréter et caractériser une société et un territoire à un moment précis de l'histoire (Québec, 2001). Le concept de la pensée historienne chez les élèves est en filigrane du programme de formation (Bugnard, 2016 ; Seixas et Morton, 2013), car c'est à partir du développement des opérations intellectuelles que les élèves seront en mesure d'utiliser les connaissances du programme afin d'interpréter le passé pour mieux comprendre le présent (Québec, 2011). Faisant écho au modèle de la pensée historienne, le modèle de la pensée géographique (Sharpe, Bahbahani et Tu Huynh, 2016), à l'aide d'opérations intellectuelles qui lui sont consacrées, permet quant à lui d'observer l'influence du territoire sur la société.

En portant spécifiquement sur la discipline de la géographie lorsqu'il sera question de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sur les disciplines comprises sous l'égide d'univers social lorsqu'il sera question du Québec, cet article présente une réflexion issue de deux recherches indépendantes, mais partageant une problématique commune. Cet exercice de réflexion aboutit à des solutions complémentaires s'enrichissant mutuellement. Pour illustrer le tout, la situation et les difficultés particulières des enseignant·e-s du primaire lorsqu'elle-il·s planifient et évaluent les enseignements propres à chacun des contextes seront exposées. L'article se termine avec une mise en commun des différents apports à partir de deux outils méthodologiques visant à accompagner les enseignant·e-s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques.

2. Difficultés des enseignant·e-s à planifier et à évaluer les enseignements en univers social au primaire : éléments de la problématique

Avant d'aller plus loin, il importe de réaliser un état de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi qu'au Québec. Bien qu'éloignés d'un point de vue géographique, ces deux endroits partagent une réalité similaire quant à l'enseignement des disciplines de l'éveil et de l'univers social.

2.1 Difficultés liées à l'enseignement de la géographie en Fédération Wallonie-Bruxelles

L'enseignement et l'apprentissage de la géographie dans l'enseignement fondamental posent de multiples défis (Duroisin, Allegri et Beuset, 2020 ; Mérenne-Schoumaker, 2017). Trois obstacles principaux peuvent ainsi être rencontrés par les enseignant·e·s lors de la préparation de séquences didactiques en géographie. Alors que deux d'entre eux sont liés à la difficulté de trouver des documents pertinents et au manque de temps, un autre obstacle réside dans l'absence de connaissances précises sur la discipline et ses finalités (Duroisin, Beuset et Simon, 2020). Ce manque de connaissances disciplinaires peut notamment s'expliquer par l'insuffisance, dans l'enseignement fondamental, d'une formation spécifique en géographie. Un élément permettant de comprendre les raisons de cette absence de connaissances disciplinaires précises est la polyvalence des enseignant·e·s du primaire.

En effet, la multiplication des disciplines à enseigner complexifie le travail didactique à fournir par l'enseignant·e (Charpentier, 2018). Ce constat, qui n'est d'ailleurs pas spécifique à la Fédération Wallonie-Bruxelles (Audigier, 2006), est partagé par Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir (2010), qui affirment que la maîtrise des savoirs à enseigner constitue une difficulté importante pour les futur·e·s enseignant·e·s du primaire. À cela s'ajoute une méconnaissance des finalités disciplinaires de la géographie par les enseignant·e·s (Charpentier et Niclot, 2013), qui peut légitimement s'expliquer par le manque d'informations prescrites délivrées par les autorités. Pour ce qui est de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les finalités de la géographie n'apparaissent dans aucun référentiel ou autre document commun à tous les réseaux d'enseignement (Duroisin, Soetewey et Demeuse, 2012) faisant partie du curriculum prescrit étant donné qu'ils n'ont encore jamais été définis (Mérenne-Schoumaker, 2016, 2019). Il paraît peu probable qu'un·e enseignant·e du primaire parvienne spontanément à identifier les apports et finalités spécifiques de cette discipline scolaire, sauf si elle·il s'appuie sur le fait que la géographie permet de savoir où l'on vit et qu'elle intervient dans la construction de repères spatiaux (Duroisin, 2015 ; Mengue-Topio, Duroisin et Courbois, 2020 ; Communauté française, 1999).

Ce n'est que tout récemment, dans le cadre de l'actuelle réforme de l'enseignement obligatoire (importante démarche mise en place depuis 2015 et dénommée *Pacte pour un enseignement d'excellence*), qu'un groupe de travail en géographie – rassemblant des géographes, des professeur·e·s d'université, des conseiller·ère·s pédagogiques, des pédagogues, des chercheur·se·s et des enseignant·e·s – a décidé de combler ce manque en définissant plusieurs fina-

lités de la discipline (Duroisin et Mérenne-Schoumaker, 2019). Une de ces finalités est « d’observer, de décrire et de lire des répartitions (modes d’occupation du sol, population...) de manière à en faire ressortir des similitudes/des différences pour éclairer spatialement les grands enjeux de notre temps » (Duroisin et Mérenne-Schoumaker, 2019, p. 55). Une autre de ces finalités est de « se donner des outils (modèles, théorie, cartographie, globes virtuels, géo portails...) pour comprendre les interactions entre les composantes de l’espace (composantes naturelles, humaines, environnementales, biologiques, physiques...) pour découvrir les différents “visages” de la Terre et s’ouvrir à l’“ailleurs” » (Duroisin et Mérenne-Schoumaker, 2019, p. 55). Une autre finalité est « de mobiliser (lire et construire) les représentations de l’espace pour comprendre l’espace, mieux s’y situer (voire s’y déplacer) » (Duroisin et Mérenne-Schoumaker, 2019, p. 55).

L’apparition de ces finalités dans les nouveaux référentiels devrait, d’une part, contribuer au développement d’une vision plus actualisée de la géographie par les enseignant·e·s et, d’autre part, clarifier les objectifs assignés à la discipline et réaffirmer son caractère essentiel. En effet, comme le mentionne Araújo-Oliveira (2012), les disciplines relatives aux sciences humaines et sociales apparaissent, aux yeux des enseignant·e·s, comme plus secondaires que d’autres disciplines, et l’objectif de ces enseignements se résume bien souvent à des connaissances générales sur la société et l’environnement permettant de s’y adapter, ce qui constitue un problème important pour l’enseignement-apprentissage.

2.2 Difficultés liées à l’enseignement de l’univers social au Québec

Les difficultés associées à l’enseignement des disciplines de l’univers social au Québec sont sensiblement similaires à celles observées en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, le manque de temps et la difficulté à trouver des sources sont perçus comme des obstacles à l’enseignement de l’univers social (Duquette et Couture, 2020 ; Rousson, 2014). Qui plus est, le manque de connaissances relatives aux disciplines de l’histoire et de la géographie freine la création de situations d’apprentissage par les enseignant·e·s (Rousson, 2014).

À l’opposé du manque d’informations prescrites par les programmes en Fédération Wallonie-Bruxelles, les documents prescriptifs publiés au Québec présentent de manière explicite les finalités des programmes. Ainsi, comme nous l’avons indiqué, le programme d’univers social au primaire vise, en filigrane, le développement de la pensée historique des élèves (Québec, 2001). Associée à la pensée critique, la pensée historique permet de réfléchir le passé à l’aide de concepts procéduraux (Duquette, 2011 ; Martineau, 1999 ; Seixas et Morton, 2013).

Dans le cadre du programme d'univers social, les différents modèles de pensée historique ont servi de référence lors de la création d'une liste de sept opérations intellectuelles énumérées brièvement dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Québec, 2017). Il s'agit de :

- situer dans le temps ;
- situer dans l'espace ;
- caractériser un territoire ;
- établir des comparaisons ;
- déterminer des changements ;
- mettre en relation des faits ;
- établir des liens de causalité.

L'enseignement de l'univers social doit donc favoriser la maîtrise des connaissances par l'utilisation appropriée des opérations intellectuelles, valorisant ainsi une approche pédagogique active où l'élève est invité·e à interpréter les sociétés et leurs territoires dans le temps (Québec, 2017). Or, les enseignant·e·s ont beaucoup de difficulté à intégrer la pensée historique et géographique en classe, entre autres parce que ce modèle est à l'opposé de leur compréhension de la nature de ces disciplines (Demers, 2011 ; Monney, Duquette, Couture et Boulay, 2020).

En effet, pour bien comprendre le modèle de la pensée historique, il faut concevoir l'histoire comme un construit, une interprétation du passé, et non pas un récit véridique et inchangeable. La géographie, quant à elle, devient une interprétation de la relation entre le territoire et la société et non pas une liste de lieux à repérer sur une carte. Ces deux disciplines s'associent pour éclairer les sociétés à l'étude. Plutôt que de valoriser la pensée historique et géographique en classe, les enseignant·e·s semblent opter pour une évaluation des apprentissages axée sur la mémorisation de connaissances factuelles (Araújo-Oliveira, 2014).

De plus, nos recherches semblent indiquer que les enseignant·e·s auraient beaucoup de difficulté à créer d'autres types d'évaluation visant justement à évaluer le développement des compétences à l'aide des opérations intellectuelles (Monney et coll., 2020). Ainsi, cette façon de faire amène les enseignant·e·s à évaluer l'histoire et la géographie en misant sur la mémorisation des connaissances. Comme l'évaluation se centre sur la mémorisation, les activités proposées en classe suivent la même logique et se résument trop souvent à faire la lecture d'un texte et à répondre ensuite à des questions de compréhension. En somme, la situation québécoise ressemble très largement à ce qui peut être observé en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2.3 L'absence d'outils pour accompagner les enseignant·e·s dans la planification de leurs séquences didactiques

Les auteures de l'article constatent par leurs propres expériences professionnelles qu'en formation initiale comme en formation continue, rares sont les recherches proposant des outils aux enseignant·e·s pour les aider à planifier et à évaluer leurs séquences didactiques. Les ressources le plus souvent mises à disposition des enseignant·e·s sont de deux types : d'une part, sont transmises des séquences « clé sur porte », (ou « clé en main »), c'est-à-dire des séquences qui ne nécessitent pas de modifications majeures avant d'être proposées aux élèves et qui n'ont pas forcément fait l'objet d'une validation préalable sur le terrain ou auprès d'expert·e·s de la discipline ; d'autre part, sont apportés des documents (cartes, photographies, etc. en format papier ou numérique) qui servent, par exemple, à enrichir un cours. Tout dépendant des ressources proposées, les enseignant·e·s se trouvent alors équipé·e·s soit de supports cadencés non validés, soit d'éléments disparates devant être assemblés tant bien que mal, sans aide méthodologique. Faute de formations suffisantes et de supports adaptés à leurs besoins d'enseignement, les enseignant·e·s (en formation ou en fonction) se tournent vers les manuels scolaires, les cahiers d'apprentissage et l'Internet. Mine d'informations en tout genre, l'Internet n'en est pas moins une ressource délicate à manipuler par l'enseignant·e lors de la préparation des cours, étant donné la complexité de l'identification de la qualité et de la pertinence des supports trouvés (Guin et Trouche, 2008 ; Mahé et Noël, 2006 ; Mérenne-Schoumaker, 2002 ; Paquelin, 2014).

Du côté du Québec, ce sont les cahiers d'apprentissage qui ont la cote auprès des enseignant·e·s. Amalgame du manuel et du cahier d'exercices, le cahier d'apprentissage a notamment pour caractéristique d'offrir aux enseignant·e·s une planification des enseignements sur une année scolaire et est, le plus souvent, rédigé sur la base de référentiels nationaux, ce qui est de nature à rassurer les enseignant·e·s sur ce qu'elle·il·s dispensent comme contenus. Si le manuel est un outil permettant aux enseignant·e·s de trouver une kyrielle de cartes, d'images, de textes, de graphiques et de tableaux, cette habitude de travail des (futur·e·s) enseignant·e·s pose au moins deux problèmes.

Le premier problème résulte d'une utilisation exclusive du manuel. Comme le met en évidence Considère (2000), les enseignant·e·s qui s'appuient uniquement sur un manuel pour concevoir leurs séquences renvoient bien souvent de la géographie « l'image d'une discipline dont les connaissances se juxtaposent ou s'empilent en couches progressivement sédimentées » (p. 181). La même situation s'applique en univers social puisque les cahiers d'apprentissage

favorisent une approche fondée sur l'accumulation de connaissances factuelles, et non sur l'analyse et l'interprétation.

Le second problème réside dans la manière dont sont proposées les activités dans les cahiers d'apprentissage ou manuels scolaires de géographie et d'univers social. Ces derniers contiennent peu de notes méthodologiques et présentent des contenus peu détaillés et approfondis, laissant un important travail de planification à la charge d'enseignant·e·s relativement peu formé·e·s sur cet aspect.

2.4 Un questionnement commun afin de répondre à des besoins similaires

Il a été possible de constater, à partir de la lecture de l'état des lieux, que la planification et l'évaluation des disciplines d'éveil en Fédération Wallonie Bruxelles et celles de l'univers social partagent de nombreux points communs. Mécompréhension de la nature des disciplines, difficulté à planifier l'apprentissage et prédominance du manuel et du cahier d'exercices renforçant une vision encyclopédique de l'apprentissage : tous ces constats se posent d'un côté comme de l'autre de l'océan Atlantique. Comment transformer l'enseignement des disciplines de l'éveil et de l'univers social de sorte qu'il réponde à la fois aux demandes normatives et aux demandes épistémologiques ? Quels outils méthodologiques permettent de dépasser ces obstacles convergents ?

3. Cadre conceptuel : la planification des séquences didactiques

L'activité didactique peut être définie comme un « processus, individuel et collectif, d'élaboration et de réalisation de la tâche, lorsque celle-ci consiste à enseigner et faire apprendre des savoirs disciplinaires » (Serrière-Glaudiel, 2016, p. 204). Si le manque de connaissances disciplinaires affecte directement cette activité didactique, il s'avère également que celle-ci ne peut se réaliser de manière satisfaisante sans formation ni aide méthodologique suffisantes. En effet, la préparation de séquences didactiques doit faire l'objet d'un accompagnement spécifique afin d'être en phase avec les finalités et spécificités de la discipline. Ainsi, pour bien cerner la préparation de ces séquences didactiques, le concept central des deux projets de recherche sera le concept de planification.

La planification est la phase durant laquelle l'enseignant·e détaille ses intentions, prend des décisions sur les objectifs de l'action et développe ses stratégies didactiques pour amener les élèves à développer leurs compétences (Sager, 2012). Il s'agit d'un processus de transformation des savoirs au sein de l'activité en classe (Dunkacke, Jenßen et Blömeke, 2015).

Monney et coll. (2020) proposent de structurer la planification autour du « quoi », du « comment » et du « pourquoi ».

Le « quoi » de la planification intègre l'ensemble des objets d'apprentissage (connaissances, démarches, stratégies, compétences) nécessaires à l'activité didactique (Smith, 2014). Le « comment » de la planification amène l'enseignant-e à identifier les ressources nécessaires à l'activité didactique (programmes, cadres, matériel didactique, ressources Web, etc.) (Ball, Knobloch et Hoop, 2007), les approches pédagogiques et les approches didactiques (investigation, activité dirigée, projet, enseignement explicite, etc.) (Vermette, Jones, Jones, Werner, Kline et D'Angelo, 2010 ; Williams, Evans et King, 2012) et le choix du matériel pour les élèves (Vermette et coll., 2010). Enfin, le « pourquoi » vise à établir les priorités (conceptuelles, méthodologiques, affectives) (Sager, 2012 ; Wanlin, 2009), à répondre aux attentes du programme (Gonzalez et Gomez, 2014) et à formuler des intentions d'apprentissage claires (Sager, 2012). Ces trois questions ne sont pas mutuellement exclusives, mais permettent de mieux cadrer d'un point de vue théorique les différents outils développés dans ces deux recherches. Par ailleurs, selon Dessus (2000), la planification ne cible pas une solution unique ou un chemin unique, mais un ensemble de solutions. Notons en outre que chacune des recherches faisait appel à d'autres concepts théoriques. Néanmoins, pour cet article, la base commune est celle du concept de planification.

Les prochaines sections de cet article sont consacrées à la présentation de deux outils (l'un développé en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'autre au Québec) en se focalisant, d'une part, sur la démarche de création qui a été envisagée et, d'autre part, sur l'utilisation et les retombées de l'utilisation de ces outils en contexte de formation et/ou en contexte professionnel.

4. Cadre méthodologique : récit de deux recherches indépendantes

Chaque projet avait une méthodologie différente. La suite du texte présente d'abord, le cadre méthodologique de l'outil de planification et d'évaluation pour l'enseignement de la géographie en Fédération Wallonie-Bruxelles, puis le cadre méthodologique pour l'évaluation de l'outil de planification en univers social au Québec.

4.1 Conception de l'outil d'analyse pour faciliter la planification et l'évaluation de l'enseignement en géographie en Fédération Wallonie-Bruxelles

L'outil méthodologique développé s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'enseignement obligatoire du *Pacte pour un enseignement d'excellence* mise en œuvre, en Fédération Wallonie-

Bruxelles, à partir de 2015. L'objectif de cette réforme est notamment de prolonger le tronc commun pour renforcer la qualité de l'enseignement obligatoire de la maternelle à la troisième année de l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, dès 2016, huit consortiums disciplinaires ou multidisciplinaires ont été mis sur pied. Ces groupes de travail, composés de chercheur·se·s et de formateur·rice·s de Hautes Écoles et épaulés par des enseignant·e·s de terrain et des membres d'associations, a entre autres pour mission de répertorier, de créer, d'analyser et de valider une leçon ou des séquences didactiques (c'est-à-dire un ensemble articulé de leçons) en lien avec une ou plusieurs disciplines dans le but de fournir des ressources valides aux enseignant·e·s de la Fédération Wallonie-Bruxelles puisque jusqu'à présent, il s'avère que peu de dispositifs valides sont disponibles pour l'enseignement de la géographie, d'où la nécessité d'enrichir le répertoire existant tout en mobilisant les acteur·rice·s de l'enseignement. Toutes les ressources validées par les consortiums seront centralisées et mises à disposition des enseignant·e·s sur une plateforme de diffusion en ligne, proposée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et accessible par l'intermédiaire du site e-classe.be.

Le consortium *Mathématiques-Sciences-Géographie* comprend le sous-groupe *Géographie*, composé d'expert·e·s en géographie (didacticien·ne·s, conseiller·ère·s pédagogiques, formateur·rice·s), pour lequel sont décrites certaines des actions menées de 2016 à 2020. Lors de la première année de travail, le sous-groupe a expertisé des séquences didactiques et pédagogiques sans grille d'analyse. Au fur et à mesure des expertises effectuées, le sous-groupe a mis en évidence toute la difficulté de statuer sur diverses productions sans critères d'évaluation communs. D'expertises en expertises, des constats récurrents ont été relevés, tels que l'inexactitude du contenu scientifique, la présence ou non de sources fiables, la description ou non d'une démarche géographique, etc. Lors de la deuxième année de travail, le sous-groupe a émis l'idée de construire une grille d'analyse permettant à chacun d'effectuer de la même manière l'évaluation de séquences. Des enseignant·e·s en fonction aux niveaux maternel, primaire et secondaire ont aussi utilisé cette grille afin, notamment, de s'assurer de la compréhension des items auprès d'un plus large panel d'enseignant·e·s. La troisième année de travail a permis aux expert·e·s du sous-groupe de faire évoluer la grille élaborée au fur et à mesure de ses fréquentes utilisations. Les modifications apportées ont permis d'aboutir à une version avancée de la grille. Après avoir mis en évidence le potentiel de la grille pour planifier et évaluer des séquences, les expert·e·s du sous-groupe ont souligné l'intérêt de fournir ce support aux (futur·e·s) enseignant·e·s puisqu'il permet aussi bien la planification que l'adaptation et la validation de leçons et/ou de séquences didactiques.

Ainsi, lors de la quatrième année de travail, il a été décidé de procéder à la validation de cette grille auprès d'un plus large public d'enseignant·e·s. Cette validation a été prise en charge par une équipe de recherche de l'Université de Mons et avait pour objectif de vérifier que cette grille soit adaptée à une utilisation par des non-spécialistes de la géographie. Il a été question de s'assurer de la compréhension des items de la grille par des enseignant·e·s et des futur·e·s enseignant·e·s qui n'ont pas forcément reçu une formation spécifique en géographie. Pour ce faire, la technique de la pensée à voix haute (ou *think aloud protocol*) par questionnaire rétrospectif a été choisie. Cette méthode consiste à demander à un individu d'exprimer à voix haute toutes les pensées qui lui traversent l'esprit après l'exécution d'une tâche en particulier (Charters, 2003 ; Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014 ; Roussel, 2017).

Un échantillon de convenance de 50 personnes a été constitué pour participer à cette validation. Il s'agit d'étudiant·e·s en formation initiale d'instituteur·rice·s préscolaires et d'instituteur·rice·s primaires, d'étudiant·e·s à l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur en sciences humaines (N = 15), d'étudiant·e·s poursuivant un master en sciences de l'éducation (N = 5) et d'enseignant·e·s en fonction exerçant dans l'enseignement préscolaire (instituteur·rice·s) (N = 30), dans l'enseignement primaire (instituteur·rice·s) et dans l'enseignement secondaire inférieur (agrégé·e·s de l'enseignement secondaire inférieur en sciences humaines).

La validation s'est réalisée en trois étapes. D'abord, des recherches dans les écrits scientifiques ont permis de définir et de préciser chaque item de la grille. Ensuite, des entretiens individuels ont été organisés avec les cinquante participants, en vue de recueillir leurs interprétations concernant chaque item. Enfin, une analyse du contenu des transcriptions de ces entretiens a été réalisée sur la base d'une grille de codage préalablement construite (annexe 1) et insérée dans le logiciel NVivo (12)®. Nous avons codé chaque élément du texte (issu des transcriptions des entretiens) selon le caractère sémantique de son contenu dans le logiciel NVivo®. L'analyse textuelle des transcriptions de ces entretiens a permis de 1) déterminer la correspondance entre les significations que les enseignant·e·s attribuent aux items de la grille et le sens que ses concepteur·rice·s leur attribuent sur la base de la revue de la littérature scientifique, 2) vérifier si la grille est un outil opérationnel du point de vue des utilisateur·rice·s pour 3) apporter les clarifications nécessaires à la compréhension et à l'utilisation de la grille.

4.2 Élaboration d'un outil d'évaluation pour faciliter la planification de l'enseignement de l'univers social au Québec

L'outil a été développé dans le cadre d'une recherche collaborative menée par trois chercheuses de l'Université du Québec à Chicoutimi et dans l'objectif principal de coconstruire de nouvelles pratiques de planification de l'évaluation des apprentissages en univers social (Desgagné, 1997). La recherche a commencé en décembre 2017, dès l'obtention de la certification éthique de la part de l'université d'attache (CE-602-184-07), et a duré deux ans. L'équipe de recherche se composait, en plus des trois chercheuses, de deux enseignantes titulaires d'une classe de 6^e année du primaire et trois enseignantes de 5^e année du primaire. Les deux dernières enseignantes étaient en 2^e année du primaire.

Afin d'en arriver à un maillage d'expertise pour développer de nouvelles pratiques et pour créer un outil de planification de l'évaluation des apprentissages, le devis méthodologique intégrait cinq journées de réflexion en équipe et deux entrevues semi-dirigées. Le tableau 1 présente le devis méthodologique.

Tableau 1
Devis méthodologique

Dates	Collecte de données
Décembre 2017	Journée réflexion (6 heures)
Février 2018	Entrevue semi-dirigée (60-75 min)
Mars 2018	Journée réflexion (6 heures)
Avril 2018	Entrevue semi-dirigée (60-75 min)
Octobre 2018	Journée réflexion (6 heures)
Décembre 2018	Journée réflexion (6 heures)
Mai 2019	Journée réflexion (6 heures)

La rencontre de décembre 2017 a permis de cerner les besoins des enseignant-e-s en matière d'outils et de stratégies en lien avec la planification de l'évaluation de l'univers social. Notons que, dans le cadre de cette recherche, l'évaluation des apprentissages est définie comme « élargie » dans le sens où elle est intégrée aux pratiques quotidiennes de la classe (Mottier Lopez, 2021). Il y a donc une relation indissociable entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves. En planifiant la séquence didactique, on planifie l'évaluation des apprentissages, et inversement.

En février 2018, une première entrevue semi-dirigée d'une durée de 60 à 75 minutes a été menée auprès de chaque enseignante pour dégager les objets d'apprentissage ciblés et les stratégies d'évaluation des apprentissages. Le premier axe du canevas d'entrevue comprenait sept

questions qui abordaient les objets d'apprentissage ciblés, le choix de ces objets d'apprentissage, le temps de planification, la façon de planifier (en équipe, les éléments importants), les outils utilisés pour planifier, les priorités et les réalisations des élèves. L'axe deux comprenait cinq questions portant sur les pratiques d'évaluation, la fonction de l'évaluation, les outils pour évaluer, les pratiques de rétroaction et les pratiques de planification de l'évaluation.

En mars 2018, soit un mois après les entrevues, les enseignantes ont validé les synthèses issues de l'analyse des entrevues semi-dirigées. Les échanges ont mis en évidence les différents défis à relever pour l'évaluation de l'univers social. Parmi eux, on retrouvait les différentes formes évaluatives ainsi que la connaissance épistémologique des disciplines essentielles à la bonne compréhension du cadre d'évaluation.

En avril 2018, la deuxième entrevue semi-dirigée visait à mieux cerner les pratiques de rétroaction des enseignantes : le moment des rétroactions, les cibles de la rétroaction, l'adaptation de la rétroaction par rapport à un élève et l'objet sur lequel porte la rétroaction. Il a aussi été question de la planification des objets d'apprentissage ce qui comprend l'objet d'apprentissage, la cible d'apprentissage, le processus de l'activité, la production finale de l'élève, la planification de la situation et les pratiques d'évaluation.

En décembre 2018, soit huit mois après la deuxième entrevue, la rencontre a permis de mettre en œuvre un outil de planification et d'évaluation pour l'enseignement de l'univers social. Cet outil a été mis à l'essai durant le printemps 2019 dans les classes des enseignantes.

En mai 2019, les enseignantes ont présenté les défis et les ajustements qui ont été apportés à l'outil.

L'analyse des données issues des rencontres et des entrevues a permis de créer l'outil, mais aussi de valider sa pertinence dans les classes. Cette analyse se réalise selon les phases proposées par L'Écuyer (1990). La première étape consiste à coder les données transcrites sur le logiciel NVivo® en partant des catégories liées au concept de planification. Ce codage permet de découper les propos des enseignantes en séquences catégorisées comme : rétroaction, objet d'apprentissage, démarche, stratégie, etc. La première analyse faite sur ce codage est de type délibéré. La deuxième étape consiste à reprendre les séquences codées et à identifier des catégories émergentes. Cette analyse est donc inductive et permet de réaliser un codage mixte (Van der Maren, 1995). À partir de ces différentes étapes, l'outil a été planifié et revalidé par les enseignantes du projet. Le détail des résultats de l'analyse des entrevues a fait l'objet d'une publication séparée (Monney et coll., 2020).

5. Résultats

5.1 Une grille d'analyse multicritériée pour faciliter l'élaboration et l'évaluation des séquences en Fédération Wallonie-Bruxelles

Comme il a été mentionné, cette grille a d'abord été conçue pour aider les membres du sous-groupe d'expert·e·s à évaluer, sur la base de critères communs, de multiples séquences didactiques afin qu'elles soient mises à disposition des enseignant·e·s de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur une plateforme numérique regroupant du matériel à leur intention. Il est prévu que cette grille, adaptée pour un public plus large, puisse également servir d'outil d'aide à la planification et à l'évaluation de séquences didactiques auprès d'enseignant·e·s en formation initiale ou continue. Cette grille comporte plusieurs aspects et critères permettant de mettre en évidence les forces et les faiblesses de chacune des séquences didactiques que l'on souhaite évaluer. Les aspects et critères identifiés au préalable par le sous-groupe d'expert·e·s en géographie ont été précisés sur la base des résultats de l'analyse textuelle des entretiens menés auprès de (futur·e·s) enseignant·e·s. Un extrait de la grille d'analyse critériée est proposé en figure 1. La version complète de la grille est, quant à elle, présentée en annexe 2. Les cinq aspects portent sur les liens qui existent entre la séquence analysée et 1) les finalités de la discipline (finalités définies par le sous-groupe d'expert·e·s, 2) les objectifs et les compétences fixés et poursuivis dans la séquence, 3) le contenu scientifique et la méthodologie proposée, 4) les documents transmis aux élèves et 5) les éventuelles plus-values en matière d'utilisation du numérique ou de contenus transversaux. Pour expliciter ces cinq aspects, des critères ont été définis et parfois précisés par des notes en bas de page. Chaque utilisateur·rice de la grille doit spécifier si la séquence didactique comporte de l'information concernant les différents critères. Chacun des critères est associé à une couleur permettant de déterminer l'importance de celui-ci pour la séquence. Ainsi, les critères apparaissant sur fond rouge sont à considérer comme *primordiaux* et les cases oui associées à ces critères doivent être cochées, sous peine d'entraîner le rejet de la séquence. Les critères apparaissant sur fond orange sont à considérer comme étant *à privilégier* en ce sens qu'ils caractérisent, s'ils sont nombreux à être cochés *oui*, une séquence de plus grande qualité. Enfin, les critères apparaissant sur fond vert dans la grille sont considérés comme *facultatifs*. La présence de ces critères dans la séquence est considérée comme un atout, sans pour autant être obligatoire. La grille comprend enfin un espace pour placer d'*autres remarques* et une *conclusion* permettant de conserver ou non la séquence en l'état ou encore de procéder à des modifications (dans ce cas, les utilisateur·rice·s de la grille sont invité·e·s à détailler les modifications qu'elle·il·s envisagent).

		O U I	N O N	COMMENTAIRES ÉVENTUEL
Contenu et méthodologie	La séquence d'enseignement-apprentissage a un contenu théorique correct (<i>absence d'erreur de matières</i>).			
	La séquence d'enseignement-apprentissage est adaptée au public cible.			
	La séquence d'enseignement-apprentissage développe la réflexivité des élèves (<i>activité intellectuelle qui pousse l'élève à réfléchir sur l'action avant, pendant, après</i>) :			
	- phase d'exploitation des conceptions préalables des élèves (<i>implique de les faire émerger, de les utiliser et de les déconstruire si besoin</i>) ;			
	- phase métacognitive (<i>conscientiser la manière dont les processus cognitifs des élèves sont déclenchés</i>) ;			
	- phase de structuration (<i>rappels ponctuels des concepts/activités et/ou rappels des procédures</i>) ;			
	- phase de conceptualisation (<i>construction d'un concept, mobilisation/exercisation du concept et généralisation dans d'autres situations</i>) ;			
	- phase de synthétisation des contenus ;			
	- autre (<i>à préciser</i>) :			
	La séquence d'enseignement-apprentissage place les élèves dans une démarche de recherche.			
	La séquence d'enseignement-apprentissage propose une complexification et/ou une décomplexification de la matière.			
	La séquence d'enseignement-apprentissage intègre de la différenciation (remédiation, consolidation et dépassement).			
	La méthodologie et les consignes proposées sont clairement définies et adaptées :			
	- les prérequis sont relevés ;			
	- le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage est détaillé (<i>par exemple, par étapes</i>) ;			
	- les consignes sont écrites ;			
	- le vocabulaire des consignes est adapté au public cible ;			
	- des reformulations de consignes sont prévues ;			
	La séquence d'enseignement-apprentissage met en œuvre une ou des évaluation(s) (<i>diagnostique, formative, sommative, etc.</i>).			

	Les critères qui apparaissent en rouge dans la grille sont considérés comme primordiaux et peuvent donc entraîner, à eux seuls, le rejet d'un dispositif.
	Les critères qui apparaissent en orange dans la grille sont considérés comme à privilégier. Bien qu'ils ne puissent entraîner, à eux seuls, le rejet d'une séquence d'enseignement-apprentissage, ils sont néanmoins caractéristiques d'une séquence de qualité.
	Les critères qui apparaissent en vert dans la grille sont considérés comme facultatifs. Leur présence est un atout pour la séquence sans être obligatoire.

Figure 1. Extrait de la grille d'analyse critériée permettant la planification et l'évaluation de séquences didactiques en géographie

5.2 Principales retombées de la grille

Dans le cadre des stages comme dans le cadre de la pratique professionnelle, les (futur·e·s) enseignant·e·s sont amené·e·s à élaborer des leçons et/ou des séquences de leçons didactiques et pédagogiques. La grille d'analyse proposée peut être utilisée dans ces contextes. Elle apparaît ainsi, l'extrait d'entretien suivant en témoigne, comme un outil amenant les futur·e·s enseignant·e·s à poser un regard critique sur leurs propres productions tout en s'imprégnant de la démarche géographique et tout ce qu'elle implique et en se l'appropriant :

la grille est intéressante pour voir si j'ai bien atteint ce que l'on attend de moi. Parce qu'aujourd'hui, concrètement, à part moi, maintenant, à part mettre mes objectifs et mes compétences, je ne sais pas si j'atteins ce qu'on attend de moi. (Utilisatrice 11, future enseignante)

La grille d'analyse permet en outre de développer la réflexivité des (futur·e·s) enseignant·e·s lorsqu'elle·il·s sont confronté·e·s à des outils, des leçons ou des séquences de leçons trouvés sur l'Internet, dans des manuels ou émanant de pratiques de collègues. À ce propos, lors de l'entretien, un enseignant ayant utilisé la grille annonce que celle-ci lui permet de se montrer critique face à certaines productions :

la grille est aussi utile pour évaluer une séquence qui a été créée par quelqu'un d'autre. Elle propose des points précis et clairs. Elle est exhaustive et décompose chaque point en différents sous-points qui permettent de définir clairement ce qu'il faut spécifiquement ajouter ou apprécier. (Utilisateur 3, enseignant)

L'outil peut aussi constituer une aide à l'identification des forces et des faiblesses de la leçon ou de la séquence analysée, permettant ainsi de se l'approprier davantage en y incluant les adaptations jugées pertinentes compte tenu de l'analyse effectuée. En révisant une leçon ou une séquence d'enseignement-apprentissage au moyen de la grille, l'enseignant·e peut s'apercevoir qu'un (ou plusieurs) des critères n'est pas rempli. Outre l'aspect disciplinaire (entre autres par l'identification des finalités), la grille propose à l'utilisateur·rice d'être attentif·ive aux aspects transversaux (numérique, créativité...). Sur ces points spécifiques, lors de l'entretien effectué, un des utilisateur·rice·s de la grille mentionne :

Quand on construit nos leçons, parfois, il y a certains points qui sont un peu plus faibles parce qu'il y a des lacunes, un petit manque de maîtrise de la matière, un manque d'affinité avec certains points, du coup, c'est mieux, parfois, d'être cadré et de savoir où l'on va. Cette grille m'aide à ce niveau-là. (Utilisateur 2, futur enseignant)

[...] je fais une séquence, je crée un dispositif et après euh... j'utilise la grille pour voir si mon dispositif me semble correct, est-ce que mes documents sont

bien, est-ce que mes objectifs et compétences... je m'assure de la cohérence avec les finalités... [...] ça reprend un peu toutes les questions qu'on doit se poser. Est-ce que contenu, méthodologie, est-ce que je sais bien où je vais... est-ce que je sais bien les étapes que je vais faire... ça permet d'être au clair avec la séquence... enfin le dispositif ça dépend comment euh... et de savoir s'il est pertinent. (Utilisateur 24, futur enseignant)

La grille semble également offrir aux enseignant·e·s expérimenté·e·s une aide à la planification et à l'évaluation plus objective de leçons ou de séquences de leçons :

[...] cette grille m'aide à penser la leçon quand je dois enseigner des nouvelles matières, des nouvelles matières que je n'ai jamais abordées ou pas abordées depuis longtemps. Comme avec les nouveaux programmes, on est en train de refaire les leçons, je dois faire des choses que je ne faisais pas... Donc là, je me dis que c'est une grille qui peut m'aider. (Utilisateur 5, enseignant)

[...] avec un stagiaire ou une stagiaire, ce serait intéressant d'avoir ce genre de chose en me disant « mais je ne corrige pas dans le vide ». Ça... je peux me reposer sur quelque chose afin de voir ce qu'ils doivent faire... comment ils doivent le faire... [...] c'est toujours intéressant de vérifier avec un outil pour s'épauler. (Utilisateur 9, enseignant)

Enfin, les (futur·e·s) enseignant·e·s ayant utilisé la grille pour concevoir, adapter et/ou évaluer une leçon ou une séquence se sont familiarisé·e·s assez rapidement avec l'outil. Elle·il·s ont pu s'approprier facilement son contenu pour relever, par elles·eux·mêmes, les manquements de leurs leçons et/ou séquences. Certain·e·s ont mis en évidence l'intérêt de ce type d'outil comme grille d'autoévaluation à utiliser en formation initiale. Ainsi, conjointement à l'intérêt de développer la réflexivité des futur·e·s enseignant·e·s, leur autonomie est aussi renforcée. Tout en guidant le travail de planification, cette grille offre donc à l'utilisateur·rice toute la latitude nécessaire et parfois convoitée concernant la création de sa leçon ou de sa séquence :

Quand on fait une leçon, d'avoir ça à ses côtés ça serait pas mal. De se dire ben tiens, est-ce qu'on a répondu... Sans que ça soit contraignant pour la personne. (Utilisateur 8, futur enseignant)

Elle pourrait me servir comme grille d'autoévaluation. (Utilisatrice 7, future enseignante)

5.3 Un outil en trois temps qui permet de planifier les apprentissages au Québec

Dès le début des échanges, les enseignantes ont mis de l'avant quelques attentes quant à l'outil :

1) modifier les pratiques évaluatives pour dépasser la mémorisation des connaissances ; 2) permettre d'évaluer les compétences en univers social, dont les opérations intellectuelles et 3) permettre une rétroaction à l'élève et au parent.

Pour commencer, les échanges entre les enseignant-e-s leur ont permis de comprendre qu'il était possible d'évaluer les apprentissages des élèves en univers social sans nécessairement recourir à l'examen. La première étape a été de bien définir les objets d'apprentissage ciblés en univers social et les critères d'évaluation en lien avec ces derniers. Ainsi, la première étape était de créer une clé de planification (figure 2) pour entrer dans la séquence didactique par les compétences et les critères d'évaluation qui sont les opérations intellectuelles.

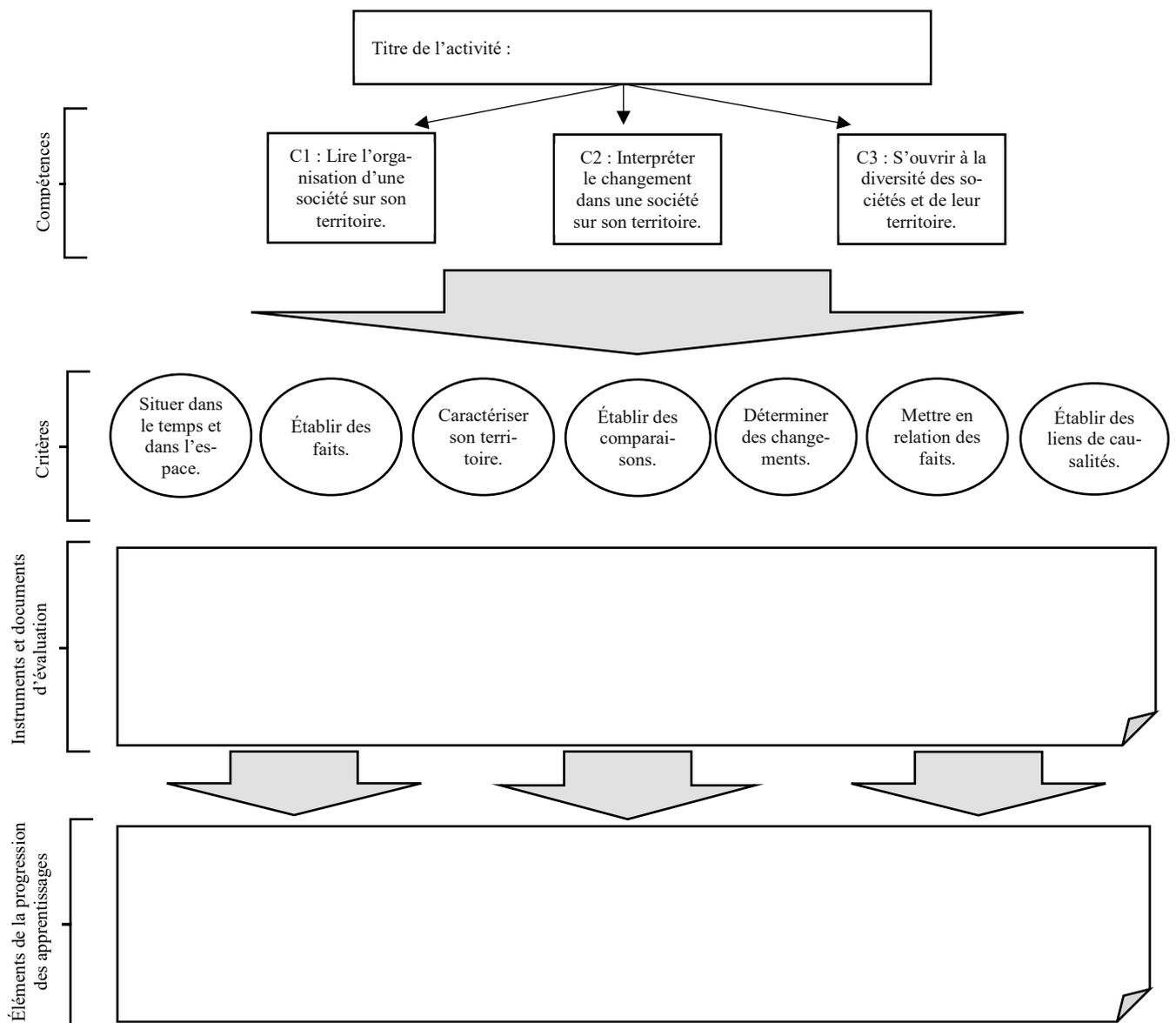


Figure 2. Clé de planification de l'univers social

En effet, lors des échanges avec les enseignant-e-s, l'équipe de recherche a observé que ces dernier-ère-s abordaient la planification à travers le choix de l'activité pédagogique (par exemple une pièce de théâtre), puis elle-il-s tentaient d'y associer les compétences et critères

d'évaluation. Cette manière de procéder entraînait des dérives importantes puisque les apprentissages évalués ciblaient plutôt les domaines du français ou des arts. La clé de planification permet aux enseignant·e·s d'identifier les finalités (le « quoi » de la planification) du cours d'univers social devant être abordées en classe, et ce, en amont du choix de la stratégie pédagogique.

La deuxième étape a été de définir les attentes quant aux critères proposés dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Québec, 2011). Les enseignant·e·s ont constaté que la clé seule ne suffisait pas pour la planification. C'est pourquoi deux éléments se sont ajoutés à l'outil : la grille d'évaluation avec les niveaux pour chacun des critères et la grille d'observation. L'annexe 3 présente le tableau avec l'ensemble des niveaux et des attentes pour chaque critère d'évaluation. Ainsi, les enseignant·e·s ont accès à une définition de chacune des opérations intellectuelles pour observer les élèves. Ces définitions semblaient nécessaires aux enseignant·e·s puisqu'elles leur permettaient de mieux comprendre ce qui était attendu du programme d'univers social. Cela les a également aidé·e·s à revoir leur compréhension épistémologique des disciplines de l'univers social.

La dernière étape était de réfléchir à une manière de compiler les traces collectées durant l'apprentissage sans nécessairement avoir recours à l'examen. Les enseignant·e·s ont donc planifié des activités à partir des critères d'évaluation qu'ils souhaitaient observer. Par exemple, pour observer la façon dont l'élève établit des liens de causalité, l'enseignant·e a proposé aux élèves la réalisation du musée des années 1980. Les élèves devaient trouver des objets et compléter une fiche descriptive en lien avec chacun de ces objets. À la fin, l'élève participait à une entrevue avec l'enseignant·e et devait établir des liens de causalité relativement à un des objets présentés. À partir de la grille des niveaux, l'enseignant·e compilait ses notes dans une grille d'observation. Ainsi, sur un trimestre, l'enseignant·e planifie plusieurs activités qui permettent d'évaluer l'un ou l'autre des critères d'évaluation. Le tableau 2 en présente un exemple.

Tableau 2

Exemple de grille des niveaux

	Situer dans le temps et dans l'espace			Établir des faits	Caractériser un territoire	Établir des comparaisons	Déterminer des changements		Mettre en relation des faits		Établir des liens de causalité		Note au bulletin
	Fiche descriptive de l'objet 1 à 5	Fiche descriptive de l'objet 5 à 10	Examen synthèse				Activités de préparation : des années 1900 à 1980	Examen synthèse	Fiche descriptive de l'objet 1 à 5	Fiche descriptive de l'objet 5 à 10	Activités de préparation : des années 1900 à 1980	Entrevue	
Noms des élèves													
Arnaud	3	4	4				4	4	4	4	2	4	20/25 (80 %)
Béatrice	3	4	5				4	5	3	5	2	5	24/25 (96 %)
Clothilde	3	4	4				3	4	4	4	3	5	21/25 (84 %)
David	5	5	5				4	4	5	5	2	5	24/25 (86 %)
Éléonore	4	4	4				2	3	4	4	3	5	20/25 (80 %)
Frank	5	5	5				3	4	5	5	2	4	23/25 (92 %)
Grégoire	4	5	5				3	4	5	5	3	4	23/25 (92 %)

Les activités en vert sont des activités qui consistent en une évaluation formative de régulation, alors que les activités en bleu sont celles retenues pour la note au bulletin à la fin du trimestre. Notons aussi que dans cet exemple, l'enseignant·e a gardé l'examen synthèse qui lui permet d'évaluer l'acquisition de certaines connaissances en lien avec l'opération intellectuelle ciblée par le critère d'évaluation.

5.4 Principales retombées de l'outil

La retombée principale de l'utilisation de l'outil a été une meilleure compréhension épistémologique de la discipline par les enseignant·e·s. En réussissant à cerner l'essence de ce qu'était le développement de la pensée historique, elle·il·s sont parvenu·e·s à créer des séquences pertinentes et en adéquation avec les attentes du programme de formation (Québec, 2001). L'outil développé n'est pas fait pour évaluer leur séquence d'enseignement, mais plutôt pour construire une séquence qui s'arrime aux attentes ministérielles. Ainsi, en attirant l'attention des enseignant·e·s sur le développement des opérations intellectuelles au lieu de la mémorisation des connaissances, elle·il·s ont pu mettre en œuvre des activités différentes, créatives et pertinentes pour le développement de la pensée historique chez les élèves. Par exemple, au lieu de proposer aux élèves une lecture sur un événement historique et un questionnaire, les enseignant·e·s ont élaboré un musée des années 1980, un livre-objet (ou livre animé) pour comparer des sociétés, des pièces de théâtre pour comparer deux contextes, etc. Ces différentes activités favorisent l'acquisition de techniques comme l'analyse de document, la création d'une ligne du temps, la lecture de graphiques, l'interprétation des faits, etc.

Une autre retombée a été de voir apparaître d'autres formes d'évaluation comme l'observation, l'entrevue avec l'élève, l'évaluation de productions plus complexes, etc. En d'autres termes, en se concentrant sur les attentes du programme, ce n'est pas la seule dimension didactique qui s'est modifiée, mais aussi celle de l'évaluation, qui a été revue en profondeur. On n'évalue plus la mémorisation de faits. En modifiant la séquence didactique, en se concentrant sur les opérations intellectuelles, l'examen devenait beaucoup moins pertinent aux yeux des enseignant·e·s. Elle·il·s n'ont d'ailleurs pas hésité à modifier les instruments proposés dans les manuels didactiques, à les critiquer et à proposer d'autres façons d'évaluer. L'observation et l'entrevue leur ont paru comme des moyens d'évaluation plus pertinents, plus faciles à utiliser et surtout plus cohérents avec l'enseignement donné. Elle·il·s ont aussi constaté que les élèves

n'étaient plus pénalisé·e·s sur leur compétence à comprendre un texte et qu'elle·il·s étaient réellement en mesure de mettre en œuvre les différentes opérations intellectuelles pour devenir compétent·e·s en univers social.

La dernière retombée concerne les trois chercheuses. En travaillant en collaboration, elles ont pu réfléchir ensemble sur l'arrimage possible entre les visées didactiques de l'univers social et les cadres théoriques de l'évaluation des apprentissages. Les outils élaborés conjointement avec les enseignant·e·s ont donc aussi permis de rapprocher les deux champs d'expertise. Finalement, la réflexion autour de ces outils s'est élargie à la formation initiale des enseignant·e·s, puisque les trois chercheuses, qui forment des futur·e·s enseignant·e·s, ont pu reprendre l'ensemble de la réflexion menée par ce projet de recherche pour « mieux » former les enseignant·e·s au terrain.

6. Discussion conclusive : deux outils méthodologiques pour dépasser des obstacles convergents

En conclusion, il appert que les difficultés communes aux deux recherches ont pu être dépassées en mettant en œuvre deux méthodologies différentes. En effet, alors que, du côté de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'approche a été de créer une grille d'évaluation pour faciliter la planification et l'évaluation de séquences d'enseignement-apprentissage didactiques, du côté du Québec, l'approche a été de partir des pratiques des enseignant·e·s pour construire avec elles·eux des outils qui permettent de planifier des séquences et d'évaluer les apprentissages des élèves. Néanmoins, les deux méthodologies ont permis de répondre aux difficultés associées à l'enseignement de la géographie/univers social, à savoir amener une meilleure maîtrise de la discipline, gérer le temps de façon efficace et concevoir des séquences didactiques pertinentes à partir d'outils et de documents validés par la recherche et par les praticien·ne·s.

6.1 Amener une meilleure maîtrise de la discipline chez les enseignant·e·s

Dans les deux contextes, les enseignant·e·s ont pris conscience des finalités de la discipline et ont positionné leurs actions par rapport à ces dernières. Les outils offrent aux enseignant·e·s la possibilité de surmonter les obstacles de l'enseignement de ces disciplines. Dans les deux cas, ces outils permettent de parfaire la formation initiale et continue des enseignant·e·s pour les accompagner dans la planification de leur enseignement. Un autre impact a été une meilleure compréhension de l'épistémologie des disciplines. En effet, les enseignant·e·s ont utilisé l'outil proposé (grille d'analyse) ou modifié leurs outils évaluatifs (clé de planification) afin qu'ils

s'arriment mieux aux finalités et aux compétences disciplinaires. Qui plus est, chez les enseignant·e·s qui se sentaient moins compétent·e·s, les outils méthodologiques proposés leur ont permis d'améliorer leur confiance. Chez les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s ou qui se disaient compétent·e·s, les réflexions autour des outils proposés les ont amené·e·s à questionner leurs pratiques et à revoir leur compréhension de l'histoire ou de la géographie.

6.2 Gérer le temps de façon plus efficace

Les enseignant·e·s en géographie et en univers social sont souvent aux prises avec des grilles horaires chargées et de multiples cours à préparer. Ces enseignant·e·s ont donc un nombre important de séquences didactiques à réaliser en un temps minimum. Ces disciplines deviennent parfois secondaires aux yeux de certain·e·s enseignant·e·s, étant donné la survalorisation d'autres disciplines. Dans les deux projets, le développement des outils favorise une meilleure efficacité dans la planification des séquences didactiques et rassure les enseignant·e·s quant aux éléments essentiels à prendre en compte dans l'enseignement de ces disciplines. Il en découle donc un gain de temps et d'énergie pour les (futur·e·s) enseignant·e·s, qui leur offre un certain cadre mais également une certaine liberté dans la proposition de séquences didactiques plus innovantes.

6.3 Concevoir des séquences didactiques pertinentes à partir des outils méthodologiques validés par la recherche et par les praticien·ne·s

À partir des deux projets de recherche, les outils méthodologiques développés ont été validés par différents groupes de praticien·ne·s. Ces outils assurent aux enseignant·e·s la qualité des séquences didactiques et sont aussi adaptés à leurs réalités sur le terrain. Ils visent à s'assurer que les séquences didactiques s'appuient sur les principaux éléments des programmes d'études tout en respectant l'épistémologie des disciplines. En outre, l'élaboration des outils méthodologiques n'a pas servi qu'aux praticien·ne·s ; les chercheuses en ont aussi bénéficié. En effet, cela a notamment permis une mise à jour des cadres théoriques pouvant être réinvestie dans le cadre de la formation initiale et continue. Au Québec, ces cadres théoriques renouvelés ont permis de revoir les outils de planification utilisés dans les stages de formations initiales.

Cet article a présenté deux outils méthodologiques visant à accompagner les enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques. Outre le fait d'avoir réuni des expertises variées provenant de différents contextes, la réflexion menée aura mis en évidence la similarité des difficultés rencontrées par les (futur·e·s) enseignant·e·s. À la lumière

de ces difficultés, les solutions proposées par les chercheuses, bien que différentes, reposent sur des constats similaires, comme celui de l'importance de poursuivre l'accompagnement des enseignant·e·s pour les amener à avoir une compréhension plus fine des disciplines connexes.

ENGLISH TITLE—Two methodological tools to accompany (future) teachers in the planning and assessment of didactic sequences at the elementary level

SUMMARY—This paper presents two methodological tools aimed at accompanying teachers and future teachers of the Wallonia-Brussels Federation and the province of Quebec in the planning and assessment of lessons in the field of social sciences. After a brief discussion of the teaching reality inherent to these two contexts and a discussion focused on the particular difficulties primary school teachers face when planning units and assessing students, two methodological tools developed by the research teams will be presented. Afterwards, the practical repercussions of each tool will be described, which allows to highlight how similar the difficulties encountered by (future) elementary school teachers in the Wallonia-Brussels Federation and Quebec really are.

KEYWORDS—geography, social studies, curriculum studies, school learning, elementary school teachers.

TÍTULO—Dos herramientas metodológicas para acompañar a los (futuros) docentes en la planificación y la evaluación de secuencias didácticas en primaria

RESUMEN—Este artículo presenta dos herramientas metodológicas destinadas a apoyar a los docentes y futuros docentes de la Federación de Valonia-Bruselas y de Quebec en la planificación y la evaluación de secuencias didácticas en el área de ciencias sociales. Tras una breve presentación de la situación docente en estos dos contextos y un resumen de las dificultades particulares de los docentes de primaria a la hora de planificar y de evaluar sus secuencias didácticas, la presentación de las dos herramientas metodológicas y de sus consecuencias prácticas permite resaltar la similitud de las dificultades encontradas por los (futuros) docentes de primaria en la Federación de Valonia-Bruselas en Quebec.

PALABRAS CLAVE—geografía, ciencias sociales, didáctica, aprendizaje escolar, docentes de primaria.

7. Références

- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96.
<https://doi.org/10.7202/1018457ar>

- Araújo-Oliveira, A. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire ? Conception de futurs enseignants en formation initiale. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 175-261). Presses de l'Université du Québec.
- Audigier, F. (2006). L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et la formation des maîtres. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 193-213). Presses de l'Université Laval.
- Ball, A. L., Knobloch, N. A. et Hoop, S. (2007). The instructional planning experiences of beginning teachers. *Journal of agricultural education*, 48(2), 56-65.
- Bugnard, P. (2016). En histoire enseignée, l'évaluation des compétences se heurte à l'écueil de la progression. Dans M.-A. Éthier et É. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, recherches et pratiques* (p. 39-54). De Boeck.
- Charpentier, P. (2018). Le cheminement intellectuel et pratique d'un maître non spécialiste confronté à la préparation de séances de géographie au cycle 3 de l'école primaire. *L'information géographique*, 82(3), 132-143. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0132>
- Charpentier, P. et Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire : l'exemple de la géographie au cycle 3. *Trema*, (39), 50-61. <https://doi.org/10.4000/trema.2941>
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research: An introduction to think-aloud methods. *Brock education*, 12(2), 68-82. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38>
- Communauté française. (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Enseignement de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française.
- Considère, S. (2000). Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire : des cas particuliers à la complexité du réel. *Hommes et Terres du Nord*, 3, 180-188. <https://doi.org/10.3406/htn.2000.2735>
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignements d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue française de pédagogie*, (133), 101-116. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1024>
- Dunkacke, S., Jenßen, L. et Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on pre-school teachers' performance: A video-based assessment of perception and planning abilities in informal learning situations. *International journal of science and mathematics education*, 13(2), 267-286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Duquette, C. et Couture, C. (2020). Un projet interdisciplinaire science, technologie et univers social : oui, c'est possible. *Vivre le primaire*, 33(2), 38-40.
- Duroisin, N. (2015). *Quelle place pour les apprentissages spatiaux à l'école ? Étude expérimentale du développement des compétences spatiales des élèves âgés de 6 à 15 ans* [thèse de doctorat, Université de Mons].
- Duroisin, N., Allegri, A. et Beauset, R. (2020). La grille et la boussole. *Cahiers pédagogiques*, 75(562), 55-56.
- Duroisin, N. et Mérenne-Schoumaker, B. (2019). Une formation géographique qui contribue à l'orientation scolaire (Partie 2 – Chapitre 3). Dans D. Canzittu. *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle – De l'élève au citoyen engagé* (p. 50-59). Ed. Qui plus est. France.
- Duroisin, N., Beauset, R. et Simon, L. (2020). Description d'un dispositif de formation de type « lesson study » basé sur la collaboration entre étudiants d'Université et de Haute École : former à et par la recherche. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 114-152. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1073>
- Duroisin N., Soetewey, S. et Demeuse, M. (2012). Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté : polémique et polysémie autour du terme de compétence en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Actes du 24^e Colloque international de l'ADMEE-Europe*. Luxembourg, Luxembourg : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation.

- Falardeau, E., Pelletier, C. et Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation et didactique*, 8(3), 43-54. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2022>
- Gonzalez, M. et Gomez, P. (2014). Conceptualizing and describing teachers' learning of pedagogical concepts. *Australian journal of teacher education*, 39(12), 1-19. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.2>
- Guin, D. et Trouche, L. (2008). Un assistant méthodologique pour étayer le travail documentaire des professeurs. Le cédérom SFoDEM 2008. *Repères-IREM*, (72), 5-24.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles ? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Canadian journal of education*, 33(1), 1-30.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Mahé, A. et Noël, E. (2006). Description et évaluation des ressources pédagogiques : quels modèles ? *Actes du 3^e colloque TICE Méditerranée*. Gênes, Italie : Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement Méditerranée.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* L'Harmattan.
- Mengue-Topio, H., Duroisin, N. et Courbois, Y. (2020). La coordination des perspectives spatiales chez les enfants âgés de 5 à 9 ans : effet de l'orientation oblique. *ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 32(5), 543-552.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2002). Les manuels scolaires de géographie en Belgique francophone. *Travaux de l'Institut de géographie de Reims*, 28(109), 83-91. <https://doi.org/10.3406/tigr.2002.1436>
- Mérenne-Schoumaker, B. (2016). Pour un renouveau de la didactique de la géographie. *Cybergeo: European journal of geography [En ligne]*. <http://journals.openedition.org/cybergeo/27746>
- Mérenne-Schoumaker, B. (2017). *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*. De Boeck.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2019). Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions. *Éducation et francophonie*, 47(2), 8-23. <https://doi.org/10.7202/1066445ar>

- Monney, N., Boulay, H. et Duquette, C. (2018). *Planifier et évaluer l'univers social au primaire sans examen*. Congrès de l'AQEUS, 12 octobre, UQO, Gatineau, Canada
- Monney, N., Duquette, C., Couture, C. et Boulay, H. (2020). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives : quoi, pourquoi et comment ? *Revista educativa*, 23, 1-27. [http:// seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8606](http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8606)
- Mottier Lopez, L. (2021). L'évaluation située élargie. Objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, de l'apprentissage situé et de la référentialisation. Dans C. Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 119-38). Presses de l'Université du Québec.
- Paquelin, D. (2014). Internet, nouveau rapport au savoir. *Revue Lumen Vitae*, 69(1), 9-19.
- Picard, J.-L. (1986). L'apprentissage de la géographie au primaire. *Cahiers de géographie du Québec*, 30(79), 115-121. <https://doi.org/10.7202/021793ar>
- Québec. (1981). *Programme d'études. Primaire. Sciences humaines. Histoire, géographie, vie économique et culturelle*. Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Québec. (2017). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement primaire 2^e et 3^e cycle*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (*think-aloud protocols*) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(1), 160-167.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30805>
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement : étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Sager, J. (2012). *Modified Delphi investigation of lesson planning concepts for physical education teacher education* [thèse de doctorat, Université de Virginie].
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Serrière-Glaudiel, A. (2016). *L'« activité didactique » des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie* [thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne].

- Sharpe, B., Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2016). *Enseigner la pensée géographique* (traduit par C. Duquette). The Critical Thinking Consortium.
- Smith, T. (2014). *Education reference guide: Processes of classroom management*. Salem Press.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vermette, P., Jones, K., Jones, J., Werner, T., Kline, C. et D'Angelo, J. (2010). A model for planning learning experiences to promote achievement in diverse secondary classrooms. *SRATE Journal*, 19(2), 70-83.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166), 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Williams, J., Evans, C. et King, L. (2012). The impact of universal design for learning instruction on lesson planning. *The international journal of learning*, 18(4), 213-222.

Correspondance

natacha.duroisin@umons.ac.be
catherine.duquette@uqac.ca
nicole1.monney@uqac.ca

Contribution des auteures

Natacha Duroisin : 50 %
Catherine Duquette : 30 %
Nicole Monney : 20 %

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Texte reçu le : 28 février 2021
Version finale reçue le : 5 juillet 2021
Accepté le : 5 juillet 2021

Annexe 1

Extraits de la grille de codage des entretiens

1. Objectifs	1.1	Ce qui est à atteindre
	1.2	Étapes fixées/à voir avec l'élève
	1.3	But de l'activité
	1.4	Formulation type : <i>À la fin de l'activité, l'élève sera capable de</i>
	1.5	Finalité de la leçon
	1.6	Autre(s)
	1.7	Je ne sais pas/Je ne comprends pas
	1.8	Ne répond pas/Ne reformule pas
2. Compétences	2.1	Ce qui est mis en œuvre pour atteindre l'objectif (ce que l'on travaille/développe)
	2.2	Ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être
	2.3	Références aux programmes/socles
	2.4	Capacité(s)/Savoir-faire
	2.5	Terme très global
	2.6	Pas très clair
	2.7	Autre(s)
	2.8	Je ne sais pas/Je ne comprends pas
	2.9	Ne répond pas/Ne reformule pas
3. L'objectif est clairement défini par l'auteur-e	3.1	Il est mentionné/indiqué dans la préparation
	3.2	Il est mentionné aux élèves
	3.3	En déterminer un seul
	3.4	Les buts et moyens sont indiqués
	3.5	Formulation type : <i>À la fin de l'activité, l'élève sera capable de</i>
	3.6	Déterminer ce qu'on fait avec les élèves
	3.7	Utiliser un verbe observable
	3.8	Autre(s)
	3.9	Je ne sais pas/Je ne comprends pas
	3.10	Ne répond pas/Ne reformule pas
4. L'objectif est clairement poursuivi	4.1	Cohérence objectif et méthodologie : travaillé/développé tout au long du dispositif (doit apparaître clairement dans les tâches demandées)
	4.2	Présence de sous-objectifs
	4.3	Doit être acquis à la fin de l'activité
	4.4	Les mentionner à l'enfant
	4.5	Prévoir un transfert/un réinvestissement
	4.6	Nécessaire d'exercer la leçon pour l'affirmer
	4.7	Pourquoi « poursuivi » ?
	4.8	Autre(s)
	4.9	Je ne sais pas/Je ne comprends pas
	4.10	Ne répond pas/Ne reformule pas
5. Les compétences sont clairement	5.1	Elles sont mentionnées/indiquées dans la préparation
	5.2	Mettre en évidence le lien avec l'objectif
	5.3	Les mentionner à l'enfant
	5.4	Autre(s)

citées par l'auteur-e	5.5	Je ne sais pas/Je ne comprends pas	
	5.6	Ne répond pas/Ne reformule pas	
6. Les compétences sont clairement poursuivies	6.1	Cohérence objectif(s), compétence(s) et méthodologie : travaillées/mobilisées tout au long de la préparation	
	6.2	Doit être acquise à la fin de l'activité	
	6.3	Est en lien direct avec l'objectif final	
	6.4	Prévoir un transfert/un réinvestissement	
	6.5	Nécessaire d'exercer la leçon pour l'affirmer	
	6.6	Peut-on en avoir la certitude ?	
	6.7	Pourquoi « poursuivies » ?	
	6.8	Autre(s)	
	6.9	Je ne sais pas/Je ne comprends pas	
	6.10	Ne répond pas/Ne reformule pas	
7. Le dispositif a un contenu scientifique correct	7.1	Absence de contradictions	
	7.2	Absence d'erreurs de matière	
	7.3	Mettre à jour les informations enseignées	
	7.4	Récolter un maximum d'informations sur le sujet	
	7.5	Faits logiques, clairs	
	7.6	Faits vérifiés	
	7.7	En référence aux programmes, aux socles	
	7.8	Référence à la méthode scientifique	
	7.9	Maîtrise de la matière par l'enseignant-e	
	7.10	Le contenu scientifique correspond	a. à la matière enseignée b. aux sources
	7.11	Le sujet se questionne sur le terme « scientifique »	
	7.12	Autre(s)	
	7.13	Je ne sais pas/Je ne comprends pas	
	7.14	Ne répond pas/Ne reformule pas	
8. Le dispositif est adapté au public cible	8.1	Veiller au degré de difficulté	a. termes employés b. matériel c. exercice d. pas de précision
	8.2	Prendre en compte le niveau	a. âge b. année scolaire c. stade de développement cognitif/zone proximale de développement d. acquis/connaissances des élèves e. programme/socles
	8.3	Prendre en compte le nombre d'élèves	
	8.4	Prendre en compte l'enseignant-e, ses capacités, ses envies	
	8.5	Est-ce nécessaire ?	
	8.6	Autre(s)	
	8.7	Je ne sais pas/Je ne comprends pas	
	8.8	Ne répond pas/Ne reformule pas	

		a. seul, en autonomie	
		b. par groupe	
		c. les deux	
		d. pas de précision	
e. Le dispositif développe la réflexivité des élèves	9.1	Réfléchir	
	9.2	Interactions avec l'autre (dialogue)	
	9.3	Mettre en mots ce qu'ils pensent	
	9.4	Réinvestir ce qui a été appris	
	9.5	Être capable de se poser des questions	
	9.6	Revenir sur l'apprentissage pour réfléchir à ce qui a été fait	
	9.7	Être capable de se remettre en question	
	9.8	Préciser ce critère	
	9.9	Autre(s)	
	9.10	Je ne comprends pas/Je ne sais pas	
	9.11	Ne répond pas/Ne reformule pas	
f. Phase d'exploitation des conceptions préalables des élèves	10.1	Référence aux prérequis	
	10.2	Référence aux déjà-là/Représentations antérieures/Préacquis	
	10.3	Référence au vécu de l'enfant	
	10.4	Effectuer un rappel	
	10.5	Phase d'introduction	
	10.6	Implique de les déconstruire	
	10.7	Préciser ce critère	
	10.8	Nécessaire de bien les connaître	
	10.9	Est-ce de la réflexivité ?	
	10.10	Autre(s)	
	10.11	Je ne comprends pas/Je ne sais pas	
	10.12	Ne répond pas/Ne reformule pas	
g. Phase métacognitive	11.1	Recherche/collecte d'informations	
	11.2	Analyse de documents/d'informations	
	11.3	Liée à la réflexion, à la pensée de l'enfant	
			a. ses processus/ses stratégies
	11.4	S'interroger sur	b. ses savoirs/ses connaissances
	11.5	Être capable d'expliquer ses démarches	
	11.6	Problèmes/Défis/Essais-erreurs	
	11.7	Échanges entre l'ENS et les ES sur le contenu	
	11.8	Se baser sur les connaissances des élèves	
	11.9	Ne distingue pas métacognition de structuration	
	11.10	Préciser le terme « métacognitive »	
	11.11	Autre(s)	
	11.12	Je ne comprends pas/Je ne sais pas	
11.13	Ne répond pas/Ne reformule pas		

h. Phase de structuration	12.1 Organiser les propos des enfants
	12.2 Fixer les apprentissages appris
	12.3 Valider et réfuter les hypothèses de départ
	12.4 Être capable d'expliquer ce qui a été appris
	12.5 Traces écrites
	12.6 Ne distingue pas structuration et synthétisation
	12.7 Ne distingue pas structuration de conceptualisation
	12.8 Préciser le terme « structuration »
	12.9 Autre(s)
	12.10 Je ne sais pas/Je ne comprends pas
	12.11 Ne répond pas/Ne reformule pas
i. Phase de conceptualisation	13.1 Rattacher l'apprentissage à un concept, une notion, une théorie
	13.2 Mise en commun
	13.3 Être capable d'expliquer ce qui a été appris
	13.4 Exercer l'apprentissage/Consolider l'apprentissage
	13.5 Réinvestir l'apprentissage
	13.6 Ne distingue pas conceptualisation et structuration
	13.7 Ne distingue pas conceptualisation et synthétisation
	13.8 Préciser le critère
	13.9 Autre(s)
	13.10 Je ne sais pas/Je ne comprends pas
	13.11 Ne répond pas/Ne reformule pas
j. Phase de synthétisation des contenus	14.1 Bilan de l'apprentissage réalisé
	14.2 Identifier les éléments importants/Ce qu'on fixe
	14.3 Traces écrites
	14.4 Vérifier les acquis
	14.5 Donner des exemples
	14.6 Réinvestir
	14.7 Approfondir la structuration
	14.8 Ne distingue pas synthétisation et structuration
	14.9 Ne distingue pas synthétisation et conceptualisation
	14.10 Préciser le critère
	14.11 Autre(s)
	14.12 Ne répond pas/Ne reformule pas (faire une synthèse)
	14.13 Je ne sais pas/Je ne comprends pas

Annexe 2. Grille d'analyse critériée permettant la planification et l'évaluation de séquences didactiques en géographie.

Nom de la séquence didactique :

Public cible :

	CRITÈRES	O U I	N O N	COMMENTAIRES ÉVENTUELS
Finalités (réflexions spatiales de l'élève suscitées par une leçon de géographie)	La séquence d'enseignement-apprentissage développe la finalité 1 : capacité à observer, décrire et lire des répartitions* (population, modes d'occupation du sol**, etc.) de manière à en faire ressortir des similitudes/des différences. <i>*Manière dont sont distribués sur un territoire des êtres ou des choses. **Type d'usage (ou de non-usage) fait des terres par l'Homme (espaces agricoles, espaces naturels, urbanisation, etc.).</i>			
	La séquence d'enseignement-apprentissage développe la finalité 2 : se donner (choisir et utiliser) des outils (modèles***, théorie, cartographie, globes virtuels comme Google Earth, géo portails comme Google Maps, etc.) pour comprendre les interactions de l'espace (composantes naturelles, humaines, environnementales, biologiques, physiques, etc.). <i>***Représentations schématiques d'un espace (croquis d'un parcours/de la classe).</i>			
	La séquence d'enseignement apprentissage développe la finalité 3 : mobiliser (lire et construire) les représentations de l'espace pour le comprendre (exemples : modèle réduit, plan, maquette, etc.).			
	Une (ou plusieurs) finalité(s) est(sont) développée(s) à travers la séquence d'enseignement-apprentissage.			
Objectifs et compétences	L'objectif est clairement défini par l'auteur·e.			
	L'objectif annoncé est clairement travaillé/développé dans chaque tâche proposée.			
	Les compétences sont clairement citées par l'auteur·e.			
	Les compétences annoncées sont clairement mises en œuvre tout au long du dispositif.			
Contenu et méthodologie	La séquence d'enseignement-apprentissage a un contenu théorique correct (absence d'erreur de matières).			
	La séquence d'enseignement-apprentissage est adaptée au public cible.			
	La séquence d'enseignement-apprentissage développe la réflexivité des élèves (activité intellectuelle qui pousse l'élève à réfléchir sur l'action avant, pendant, après) :			

	- phase d'exploitation des conceptions préalables des élèves (ce qui implique de les faire émerger, de les utiliser et de les déconstruire, si besoin) ;				
	- phase métacognitive (conscientiser à la manière dont les processus cognitifs des élèves sont déclenchés) ;				
	- phase de structuration (rappels ponctuels des concepts/activités et/ou rappels des procédures) ;				
	- phase de conceptualisation (construction d'un concept, mobilisation/exercitation du concept et généralisation dans d'autres situations) ;				
	- phase de synthétisation des contenus ;				
	- autre (à préciser) :				
	La séquence d'enseignement-apprentissage place les élèves dans une démarche de recherche.				
	La séquence d'enseignement-apprentissage propose une complexification et/ou une décomplexification de la matière.				
	La séquence d'enseignement-apprentissage intègre de la différenciation (remédiation, consolidation et dépassement).				
	La méthodologie et les consignes proposées sont clairement définies et adaptées :				
	- les prérequis sont relevés ;				
	- le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage est détaillé (par exemple, par étapes) ;				
	- les consignes sont écrites ;				
	- le vocabulaire des consignes est adapté au public cible ;				
	- des reformulations de consignes sont prévues.				
	La séquence d'enseignement-apprentissage met en œuvre une ou des évaluation(s) (diagnostique, formative, sommative, etc.).				
	Documents construits/ Matériel utilisé	Les documents/le matériel sont pertinents :			
- documents/matériel adaptés au public cible ;					
- documents/matériel cohérents avec le sujet ;					
- documents actualisés ;					

	<ul style="list-style-type: none"> - sources des documents <i>fiab</i>les : <ul style="list-style-type: none"> o les références sont indiquées ; o la réputation des sources est vérifiée (sources scientifiques, proposées par un organisme reconnu, etc.) ; o les sources sont exactes et précises (informations vérifiables /présentes dans plusieurs sources différentes). 					
	- matériel décrit (listé et décrit/illustré).					
	- Autre (à préciser) :					
	Les documents sont de bonne qualité (lisibilité des documents).					
Valeur ajoutée	La séquence d'enseignement-apprentissage intègre efficacement**** l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (ordinateurs, tablettes, TNI, etc.) ****Offre à l'apprenant un moyen supplémentaire pour atteindre l'objectif et développer les compétences visées.					
	La séquence d'enseignement-apprentissage développe un ou plusieurs éléments transversaux (attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et/ou issues d'une discipline particulière).					
	La séquence d'enseignement-apprentissage accorde une place au domaine n° 6 du tronc commun : <i>Créativité, engagement et esprit d'entreprendre</i> <i>(par exemple : aptitude à associer des actes aux idées).</i>					
	La séquence d'enseignement-apprentissage accorde une place au domaine n° 7 du tronc commun : <i>Apprendre à apprendre et à poser des choix</i> (par exemple : identifier et développer progressivement ses acquis/ses stratégies/ses processus afin d'être en mesure de gérer efficacement son temps et ses apprentissages).					
Autres remarques						
Conclusion (cocher la réponse adéquate)	La séquence d'enseignement-apprentissage ne peut être conservée. <input type="checkbox"/>	La séquence d'enseignement-apprentissage peut être conservée en adoptant quelques modifications. <input type="checkbox"/>	La séquence d'enseignement-apprentissage peut être conservée telle qu'elle est. <input type="checkbox"/>	Commentaires et pistes de modifications :		

Remarques :

	Les critères qui apparaissent en rouge dans la grille sont considérés comme primordiaux et peuvent donc entraîner, à eux seuls, le rejet d'un dispositif.
	Les critères qui apparaissent en orange dans la grille sont considérés comme à privilégier. Bien qu'ils ne puissent entraîner, à eux seuls, le rejet d'une séquence d'enseignement-apprentissage, ils sont néanmoins caractéristiques d'une séquence de qualité.
	Les critères qui apparaissent en vert dans la grille sont considérés comme facultatifs. Leur présence est un atout pour la séquence sans être obligatoire.

Annexe 3

Tableau descriptif des critères d'évaluation en univers social au 3^e cycle du primaire (Monney, Boulay, Duquette, 2018)

Niveaux	Critères	Caractériser un territoire	Situer dans l'espace	Situer dans le temps	Établir des faits
5 = Marquée 90 % à 100 % A		<ul style="list-style-type: none"> L'élève explique, avec rigueur, en quoi des caractéristiques du territoire sont des atouts ou des contraintes pour l'organisation d'une société. (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure d'interpréter, de façon autonome et avec rigueur, le territoire d'une société à partir de l'ensemble des outils géographiques proposés. (C1, C2, C3) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève crée de manière autonome sa propre ligne du temps et en interprète les informations avec rigueur. (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève établit les faits à partir des sources historiques de manière autonome et avec rigueur. (C1)
4 = Niveau attendu 75 % à 89 % B		<ul style="list-style-type: none"> L'élève explique comment une société aménage son territoire pour répondre à ses besoins. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève situe, de façon autonome, le territoire d'une société sur une carte en utilisant des repères géographiques ; (C1, C3) L'élève situe, de façon autonome, le territoire d'une société à partir de cartes à différentes échelles ; (C1, C3) L'élève situe, de façon autonome, sur des cartes, le territoire d'une société à deux moments en utilisant des repères géographiques. (C2) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est en mesure de créer une ligne du temps avec de l'aide et de situer des faits avec justesse. (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève établit les faits à partir des sources historiques qu'on lui donne, avec rigueur. (C1)
3 = Acceptable 60 % à 75 % C		<ul style="list-style-type: none"> L'élève indique si une caractéristique du territoire est un atout ou une contrainte pour la société. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève situe, lorsqu'orienté sur une carte, le territoire d'une société en utilisant des repères géographiques ; L'élève situe, lorsqu'orienté sur une carte, le territoire d'une société à deux moments en utilisant des repères géographiques. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève situe des faits sur une ligne du temps graduée avec justesse. (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève établit la plupart des faits à partir des sources historiques qu'on lui donne. (C1)
2 = Peu développée 50 % à 59 % E		<ul style="list-style-type: none"> L'élève identifie des caractéristiques d'un territoire avec de l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève positionne, avec de l'aide, le territoire d'une société sur une carte ; L'élève positionne, avec de l'aide, le territoire d'une société à deux moments sur une carte. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève situe des faits sur une ligne du temps graduée avec de l'aide. (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève n'établit pas le fait demandé.
1 = Très peu développée 35 % à 49 %		<ul style="list-style-type: none"> L'élève n'est pas en mesure d'identifier les caractéristiques d'un territoire et présente des connaissances erronées. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève ne positionne pas le territoire d'une société sur une carte. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève est incapable de situer des faits sur une ligne du temps graduée. 	

Critères Niveaux	Établir des comparaisons	Déterminer des changements	Mettre en relation des faits	Établir des liens de causalité
5 = Marquée 90 % à 100 % A	<ul style="list-style-type: none"> L'élève argumente à partir des faits établis, de façon autonome, des ressemblances et des différences entre deux sociétés et leur territoire. (C3) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève argumente à partir des faits établis, de façon autonome, des changements sociaux, économiques et territoriaux entre deux périodes d'une société. (C2) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève met en relation avec rigueur des informations afin de lire l'organisation, d'interpréter le changement et de s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. (C1, C2, C3) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève interprète avec rigueur le lien de causalité entre différents éléments : <ul style="list-style-type: none"> – Argumente l'influence d'un personnage ou d'un événement sur la société et l'aménagement de son territoire ; (C1) – Argumente des causes et des conséquences des changements sociaux et économiques ; (C2) – Argumente des causes et des conséquences de différences entre deux sociétés et leur territoire. (C3)
4 = Niveau attendu 75 % à 89 % B	<ul style="list-style-type: none"> L'élève énonce à partir des faits établis des ressemblances et des différences entre deux sociétés et leur territoire. (C3) (Ex. : Vers 1980, la population du Québec est majoritairement blanche, alors que celle de l'Afrique du Sud est majoritairement noire.) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève énonce à partir des faits établis des changements sociaux, économiques et territoriaux entre deux périodes d'une société. (C2) (Ex. : L'éducation a changé, car c'est le gouvernement qui s'en occupe vers 1980, alors que c'est l'Église catholique qui s'en occupe vers 1905.) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève associe des personnages et des événements à des changements sociaux et économiques avec rigueur. (C2) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève explique avec rigueur le lien de causalité entre différents éléments : <ul style="list-style-type: none"> – Explique l'influence d'un personnage ou d'un événement sur la société et l'aménagement de son territoire ; (C1) – Explique des causes et des conséquences des changements sociaux et économiques ; (C2) – Explique des causes et des conséquences de différences entre deux sociétés et leur territoire. (C3)
3 = Acceptable 60 % à 75 % C	<ul style="list-style-type: none"> L'élève énonce des ressemblances et des différences entre deux sociétés et leur territoire. (Ex. : La répartition de la population est différente, car l'Afrique du Sud est majoritairement noire.) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève énonce des éléments d'une société qui ont changé entre deux moments en se rapportant uniquement à un de ces moments. (Ex. : L'éducation a changé, car c'est le gouvernement qui s'en occupe vers 1980.) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève met en relation certaines informations se rapportant à des éléments d'une société et à des caractéristiques de son territoire. (C1, C3) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève indique le lien de causalité sans être en mesure de l'expliquer.
2 = Peu développée 50 % à 59 % E	<ul style="list-style-type: none"> L'élève indique si des éléments de deux sociétés et leur territoire sont semblables ou différents. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève indique si des éléments d'une société ont changé entre deux moments sans justification. (Ex. : L'éducation a changé entre 1905 et 1980.) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève met en relation certaines informations se rapportant à des éléments d'une société ou à des caractéristiques de son territoire avec de l'aide. (C1, C3) 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève présente les faits sur les éléments, mais sans établir le lien de causalité.
1 = Très peu développée 35 % à 49 %	<ul style="list-style-type: none"> L'élève n'indique aucune différence ou ressemblance entre deux sociétés et leur territoire. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève n'indique aucun changement dans une société entre deux moments. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève ne parvient pas à mettre en relation les informations se rapportant à des éléments d'une société. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève ne présente pas de faits sur les éléments.