

RP  
19/08

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Référentiel pour la planification et l'élaboration d'une situation d'apprentissage et  
d'évaluation au secondaire

par

Catherine Thomassin  
Sophie Turbide

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en éducation (M.É.d.)  
Programme de maîtrise en enseignement

Juillet 2008

© Catherine Thomassin et Sophie Turbide, 2008

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Référentiel pour la planification et l'élaboration d'une situation d'apprentissage et  
d'évaluation au secondaire

Catherine Thomassin et Sophie Turbide

ont été évaluées par un jury composé des personnes suivantes :

Nicole Tardif Directrice de recherche

Louise Lafontaine Autre membre du jury

Essai accepté le : \_\_\_\_\_

---

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

## SOMMAIRE

Le projet de recherche porte sur un cadre conceptuel qui sert d'appui à la production d'un matériel didactique intégrant la dynamique de la triade de l'enseignement, de l'apprentissage, et de l'évaluation.

Avec l'arrivée de la réforme au secondaire, il s'avère nécessaire de réfléchir à notre enseignement afin de modifier à la fois nos pratiques pédagogiques et nos pratiques évaluatives. La vision de la réussite retenue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport signifie que l'évaluation doit être au service des élèves en vue de leur permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront au développement de leurs compétences. Le Ministère réitère l'importance de l'évaluation en cours d'apprentissage la considérant comme un levier essentiel pour aider les élèves à apprendre.

Même si les pratiques pédagogiques commencent à changer dans les milieux scolaires, nous constatons que l'évaluation demeure encore traditionnelle et non intégrée à l'apprentissage. La difficulté d'arrimer enseignement, apprentissage et évaluation ainsi que le manque de modèles comptent parmi les facteurs qui ralentissent le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

Dans un premier temps, la recherche vise à concevoir un référentiel fondé sur un cadre conceptuel, le *Programme de formation de l'école québécoise*, afin de permettre l'intégration de l'évaluation à la démarche de l'apprentissage. Dans un deuxième temps, l'essai vise à élaborer une situation d'apprentissage et d'évaluation, modèle qui s'appuie sur le référentiel proposé et qui est en lien avec le *Programme de formation du domaine de l'univers social au premier cycle du secondaire* (MEQ, 2006). Par le biais de cette situation d'apprentissage, nous rendons plus explicite le référentiel qui met en évidence l'interdépendance des éléments de la triade, soit

l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Cette situation d'apprentissage expérimentée en classe peut servir de référence dans la production de matériel.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>PREMIER CHAPITRE –PROBLÉMATIQUE</b> .....	11
1. BILANS PERSONNELS .....	11
1.1. Présentation de Catherine Thomassin .....	11
1.1.1. Problème dans la pratique .....	12
1.2. Présentation de Sophie Turbide .....	13
1.2.1. Problème dans la pratique .....	13
2. IDENTIFICATION DU PROBLÈME .....	15
2.1. Le cas d’Alex .....	15
2.2. Le cas d’Amélie .....	16
2.3. Le cas de Pauline .....	17
2.4. Résumé du problème .....	17
3. REVUE DES ÉCRITS .....	21
3.1. Écrits en lien avec l’ensemble de la problématique .....	21
3.2. Écrits en lien avec des composantes spécifiques de la problématique .....	24
4. CONSTATS .....	28
<b>DEUXIÈME CHAPITRE –MÉTHODOLOGIE</b> .....	30
<b>TROISIÈME CHAPITRE –LE RÉFÉRENTIEL POUR L’ÉLABORATION DE SITUATIONS D’APPRENTISSAGE ET D’ÉVALUATION</b> .....	32
1. LA PHASE DE PLANIFICATION .....	32
1.1 Inscrire la situation d’apprentissage et d’évaluation dans le développement de compétences des élèves .....	33
1.1.1 Déterminer l’intention pédagogique de la situation d’apprentissage et d’évaluation en établissant sa contribution à la progression de l’élève.....	33
1.1.2. Analyser les objets d’apprentissage .....	36
1.1.3. Déterminer les objets d’évaluation .....	41
1.2. Déterminer le potentiel et la faisabilité de la situation d’apprentissage et d’évaluation .....	42
1.2.1 Rédiger une situation de départ significative présentant un problème en lien avec les domaines généraux de formation et le contenu disciplinaire .....	43

1.2.2. Anticiper une production en lien avec les compétences et qui propose un défi raisonnable aux élèves .....	45
1.2.3 Vérifier l'arrimage entre l'intention pédagogique, les critères d'évaluation et la situation d'apprentissage et d'évaluation en envisageant les obstacles possibles.....	46
1.3 Déterminer les différentes tâches complexes qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation .....	47
1.3.1. Faire l'inventaire des tâches possibles permettant le développement d'une ou de plusieurs compétences .....	47
1.3.2. Faire le choix des tâches complexes .....	48
1.4 Déterminer l'ensemble des activités nécessaires à la réalisation de chacune des tâches complexes de la situation d'apprentissage et d'évaluation .....	50
1.4.1. Faire l'inventaire des activités permettant l'acquisition des ressources internes liées aux objets d'apprentissage planifiés .....	50
1.4.2 Choisir la stratégie d'enseignement appropriée et préciser les pistes de différenciation pour chacune des activités .....	52
1.4.3 Choisir et élaborer les outils d'évaluation appropriés aux objets d'évaluation des tâches complexes et des activités de même que les pistes de régulation .....	53
1.4.4 Déterminer les modalités des activités .....	59
2. LA PHASE DE DÉROULEMENT .....	60
3. LA PHASE D'ÉVALUATION .....	63
3.1. La consignation .....	64
3.2. L'interprétation des résultats.....	66
3.3. Jugement qualitatif et décision .....	67
3.4. L'évaluation de la situation d'apprentissage et d'évaluation .....	68
<b>QUATRIÈME CHAPITRE – UN EXEMPLE DE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION .....</b>	<b>70</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>117</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>120</b>

<b>BIBLIOGRAPHIQUE THÉMATIQUE – OUVRAGES EN LIEN AVEC LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION : DEUX ROMANS POUR UNE HISTOIRE</b> .....	124
<b>ANNEXE A – RÉFÉRENTIEL POUR L'ÉLABORATION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION</b> .....	125
<b>ANNEXE B – CARNET DE L'ÉLÈVE POUR LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION : DEUX ROMANS POUR UNE HISTOIRE</b> .....	129
<b>ANNEXE C – GRILLES D'ÉVALUATION POUR LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION : DEUX ROMANS POUR UNE HISTOIRE</b> .....	174
<b>GLOSSAIRE</b> .....	182



À Suzanne, qui nous a pris sous son aile sans ménager son temps, son énergie et ses précieux conseils. Elle nous a permis de prendre tout notre envol pédagogique.

La production de cet essai n'aurait pu être possible sans l'immense collaboration de plusieurs de nos proches que nous tenons à remercier chaleureusement. Grâce à ses encouragements, à sa grande disponibilité et à ses ressources quasi inépuisables, un merci tout particulier à Madame Nicole Tardif, notre directrice de recherche. Parce qu'ils ont su nous faire confiance et qu'ils nous ont permis d'aimer profondément la profession enseignante, merci aux différents élèves de l'école secondaire Cavelier-de-LaSalle que nous avons côtoyés. Nous tenons à remercier également tous nos collègues qui, par leur questionnement et leur intérêt, nous permettent d'approfondir notre réflexion. Et enfin, un merci tout spécial à Yves et Stéphane qui ont accepté bien des bouleversements d'horaire, de nombreuses remises en question et des moments intensifs de rédaction pour nous permettre de mener à terme cet ambitieux projet.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

#### **1. BILANS PERSONNELS**

##### **1.1. Présentation de Catherine Thomassin**

J'ai obtenu, en 1995, un baccalauréat en histoire ainsi qu'un certificat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Entre 1997 et 2005, j'ai enseigné les sciences humaines, soit histoire, géographie et économie à l'école secondaire Cavelier-de-LaSalle de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Mon parcours m'a amenée à côtoyer des élèves tant des classes de francisation que des niveaux de première, deuxième, troisième et cinquième secondaire. Depuis 2005, j'occupe un poste de conseillère pédagogique à la commission scolaire des Premières-Seigneuries. Ces diverses expériences de travail m'ont permis de développer une grande capacité d'adaptation.

Il y a plus de cinq ans, cette capacité m'a permis, sans aucun doute, de relever un défi fort stimulant. En effet, je faisais alors partie d'un groupe d'enseignants qui oeuvraient, entre autres, auprès d'un groupe d'élèves doués. Ces enseignants s'étaient donnés comme objectif de mettre en place un programme d'enrichissement disciplinaire et culturel permettant l'innovation pédagogique laissant la place à des approches variées. C'est ainsi que j'ai appris à construire des projets, appelés maintenant tâches complexes, que j'ai expérimenté l'utilisation du portfolio au secondaire et que j'ai développé mes habiletés dans la gestion d'activités coopératives. Au moment du départ de l'enseignante responsable du programme, la situation a pris une tournure qui m'a conduite bien au-delà de tout ce que j'avais imaginé comme plan de carrière.

Le directeur de l'école m'a offert d'occuper ce poste et d'assumer un rôle d'animatrice pédagogique. Les souliers étant grands à chausser, je ne me sentais pas tout à fait à la hauteur de la tâche. J'ai donc décidé de pousser plus loin mes réflexions en m'inscrivant au diplôme de deuxième cycle en enseignement offert par l'Université de Sherbrooke. Cette formation m'a été fort utile, car très près de la pratique; elle m'a permis d'anticiper la réforme de l'éducation au secondaire avec peu d'appréhension. Ce qui a aussi facilité mon appropriation du rôle de conseillère pédagogique.

### 1.1.1. *Problème dans la pratique*

Ma soif d'apprendre est directement reliée à mes expériences professionnelles. En effet, les difficultés d'apprentissage et la démotivation des élèves soulèvent chez moi de nombreux questionnements. Jusqu'à maintenant, les diverses approches et stratégies pédagogiques que j'ai exploitées m'ont permis de jeter un regard critique sur la motivation et les apprentissages des élèves. Cependant, l'évaluation des apprentissages demeure un réel problème. En effet, j'ai varié mes approches pédagogiques, mais je suis encore confrontée à des pratiques évaluatives imposées qui ne reflètent pas le travail accompli par mes élèves et qui ne s'harmonisent pas avec ma perception de ce qu'est l'acte d'évaluation.

Si l'évaluation fut un objet de préoccupation comme enseignante, elle m'interpelle tout aussi fortement dans mon travail de conseillère pédagogique. Actuellement, pour un grand nombre d'enseignants, l'évaluation représente un lourd fardeau : elle accapare un temps considérable, gruge énormément d'énergie, génère de nombreux malaises, tels le stress, la compétition entre collègues ou encore la pression exercée par la direction des établissements. L'évaluation est devenue une fin en soi et plusieurs enseignants enseignent pour évaluer et non pour faire apprendre. Une telle centration sur l'évaluation laisse peu de temps à la réflexion et au changement. Les pratiques évaluatives seraient-elles alors un frein aux changements

de pratiques en classe? Les enseignants qui désirent s'éloigner du modèle traditionnel d'enseignement savent fort bien qu'ils devront conjuguer avec l'incertitude d'être en conformité avec le programme, l'incertitude de vraiment développer des habiletés intellectuelles, l'incertitude de couvrir le contenu disciplinaire et surtout l'obligation d'évaluer leurs élèves à l'aide d'épreuves communes et ce, aux mêmes moments, avec les mêmes normes et les mêmes contenus notionnels.

## 1.2. Présentation de Sophie Turbide

J'ai enseigné 11 ans en sciences humaines à l'école secondaire Cavelier-de-LaSalle. J'ai principalement enseigné la géographie, malgré l'obtention d'un baccalauréat en enseignement de l'histoire en 1993 à l'UQAM. Depuis les deux dernières années, j'occupe un poste de conseillère pédagogique au sein de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île.

Dès le début, j'ai placé ma carrière sous le signe de l'innovation et du questionnement pédagogique. Ce questionnement m'a conduite à entreprendre un diplôme de deuxième cycle en enseignement à l'Université de Sherbrooke et à entrer de plain-pied dans la réforme proposée par le ministère de l'Éducation du Québec.

### 1.2.1. *Problème dans la pratique*

Dans ma démarche, peu importe le mandat, enseignante ou conseillère pédagogique, l'évaluation des élèves a toujours été une préoccupation importante.

Comme enseignante, j'ai travaillé auprès de diverses clientèles : groupes enrichis, réguliers et faibles. Indépendamment du type d'élèves, l'évaluation m'est toujours apparue comme un moment douloureux, mais nécessaire à l'apprentissage. Malgré ce malaise, je respectais les pratiques courantes de mon milieu. Pendant plusieurs années, à de multiples occasions et groupes confondus, j'ai pu constater

l'effet néfaste de mes pratiques évaluatives sur la motivation et l'apprentissage de mes élèves.

J'ai observé des élèves faibles engagés dans leur apprentissage complètement démotivés à la suite d'un examen, des élèves réguliers démontrer leur compréhension à travers des activités d'apprentissage tout en échouant l'épreuve et des élèves de groupes enrichis réussir l'examen sans pour autant être capable de démontrer subséquemment leur compréhension. Mon malaise s'est accentué d'autant plus que je changeais mes pratiques pédagogiques sous l'impulsion de mes études et de l'arrivée de la réforme au secondaire.

Cet inconfort a maintenant pris la forme d'une rupture dans la relation pédagogique entre mon enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de mes élèves. J'élabore des situations d'apprentissage à partir des compétences du nouveau programme sans être en mesure de les évaluer. Bien qu'ayant déjà effectué des changements dans mes pratiques évaluatives, elles ne correspondent pas plus à ma conception de l'apprentissage, ni à mes pratiques pédagogiques. Il m'importe, à ce moment-ci, de m'instrumenter pour rétablir l'équilibre entre mes pratiques pédagogiques et mes pratiques évaluatives.

Comme conseillère pédagogique, je suis aussi constamment interpellée par le sujet de l'évaluation. Avec la mise en œuvre de la réforme au secondaire, plusieurs enseignants verbalisent leurs craintes quant à l'impact des nouvelles approches pédagogiques sur leurs pratiques évaluatives. Plusieurs sont conscients que le changement des pratiques pédagogiques ne peut se faire sans le changement simultané des pratiques évaluatives. Plusieurs demandent des exemples concrets, des prototypes d'évaluation. Certains refusent même de s'engager à modifier certaines pratiques, car elles suscitent un conflit cognitif au regard de leur conception de l'évaluation. Ainsi, l'absence de modèles tant au niveau de la planification de situations d'apprentissage qu'à celui de l'évaluation ne serait-elle pas un obstacle

pour la mise en place des changements dans les pratiques pédagogiques qu'exige la réforme au secondaire?

## 2. IDENTIFICATION DU PROBLÈME

Depuis un certain temps déjà, l'évaluation, ce jugement professionnel au cœur de nos actions et de nos réflexions pédagogiques, joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des élèves. Pourtant, ces derniers y associent une source de stress souvent insoutenable et fort démotivante. Pensons à ces élèves aux prises avec la gestion de leurs émotions lors d'un contexte d'évaluation et qui risquent d'obtenir de piètres résultats ne reflétant en rien les apprentissages faits.

### 2.1 Le cas d'Alex

Prenons l'exemple d'Alex, un adolescent de 14 ans qui éprouve beaucoup de difficultés à se concentrer. À la suite à une évaluation en psychologie, il accepte de prendre du Ritalin. Devant le peu d'effets secondaires du médicament et surtout devant l'accroissement de sa capacité à canaliser son attention, Alex, étonné, commence à fournir des efforts. Pour une première fois, il a l'impression qu'il est capable de comprendre. Étant inscrit au cours obligatoire d'Histoire générale, discipline qu'il aime bien lorsque les tâches font appel à la manipulation, il progresse. Sa difficulté à se concentrer lors des examens et ses notes de cours incomplètes lors de la première moitié de l'année font que la pente s'avère difficile à remonter. Au moment où la situation d'Alex s'améliore, en contrepartie ses résultats aux examens le placent en situation d'échec. Lors d'une tâche où il doit identifier et replacer une série de cent (100) images et documents historiques en ordre chronologique, il ne commet aucune erreur. Force est de constater que tout au cours de cette activité, cet élève a démontré une nette progression dans ses apprentissages. Qui plus est, il prend l'initiative de soutenir ses pairs lors de la réalisation de ce travail. La réussite de cette tâche nous permet de constater qu'Alex a atteint les objectifs du programme, par

contre ses résultats aux examens institutionnels sont insuffisants pour assurer sa réussite. L'outil utilisé pour les besoins de l'évaluation n'a aucunement révélé les progrès réalisés par Alex.

## 2.2 Le cas d'Amélie

Il y a aussi Amélie, une adolescente de 16 ans de troisième secondaire. Elle a toujours eu des difficultés à l'école et surtout avec les disciplines axées sur les connaissances factuelles. Elle n'aime pas la géographie. Elle entretient des croyances erronées sur la discipline, croyances qu'elle exprime fortement et publiquement : «Ça sert à rien la géographie!», « Il faut tout apprendre par cœur » De plus, elle ne cesse de se dénigrer, « J'ai pas de mémoire », plus cruellement « Je ne suis pas intelligente. » Défaire les croyances d'Amélie, à l'aide de l'enseignement explicite, de stratégies de mémorisation, en questionnant sa représentation de l'intelligence et en lui proposant des tâches d'apprentissage plus signifiantes est la piste d'intervention choisie. Elle connaît quelques succès. Lentement, Amélie s'ouvre. Les commentaires négatifs se font moins fréquents et Amélie semble décidée à se donner une chance, car elle fait des efforts. Le temps de la session d'examens arrive, Amélie n'est pas encore prête. Elle est en processus, mais il lui faut un peu de temps encore. Cependant, les règles de fonctionnement du milieu ne permettent pas de la soustraire à la passation de l'examen. Pendant l'épreuve, Amélie s'en remet à la chance et échoue. Amélie et son enseignante ont manqué leur chance. Elle a été retirée des cours un mois plus tard pour impolitesse. Elle a, à sa manière, mis fin au processus. La rigidité des conditions de passation de l'épreuve, outil unique et uniforme, ne lui a pas permis de respecter son rythme d'apprentissage et de poursuivre le processus dans lequel elle s'était engagée.

Combien d'Amélie ou d'Alex hantent nos mémoires d'enseignants? Chaque jour, nous sommes témoins des effets parfois néfastes qu'entraîne chez les élèves le manque de cohérence entre les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives.



Chaque jour aussi, les personnes en conseillances peuvent faire le même constat pour les enseignants.

### **2.3 Le cas de Pauline**

Il y a aussi le cas d'enseignants qui ne savent plus comment aborder l'évaluation. Pensons à Pauline, une enseignante dynamique avec 18 ans d'expérience en enseignement de l'histoire de quatrième secondaire. : « J'ai foi en la réforme, je la souhaite, je rêve de tâches, de projets, de recherches, d'enquêtes ou de situations problèmes. » Pauline est consciente qu'elle devra évaluer différemment. « Je n'ai aucune idée comment je ferai, mais je suis en accord avec le principe. » Cependant, une dure réalité entrave son désir d'innovation et réfrène son enthousiasme. En effet, ses élèves, comme des milliers à travers le Québec, seront soumis à la fin de l'année scolaire à une épreuve unique de type traditionnel préparée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La pression est forte et le dilemme vite réglé! Guidée par son désir de voir ses élèves réussir l'épreuve ministérielle, elle laisse de côté l'innovation pédagogique pour s'accrocher à des valeurs sûres, garantes de la réussite de ses élèves. Elle opte alors pour un enseignement frontal qui s'apparente plus à de la préparation à l'examen en favorisant des exercices répétitifs ou des entraînements intensifs.

### **2.4 Résumé du problème**

Avec l'apport des récentes recherches, la conception de l'apprentissage axée sur la transmission des connaissances, a changé et s'est transformée. Une conception de l'apprentissage émerge, mettant l'accent sur la construction des savoirs. Cette conception implique un changement en profondeur : le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Dans le paradigme d'apprentissage, les élèves sont appelés, dans différents contextes, à construire leurs savoirs. L'enseignant n'est plus un communicateur de savoirs, mais il soutient les élèves dans

leur construction. Un tel changement touche nos croyances pédagogiques et influence nos choix de pratiques d'enseignement et de pratiques d'évaluation.

L'évaluation sommative centrée sur la communication des connaissances semble être un des facteurs qui endigue le changement de paradigme. Les résistances de certains enseignants sont légitimes. Les nouvelles pratiques identifiées comme prometteuses, telles que l'enseignement stratégique, la tâche complexe, le projet et l'enseignement explicite, ne sont pas arrimées avec l'évaluation. Comment rejoindre toutes les Pauline engagées ou désireuses de l'être, dans leur questionnement sur le quoi, le pourquoi, le comment de l'évaluation formative?

Avec la mise en place de la réforme qui convie le milieu scolaire à mieux exploiter l'évaluation pour la mettre au service des élèves, une réflexion sur le sens, le rôle et les modalités de cette évaluation renouvelée s'impose. Comme le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) est désormais axé sur le développement des compétences, l'évaluation des apprentissages doit prendre en considération les caractéristiques de ces compétences, en autres leur complexité, leur globalité, les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre ainsi que le fait que leur développement requiert beaucoup de temps et compte tenu de la première. L'évaluation des apprentissages doit aussi tenir compte de l'orientation de la *Politique d'évaluation des apprentissages*, « l'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages » (MEQ, 2003).

Force est de reconnaître maintenant à l'évaluation sa valeur formative, c'est-à-dire une évaluation qui revêt un caractère plus diagnostique et qui est susceptible d'aider les élèves à apprendre et à progresser. L'évaluation formative incite les enseignants à observer, renseigner, informer, guider, motiver leurs élèves. Elle invite aussi les enseignants à diagnostiquer, ajuster leurs interventions pédagogiques, prendre des décisions éclairées et entreprendre des actions efficaces qui devraient permettre à leurs élèves de réguler leurs apprentissages et ce, dans l'action, c'est-à-

dire en cours d'apprentissage, à l'intérieur de situations variées et complexes. Cette évaluation ne sanctionne pas, ne classe pas les élèves, mais elle les renseigne sur leur processus d'apprentissage et non seulement sur leur performance à une production finale. Souvent, comme enseignants, nous engageons nos élèves dans des situations d'apprentissage ou dans des tâches complexes, mais nous constatons que l'évaluation continue est souvent absente de nos pratiques quotidiennes. Notre jugement porte sur le résultat et non sur la démarche de l'apprenant. Est-ce que nous en ignorons le comment faire et le quand faire? Aurions-nous besoin de nous doter d'un référentiel qui nous permettrait d'harmoniser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation?

Alimentée par de nombreux mythes, la conception de l'évaluation prend la forme d'une sanction définitive. Un tel verdict ne s'arrime pas avec une relation d'aide, telle que préconisée par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). Face à cette situation, certains élèves manifestent une grande démotivation due à cette cassure entre leur démarche d'apprentissage et les pratiques évaluatives. Il peut s'ensuivre alors des conséquences néfastes : les élèves s'engagent moins dans les situations d'apprentissage subséquentes, ils perturbent le groupe, ils formulent des commentaires négatifs quant à la perception de leur intelligence et ils se valorisent dans l'échec.

Difficile de croire en rendant un tel verdict qu'il soit possible d'entrer dans une relation d'aide, puisque les élèves n'ont pas le droit de corriger leurs erreurs et ils ne peuvent pas prendre conscience qu'ils sont en processus d'apprentissage. De plus, nous constatons que plusieurs apprentissages sont peu viables, souvent momentanés. En effet, les élèves éprouvent des difficultés à transférer leurs savoirs. Notre enseignement leur permet-il de développer des compétences cognitives ou métacognitives essentielles à la prise de conscience de leur processus d'apprentissage, de leurs forces et de leurs faiblesses?

Malgré ce constat, il semble que la persistance des pratiques d'évaluation sommative s'appuie sur des conceptions traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire bien ancrées dans la culture institutionnelle portées par les parents, les élèves et les enseignants eux-mêmes. À cette tradition s'ajoute une déresponsabilisation imposée ou désirée des enseignants face à l'évaluation. Bien que l'acte d'évaluer, selon la *Loi sur l'instruction publique*, relève de la responsabilité des enseignants, dans la pratique, dans plusieurs écoles ou commissions scolaires, ce sont des conseillers pédagogiques ou des professionnels de l'évaluation qui assument la création des situations d'évaluation.

Si l'évaluation des apprentissages remplit une fonction pédagogique importante, elle doit s'inscrire dans une logique de complémentarité en soutenant les élèves dans leurs apprentissages. Il importe donc d'interroger notre compréhension de l'évaluation et d'élaborer un référentiel pour permettre des changements dans les pratiques évaluatives afin qu'elles s'harmonisent avec la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Même si les enseignants se dotent d'une conception renouvelée de l'évaluation, même s'ils reprennent en main l'évaluation de leurs élèves, il demeure qu'ils sont encore confrontés à une absence de modèles ainsi qu'à un problème d'arrimage entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Plusieurs auteurs ont abordé différents aspects reliés à cette problématique. Une revue des écrits sur ce sujet permet d'apporter un éclairage supplémentaire afin de cerner la question spécifique au cœur de cet essai et de répondre à certaines de nos interrogations.

- Comment établir la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation?
- Comment concrétiser les interventions pédagogiques à l'intérieur de cette triade?
- Comment concrétiser cette triade à l'intérieur de situations d'apprentissage complexes permettant l'apprentissage et l'évaluation?

### 3. REVUE DES ÉCRITS

#### 3.1 Écrits en lien avec l'ensemble de la problématique

Nos pratiques pédagogiques et nos pratiques d'évaluation jouent un rôle important sur la motivation scolaire des élèves. En effet, des pratiques évaluatives, harmonisées aux pratiques pédagogiques et inscrites dans une relation d'aide aux élèves influencent positivement la motivation scolaire de ces derniers comme le souligne Chouinard (2002) dans son ouvrage. Par contre, comme l'a démontré la recherche et à la suite de nos expériences personnelles, il ressort qu'un changement des pratiques pédagogiques n'est pas toujours accompagné ou suivi d'un changement en évaluation. C'est d'ailleurs ce que soutient Beckers (2002), « on sait combien dans un système éducatif marchand, les pratiques d'évaluation conditionnent l'apprentissage, souvent pour en limiter la qualité, entraînant des comportements stratégiques chez les étudiants (...). L'évaluation formative casse la logique marchande » (p. 101). Tardif (1992) souligne pourtant que les pratiques évaluatives doivent tenir compte de la dynamique de l'apprentissage. Il soutient qu'il relève du rôle de l'enseignant de rendre clairs et explicites les facteurs de réussite et d'échec des élèves.

Les travaux de Cardinet (1979, 1989) vont dans le même sens. Celui-ci jette un regard critique sur l'approche psychométrique en éducation. Il juge mal à propos et inacceptable l'utilisation d'une telle mesure en pédagogie. Cardinet(1989) conclut, d'une part, que l'approche psychométrique laisse encore l'enseignant impuissant à situer ses élèves et que, d'autre part, les scientifiques ne sont pas encore satisfaits de la fiabilité de la mesure. Il affirme que l'évaluation descriptive est la seule qui soit compatible avec une relation d'aide de la part de l'enseignant. Il propose donc un nouveau paradigme de l'évaluation : l'évaluation en cours d'apprentissage. Ce paradigme suggère une nouvelle définition de l'évaluation : « L'évaluation est

l'apport d'information en retour sur le résultat des actions passées, qui permet au sujet de s'adapter à la suite de ses actions par rapport à son but. » (p.50)

Cette valeur formative de l'évaluation comme soutien à l'apprentissage est reprise, en outre, par Ulric Aylwin (1995) qui met davantage l'accent sur le processus que le produit. « Le produit n'est justement que ça, un produit, c'est-à-dire le résultat d'un processus. Si le produit est défectueux, c'est qu'il y a des lacunes dans le processus. C'est donc à toutes les étapes du processus même que doit s'exercer le contrôle de la qualité. » Les élèves ont donc besoin d'une « observation formative » (Perrenoud, 1998), d'une rétroaction constante tout au long de la réalisation d'une tâche pour mieux apprendre. Beckers (2002) parle même d'évaluation formatrice. Les élèves doivent développer des compétences liées à la métacognition afin de prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage. Finalement, pour Huba et Freed (2000, p. 8 dans Tardif, 2006, p.6) peu importe que l'intention évaluative soit formative ou sommative, le processus d'évaluation est vraiment significatif quand les résultats servent à améliorer les apprentissages subséquents.

Parallèlement, la nécessité d'un renouveau du paradigme de l'apprentissage s'inscrit lui-aussi dans plusieurs recherches. De nombreux écrits, dont ceux de Meirieu (1987) et de Perrenoud (1998) présentent ce changement de paradigme comme un défi présenté à l'enseignant et exigeant la transformation de ses modèles théoriques et de ses pratiques. Ces auteurs préconisent le développement de compétences comme un moyen pour permettre des apprentissages véritables et transférables. D'ailleurs, cette approche, retenue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans sa réforme du système scolaire québécois, s'incarne dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006).

Étant donné que notre conception de l'évaluation, de sa fonction, de ses mécanismes et de ses enjeux est intimement liée à la conception même de l'enseignement et de l'apprentissage, il est essentiel de bien comprendre la portée du

changement de paradigme qu'impose la réforme. Ainsi, les écrits de Scallon (2004), de Hadji (1997) et de DeVecchi (1996), qui mettent en parallèle les perspectives traditionnelle et nouvelle de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, permettent de cerner les changements et aussi de mieux comprendre les orientations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. S'ajoutent à ses écrits ceux produits par le Ministère, soient *La formation à l'enseignement* (2001), le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) et la *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003).

Le présent contexte scolaire comporte plusieurs éléments, dont la conception de l'apprentissage situant les élèves au centre du processus et l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) selon une approche par compétences qui modifie le rôle de l'enseignant. Le document *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001) précise les compétences professionnelles des enseignants. Il met en évidence les nouvelles exigences du travail, les nouvelles approches à favoriser et les nouvelles façons de faire auprès des élèves. Le rôle de l'enseignant évolue : de transmetteur de connaissances, il devient médiateur, guide et accompagnateur des élèves dans leur construction du savoir.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) et la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) du ministère de l'Éducation énoncent certaines directives. Ces documents précisent des contextes pédagogiques qui s'harmonisent entre autres avec une démarche proposée par Develay (1992) qui tend à rendre plus cohérents les choix des enseignants lorsqu'ils envisagent une situation d'enseignement ayant pour fin l'apprentissage des élèves. De plus, les documents du MELS rejoignent les écrits de Ouellet (2003) soulignant la nécessité de reconnaître le caractère indissociable de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. En ce sens, les cadres de référence pour l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation tels que proposés par Astolfi (1992), De Vecchi (1996), Lasnier (2000) et Scallon (2004), semblent des contextes pédagogiques en

lien avec les orientations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cependant, il importe d'en explorer les modalités d'application puisque certaines questions générales se posent :

- Qu'est-ce que l'enseignement?
- Qu'est-ce que l'apprentissage?
- Qu'est-ce que l'évaluation?
- Qu'est-ce qu'une compétence?
- Qu'en est-il de la relation entre les compétences et l'évaluation?
- Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage et d'évaluation?
- Comment évaluer en cours d'apprentissage?

### 3.2. **Écrits en lien avec des composantes spécifiques de la problématique**

Il nous semble maintenant important de reprendre et de préciser davantage la conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation retenue pour cet essai.

Dans le document *La formation à l'enseignement* (2001), les compétences professionnelles a) « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation », b) « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » et c) « évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001, p.141, à 143) ciblent des actes d'enseignement. Ces derniers supposent des interventions pédagogiques planifiées, structurées et régulées comme le souligne entre autres Ouellet (1997) dans son cadre de référence en enseignement stratégique. Ces compétences précisent les changements attendus dans les pratiques et rendent plus explicite le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.



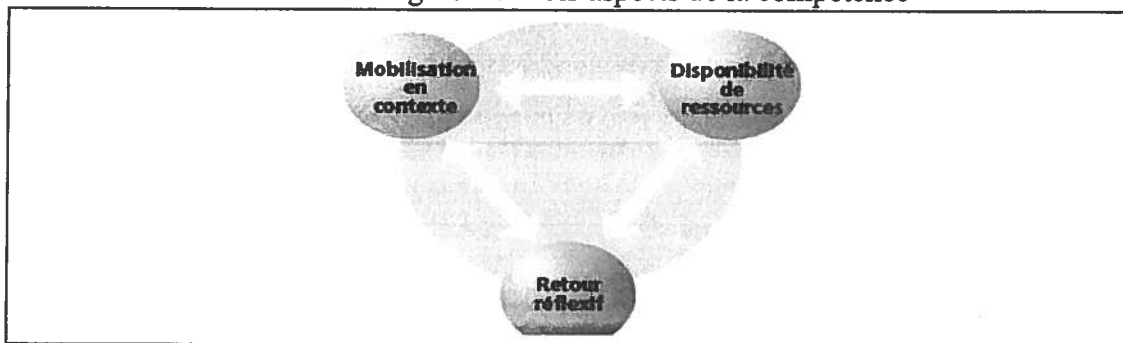
La conception de l'apprentissage privilégiée dans cet essai repose sur le cognitivisme « parce qu'elle rend compte des processus permettant à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes » (MEQ, 2006, p. 9). Cette conception, pierre angulaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006), est donc en lien avec la réalité avec laquelle les enseignants ont à composer et rejoint les travaux de Tardif (1992). Cinq principes sont à la base de la conception cognitive de l'apprentissage selon Tardif (1992) :

1. L'apprentissage est un processus actif et constructif;
2. L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures;
3. L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances;
4. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques;
5. L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. (p. 34)

Ces principes rejoignent, à notre avis, le concept de compétence ainsi que le contexte d'apprentissage tels qu'ils sont définis dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'étude de ce concept. Les travaux de Tardif (2006) soulignent les caractéristiques inhérentes d'une compétence soit son caractère intégrateur, combinatoire, développemental, évolutif et contextuel. Ces caractéristiques sont présentes dans les définitions proposées par plusieurs auteurs dont celles de Tardif (*Ibid.*) « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (p. 22). Il en va de même pour la définition de Roegiers présentée par Scallon : « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » (Roegiers, 2000, dans Scallon 2004, p.105). Ces définitions mettent en lumière deux aspects fondamentaux de la notion de compétence : la mobilisation de ressources et le contexte de leur mobilisation. La définition présentée dans le *Programme de*

*formation de l'école québécoise du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire* (MELS, 2007) met également en évidence ces deux aspects fondamentaux, comme l'illustre la figure suivante.

Figure 1 : Trois aspects de la compétence



(MELS, 2007, p. 12)

De leur côté Scallon (2004), De Vecchi (1996) et Tardif (2006) soulignent que la compétence s'infère dans l'action. C'est à travers plusieurs situations problèmes présentant des ressemblances et un certain niveau de complexité que la compétence peut se développer. Ouellet (2003), dans ses travaux, abonde dans le même sens en proposant une démarche d'apprentissage par résolution de problème, formule qu'il privilégie dans une approche par compétence. C'est également le cas de Rey (2003) qui privilégie l'approche par situation problème. De plus, Tardif en présentant sa définition insiste sur l'importance de la famille de situation, c'est-à-dire la parenté des situations dans lesquelles la compétence pourra se déployer et être évaluée.

Pour sa part, Beckers (2002) précise la nature de ces situations d'apprentissage en insistant sur la complexité :

Le caractère complexe des situations ne tient pas, relativement au niveau des élèves, à la longueur ou à la difficulté des objets à traiter (les documents à analyser), mais davantage à leur ouverture, susceptible d'approches et d'interprétations multiples autorisant des entrées différentes aux élèves (en effet, tous ne seront pas mis en tension par les mêmes choses), permettant des investissements affectifs autant que cognitifs. (p. 63)

Ce caractère complexe des contextes d'apprentissage est présent dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006). Scallon (2004) et Ouellet (2003) harmonisent l'apprentissage et l'évaluation. Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être développées à travers des tâches dont la nature complexe permet la mobilisation de ressources favorisant ainsi le développement de compétences. Cette description rejoint les caractéristiques des tâches d'évaluation des compétences établies par Tardif (2006) : cohérence, authenticité, rigueur, différenciation, transdisciplinarité et validité.

Ce lien entre l'apprentissage et l'évaluation transforme le rôle de l'évaluation. La fonction formative de l'évaluation est donc mise de l'avant entre autres, par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) du ministère de l'Éducation : « l'élève n'apprend pas pour être évalué, il est évalué pour mieux apprendre. L'évaluation s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir l'élève dans ses apprentissages » (p.14). D'autres travaux, dont ceux de Abrecht (1991), Bélair (1999), Louis (1999) et Hadji (1997) démontrent aussi l'importance de la fonction formative de l'évaluation. Pour Tardif (2006) « l'évaluation des apprentissages est conçue ici comme un processus de recueil de données à partir de sources multiples et variées. Le but consiste à circonscrire l'évolution des apprentissages d'un élève compte tenu de leurs expériences de formation à déterminer ce qu'ils peuvent mettre en acte et les ressources mobilisées par ces actes » (p. 5).

Dans le même sens, Scallon (2004) et Beckers (2002) soutiennent que la fonction de diagnostic implique un accompagnement des élèves tout au long du processus d'apprentissage et d'évaluation afin d'assurer le développement de leur autonomie.

Plusieurs auteurs proposent soit des modèles d'interventions pédagogiques ou des modèles d'évaluation. Beckers (2002) et les travaux réunis par Depover et Noël (dir.) (1999) suggèrent des pistes d'actions et mettent de l'avant l'évaluation

critériée dans le but de guider l'enseignant dans son enseignement afin de soutenir les élèves dans la réalisation de tâches complexes pour assurer leur progression vers l'autonomie. Rey (2003), quant à lui, propose un modèle d'évaluation en situation d'apprentissage permettant de poser un diagnostic sur le niveau de maîtrise de compétence des élèves. De nombreux outils de consignation de l'information pour soutenir les élèves dans leur apprentissage ont été expérimentés, entre autres par Austen (1993) et Nitko (2001). Des auteurs dont Borowki, Thompson et Zaccaria (2001), Darling-Hammond et Ancess (1994), Sustain et Lovell (2000), Scallon (2004) et Tardif (2006) présentent le portfolio, le journal de bord ou le dossier d'apprentissage comme des outils privilégiés permettant le développement de compétences liées à la métacognition.

#### 4. CONSTATS

Nos lectures nous amènent à faire les constats suivants :

1. L'introduction de l'approche par compétence par la mise en place de la réforme amène les enseignants à revoir leurs pratiques pédagogiques et leurs pratiques évaluatives à travers la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation complexes;
2. Dans ces conditions, l'évaluation prend un rôle diagnostique. Ce rôle entraîne la nécessité d'accompagner les élèves afin de leur permettre de progresser, d'atteindre une certaine maîtrise des compétences et de devenir autonomes, et ce, dans des situations d'apprentissage-évaluation;
3. Pour soutenir les enseignants dans leur rôle d'accompagnateurs, des pistes existent, des modèles d'évaluation sont proposés et plusieurs outils sont disponibles.

Cependant, il semble que l'intégration de ces pistes, de ces modèles, de ces outils, en lien avec le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans le contexte de l'école secondaire québécoise, soit limitée.

Nous nous dotons d'un référentiel qui soutient, guide la conceptualisation de situations pédagogiques permettant de fournir aux élèves le soutien nécessaire à

l'apprentissage et à l'évaluation. La création d'un référentiel qui guide la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation nous semble des plus importantes, car les outils dont disposent les enseignants les renseignent sur les choix faits et non sur le comment faire ces choix. Parmi ces outils, notons le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a), les guides du maître proposés par les maisons d'édition et les cahiers d'administration qui accompagnent les situations d'apprentissage et d'évaluation produites par le MELS. En somme, la plupart des situations d'apprentissage et d'évaluation mises à la disposition des enseignants, qu'elles soient produites par des institutions reconnues ou non (commission scolaire, MELS, GRICS, etc.) ne leur permettent pas de justifier et de modifier leurs interventions à partir d'un cadre conceptuel qui tient compte des besoins de leurs élèves.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### MÉTHODOLOGIE

Cet essai est une conception de matériel didactique, soit un référentiel et une situation d'apprentissage et d'évaluation liée au domaine de l'univers social au premier cycle du secondaire. Dans un premier temps, nous élaborons un cadre conceptuel qui prend la forme d'un référentiel pratique et utile<sup>1</sup> pour la production de situation d'apprentissage. Ce référentiel permet la planification des actions des enseignants, c'est-à-dire les interventions pédagogiques permettant d'incarner concrètement les relations régissant la triade de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Dans un deuxième temps, afin d'actualiser et d'appliquer de façon concrète le référentiel, nous produirons une situation d'apprentissage. Cette situation d'apprentissage rend explicite l'accompagnement, c'est-à-dire les interventions pédagogiques des enseignants quant au processus d'apprentissage et d'évaluation des élèves. Elle est fondée et construite à partir de nos représentations de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Appuyées sur nos lectures et notre expertise disciplinaire, ces situations servent donc à expliciter le cadre théorique qu'est le référentiel.

Ainsi, la méthode générale de recherche proposée consiste en l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation prenant appui sur le référentiel. Pour ce faire, à partir des lectures, nous analysons les relations de la triade de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation pour en dégager les orientations nécessaires à la construction du référentiel. Ensuite, nous élaborons le référentiel afin de faciliter la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation conformes au *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006).

---

<sup>1</sup> Le référentiel est présenté de façon explicite et détaillée dans le chapitre 3. Une version schématisée du référentiel est présentée en annexe A du présent document.

Parmi les contextes pédagogiques présentés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006), nous privilégions les situations d'apprentissage complexes, car elles permettent de développer des compétences et de les évaluer en cours d'apprentissage. Plus les rétroactions des enseignants se situent dans l'action, à l'intérieur de situations d'apprentissage fécondes, plus elles permettent aux élèves d'ajuster rapidement leurs apprentissages et d'en observer les effets.

La situation d'apprentissage interdisciplinaire élaborée s'inscrit dans la période de la révolution industrielle et associe deux disciplines, soit l'histoire et le français. Ce scénario de situation d'apprentissage en univers social tient compte de tous les éléments constitutifs et obligatoires du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) ainsi que des interventions et des modalités entourant les situations d'apprentissage.

Avant la diffusion de la situation d'apprentissage, nous vérifions si celle-ci respecte le cadre législatif qu'est le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006). De plus, nous devons nous assurer de sa cohérence avec le référentiel élaboré. Ainsi, pour sa validation, la situation passe à travers deux filtres à savoir sa conformité au cadre conceptuel, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) et le respect du référentiel.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LE RÉFÉRENTIEL POUR L'ÉLABORATION DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**

#### **1. LA PHASE DE PLANIFICATION**

Dans cette première partie du référentiel, nous nous appuyons sur les travaux de Ouellet (1997). Dans ces travaux, la phase de planification est un moment où l'objet d'apprentissage et le processus de construction de l'apprentissage sont analysés afin de déterminer les tâches, les stratégies d'enseignement et les activités qui permettront à l'élève de construire ses connaissances et de développer ses compétences. Dans le référentiel pour la planification de situation d'apprentissage et d'évaluation que nous proposons, la phase de planification s'attarde non seulement à la planification de l'apprentissage, mais également à celle de l'évaluation. Elle se compose de quatre sections. Ces quatre sections permettent la planification d'une ou d'un ensemble de situations d'apprentissage et d'évaluation. Elles s'intitulent :

- 1.1 Inscrire la situation d'apprentissage et d'évaluation dans le développement de compétences des élèves;
- 1.2 Déterminer le potentiel et la faisabilité de la situation d'apprentissage et d'évaluation;
- 1.3 Déterminer les différentes tâches complexes qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation;
- 1.4 Déterminer l'ensemble des activités nécessaires à la réalisation de chacune des tâches de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Afin de faciliter la compréhension du référentiel, ces sections sont présentées dans un certain ordre. Cependant, au cours de la démarche de planification, nous anticipons que les allers et retours entre les sections seront fréquents. Il est donc souhaitable de faire preuve de souplesse et de s'assurer de traiter toutes les sections plutôt que de tenter de les suivre d'une façon linéaire. Ces sections sont aussi composées d'éléments qu'il est important de traiter sans qu'un ordre précis soit imposé.



La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation doit se faire avec beaucoup de souplesse bien que des éléments incontournables doivent être considérés. Cette souplesse permet à l'enseignant de tenir compte des forces et faiblesses de ses élèves. Il s'assure ainsi que les élèves se heurtent à des défis qu'ils sont en mesure de relever et qui seront source d'apprentissage.

### **1.1 Inscrire la situation d'apprentissage et d'évaluation dans le développement de compétences des élèves**

Il nous semble primordial que dans leur planification, les enseignants procèdent à une transposition didactique. On entend par transposition didactique l'opération qui consiste à transformer les savoirs savants et à les rendre accessibles aux élèves. Cette opération allie la planification serrée des savoirs enseignés et de ceux qui feront l'objet d'une évaluation (Saint-Jacques, 2007). Cette transposition, comme le soutient Diane Saint-Jacques (*Ibid.*) est une des étapes qui dans le contexte d'implantation du renouveau pédagogique présente des défis particuliers pour les enseignants. D'ailleurs, elle affirme que « toute démarche d'apprentissage ne sera efficace que si l'objet enseigné, soit l'ensemble des ressources que l'élève devra mobiliser pour le réaliser, est nettement défini » (p. 45). La première section de notre référentiel se veut donc une démarche de transposition didactique, ce qui signifie que « l'objet enseigné et l'objet évalué » (*Ibid.*) y sont constitués.

#### **1.1.1 Déterminer l'intention pédagogique de la situation d'apprentissage et d'évaluation en établissant sa contribution à la progression de l'élève.**

Pour déterminer l'intention pédagogique, il est important de fixer des attentes spécifiques à la situation d'apprentissage et d'évaluation. Ces attentes devraient être fixées selon la progression anticipée des apprentissages de l'élève. Pour ce faire, l'enseignant devrait faire référence

- aux attentes de fin de cycle inscrites dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) et aux *Échelles des niveaux de compétence au secondaire* (MELS 2006b);
- aux difficultés observées chez les élèves;
- à une planification du développement des compétences sur le cycle d'apprentissage.

À la suite des diverses lectures que nous avons faites, nous considérons que les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves devraient s'inscrire dans une planification d'un développement anticipé des compétences. Les situations d'apprentissage et d'évaluation devraient former entre elles un continuum qui permet d'assurer une progression des apprentissages en vue du développement des compétences. Cette progression doit permettre aux élèves d'atteindre les attentes de fin de cycle du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006).

Cette progression constitue donc un élément-clé de toute démarche d'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Elle détermine l'intention pédagogique associée à chaque situation d'apprentissage et d'évaluation. Cependant, dans ses écrits, Tardif (2006) estime qu'actuellement les enseignants ne disposent pas de tous les éléments de référence pour pouvoir créer des situations qui garantissent ou du moins orientent cette progression. En effet, toujours selon Tardif (*Ibid.*), les enseignants devraient disposer « d'un modèle cognitif de l'apprentissage qui, à partir d'apprentissages critiques, circonscrit les étapes du développement d'une compétence » (p.55).

En l'absence de cette instrumentation, les enseignants peuvent se référer aux attentes de fin de cycle du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) et aux *Échelles des niveaux de compétence au secondaire* (MELS, 2006b) associées à leur discipline pour tenter d'établir les apprentissages clés permettant le développement des compétences. Afin de déterminer ces apprentissages, le travail en collégialité des enseignants d'une même discipline nous apparaît incontournable. Ce travail de planification des apprentissages est d'autant plus important, car il nous

semble assurer une plus grande cohérence dans les apprentissages et une couverture plus exhaustive des éléments normatifs du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006). Nous nous reportons à cette démarche concertée de planification sous le vocable de planification globale conformément au *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS 2006a). Cet outil de référence fournit également des indications sur la démarche à suivre pour élaborer une planification globale.

À travers sa planification, il importe aussi que l'enseignant tienne compte des difficultés de ses élèves. Ces difficultés peuvent être observées lors de la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation antérieures ou lors d'activités d'apprentissage autres (projets, activités d'acquisition de connaissances, exercices). Ces difficultés devraient être consignées dans un dossier d'apprentissage. Il ne s'agit pas à ce moment-ci d'analyser l'ensemble des difficultés de chacun des élèves, mais bien d'en dresser un portrait général. Nous reviendrons sur la prise en considération des difficultés particulières lorsque nous aborderons la question de la différenciation pédagogique.

À la suite de l'analyse des difficultés des élèves, en se référant aux attentes de fin de cycle et, si possible, à une planification globale, l'enseignant détermine les objets d'apprentissage. Il doit donc déterminer la ou les compétences disciplinaires et les contenus de formation qui devront être abordés dans la situation d'apprentissage et d'évaluation.

À ce moment-ci, l'enseignant peut également déterminer des objets d'apprentissage liés aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation particulièrement si ceux-ci constituent des objets de la planification globale. Par contre, ce choix pourra être revu au cours de la rédaction de la situation d'apprentissage et d'évaluation si une autre compétence transversale ou un autre domaine général de formation s'avérait plus approprié.

Voici une liste de questions qui peuvent soutenir la réflexion de l'enseignant au moment de la planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation :

- A. Quelles sont les difficultés de mes élèves au regard des compétences et des contenus de formation?
- B. Quelles sont les ressources que mes élèves maîtrisent?
- C. Est-ce que ces difficultés peuvent être regroupées en catégorie?
- D. Est-ce que le continuum prévu dans la planification globale me permet d'aborder ces difficultés?
- E. Les difficultés sont-elles en lien avec des éléments spécifiques de la situation d'apprentissage qu'ils viennent de vivre ou sont-elles en lien avec des éléments récurrents dans le programme disciplinaire?

### 1.1.2. Analyser les objets d'apprentissage

À partir du moment où un enseignant détermine le ou les objets d'apprentissage qui doivent être intégrés dans la situation d'apprentissage et d'évaluation, il doit en faire l'analyse. L'enseignant doit identifier parmi ces objets d'apprentissage les nouvelles connaissances à acquérir et celles qui représentent un transfert afin d'anticiper les stratégies d'enseignement et le soutien dont l'élève aura besoin pour réaliser ses apprentissages. Selon Tardif (2006), il est important de « circonscrire un degré de maîtrise des ressources mobilisées » (p. 124).

Les objets d'apprentissage que l'on devrait retrouver dans une situation d'apprentissage et d'évaluation sont de trois ordres : en lien avec les compétences, en lien avec les contenus de formation et en lien avec les domaines généraux de formation. Ces objets, qu'ils soient source d'apprentissage ou de transfert pour les élèves doivent être considérés dans la planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.

Les objets d'apprentissage liés aux compétences concernent principalement les composantes des compétences. En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) décline les compétences en diverses composantes. Lors de

la planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant peut faire le choix d'exploiter une ou l'ensemble des composantes d'une compétence. Le choix devrait se faire en fonction des difficultés observées ou anticipées chez les élèves, en fonction du degré de nouveauté de l'apprentissage ou de la fonction de transfert que revêt la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Afin de permettre le développement de compétences, l'élève doit être confronté à des contextes d'apprentissage qui favorisent sa mise en action ainsi que le recours à des ressources internes : connaissances, stratégies, attitudes et à des ressources externes : dossiers documentaires, technologies, personne-ressource (MEQ, 2006). Dans ses écrits, Tardif (2006) utilise le vocable ressource cognitive alors que Ouellet (1995) utilise celui de stratégies cognitives. Dans le cadre de nos travaux, nous utiliserons le terme ressource puisqu'il s'agit du terme utilisé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le *Programme de formation de l'école québécoise du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire* (MELS, 2007). Pour que l'élève puisse « agir en contexte, en action » (MELS, 2007, p.12), les situations d'apprentissage et d'évaluation devraient lui permettre d'acquérir des ressources internes spécifiques en lien avec les composantes des compétences et ce, qu'il soit question de compétences disciplinaires ou transversales. Rey (2003) souligne également cette nécessité « si l'on veut que les élèves mettent en œuvre une compétence dans des situations toujours nouvelles, mais comportant un invariant, on peut supposer qu'il sera utile de leur faire maîtriser cette structure invariante » (p. 129)

À titre d'exemple, prenons la composante *décoder un paysage* de la compétence *Lire l'organisation d'un territoire* tirée du *Programme de géographie du premier cycle du secondaire*. (MEQ, 2006, p. 309) Pour arriver à décoder, l'élève doit acquérir des ressources lui permettant de décoder un paysage. Parmi ces ressources, notons que l'élève doit relever dans des paysages des marques d'appropriation du territoire, qu'il doit associer ces paysages à l'organisation du territoire et s'interroger sur les émotions que ces paysages suscitent. On peut penser ici prévoir

l'enseignement d'une démarche, procédure, ou de stratégies qui permettront aux élèves d'accomplir ces actions. Parallèlement aux ressources liées à cette composante de la compétence, l'élève doit également construire et enrichir sa représentation du concept de paysage pour arriver à décoder les éléments qui y sont représentés et le cas échéant développer sa compétence à lire l'organisation d'un territoire. Un travail d'analyse devrait être effectué pour identifier les caractéristiques du concept paysage qui sont mises en jeu à travers la situation d'apprentissage et d'évaluation. Malheureusement, il y a peu d'ouvrages didactiques qui peuvent soutenir les enseignants du domaine de l'univers social dans l'identification des ressources qu'un élève doit acquérir en lien avec les compétences et leurs composantes. Des ouvrages didactiques entre autres ceux de Heimberg (2002) et Dalongeville (2006) proposent plutôt des pistes d'enseignement. Quelques recherches universitaires sont disponibles dont celle de Martineau (1999) qui insiste sur les attributs d'une pratique d'enseignement adaptée de la pensée historique.

Il semble que nous pourrions faire la même observation pour les compétences transversales. Si plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'apprentissage de compétences transversales, peu d'indications quant aux ressources à acquérir par l'élève sont disponibles à l'enseignant. Malgré cela, Beckers (2002) insiste sur l'importance de planifier le développement de ces compétences, car elle soulève que « laisser l'acquisition de telles visées ou capacités transversales, tout entière sous la responsabilité de l'élève relève d'une conception antidémocratique de l'apprentissage » (p.74). Des recherches en ce sens dépassent le cadre de cet essai, mais elles seraient des plus pertinentes pour le corps professoral. Le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) propose des modalités de planification des compétences transversales intéressantes afin de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de la planification de l'enseignement de ces compétences par l'équipe-cycle.

La deuxième catégorie d'objets d'apprentissage dont il faut tenir compte est celle liée aux contenus de formation. Les contenus de formation sont indiqués dans les programmes disciplinaires. Ils ont une nature prescriptive. À travers les différents programmes disciplinaires, les contenus de formation couvrent une grande variété de ressources internes que les élèves devraient acquérir : connaissances, concepts, stratégies, processus, techniques. Ces contenus de formation sont présentés sous diverses formes d'organisation, ce qui met en lumière les liens entre les éléments prescrits du programme.

Les contenus de formation du *Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2006) sont présentés dans le respect de la chronologie des réalités sociales choisies alors que ceux du programme de géographie sont organisés sous le concept de territoire. Malgré l'organisation des contenus de formation du domaine de l'univers social, il n'y a pas ou très peu d'indications portant sur l'enseignement ou le traitement didactique à apporter à ces contenus de formation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, au moment où l'enseignant procède à l'analyse des objets d'apprentissage liés aux composantes des compétences planifiées, il est souhaitable qu'il fasse aussi une première analyse des contenus de formation au regard des difficultés que les élèves pourraient rencontrer. Cette analyse pourrait être faite lors de la réalisation de la planification globale en équipe-cycle.

Il nous semble important de rendre ces contenus de formation ou objets d'apprentissage accessibles aux élèves. L'enseignant devrait prendre le temps de définir le savoir (contenu) afin de rendre l'apprentissage possible (Barth, 2002, p.112). En ce sens, l'enseignant doit être en mesure d'établir une distinction claire entre les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles (Tardif, 1992) des objets d'apprentissage afin de planifier les stratégies d'enseignement les plus efficaces qui permettront l'apprentissage. Cette distinction est d'autant plus importante en univers social, car les contenus de formation y sont articulés autour de concepts. Dalongeville (2006)

souligne que pour l'enseignement de l'histoire « le travail sur les concepts est donc essentiel pour articuler présent des élèves et passé historique de la réalité sociale étudiée » (p.58). Ainsi, l'enseignant doit donc déterminer pour chacun des concepts les attributs essentiels qui les définissent. Selon les travaux de Barth (2002) les définitions sont des outils pour comprendre. Dégager les attributs essentiels d'un concept permet de le définir en tenant compte du contexte d'apprentissage :

le modèle opératoire du concept, en tant qu'outil pédagogique, exige qu'on mette un concept « à plat », qu'on en détermine les attributs selon l'utilisation souhaitée du contenu à enseigner. Il s'agit en quelque sorte de décortiquer une abstraction en cherchant à dévoiler ce qui est essentiel pour un public donné, ce dont il a besoin pour agir avec le savoir en question, même s'il s'agit d'agir avec des mots. Ce modèle cherche à éviter des définitions trop statiques et trop fermées et à s'approcher des apprenants, de façon plus dynamique. (p. 113)

La troisième catégorie des objets d'apprentissage est celle en lien avec les domaines généraux de formation. Les domaines généraux de formation représentent un élément incontournable puisqu'ils font partie du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2007). Ce programme revêt un caractère prescriptif. Les domaines généraux de formation présentent les grandes problématiques pour lesquelles l'école doit préparer les élèves. En ce sens, ils « concrétisent la mission de l'école, inspirent les pratiques éducatives et concourent à donner plus de sens et d'authenticité aux situations d'apprentissage » (MELS, 2007, p. 38). Les domaines généraux de formation sont précisés à travers des axes de développement. Afin que les élèves puissent faire des liens et des prises de conscience entre les apprentissages scolaires et la société dans laquelle ils vivent, il serait souhaitable que l'enseignant définisse une intention éducative en analysant les concepts, les stratégies affectives, et les habiletés métacognitives nécessaires à ces prises de conscience. La lecture des travaux de Chouinard et Archambault (2003), Lafortune, Jacob et Hébert (2000) permet d'approfondir ces éléments de l'apprentissage.



Certains domaines généraux de formation sont plus étroitement liés à une discipline qu'à une autre. Par exemple, on retrouve la notion de développement durable au cœur du domaine général de formation *Environnement et consommation*. L'élève doit se familiariser à cette notion pour pouvoir articuler sa réflexion autour des enjeux territoriaux. Le concept de développement durable est donc commun au programme de géographie et au domaine environnement et consommation. L'enseignant pourrait s'inspirer des axes de développement proposés pour ce domaine général de formation pour mettre en œuvre des situations d'apprentissage et d'évaluation en géographie significatives pour les élèves.

Voici une liste de questions qui peuvent soutenir la réflexion de l'enseignant au moment de la planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation :

- A. En quoi les éléments de nouveauté contribuent-ils au développement des compétences?
- B. Est-ce que les difficultés de mes élèves sont en lien avec une composante de la compétence ou avec des contenus de formation?
- C. Quelles sont les stratégies ou notions que l'élève doit acquérir afin d'être en mesure de développer sa compétence?
- D. Quelles sont les stratégies ou notions que l'élève doit acquérir afin d'être en mesure de mobiliser ce contenu de formation?

### 1.1.3 Déterminer les objets d'évaluation

Les objets d'évaluation sont principalement les critères d'évaluation. Ils accompagnent chacune des compétences disciplinaires et ils sont clairement identifiés dans le schéma des compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006). L'enseignant choisit ceux qu'il utilisera pour procéder à l'évaluation en fonction des objets d'apprentissage retenus. Une attention particulière doit être apportée aux critères qui permettent d'évaluer l'acquisition des connaissances et à ceux qui permettent d'évaluer la mobilisation de ces connaissances (MELS, 2007, p. 12). À titre d'exemple, le critère d'évaluation *transfert des savoirs historiques* du *Programme histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2006) permet d'évaluer la

mobilisation des connaissances. Pour qu'un élève mobilise ses connaissances, il faut donc qu'il ait eu l'occasion de les acquérir auparavant. L'enseignant doit tenir compte de ces nuances au moment de l'évaluation.

De même, les critères retenus devraient permettre d'établir un lien avec les énoncés des échelles des niveaux de compétence. Cette préoccupation prend de l'importance avec la progression de l'élève dans le cycle. Le bilan de fin de cycle repose sur le document des *Échelles des niveaux de compétence au secondaire* (MELS, 2006b) et il constitue une communication importante pour le cheminement scolaire de l'élève.

En somme, il est possible d'entreprendre l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation à partir de n'importe lequel des éléments qui vous ont été présentés. Il importe cependant de prendre en considération que l'élément central de la situation d'apprentissage et d'évaluation est le développement de compétences. Il faut donc choisir les objets d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent le développement des compétences.

## **1.2. Déterminer le potentiel et la faisabilité de la situation d'apprentissage et d'évaluation**

Nous considérons que l'anticipation de la faisabilité de toute situation d'apprentissage et d'évaluation est nécessaire compte tenu de la complexité, de l'interdépendance des tâches qui la composent et de l'investissement de temps qu'elle nécessite tant pour la planification que pour la réalisation. Cette deuxième section de notre référentiel propose une démarche d'anticipation qui nous semble incontournable.

### 1.2.1 Rédiger une situation de départ significative présentant un problème en lien avec les domaines généraux de formation et le contenu disciplinaire

Les situations d'apprentissage et d'évaluation planifiées par l'enseignant doivent présenter des caractéristiques qui nous semblent incontournables. La première caractéristique est la signifiante de la situation. Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent proposer des contextes significatifs pour les élèves. Il est important que les situations aient un sens pour l'apprenant, peu importe son âge (Scallon, 2004). D'ailleurs, le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) campe bien cette caractéristique qui nous semble incontournable pour toute situation d'apprentissage. Selon cet écrit, une situation signifiante est liée aux orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006), elle tient compte des intérêts des élèves, elle propose des défis à leur portée et elle permet de constater une mobilisation de leurs ressources internes. (*Ibid.*) Les domaines généraux de formation, par leur axe de développement qui insiste sur les grands enjeux de notre société, constituent une mine de contextes signifiants pour les élèves.

Dans cet essai, nous nous en tiendrons à la caractéristique de signifiante comme élément incontournable de toute situation d'apprentissage et d'évaluation. Nous n'aborderons pas le principe d'authenticité. Ce concept ne semble pas faire l'unanimité dans les différentes recherches que nous avons consultées. Scallon (2004) soutient que l'authenticité « entendue dans le sens de réalisme » (p.154) est fort appropriée pour les situations proposées en formation professionnelle, mais il se questionne quant à faire de cette caractéristique un élément incontournable lorsque des situations d'apprentissage et d'évaluation sont planifiées pour de jeunes apprenants (*Ibid.*). Quant à Rey (2003), il introduit le concept de visée instruite pour faire le pendant de l'authenticité. Pour lui, l'authenticité n'est pas toujours possible à l'école et il faut s'assurer que le rôle éducatif de l'école est reconnu et intégré par les élèves.

La deuxième caractéristique incontournable de toute situation d'apprentissage et d'évaluation est la présence d'un contexte associé à une problématique. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans son *Cadre de référence en évaluation au secondaire* (MELS, 2006a) définit une problématique comme un problème à résoudre, une question à traiter ou une production à réaliser. Les auteurs proposent parfois des définitions différentes de la situation problème. Rey (2003) en recense au moins trois dans son ouvrage alors que Scallon (2004) identifie différents types de problèmes. Le référentiel que nous avons élaboré se campe dans la définition que retient Rey (2003) soit que la « situation problème consiste à proposer aux élèves une tâche scolaire dont on sait qu'ils ne sont pas en état de la réaliser avec l'état actuel de leurs connaissances, mais qui est proche de cet état et dont ils peuvent comprendre l'énoncé » (p. 145). Dans le cas du *Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2006) qui met à l'avant-plan la méthode historique, il est difficile de passer outre la problématique. Ce programme est d'ailleurs conçu en partie pour que l'élève confirme ou infirme une hypothèse émise pour répondre à une problématique. Il est donc incontournable de procéder par situation problème pour permettre à l'élève de développer sa compétence à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique. De plus, plusieurs auteurs insistent sur la nécessité d'exploiter le caractère contradictoire et pluriel de la discipline historique. Dalongeville (2006) affirme que

les situations historiques que nous abordons sont contradictoires dans la mesure où des forces, des intérêts se manifestent de manière divergente [...] L'approche de toutes ces contradictions est essentielle pour que le sujet apprenant comprenne les possibles et les enjeux de ces situations [...]. Si cette conflictualisation est évitée, il y a des fortes de chance pour que l'élève ne puisse construire du sens. (p. 76)

### 1.2.2. *Anticiper une production en lien avec les compétences et qui propose un défi raisonnable aux élèves*

Proposer aux élèves une situation problème entraîne nécessairement une production ou des productions afin de résoudre le problème. Il est important de s'assurer que cette production nécessite la mobilisation de ressources internes et ainsi assure le développement des compétences ciblées comme objet d'apprentissage. Le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) précise que cette production est généralement détaillée donc, il ne s'agit pas pour un enseignant de valider uniquement la valeur de la réponse (bonne ou mauvaise), mais bien d'apprécier la qualité de la production à l'aide des critères d'évaluation du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006).

Qui plus est, la production doit représenter un défi raisonnable pour l'élève. On entend par défi raisonnable une production dont la réalisation ne décourage pas les élèves par son défi trop grand, ce qui entraîne souvent un désengagement des élèves dans la tâche à accomplir. D'autre part, un défi trop facile ne constitue pas toujours une source d'apprentissage pour les élèves (Viau, 1994). Dans un contexte où les objets d'apprentissage sont nombreux, il nous semble plus judicieux pour un enseignant de proposer un défi raisonnable. Ce défi est déterminé en fonction de ce que l'enseignant connaît de ses élèves et doit s'inscrire dans la progression des apprentissages qu'il a planifiée. Cette planification n'assure pas à l'enseignant que le défi soit perçu par tous ses élèves comme étant raisonnable. Cette réalité demande à l'enseignant de prévoir au sein de la situation d'apprentissage et d'évaluation une activité où les perceptions des élèves pourront être verbalisées afin qu'il puisse estimer le niveau d'engagement des élèves. En outre, le défi doit être relié à l'intention pédagogique poursuivie et aux objets d'apprentissage choisis par l'enseignant.

### *1.2.3 Vérifier l'arrimage entre l'intention pédagogique, les critères d'évaluation et la situation d'apprentissage et d'évaluation en envisageant les obstacles possibles*

Il nous semble aussi primordial que l'enseignant envisage les obstacles que les élèves risquent de rencontrer lors de la réalisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Les obstacles sont de deux ordres : ceux liés à la non-disponibilité des ressources internes nécessaires à l'apprentissage et ceux liés à la non-disponibilité des ressources externes nécessaires à la réalisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

La non-disponibilité des ressources internes constitue un obstacle que l'enseignant doit déterminer. En fait, cet obstacle est étroitement lié aux objets d'apprentissage planifiés dans la situation et il est nécessaire pour susciter un conflit cognitif, source d'apprentissage et de négociation de sens. Lors de la planification, l'enseignant fait l'inventaire des ressources internes (connaissances, stratégies, techniques, etc.) qui seront nécessaires à la réalisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Selon Rey (2003), les élèves régulièrement confrontés à des situations problèmes dans leur apprentissage développent leur compétence, ce qui améliore leur perception de leur capacité à résoudre les problèmes. Et cela, bien que certaines situations comportent des tâches qui font appel à des ressources internes qu'ils ne possèdent pas. L'enseignant doit déterminer les stratégies d'enseignement qui permettront aux élèves d'acquérir les ressources internes nécessaires à la résolution du problème.

L'enseignant doit aussi s'assurer que les élèves auront accès à un ensemble de ressources externes qui leur permettront de résoudre le problème. L'accessibilité de certaines ressources externes comme les sources documentaires peut influencer grandement le défi posé par la situation d'apprentissage et d'évaluation. Dans le cadre des programmes en univers social prescrits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, cette question se doit d'être particulièrement réfléchie par l'enseignant. Les sources documentaires constituent l'ancrage du développement d'une pensée

historique ou d'un raisonnement géographique. Nous croyons que l'enseignant doit évaluer non seulement la disponibilité des ressources, mais bien les difficultés de lecture et d'interprétation que représentent ces sources documentaires pour ses élèves. *Le Programme du deuxième cycle d'histoire et éducation à la citoyenneté* (MELS 2007) fournit quelques indications à prendre en considération au regard de la disponibilité des sources documentaires.

### **1.3 Déterminer les différentes tâches complexes qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation**

Dans cette section, l'enseignant aura à faire des choix qui lui permettront de relier ses intentions au contexte de la classe.

#### **1.3.1 *Faire l'inventaire des tâches possibles permettant le développement d'une ou de plusieurs compétences***

Afin de pouvoir faire l'inventaire des tâches, il importe dans un premier temps de préciser le type de tâches qui permet le développement des compétences. L'ensemble des ouvrages que nous avons consultés souligne le caractère complexe de ces tâches.

Les tâches complexes forment la structure de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Leur caractère complexe tient au fait qu'elles permettent à l'élève d'être en action et de faire intervenir un ensemble de ressources. Elles peuvent solliciter une ou plusieurs compétences. Il importe selon le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS 2006a), que la tâche complexe fasse appel à l'ensemble des composantes de la ou des compétences sollicitées. Ce qui ne signifie pas que les composantes doivent être vues d'une façon linéaire. Il est plutôt souhaitable de tenter d'exploiter leur côté dynamique. Cependant, certaines compétences qui relèvent d'une démarche comme c'est le cas de la compétence

*Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique* auraient avantage à être abordées d'une façon linéaire.

L'inventaire des tâches complexes doit se faire en lien avec la situation de départ et la production anticipée. Il s'agit d'un exercice de création. Pour le réaliser, nous recommandons que l'enseignant mette en œuvre sa pensée créatrice et qu'il consulte des ensembles didactiques ainsi que ses pairs.

### 1.3.2 *Faire le choix des tâches complexes*

Lorsque l'enseignant aura fait son inventaire des tâches complexes possibles, il lui faudra faire des choix. Les ouvrages consultés nous donnent quelques balises pour effectuer ses choix : la nature des tâches, leur potentiel de différenciation et leur interdépendance.

Au regard de la nature des tâches, Tardif (2006) souligne six caractéristiques essentielles des tâches permettant de développer et d'évaluer des compétences. Nous en retenons deux plus particulièrement soit la cohérence et la rigueur. Il définit la cohérence ainsi « la cohérence porte essentiellement sur la « puissance » de la tâche relativement à l'intention » (p. 126). En ce qui a trait à la rigueur, Tardif (*Ibid.*) l'explique de cette façon « la tâche évaluative doit non seulement contraindre le recours à des ressources cognitives, c'est-à-dire les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, mais aussi obliger l'élève à rendre compte des stratégies qu'il utilise [...] » (p. 127). Il importe à ce moment-ci de bien évaluer si les tâches qui composeront la situation d'apprentissage et d'évaluation sont suffisamment complexes. Permettront-elles à l'élève de mobiliser ses ressources internes, d'acquérir les ressources ciblées par l'enseignant, de les déployer d'une manière réfléchie et consciente?



Également, afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves et de permettre un engagement plus grand, l'enseignant devrait évaluer et anticiper le potentiel de différenciation des tâches complexes. Le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) définit trois formes de différenciation : la flexibilité pédagogique, les adaptations et les modifications. De ces trois formes, nous nous limitons à la planification de dispositifs permettant la flexibilité pédagogique puisque l'adaptation et la modification relèvent d'une analyse des besoins de l'élève faite par un ensemble d'intervenants et inscrite au plan d'intervention de l'élève. De la définition de la flexibilité pédagogique présentée dans le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (*Ibid.*) nous soulignons les aspects suivants :

- A. « La flexibilité pédagogique est cette souplesse qui permet d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves »;
- B. « Ces choix ne doivent en rien modifier le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences. » (MELS, 2003, p.28)

Il importe, afin que l'enseignant puisse choisir les tâches complexes qui composeront ses situations d'apprentissage et d'évaluation, qu'il évalue le potentiel de différenciation au regard de la flexibilité pédagogique.

Finalement, les tâches complexes forment l'ossature de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Il est primordial que l'enseignant évalue l'interdépendance des tâches entre elles. L'ensemble des tâches complexes doit former un tout cohérent et signifiant pour les élèves. De plus, l'enseignant doit s'assurer que les tâches complexes lui permettent d'atteindre les objectifs de progression qu'il a fixés pour ses élèves.

Voici une liste de questions qui peuvent soutenir la réflexion de l'enseignant au moment de choisir les tâches qui formeront la situation d'apprentissage et d'évaluation :

- A. Les tâches permettront-elles à l'élève de mobiliser ses ressources internes, d'acquérir les ressources ciblées par l'enseignant, de les déployer d'une manière réfléchie et consciente?
- B. Les tâches sont-elles suffisamment souples pour s'assurer que l'enseignant puisse offrir à l'ensemble de ces élèves des contextes d'apprentissage optimaux?
- C. L'ensemble des tâches permet-il aux élèves de réaliser la production finale?
- D. L'ensemble des tâches complexes permet-il d'actualiser l'intention pédagogique?

#### **1.4 Déterminer l'ensemble des activités nécessaires à la réalisation de chacune des tâches complexes de la situation d'apprentissage et d'évaluation**

Dans cette section, l'enseignant aura à analyser les tâches complexes afin d'associer les activités et les modalités permettant leur réalisation.

##### *1.4.1. Faire l'inventaire des activités permettant l'acquisition des ressources internes liées aux objets d'apprentissage planifiés*

La réalisation des tâches complexes planifiées dans la situation d'apprentissage et d'évaluation passe par la mise en place de différentes activités. Bien que certaines activités se vivent à l'extérieur du contexte d'apprentissage, nous considérons, dans cet essai, que les activités font partie intégrante des tâches complexes. Ainsi, elles nous semblent porteuses d'un sens qu'elles ne revêtent pas à l'extérieur d'un contexte d'apprentissage, sens que nous jugeons nécessaire à l'apprentissage. Cependant, certaines des activités qui ne s'inscrivent pas dans une tâche complexe doivent être planifiées afin d'assurer le démarrage de la situation d'apprentissage et d'évaluation et d'assurer également les liens entre les tâches complexes qui la composent.

Ces activités d'apprentissage peuvent être de deux ordres. Le choix d'un enseignant de les faire vivre à ses élèves dépend des objets d'apprentissage préalablement planifiés et de l'intention pédagogique déterminée. En effet, certaines activités visent l'acquisition et la structuration des ressources internes nécessaires à la

réalisation des tâches et d'autres permettent la mobilisation de ces ressources. Avec cette distinction entre les deux types d'activités, nous prenons une certaine distance avec la définition d'activités d'acquisition de connaissances proposée par le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a). Dans cet écrit, les activités d'acquisition de ressources et les activités de mobilisation font partie d'une même grande catégorie intitulée activités d'acquisition de connaissances. Il nous apparaît important de créer une distinction claire entre les activités d'acquisition de ressources et les activités de mobilisation, car les stratégies d'enseignement qu'elles nécessitent et le type d'évaluation qui leur est associé sont différents comme vous le constaterez dans les rubriques suivantes.

Toutefois, peu importe le type des activités, elles ont toutes comme objectif de permettre la réalisation de la tâche complexe à laquelle elles sont associées. L'enseignant doit donc connaître la progression des apprentissages attendue afin de proposer à ses élèves des activités assurant cette progression. Il doit planifier le moment opportun où les élèves réaliseront une activité d'acquisition de ressources ou une activité de mobilisation. En effet, il est possible que dans certaines tâches complexes une activité d'acquisition de ressources soit préalable à une activité de mobilisation alors que d'autres proposeront des activités de mobilisation avant une activité d'acquisition. L'important pour l'enseignant est de déterminer les ressources internes dont disposent les élèves et celles dont ils doivent faire l'acquisition pour réaliser la tâche complexe.

Tout comme nous l'avons mentionné dans la section précédente sous la rubrique faire l'inventaire des tâches possibles, procéder à l'inventaire des activités possibles constitue sans contredit un grand exercice de création. Cependant, nous suggérons à l'enseignant, tout comme dans le cas de la sélection des tâches complexes, de faire l'inventaire de ce qui se trouve dans les ensembles didactiques et de travailler en collégialité avec ses collègues.

#### 1.4.2 *Choisir la stratégie d'enseignement appropriée et préciser les pistes de différenciation pour chacune des activités*

La distinction que nous établissons entre les activités d'acquisition de ressources et les activités de mobilisation repose en partie sur les stratégies d'enseignement qu'un enseignant doit privilégier dans un cas ou dans l'autre. Dans le cas des activités d'acquisition de ressources, les stratégies d'enseignement qui nous semblent les plus prometteuses sont la démarche inductive et l'enseignement explicite. Vous trouverez des exemples de ces stratégies d'enseignement à travers les activités qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation *Deux romans pour une histoire* présentée dans le quatrième chapitre de ce document. D'autre part, Dalongeville (2006) suggère plusieurs autres stratégies d'enseignement en histoire, mais leur analyse dépasse le cadre de cet essai.

Quant aux activités de mobilisation, l'élève doit être en action. Ces activités doivent permettre à l'élève de planifier son action, de sélectionner et d'utiliser un ensemble de ressources et d'évaluer son action. Ces activités de mobilisation peuvent ressembler aux activités d'acquisition de ressources. Cependant, l'élève est autonome lors de l'exécution. L'enseignant a donc un rôle d'accompagnateur. Il n'a pas à enseigner, car il désire vérifier si l'élève est en mesure de mobiliser les ressources acquises dans un autre contexte, une autre activité.

Pour l'ensemble des activités, l'enseignant devra également identifier des dispositifs de flexibilité pédagogique touchant différents aspects : les contenus (le sujet de la tâche), les productions (les résultats de la tâche), les processus (l'exécution de la tâche) et les structures (les modalités d'organisation de la tâche).

Selon chacun de ces aspects, il existe différents moyens pour mettre en place ces dispositifs de différenciation. L'analyse de ces moyens dépasse la problématique de cet essai. Les travaux de Tomlinson (2003), d'Astolfi (1998) et le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS 2006a)

fournissent des pistes quant à leur mise en place. Vous trouverez des exemples de flexibilité pédagogique à travers la situation d'apprentissage et d'évaluation déposée en annexe.

#### 1.4.3 *Choisir et élaborer les outils d'évaluation appropriés aux objets d'évaluation des tâches complexes et des activités de même que les pistes de régulation*

Le deuxième facteur qui soutient la distinction que nous faisons entre activité d'acquisition et activité de mobilisation de ressources concerne les objets et les outils d'évaluation associés à chacune d'elles. Il semble que cette distinction se reflète dans les travaux de Tardif (2006) qui proposent deux types d'appréciation en utilisant les expressions degré de maîtrise pour rendre compte de l'acquisition de ressources et niveau de développement de la compétence pour rendre compte de la qualité de l'agir compétent soit la mobilisation des ressources.

Planifier l'évaluation consiste, en un premier temps, à déterminer les activités qui feront l'objet d'une évaluation et le type d'évaluation en lien avec le type d'activité. Il importe de rappeler à ce moment-ci que notre essai porte sur un référentiel visant l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation s'y inscrit dans une perspective de soutien à l'apprentissage donc d'évaluation formative et de régulation. Le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) définit la régulation ainsi : « la régulation consiste pour l'élève ou l'enseignant à ajuster les actions afin que l'apprentissage puisse progresser ». (p. 16). Heimberg (2002) et Bouchon et Dambroise (2002) soulignent les difficultés liées à l'introduction de l'évaluation formative dans le cadre d'un cours d'histoire, mais en reconnaissent la nécessité.

Nous croyons que selon le but de ces activités, la régulation peut prendre différentes formes. Selon le référentiel que nous proposons, une situation d'apprentissage et d'évaluation se compose de tâches complexes, d'activités de mobilisation de ressources et d'activités d'acquisition de ressources. Puisque les

tâches complexes et les activités de mobilisation de ressources visent le développement des compétences et qu'elles sont en lien avec leurs composantes, il nous apparaît nécessaire que la régulation repose sur les critères d'évaluation. Ces critères permettent de procéder à l'évaluation des activités de mobilisation des ressources ainsi qu'à l'évaluation de certaines tâches complexes. Bien que les tâches complexes se composent d'activités, il nous semble important de préciser que certaines tâches complexes feront l'objet d'une évaluation lorsque l'enseignant le juge pertinent. Par exemple, dans la situation d'apprentissage *Deux romans pour une histoire*, la première tâche complexe est la réalisation d'une enquête. Cette tâche permet le développement des composantes de la compétence *Interroger les réalités dans une perspective historique* et se compose de deux activités. Les deux activités d'acquisition de ressources font l'objet d'une régulation alors que la troisième qui est une activité de mobilisation de ressources est évaluée à l'aide des critères d'évaluation du programme. Cette activité est en fait la production associée à la tâche complexe. Dans un tel cas, ce n'est pas de chaque activité dont on tiendra compte pour évaluer de la qualité de la mobilisation des ressources mais de la production associée à la tâche qui est la trace la plus pertinente pour évaluer le développement de la compétence.

De plus, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) rend l'utilisation des critères d'évaluation obligatoire. Aussi, dans le cadre de nos travaux, nous considérons les grilles d'évaluation descriptives et critériées comme un outil d'évaluation plus qu'intéressant pour rendre compte du niveau de développement d'une compétence. Nous nous appuyons sur les travaux de Scallon (2004) qui précisent que « la méthodologie de l'évaluation doit procéder d'une tout autre logique que celle à laquelle on s'était habitué. Elle implique notamment l'utilisation de grilles d'évaluation composée de critères accompagnés chacun d'une échelle d'appréciation » (p. 229). Tardif (2006) précise aussi que « la progression vers un niveau de plus en plus élevé de maîtrise quant aux ressources n'est pas de nature quantitative, mais bien de nature qualitative » (NRC, 2001, dans Tardif, *Ibid.*, p. 130).

Nous favorisons donc tout comme Scallon (2004) et Tardif (2006) une approche de type analytique.

Cette approche permet de détailler les critères d'évaluation en comportements attendus en lien avec une échelle d'appréciation. Nous croyons que cette échelle d'appréciation devrait être de type descriptif. Les grilles d'évaluation analytiques à échelles descriptives nous semblent soutenir davantage l'apprentissage des élèves. Elles permettent à l'élève d'identifier ce qu'il fait ou ne fait pas, ses forces et ses faiblesses d'une façon plus précise et complète. La présence des comportements attendus au sein de la grille informe l'élève sur les attentes liées au développement des compétences. L'élève est donc informé sur son niveau de développement et des apprentissages qu'il doit réaliser pour atteindre un niveau de développement supérieur.

Les grilles descriptives proposées dans la situation d'apprentissage et d'évaluation *Deux romans pour une histoire* se composent d'une échelle d'appréciation qualitative. Pour être fidèle aux propositions du *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) et aux prescriptions du *Régime pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2007) l'échelle d'appréciation des grilles descriptives que nous proposons sont composées de cinq échelons. Ces échelons étant gradués en fonction des exigences et de la nature de la tâche.

Ainsi, la grille d'évaluation descriptive se compose d'une échelle d'appréciation à cinq échelons et des critères d'évaluation d'une compétence. Les critères d'évaluation du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) revêtent un caractère générique permettant leur utilisation dans plusieurs contextes d'apprentissage. Il est donc important que l'enseignant détermine clairement les éléments observables pour chacun des critères d'évaluation afin d'en assurer la compréhension et de les rendre plus explicites. Un élément observable est une action que je peux observer chez l'élève et dans ses productions. Le libellé d'un élément

observable doit énoncer l'action attendue plutôt que l'erreur commise. Nous croyons que de permettre à l'élève de connaître les attentes de son enseignant d'une façon explicite et positive peut faciliter son engagement dans la tâche parce que les éléments observables de la grille critériée descriptive deviennent des objectifs à atteindre et un modèle à suivre. *Le Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) souligne l'importance d'utiliser tous les critères d'évaluation d'une compétence dans une grille descriptive permettant de l'évaluer afin d'éviter le morcellement de la compétence. Cependant, il reconnaît la possibilité de n'utiliser que quelques-uns des critères d'évaluation d'une compétence en « fonction de la nature de la tâche » (p. 21). La planification globale devrait contenir des informations quant à l'utilisation des critères d'évaluation et quant à leur progression dans le cycle afin d'assurer le développement de chacune des compétences liées à un programme.

Tardif (2006) utilise le terme rubriques pour définir l'ensemble des comportements attendus en lien avec un critère d'évaluation pour porter un jugement sur la performance globale d'un élève dans la réalisation d'une tâche. Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans son ouvrage, il fait une mise en garde majeure en soulignant l'absence d'un modèle cognitif qui présente des balises de progression pour chacune des compétences disciplinaires. L'absence de ces modèles entraîne, selon Tardif (*Ibid.*), des dérives dans la création des rubriques ou des échelles descriptives qui doivent permettre de situer l'élève dans le développement de ses compétences. Nous réaffirmons donc qu'il nous semble important que les équipes disciplinaires se dotent d'une planification globale qui prend en compte l'utilisation des critères d'évaluation et d'un modèle de développement des compétences.

Dans cet essai, tel que nous l'avons mentionné, nous proposons l'utilisation de grilles d'évaluation à échelle descriptive parce qu'elles sont de « nature plus explicite » et qu'elles sont « de loin celles qui favorisent le plus la rétroaction et la régulation » (MELS, 2006a, p. 19). Beckers (2002), quant à elle, dans ses travaux,



soutient que l'utilisation par l'enseignant d'une grille critériée descriptive change le rapport de l'étudiant à l'enseignant :

Ce dernier s'interdit l'exercice d'un pouvoir occulte, s'expose à la contestation des critères et de leur utilisation dans la mesure où il rend les uns et l'autre transparent; il renonce à la position de l'expert, d'office hors cause, acceptant au contraire la discussion. Pour l'élève qui prend connaissance de l'évaluation critériée de sa production complexe autrement qu'avec l'intention de modifier sa note, celle-ci constitue déjà une invite à la réflexion et au dialogue avec l'enseignant au sujet de son travail. (p.109).

Cette connaissance des attentes est importante non seulement pour soutenir les apprentissages, mais également pour soutenir la motivation. En lien avec les travaux de Viau (1994) et Chouinard (2002), la connaissance des attentes permet à l'élève d'améliorer la perception qu'il a sur le contrôle qu'il peut exercer sur ses apprentissages. Les grilles d'évaluation analytique à échelles descriptives nous semblent favoriser l'autorégulation par l'élève.

Cependant, la connaissance des attentes ne suffit pas pour permettre le développement de la compétence. L'enseignant doit soutenir l'élève dans l'identification des moyens et des apprentissages qu'il doit effectuer pour atteindre ses attentes. Les activités d'acquisition des connaissances gagnent en signification lorsqu'elles sont liées à l'évaluation des activités de mobilisation.

Les activités d'acquisition de ressources sont, elles aussi, objet d'évaluation dans la mesure où l'enseignant doit faire une régulation des productions soumises par les élèves afin de connaître le niveau de maîtrise des savoirs. Puisque les activités d'acquisition de ressources ne sont pas directement associées aux composantes des compétences, il n'est pas souhaitable d'utiliser les critères d'évaluation présents dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006). Les activités d'acquisition se prêtent plus facilement à l'exercice d'une régulation interactive. Selon le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS,

2006a) la régulation interactive consiste à des « échanges informels qui ne peuvent être entièrement planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le déroulement des activités. Elle occupe donc une place prépondérante dans le processus d'apprentissage. » (p.16)

L'évaluation des activités d'acquisition n'est pas donc analytique dans le sens où elle ne repose pas sur des critères d'évaluation formels, mais nous croyons qu'elle gagnerait à être instrumentée. Les commentaires que fait un enseignant à un élève doivent lui permettre de prendre conscience de ses erreurs ou de souligner les apprentissages réalisés ou l'exécution adéquate d'une démarche. L'instrumentation de ce type d'évaluation aiderait l'élève à conserver les commentaires et à y référer ultérieurement. Par exemple, dans le cas d'un nouvel apprentissage, l'enseignant qui souhaite informer un élève de la qualité de l'acquisition de cet apprentissage peut utiliser une échelle composée de deux échelons. Ces derniers faisant état de la réussite ou de l'échec des objets d'apprentissage utilisés dans la grille. Ainsi, les régulations, selon Allal (Allal, dans Scallon, 2004) peuvent se faire avant d'amorcer une activité, elles sont alors dites proactives. Lorsque les régulations sont faites pendant une activité, elles sont dites interactives alors qu'à la suite d'une activité, elles sont dites rétroactives (p.82). Plusieurs ouvrages dont le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a) et celui de Scallon (2004), proposent des outils d'évaluation pour les activités d'acquisition de ressources.

L'évaluation des activités d'acquisition des connaissances permet aussi à l'enseignant d'identifier les élèves qui n'ont pas fait l'acquisition des ressources nécessaires à la réalisation de la tâche. Il devra donc mettre en place des mesures de remédiation qui permettront aux élèves d'accomplir la tâche demandée (MELS, 2006a).

Dans un cas ou dans l'autre, quel que soit le type d'activités, l'évaluation revêt une fonction d'aide à l'apprentissage. Elle est de nature formative. Les activités qui composent les tâches complexes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ne devraient pas avoir une fonction de jugement, car au premier cycle du secondaire les apprentissages s'échelonnent sur deux ans. En ce sens, nous adhérons à la définition de De Lansheere (DeLansheere, dans Rey, 2003) : « l'évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser » (p.38-39).

À partir du moment où les activités qui feront l'objet d'une évaluation sont déterminées, il est important que les éléments qui sont l'objet de l'évaluation dans ces activités soient clairement identifiés. Les critères d'évaluation ou les commentaires doivent prendre en compte ce qui est acquis ou mobilisé dans l'activité évaluée. En effet, les connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles qui sont au cœur des activités d'acquisition ou de mobilisation de ressources n'entraînent pas l'utilisation des mêmes commentaires ou des mêmes critères d'évaluation.

#### 1.4.4 Déterminer les modalités des activités

Dès que le type d'activités proposées aux élèves pour l'acquisition ou la mobilisation des ressources est choisi, que les stratégies d'enseignement qui y sont associées et que les objets d'évaluation sont déterminés, il est maintenant temps de planifier les modalités d'application des activités. Il s'agit, en fait, de déterminer de façon précise et en tenant compte des variables précédentes, la durée de chacune des activités ainsi que l'échéancier des activités de chacune des tâches complexes qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation. Il est aussi souhaitable que les consignes et que la production attendue pour chacune de ces activités soient établies avant de débiter les tâches avec les élèves. Il ne faut pas oublier de s'assurer que les

élèves disposeront des ressources externes (carnet de bord, cartons, local, ordinateurs, branchement internet) nécessaires à la réalisation des tâches complexes. L'enseignant doit créer, chercher ou réserver l'ensemble des ressources externes nécessaires à la réalisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Envisager les contraintes ou obstacles possibles dès le départ facilitera probablement le déroulement et assurera la réalisation des activités.

Enfin, vérifier que tous les objets d'apprentissage planifiés sont couverts par les activités proposées demeure une validation incontournable pour s'assurer que les élèves progressent dans le développement des compétences et cela, dans le respect de la planification globale.

## 2. LA PHASE DE DÉROULEMENT

Dans cette deuxième partie du référentiel, nous consultons, une fois de plus, les travaux de Ouellet (1997). Cet auteur définit la démarche d'apprentissage en trois phases soit la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'intégration. On retrouve également des indications au regard de l'évaluation de l'enseignement. Cette évaluation de l'enseignement nous semble incontournable et nous croyons qu'elle doit se vivre en concomitance avec la mise en place des phases de l'apprentissage afin d'assurer aux élèves le soutien et l'ajustement des stratégies d'enseignement nécessaires à leurs apprentissages.

La phase de préparation est la phase où l'élève entre en contact avec la problématique au cœur de la situation d'apprentissage et d'évaluation. C'est à ce moment qu'il détermine un premier niveau d'engagement devant la situation. Pour ce faire, comme nous l'indiquent les travaux de Viau (1994), l'élève effectuera une lecture plus ou moins consciente de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Il fait cette lecture à partir de l'intérêt personnel qu'il porte au sujet. Il la fait aussi à partir des modalités de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Ces modalités

peuvent représenter pour lui un défi plus ou moins raisonnable. Enfin, cette lecture peut se faire par rapport à ses capacités cognitives à réaliser la situation.

Il est important que l'enseignant prévoie des activités lui permettant de connaître les perceptions des élèves et leur niveau d'engagement dans la situation d'apprentissage et d'évaluation. Ces activités, le climat de classe et l'animation devraient permettre une négociation du sens. Il est aussi souhaitable que l'élève puisse se fixer des buts et prenne conscience des ressources internes et externes qu'il possède. Ainsi, la phase de préparation de l'apprentissage devrait contenir principalement des activités de lancement et d'activation des connaissances antérieures. Au cours de cette phase, l'enseignant devrait centrer l'évaluation de ses stratégies d'enseignement autour de la motivation des élèves. Voici des questions qui peuvent soutenir l'évaluation de l'enseignement au cours de la phase de préparation :

- A. Est-ce que les élèves semblent motivés à réaliser la situation d'apprentissage et d'évaluation qui leur est proposée?
- B. Quels sont les ajustements à apporter pour défaire les connaissances erronées des élèves?
- C. Les élèves se sont-ils fixé des objectifs réalistes et pertinents au regard de leurs apprentissages?

La phase de réalisation est la phase où l'élève acquiert et mobilise des ressources internes. Il y développe également ses compétences. En lien avec les travaux de Martineau (1999), nous croyons que c'est également au cours de cette phase que l'élève doit faire des apprentissages fondamentaux au regard de la pensée historique. C'est grâce aux tâches complexes et aux diverses activités qui les composent que l'élève est appelé à planifier, exécuter, superviser et corriger ses actions et ses apprentissages ce qui lui permet de développer les compétences planifiées. Donc, la phase de réalisation de l'apprentissage devrait contenir des tâches complexes, des activités d'acquisition et de mobilisation de ressources. Au cours de cette phase, l'enseignant devrait centrer son animation autour de l'accompagnement et du soutien à apporter aux élèves dans l'exécution des tâches. Il doit aussi s'attarder

au maintien de la motivation. En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement, elle devrait porter principalement sur l'ajustement des activités en fonction des besoins exprimés par les élèves et aux difficultés qu'ils rencontrent. Voici des questions qui peuvent soutenir l'évaluation de l'enseignement au cours de la phase de réalisation :

- A. Quelles ont été les difficultés des élèves au regard de l'acquisition des ressources internes?
- B. Quelles ont été les difficultés des élèves au regard de la mobilisation de leurs ressources internes?
- C. Les ressources documentaires et matérielles ont-elles été suffisantes et adéquates?
- D. Quels sont les ajustements à prévoir ?
- E. Les élèves font-ils des liens entre les différentes tâches complexes et activités?
- F. Les élèves avaient-ils suffisamment de temps pour l'ensemble des activités?

La phase d'intégration est la phase où l'élève peut prendre conscience des ressources internes qu'il a acquises. Cette prise de conscience doit également porter sur la qualité des apprentissages réalisés et sur leur utilisation ultérieure dans des situations différentes. Cette prise de conscience peut se faire à travers divers types d'activités. Donc, la phase d'intégration de l'apprentissage devrait contenir entre autres des activités d'objectivation et d'autoévaluation. Au cours de cette phase, l'enseignant devrait orienter son animation autour de la rétroaction en formulant des commentaires aux élèves. Pour ce faire, il doit créer un climat de confiance afin de permettre l'expression, par les élèves, de leurs connaissances antérieures et de leurs difficultés. En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement, elle devrait porter principalement sur l'efficacité des tâches et des activités au regard des apprentissages planifiés. Voici des questions qui peuvent soutenir l'évaluation de l'enseignement au cours de la phase d'intégration :

- A. Les élèves identifient-ils leurs apprentissages scolaires?
- B. Les élèves identifient-ils des lieux de réinvestissement de leurs connaissances et compétences?
- C. Les outils d'évaluation permettent-ils aux élèves d'identifier leurs forces et difficultés?

- D. Les élèves ont-ils suffisamment de temps pour faire leur objectivation?
- E. Quels sont les ajustements à prévoir?

### 3. LA PHASE D'ÉVALUATION

La *Politique d'évaluation des apprentissages* produite par le MELS (2003) et l'article 28 du *Régime pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2007) définissent le processus d'évaluation. Puisque nous adhérons à cette définition, le référentiel pour l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation que nous proposons inclut ce processus. Le processus d'évaluation se compose des quatre étapes suivantes : la planification de l'évaluation, la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision-action (MELS, 2003).

Afin de soutenir l'élève dans ses apprentissages, il est important pour l'enseignant d'effectuer la planification de ces apprentissages et c'est ce qui a été présenté dans la première section du référentiel. Dans cette même section, nous avons inclus la planification de l'évaluation parce que nous croyons que la planification de l'évaluation et la planification des apprentissages sont indissociables. En ce sens, nous rejoignons la valeur de cohérence établie par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) qui insiste sur l'importance « du rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage » (p.10).

Au regard de la deuxième étape du processus d'évaluation soit la prise d'information, dans le référentiel que nous proposons, elle s'effectue à divers moments. Cette prise d'information s'inscrit donc dans l'une et l'autre des trois phases de l'apprentissage. Elle peut être de deux ordres, instrumentée ou spontanée. Nous vous rappelons que nous privilégions l'utilisation de grilles critériées descriptives pour l'évaluation instrumentée alors que l'évaluation spontanée permet de faire une régulation interactive au sens proposé par le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS, 2006a, p. 16).

Afin de faciliter l'interprétation du développement de la compétence chez l'élève, il est important de consigner l'information recueillie.

### 3.1. La consignation

Afin de pouvoir qualifier la progression des élèves dans le développement de leurs compétences, il est important pour l'enseignant et l'élève de recueillir et de consigner des données sur les apprentissages (MELS, 2006a). Nous vous présentons sommairement quelques outils qui pourraient être utilisés par les enseignants. Ces outils sont le portfolio, le dossier d'apprentissage et le journal de bord. Chacun d'eux pourrait faire l'objet d'un travail de recherche beaucoup plus exhaustif. Nous avons privilégié l'utilisation de ces trois outils, car ce sont eux qui sont le plus souvent mentionnés dans la littérature.

Nous abordons tout d'abord le portfolio. Bien que plusieurs définitions et que plusieurs utilisations du portfolio cohabitent, Tardif (2006) soulève plusieurs retombées positives de son utilisation. Selon Scallon (2004), la notion de portfolio doit être « abordée avec beaucoup de nuances et de circonspection tant les points de vue adoptés sont multiples » (p. 288). Cependant, nous pouvons retenir la définition de Forgette-Giroux et Simon (1998 dans Scallon, 2004) pour le définir « le portfolio est un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive » (p. 288). Bien que les retombées positives soient non négligeables et compte tenu de l'envergure que peut prendre un portfolio, nous suggérons aux enseignants qui désireraient en faire une utilisation, la lecture, entre autres, des travaux de Scallon (2004) et de Tardif (2006) qui proposent des pistes d'utilisation intéressantes et qui mettent en exergue les dérives possibles dans l'évaluation du portfolio des élèves.



Un second outil d'évaluation qui nous paraît intéressant est le dossier d'apprentissage. Le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS 2006a) le définit comme une collection des réalisations d'un élève accompagnées des rétroactions de l'enseignant, des pairs ou de l'élève lui-même. Ainsi, « l'information présentée conduit à constater les progrès réalisés par l'élève. Il est judicieux de mettre l'élève à contribution dans la préparation du dossier d'apprentissage et d'évaluation » (p.91). Scallon (2004), dans ses écrits, ne distingue pas portfolio et dossier d'apprentissage alors que Tardif (2006) les distingue, car le vocable dossier d'apprentissage est plus systématiquement associé au monde de l'éducation que celui de portfolio qui est largement utilisé dans les domaines des arts, de l'architecture et du design ce qui teinte la définition que l'on peut en faire. Toujours selon Tardif (*Ibid.*), le dossier d'apprentissage permet de fournir les bases nécessaires pour apprécier le développement des compétences et pour apprécier l'acquisition de ressources. Ainsi, Tardif (2006) définit le dossier d'apprentissage dans le cadre de l'évaluation des compétences comme :

un échantillon de preuves, sélectionnées par l'élève dans l'intention de rendre compte fidèlement des apprentissages réalisés au cours d'une période ou au terme de cette période, qui fournit les données nécessaires, celles-ci comprenant une autoévaluation, pour que soit porté un jugement judicieux et éthique sur le niveau de développement des compétences concernées, sur le degré de maîtrise des ressources pouvant être mobilisées et combinées, ainsi que sur l'étendue des situations dans lesquelles ce niveau de développement et ce degré de maîtrise sont susceptibles de se matérialiser. (p.266)

Parce que le dossier d'apprentissage doit rendre compte de la progression de l'élève dans ses apprentissages tant au niveau de l'acquisition des ressources qu'à celui du développement des compétences, nous en favorisons l'utilisation. Cependant, nous apportons une nuance à la définition qu'en fait Tardif (*Ibid.*), car nous croyons incontournable que l'enseignant et l'élève collaborent à la sélection de l'échantillon de preuves nécessaire pour rendre compte de la progression des apprentissages.

Le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (MELS 2006a) présente un troisième outil de consignation, le journal de bord. Le journal de bord est un outil mis à la disposition de l'élève. Ce dernier peut y consigner toutes les informations liées à ses apprentissages : les questions qu'il se pose, les difficultés rencontrées, ses réussites et les défis qu'il se donne (*Ibid.*, p. 91). Nous estimons que le dossier d'apprentissage est plus complet. Dans la situation d'apprentissage et d'évaluation que nous vous proposons, les éléments suivants constitue une partie du dossier d'apprentissage : les grilles critériées descriptives, les autoévaluations et les productions associées aux tâches.

### **3.2. L'interprétation des résultats**

La consignation des preuves doit permettre à l'enseignant d'interpréter les données afin de poser un diagnostic sur les apprentissages réalisés par ses élèves en fonction des attentes fixées lors de la planification de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Nous vous rappelons que ces attentes ont été fixées, au moment de la planification, à partir de celles déterminées dans la planification globale. Cette consignation permet également à l'élève d'interpréter ses résultats afin qu'il puisse identifier ce qu'il a appris, ses forces et ses difficultés.

L'interprétation des résultats se fait donc à partir de la correction et de l'analyse des productions consignées des élèves et des grilles critériées descriptives utilisées. Ces grilles ont été préalablement arrimées aux attentes fixées lors de la planification de la situation d'apprentissage et d'évaluation, qui sont elles-mêmes reliées aux attentes de la planification globale et aux échelles des niveaux de compétence.

Voici une liste de questions qui peuvent soutenir la réflexion de l'enseignant au moment de l'interprétation des résultats :

- A. L'élève a-t-il fait l'acquisition des ressources prévues?
- B. L'élève a-t-il mobilisé les ressources qu'il possède pour réaliser la tâche?
- C. L'élève a-t-il progressé dans le développement des compétences prévu dans la situation d'apprentissage et d'évaluation?

Le jugement que devra porter un enseignant sur la qualité du développement d'une compétence repose sur ces deux éléments, sachant qu'un élève ne peut être compétent s'il ne peut mobiliser ses ressources (MEQ, 2006).

### **3.3 Jugement qualitatif et décision**

Le jugement, dont il est question à ce moment, est celui qu'exerce un enseignant pendant l'apprentissage de l'élève. Il s'agit d'un jugement qualitatif puisqu'il consiste à soutenir l'élève dans le développement de ses compétences. Pour ce faire, l'élève doit être informé de ses forces et de ses difficultés et surtout, participer à l'établissement des moyens à mettre en place pour améliorer sa démarche d'apprentissage. C'est ce que soutient Beckers (2002) dans ses travaux lorsqu'elle met en lumière sa définition de l'évaluation formative où elle conclut que « mieux se connaître comme apprenant pour maximiser son potentiel d'apprentissage, mieux comprendre ses erreurs ou mieux cerner l'origine de ses difficultés pour progresser dans la maîtrise des compétences travaillées » (p.106)

Le jugement de l'enseignant à partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, en cours d'apprentissage, devrait servir d'appui dans la mise en place de mesures de régulation pour l'élève. À cet égard, nous croyons qu'un élève qui connaît ses forces et ses faiblesses doit être soutenu dans l'établissement des moyens à mettre en place pour améliorer ses apprentissages et poursuivre le développement de ses compétences. Ainsi, l'enseignant devrait permettre à ses élèves d'identifier, d'acquérir et de leur fournir des occasions de recourir à des stratégies cognitives et métacognitives afin qu'ils puissent exercer du contrôle sur leurs apprentissages. Il s'agit donc de décisions liées aux moyens de régulation.

Il est important que toute cette information qui permet à l'enseignant de déterminer les forces et les faiblesses d'un élève et que les moyens de régulation soient non seulement communiqués à l'élève concerné, mais aussi à ses parents (Scallon, 2004). Les communications aux parents peuvent prendre une voie et une forme officielle, telle que le bulletin. Elles peuvent aussi prendre une forme moins officielle. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage peuvent être présentés aux parents par les élèves (Scallon, 2004). En fait, les productions des élèves accompagnées des rétroactions écrites de l'enseignant ou des pairs peuvent aussi faire l'objet de communication, tout comme les grilles critériées descriptives. Ces dernières méritent cependant d'être accompagnées d'un commentaire écrit de la part de l'enseignant pour rendre plus explicites certains critères d'évaluation.

En somme, afin de favoriser le développement des compétences chez l'élève, il est important qu'il soit informé de ses réussites (forces) et de ses défis (difficultés). Cela lui permet d'avoir une certaine prise sur ses apprentissages. Les parents doivent faire partie intégrante de ce processus et à cet égard, il est important que « l'information qui leur est transmise soit structurée et significative » (MELS, 2006a).

### **3.4 L'évaluation de la situation d'apprentissage et d'évaluation**

Procéder à l'évaluation de la situation d'apprentissage et d'évaluation permet à l'enseignant d'évaluer si tous les élèves ont fait les apprentissages planifiés. En fait, l'enseignant se préoccupe d'évaluer la qualité de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette dernière est-elle porteuse d'apprentissages ou trop simple pour l'être ? Quoi qu'il en soit, un enseignant doit prendre le temps de faire une bonne analyse des résultats des élèves afin de porter un jugement juste lié aux attentes fixées qui assurent la progression des apprentissages des élèves. Cette évaluation lui permettra de prendre les décisions qui s'imposent pour soutenir les élèves dans la progression de leurs apprentissages ultérieurs. Cette analyse devrait tenir compte

également de l'ensemble des objets d'apprentissage planifiés. Voici des questions pour soutenir les enseignants dans cette démarche d'analyse :

- A. Au regard de la planification globale et des attentes fixées, où se situent les élèves?
- B. Quelles sont les ressources internes à mobiliser dans une autre situation d'apprentissage et d'évaluation?
- C. Y a-t-il des concepts qui ont posé problème aux élèves? Ces concepts devraient-ils être réutilisés dans une autre situation d'apprentissage et d'évaluation?
- D. Y a-t-il des stratégies qui ont posé problème aux élèves? Ces stratégies devraient-elles être réutilisées dans une autre situation d'apprentissage et d'évaluation?
- E. Les ressources externes proposées aux élèves ont-elles été suffisantes et adéquates ?
- F. Les productions ont-elles proposé un défi raisonnable aux élèves?
- G. Les élèves ont-ils disposé de suffisamment de temps pour réaliser l'ensemble des tâches et des activités?
- H. La motivation des élèves s'est-elle maintenue tout au long de la tâche?
- I. Les outils d'évaluation étaient-ils adéquats?
- J. L'enseignant est-il satisfait des résultats obtenus et de l'engagement des élèves?

## QUATRIÈME CHAPITRE

### UN EXEMPLE DE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION : DEUX ROMANS POUR HISTOIRE<sup>2</sup>

#### 1<sup>3</sup>. PHASE DE PLANIFICATION

##### *1.1.1. Intention pédagogique (objectifs de progression)*

Puisque cette situation d'apprentissage et d'évaluation est planifiée dans la deuxième moitié de la fin du 1<sup>er</sup> cycle, les élèves devraient être en mesure de déployer l'ensemble des composantes des compétences 1 et 2 du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté 1<sup>er</sup> cycle du secondaire*. Il est prévu, dans la planification de la progression des apprentissages du début du cycle, que les élèves soient en mesure de le faire à ce moment du cycle. C'est la raison pour laquelle l'objectif de progression spécifique associé à cette situation d'apprentissage et d'évaluation est de permettre aux élèves de déployer ses compétences avec un soutien minimum de la part de l'enseignant. Quant à la troisième compétence, puisqu'elle n'est pas conçue pour qu'un élève mobilise au même moment l'ensemble des composantes qui la compose, les élèves doivent être en mesure de comprendre l'utilité des institutions publiques. Il est planifié que les élèves déploient cette composante de la compétence avec un soutien minimum de la part de l'enseignant compte tenu du moment de l'année où ils doivent le faire.

<sup>2</sup> Situation d'apprentissage planifiée en collaboration par :

Francine Noiseux, Caroline d'Amour, Caroline Gagnon, Josette Lévesque, Monique Sophie Turbide, Catherine Thomassin et Maud Noël, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, mai 2005.

En collaboration avec Marie-Claude Larouche du Musée McCord.

Révision et correction : Catherine Thomassin et Sophie Turbide, juillet 2008

<sup>3</sup> La numérotation des titres et sous-titres de la situation d'apprentissage et d'évaluation est reliée aux différentes sections du référentiel. Elle permet ainsi au lecteur qui souhaite s'approprier le référentiel de planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation d'effectuer des allers-retours fréquents entre l'exemple proposé et notre cadre théorique. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette démarche de planification n'est pas linéaire. Les choix de présentation que nous avons faits permettent d'en faciliter la relecture de la situation d'apprentissage et d'évaluation et ainsi sa réutilisation.

*1.1.2. Objets d'apprentissage (ressources internes liées aux contenus de formation)*

Nouveaux concepts	Concepts connus	Stratégies et techniques	Éléments spécifiques du programme de formation:
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aspects de société</li> <li>•Classes sociales</li> <li>•Capitalisme</li> <li>•Industrialisation</li> <li>•Libéralisme</li> <li>•Mode de production</li> <li>•Révolution industrielle</li> <li>•Socialisme</li> <li>•Syndicalisme</li> <li>•Urbanisation</li> <li>•Méthode historique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Caractéristiques d'un questionnement historique</li> <li>•Repères de temps</li> <li>•Durée</li> <li>•Changement</li> <li>•Continuité</li> <li>•Cause</li> <li>•Conséquence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inférence</li> <li>•Réaliser une ligne du temps</li> <li>•Démarche de recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Réalité sociale : industrialisation</li> <li>•Objet d'interrogation : impacts de l'industrialisation</li> <li>•Objet d'interprétation : effets de l'industrialisation sur la société anglaise</li> <li>•Objet de conscientisation : amélioration des conditions de vie</li> </ul>

*1.2.2 Anticiper une production en lien avec les compétences et qui propose un défi raisonnable aux élèves*

*1.2.3 Faire le choix des tâches complexes*

- Interroger les réalités sociales dans une perspective historique par la réalisation d'un questionnaire d'enquête sur les conditions de vie des travailleurs du 21<sup>e</sup> siècle et sur celles des ouvriers du 18<sup>e</sup> siècle;
- Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique par la réalisation d'un journal d'époque qui relate les conditions de vie des ouvriers;
- Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire par la rédaction d'un texte permettant d'établir une comparaison entre les conditions de vie au 18<sup>e</sup> et au 21<sup>e</sup> siècle et une comparaison entre les travailleurs de différents pays du 21<sup>e</sup> siècle.

### *1.1.2. Objets d'apprentissage liés aux compétences transversales*

Les compétences transversales à développer :

- Coopérer
- Exploiter l'information

Les ressources internes nécessaires au développement des compétences transversales à développer

Concepts :

- Habiletés coopératives
- Fiche de lecture
- Organisateur graphique
- Bilan de recherche

Stratégies et techniques :

- Utiliser des habiletés coopératives
- Faire une autoévaluation du travail d'équipe
- Utiliser différents types d'outils pour effectuer une recherche d'informations

### *1.1.2. Objets d'apprentissage liés au domaine général de formation*

Le domaine général de formation à exploiter :

- Environnement et consommation

L'axe de développement privilégié :

- Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation

L'intention éducative liée à ce domaine général de formation :

Amener l'élève à prendre conscience que l'émergence de la société de consommation a entraîné des changements majeurs dans les conditions de vie des producteurs et des consommateurs et que les comportements actuels sont apparus avec la Révolution industrielle. La mondialisation qui s'en est suivie a des conséquences sur les cultures, les modes de vie et la répartition des richesses.

Les ressources internes nécessaires à l'exploitation du domaine général de formation :

Concepts :

- Société de consommation
- Conditions de vie
- Répartition de la richesse
- Mondialisation



*1.1.2. Objets d'apprentissage (ressources externes nécessaires à la réalisation de la situation d'apprentissage)*

Sources documentaires	Matériel périssable	Matériel informatique	Personnes-ressources
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'extrait du roman L'enfant cigarier,</li> <li>• Une version imprimée des documents de recherche,</li> <li>• Les articles de journaux (mémos).</li> <li>• Série de 15 exemplaires des deux romans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le carnet de l'élève</li> <li>• Grille d'évaluation</li> <li>• Grille d'autoévaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accès au site du Musée McCord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La trousse du Musée McCord,</li> </ul>

*1.1.3. Objets d'évaluation liés aux compétences disciplinaires*

	Critères d'évaluation	Productions permettant l'évaluation des compétences	Outils d'évaluation
Compétence 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte de la perspective temporelle dans le questionnement</li> <li>• Pertinence du questionnement</li> <li>• Profondeur du questionnement</li> </ul>	<p>Réalisation de l'enquête.</p> <p>L'enquête au passé (tableau d'interrogation)</p>	Grille d'évaluation
Compétence 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilisation des savoirs historiques</li> <li>• Articulation cohérente des savoirs historiques</li> <li>• Rigueur du raisonnement historique</li> <li>• Considération d'éléments de relativité dans le questionnement</li> </ul>	<p>Ligne de temps et carte</p> <p>Formulation d'une hypothèse</p> <p>Répondre à une question historique (texte)</p>	Grille d'évaluation
Compétence 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfert des savoirs historiques</li> <li>• Considération du caractère pluraliste d'une société</li> </ul>	Répondre à une question citoyenne (texte).	Grille d'évaluation

### 1.1.3. Objets d'évaluation liés aux compétences transversales

	Critères d'évaluation	Productions permettant l'évaluation des compétences	Outils d'évaluation
Exploiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultation de sources variées</li> <li>• Efficacité des stratégies</li> <li>• Analyse critique de l'information</li> <li>• Organisation cohérente de l'information</li> <li>• Utilisation de l'information dans de nouveaux contextes</li> </ul>	Recherche de l'information afin de rédiger un article de journal. Utilisation de l'information pour répondre à une question historique	Bilan de recherche Grille d'autoévaluation
Coopérer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance des besoins des autres</li> <li>• Adaptation des attitudes et des comportements</li> <li>• Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe</li> <li>• Contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe</li> </ul>	Mise en projet Mise en commun de l'information sélectionnée Rédaction d'un article	Grille d'autoévaluation

1.4.1. Faire l'inventaire des activités permettant l'acquisition des ressources internes liées aux objets d'apprentissage planifiés.

1.4.4. Déterminer les modalités des activités

#	Titre	Type d'activité	Objets d'apprentissage	
			Ressources internes	Ressources externes
1	<b>Des objets qui nous parlent</b>	Lancement		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trousse du Musée McCord</li> <li>• Carnet de l'élève p.1 et 2</li> </ul>
2	<b>Ce que je connais</b>	Activation des connaissances antérieures		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carnet de l'élève p. 2</li> </ul>
3	<b>Préparation de l'enquête</b>	Acquisition de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques d'un questionnaire historique</li> <li>• Aspects de société</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carnet de l'élève p.2</li> </ul>
4	<b>Réalisation de l'enquête</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques d'un questionnaire historique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grille d'évaluation Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</li> <li>• Carnet de l'élève p. 3 à 5</li> </ul>
5	<b>Mes concepts</b>	Acquisition de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attributs essentiels du concept industrialisation et des concepts particuliers</li> <li>• Cadre spatio-temporel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents illustrant les attributs essentiels du concept d'industrialisation provenant des repères culturels de la réalité sociale</li> <li>• Carnet de l'élève p. 6</li> </ul>

6	<b>Analyse d'un texte littéraire</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attributs essentiels du concept d'industrialisation et des concepts particuliers</li> <li>• Cadre spatio-temporel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Romans</li> <li>• Carnet de l'élève p. 7</li> </ul>
7	<b>Temps et lieu</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadre spatio-temporel du concept d'industrialisation et de la période historique de la révolution industrielle</li> <li>• Technique : réalisation d'une ligne du temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grille d'évaluation Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</li> <li>• Matériel didactique</li> <li>• Carnet de l'élève p.8</li> </ul>
8	<b>Mes représentations</b>	Acquisition de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentations personnelles de la révolution industrielle</li> <li>• Connaissances sur les auteurs</li> <li>• Indices de temps et de lieux</li> <li>• Stratégie : l'inférence</li> <li>• Attributs essentiels du concept d'industrialisation et des concepts particuliers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraits du roman L'enfant-cigarier disponibles sur le site du Musée McCord</li> <li>• Carnet de l'élève p. 9</li> </ul>
9	<b>L'enquête au passé (interrogation au passé)</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques du questionnement historique</li> <li>• Attributs du concept d'industrialisation et des concepts particuliers</li> <li>• Aspects de société</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carnet de l'élève p. 10</li> <li>• Romans</li> <li>• Enquête</li> <li>• Grille d'évaluation <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i></li> </ul>

10	<b>La méthode historique</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthode historique</li> <li>• Hypothèse</li> <li>• Cadre spatio-temporel</li> <li>• Concept industrialisation et concepts particuliers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grille d'évaluation <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i></li> <li>• Carnet de l'élève p. 11</li> </ul>
11	<b>Présentation du journal d'époque</b>	Lancement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habiletés coopératives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feuille Présentation de la tâche</li> <li>• Carnet de l'élève p. 12 à 14</li> </ul>
12	<b>Les mémos anonymes</b>	Acquisition de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mots-clés associés aux concepts historiques</li> <li>• Stratégie : inférence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mémos</li> <li>• Matériel didactique</li> <li>• Carnet de l'élève p. 15 à 26</li> </ul>
13	<b>Recherche d'informations</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepts historiques</li> <li>• Cadre spatio-temporel</li> <li>• Stratégies de lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volumes de classe</li> <li>• Documents de recherche</li> <li>• Site du Musée McCord</li> <li>• Modèle de fiche de lecture</li> <li>• Modèle d'organisateur-graphique</li> <li>• Bilan de recherche</li> <li>• Carnet de l'élève p. 27 à 29</li> </ul>
14	<b>L'article</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepts historiques</li> <li>• Habiletés coopératives</li> <li>• Stratégie : planification de l'écriture</li> <li>• Stratégie : rédaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de rédaction</li> <li>• Liste de vérification</li> <li>• Grille d'évaluation <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i></li> <li>• Carnet de l'élève p. 30 à 33</li> </ul>

15	<b>Lecture du journal</b>	Acquisition de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepts historiques</li> <li>• Cadre spatio-temporel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grille d'évaluation des articles</li> <li>• Journal</li> <li>• Carnet de l'élève p. 34 et 35</li> </ul>
16	<b>Répondre à une question historique</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthode historique</li> <li>• Concepts historiques</li> <li>• Cadre spatio-temporel</li> <li>• Attributs du concept d'industrialisation et des concepts particuliers</li> <li>• Connaissance des faits historiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grille d'évaluation <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i></li> <li>• Carnet de l'élève p. 36 à 38</li> </ul>
17	<b>D'hier à aujourd'hui</b>	Acquisition de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepts historiques</li> <li>• Connaissance des institutions</li> <li>• Connaissance de l'indice de développement économique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Statistiques sur les conditions de vie actuelles</li> <li>• Matériel didactique</li> <li>• Carnet de l'élève p. 39-40</li> </ul>
18	<b>Répondre à une question citoyenne</b>	Mobilisation de ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance des éléments suivants : indice de développement économique, pays en voie de développement et pays développé et industrialisé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents sur le travail des enfants et sur une entreprise actuelle</li> <li>• Statistiques sur les conditions de vie actuelles dans un pays en voie de développement</li> <li>• Dossier documentaire portant sur différents organismes travaillant à</li> </ul>

				<p>l'amélioration des conditions de vie des ouvriers</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Grille d'évaluation <i>Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire</i></li><li>• Carnet de l'élève p. 41</li></ul>
19	<b>Retour</b>	Objectivation		<ul style="list-style-type: none"><li>• Grille d'autoévaluation de la coopération</li><li>• Cahier de l'élève p. 42-43</li><li>• Dossier d'apprentissage</li></ul>



## 2. PHASE DE DÉROULEMENT

### 2.1 Phase de préparation

#### ACTIVITÉ 1 : Des objets qui nous parlent

##### 1.4.1. TYPE D'ACTIVITÉ : Lancement

<p><i>1.1.1. Intentions pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amorcer la réflexion sur l'importance d'utiliser des questions pertinentes lorsqu'on interroge le passé.</li> <li>• Présenter le problème posé et la situation d'apprentissage et d'évaluation aux élèves.</li> </ul>		
<p><i>1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i></p>		
<i>1.4.4 Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2. Objets d'apprentissage</i>
75 minutes	<p>La mise en situation doit amener les élèves à comprendre l'importance de se questionner devant un objet historique afin de comprendre la place de cet objet dans la société à laquelle il appartient.</p> <p>Préparer la trousse du Musée McCord</p> <p>Demander aux élèves d'imaginer qu'ils sont des historiens et qu'ils reçoivent des objets anciens qu'ils doivent identifier.</p> <p>Demander aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de réfléchir aux questions qu'ils se posent en observant l'objet qui leur est attribué;</li> <li>• d'essayer de trouver des réponses en observant l'objet.</li> </ul>	<p><b>Ressource externe</b> Trousse du Musée McCord</p>

<p>Remettre les cartes explicatives qui accompagnent les objets. Chaque équipe présente l'objet observé.</p> <p>Compléter les présentations des élèves en insistant sur les informations nécessaires à la poursuite de la tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la période historique de fabrication ou d'utilisation,</li> <li>• les matériaux utilisés</li> <li>• les procédés de fabrication</li> </ul> <p>Demander aux élèves de compléter leur carnet et de répondre aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que les activités vous permettent d'imaginer les conditions de vie de cette époque? Pourquoi?</li> <li>• Quels objets de notre époque et de notre société pourraient nous renseigner sur nos conditions de vie?</li> <li>• Les objets vous ont donné une première impression. Est-ce suffisant?</li> <li>• Quelles questions peut-on se poser?</li> </ul> <p>Présenter le problème posé aux élèves. <b>Comment le mode de production des objets peut-il transformer une société?</b></p> <p>Présenter sommairement les intentions et le déroulement de la situation d'apprentissage et d'évaluation en explorant les différentes sections du carnet de l'élève.</p>	<p>Carnet de l'élève p.1 et 2</p>
--	-----------------------------------

**1.2.2. Production associée à l'activité**

- Les élèves conservent des traces de ces échanges dans leur carnet.

**1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage**

- Rétroaction écrite dans le carnet des élèves

**1.4.2. Piste de différenciation**

Contenu	Processus	Structure	Production

**ACTIVITÉ 2 : Ce que je connais****1.4.1. TYPE D'ACTIVITÉ : Activation des connaissances antérieures**

<i>1.1. Intentions pédagogiques</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire émerger les connaissances des élèves sur la révolution industrielle.</li> <li>• Connaître les connaissances erronées des élèves.</li> </ul>			
<i>1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i>			
<i>1.4.4 Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>		<i>1.1.2. Objets d'apprentissage</i>
15 minutes	<p>Faire émerger les connaissances antérieures des élèves sur la période historique de la révolution industrielle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que connaissez-vous de la révolution industrielle?</li> <li>• Est-ce qu'il s'agit d'une période historique importante?</li> </ul> <p>Si la lecture a été amorcée dans le cours de français :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vous avez débutée la lecture d'un roman (Le tour du monde ou Oliver Twist) dont l'action se déroule au moment de la révolution industrielle. Jusqu'à maintenant, que vous a appris votre lecture <sup>4</sup>?</li> </ul>		<p><b>Ressource externe</b></p> <p>Carnet de l'élève p.2</p>
<i>1.2.2. Production associée à l'activité</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans leur carnet, les élèves conservent une trace de ces échanges.</li> </ul>			
<i>1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener les élèves à identifier leurs connaissances erronées.</li> </ul>			
<i>1.4.2. Piste de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production

<sup>4</sup> Si la lecture n'a pas été amorcée dans le cours de français, utiliser l'activité 6 de la situation d'apprentissage.

*2.1.1. Pistes d'évaluation de l'enseignement*

- Est-ce que les élèves semblent motivés à réaliser la situation d'apprentissage et d'évaluation qui leur est proposée?
- Quels sont les ajustements à apporter pour défaire les connaissances erronées des élèves?
- Les élèves se sont-ils fixé des objectifs réalistes et pertinents au regard de leurs apprentissages?

## 2.1. Phase de réalisation

### ACTIVITÉ 3 : Préparation de l'enquête

#### 1.4.1. TYPE D'ACTIVITÉ : Acquisition de ressources

<p><i>1.1.1. Intentions pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire acquérir des ressources afin que l'élève puisse envisager les réalités sociales dans leur complexité</li> <li>• <i>Pistes d'intégration avec le programme de français</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compétence : Lire et apprécier des œuvres littéraires</i></li> <li>- <i>Famille de situation : S'informer en ayant recours à des textes courants</i></li> <li>- <i>Ressources internes : Aspects /Sous aspects</i></li> </ul> </li> </ul>		
<p><i>1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i></p>		
<p><i>1.4.4</i> <i>Durée</i></p>	<p><i>2. Déroulement des activités</i></p>	<p><i>1.1.2. Objets d'apprentissage</i></p>
<p>75 minutes</p>	<p>Situer l'élève au regard de la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afin de répondre au problème posé, les élèves doivent d'abord s'informer sur les conditions de vie des travailleurs pour être en mesure de rendre compte des impacts de l'industrialisation.</li> <li>• Afin de comprendre les impacts de l'industrialisation sur la société anglaise au 19<sup>e</sup> siècle, les élèves doivent d'abord comprendre les impacts de l'industrialisation sur leur société. Ils doivent développer un instrument permettant de recueillir des informations : l'enquête.</li> </ul> <p>Activer les connaissances antérieures des élèves sur le questionnement et la perspective historique.</p> <p>Faire une modélisation de l'enquête en insistant sur les aspects de société. Amener les élèves à rédiger les questions de l'enquête en lien avec les aspects de</p>	<p><b>Ressource externe</b> Carnet de l'élève p.2</p> <p><b>Ressources internes</b> Caractéristiques d'un questionnement historique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repères de temps</li> <li>• Durée</li> <li>• Changement</li> <li>• Continuité</li> <li>• Cause</li> </ul>

	<p>société.</p> <p>À titre d'exemple :</p> <p><b>Aspect géographique :</b> Est-ce que le travailleur habite près de son lieu de travail? Combien de temps de transport doit-il prévoir? Vit-il en ville? Y est-il obligé?</p> <p><b>Aspect social :</b> Quel est l'âge moyen des travailleurs? Quel est l'âge prévu pour la retraite? Y a-t-il des enfants sur le lieu de travail? Les femmes occupent-elles des postes équivalents à ceux des hommes? Ont-elles le même salaire pour un poste équivalent? Est-ce que le travailleur fait partie de la classe ouvrière? Est-ce qu'il fait partie de la classe bourgeoise?</p> <p><b>Aspect politique :</b> Y a-t-il un syndicat dans l'entreprise? Combien d'heures/semaine le travailleur fait-il? Les heures supplémentaires sont-elles payées? Sont-elles nombreuses? A-t-il des vacances? Sont-elles payées? Combien de jours? de semaines? Quel est l'horaire d'une journée de travail? Y a-t-il des pauses prévues à l'horaire? Combien? Durée? Le travailleur bénéficie-t-il de congés payés? A-t-il des assurances collectives (vie, salaire, emploi, invalidité)?</p> <p><b>Aspect économique :</b> Est-ce un emploi dans le secteur primaire (ressources naturelles), secondaire (transformation) ou tertiaire (services)? Est-ce un emploi dans le secteur privé ou public? Y a-t-il des règles que l'employeur doit respecter (normes du travail)? Les salaires sont versés de quelle façon?</p> <p><b>Aspect culturel :</b> Est-ce que l'école est obligatoire? Jusqu'à quel âge a-t-il fréquenté l'école? L'emploi nécessite-t-il une formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conséquence</li> </ul> <p><b>Ressources internes</b> Aspects de société :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aspect géographique,</li> <li>• l'aspect social,</li> <li>• l'aspect politique,</li> <li>• l'aspect économique,</li> <li>• l'aspect culturel,</li> <li>• l'aspect technique.</li> </ul>
--	---	---

	précise? <b>Aspect technique :</b> Quelle fonction le travailleur occupe-t-il? Quelle est sa tâche? Utilise-t-il un équipement particulier?		
<i>1.2.2. Production associée à l'activité</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves conservent des exemples de questions dans leur carnet.</li> </ul>			
<i>1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaction autour de la validité des questions formulées par les élèves au regard de la prise en compte de la perspective temporelle, de la pertinence et de la profondeur</li> </ul>			
<i>1.4.2. Piste de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production



**ACTIVITÉ 4 : Réalisation de l'enquête****1.4.1. TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources***1.1.1. Intention pédagogique*

- Amener l'élève à développer la compétence 1 *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* en élaborant un questionnaire d'enquête.

*1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

- Les élèves, dans leur questionnement, doivent tenir compte des critères d'évaluation de la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* (perspective temporelle, pertinence et profondeur)

<i>1.4.4 Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2. Objets d'apprentissage</i>
75 minutes	<p>Faire connaître les critères d'évaluation de la tâche à l'aide de la grille d'évaluation.</p> <p>Expliquer le déroulement de la tâche de mobilisation et donner les consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• seuls, les élèves commencent la rédaction des questions;</li> <li>• en équipe, les élèves partagent leurs questions;</li> <li>• en groupe, les élèves doivent s'entendre sur un questionnaire commun;</li> <li>• en devoir à la maison, les élèves complètent l'enquête auprès d'adultes.</li> </ul> <p>Effectuer un retour sur l'enquête en amenant les élèves à relever :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le secteur d'emploi (privé/public) (bien/service)</li> <li>• les conditions de travail (bonnes/mauvaises)</li> <li>• l'âge moyen</li> <li>• l'environnement de travail (lieu unique, route)</li> <li>• l'équipement</li> </ul>	<p><b>Ressources externes</b> Grille d'évaluation <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i></p> <p>Carnet de l'élève p.3 et 4</p> <p><b>Ressources internes</b> Caractéristiques d'un questionnement historique</p> <p><b>Ressource externe</b> Carnet de l'élève p.5</p>

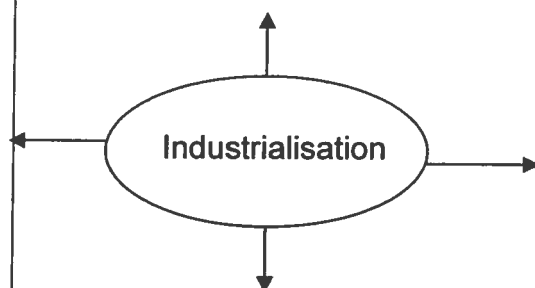
	<p>Questionner les élèves sur la possibilité d'utiliser ce questionnaire pour interroger le passé afin d'effectuer une comparaison :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que ce questionnaire permet d'interroger le passé afin de répondre à la question de départ?</li> <li>• Est-ce que la rédaction de ces questions nous permet de définir ce qu'est l'industrialisation?</li> </ul>		
<p><i>1.2.2. Production associée à l'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves rédigent des questions dans leur carnet.</li> </ul>			
<p><i>1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situer la production de l'élève sur la grille d'évaluation <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i></li> </ul>			
<p><i>1.4.2. Piste de différenciation</i></p>			
Contenu	Processus	Structure	Production

**ACTIVITÉ 5 : Mes concepts****1.4.1. TYPE D'ACTIVITÉ : Acquisition de ressources***1.1.1. Intention pédagogique*

- Amener l'élève à construire sa représentation du concept industrialisation.

*1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires**1.4.4  
Durée**2. Déroulement des activités**1.1.2. Objets d'apprentissage*15  
minutes

Faire émerger, à partir des questions et des réponses obtenues au moment de l'enquête, des caractéristiques du concept industrialisation. Au besoin, ajouter quelques documents.

**Ressources externes**

Carnet d'élèves p.6  
Documents illustrant les attributs essentiels du concept industrialisation provenant des repères culturels de la réalité sociale.

**Ressources internes**

Attributs essentiels du concept industrialisation et des concepts particuliers  
Cadre spatio-temporel

*1.2.2. Production associée à l'activité*

- Les élèves complètent leur réseau de concepts dans leur carnet.

*1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage*

- Interaction verbale sur les attributs des concepts afin de soutenir les élèves dans leur compréhension de ces concepts

*1.4.2. Piste de différenciation*

Contenu	Processus	Structure	Production

## ACTIVITÉ 6 : Analyse d'un texte littéraire

### 1.4.1. TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources

<p><i>1.1.1. Intentions pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener l'élève à développer la compétence 1 <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i> en lui permettant de s'enquérir du contexte de l'époque et de se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque à travers un texte littéraire.</li> <li>• <i>Pistes d'intégration (programme de français)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compétence : Lire et apprécier des œuvres littéraires.</i></li> <li>- <i>Famille de situation : Découvrir des univers littéraires.</i></li> <li>- <i>Ressource interne : reconnaître les indices de temps (époque), de lieu et leur importance relative.</i></li> </ul> </li> </ul>		
<p><i>1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves doivent mobiliser leurs savoirs historiques afin de réaliser leur exploration des romans</li> </ul>		
<i>1.4.4</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2. Objets d'apprentissage</i>
<i>Durée</i>		
75 minutes	<p>Déposer sur une table, à l'entrée de la classe, 15 exemplaires du roman <i>Le tour du monde en 80 jours</i> de l'auteur Jules Verne et 15 exemplaires du roman <i>Oliver Twist</i> de Charles Dickens. (<i>Pour une classe de 30 élèves</i>).</p> <p>Demander aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de choisir parmi les deux romans celui qu'ils désirent lire,</li> <li>• d'observer la page couverture,</li> <li>• et de faire la lecture de la quatrième de couverture.</li> </ul> <p>Poser des questions aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont vos observations?</li> <li>• Êtes-vous capable d'identifier dans quel pays se situe l'action de votre roman?</li> <li>• Êtes-vous capable d'identifier la période historique dans laquelle s'inscrit votre roman?</li> <li>• Que connaissez-vous de cette période historique?</li> </ul>	<p><b>Ressource externe</b> Romans</p> <p>Carnet de l'élève p.7</p> <p><b>Ressources internes</b> Attributs essentiels du concept industrialisation et des concepts particuliers Cadre spatio-temporel</p>

<i>1.2.2. Production associée à l'activité</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves complètent leur carnet.</li> </ul>			
<i>1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroaction verbale sur l'utilisation des attributs essentiels des concepts : industrialisation et révolution industrielle</li> </ul>			
<i>1.4.2. Pistes de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production
Choix du roman			

**ACTIVITÉ 7 : Temps et lieu****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources***1.1.1. Intention pédagogique*

- Amener l'élève à développer la compétence 2 *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* en établissant les faits des réalités sociales (délimiter le cadre spatio-temporel).

*1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

- Les élèves doivent mobiliser leurs savoirs historiques afin de réaliser leur ligne du temps et leur carte du monde

1.4.4  
Durée

2. Déroulement des activités

1.1.2 Objets d'apprentissage

75  
minutes

Faire connaître les critères d'évaluation de la tâche.

Demander aux élèves de situer la période de la révolution industrielle sur une ligne de temps.

Demander aux élèves, sur une carte du monde, de situer les foyers d'industrialisation :

- le nord-ouest de l'Europe (Angleterre, France, Allemagne)
- le nord-est des États-Unis

**Ressources externes**

Grille d'évaluation *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*  
Carnet de l'élève p. 8  
Matériel didactique

**Ressources internes**

Cadre spatio-temporel  
Attributs du concept industrialisation et de la période historique de la révolution industrielle  
Technique : réaliser une ligne du temps

*1.2.2. Production associée à l'activité*

- Les élèves conservent la ligne du temps et la carte géographique.

*1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage*

- Situer la production de l'élève sur la grille d'évaluation *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*

*1.4.2. Pistes de différenciation*

Contenu

Processus

Structure

Production

Contenu	Processus	Structure	Production

**ACTIVITÉ 8 : Mes représentations****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Acquisition de ressources**

<i>1.1.1. Intentions pédagogiques</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener l'élève à réfléchir sur ses représentations et sur le cadre de référence des auteurs afin qu'il puisse relativiser son interprétation des réalités sociales.</li> <li>• Amener l'élève à développer la stratégie de lecture l'inférence</li> <li>• <i>Pistes d'intégration (programme de français)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compétence : Lire et apprécier des œuvres littéraires</i></li> <li>- <i>Famille de situation : Découvrir des univers littéraires.</i></li> <li>- <i>Ressource interne : cerner le contenu en reconnaissant les indices de temps (époque), de lieu et leur importance relative.</i></li> </ul> </li> </ul>		
<i>1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i>		
<i>1.4.4</i> <i>Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2 Objets d'apprentissage</i>
75 minutes	<p>Questionner les élèves sur leurs représentations de la révolution industrielle à partir de la lecture des romans et les faire verbaliser sur les représentations divergentes</p> <p>Demander aux élèves de dessiner ou rédiger un court texte qui illustre leurs représentations. Les élèves partagent leurs représentations avec des élèves qui n'ont pas lu le même roman.</p> <p>Animer une discussion autour du roman comme source d'information pour les historiens en formulant la question suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment certains romans peuvent-ils nous informer sur une réalité historique?</li> </ul> <p>Modéliser la stratégie de l'inférence afin d'aider les élèves dans l'identification</p>	<p><b>Ressource interne</b> Représentations personnelles</p> <p><b>Ressource externe</b> Carnet de l'élève p. 9</p> <p><b>Ressources internes</b> Connaissance des auteurs Indices de temps et de lieux</p> <p><b>Ressources internes :</b> Stratégie : inférence Attributs essentiels du concept d'industrialisation et des</p>

	des concepts historiques présents dans un texte littéraire.  Permettre aux élèves de s'exercer avec des extraits issus de leur roman	concepts particuliers <b>Ressources externes</b> Extraits du roman <i>L'enfant-cigariier</i> sur le site du Musée McCord	
<i>1.2.2. Productions associées à l'activité</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves conservent une trace de cet échange dans leur carnet.</li> <li>• Les élèves complètent la section <i>Vos impressions</i> dans leur carnet.</li> </ul>			
<i>1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroaction verbale afin de soutenir les élèves dans leur capacité à inférer</li> </ul>			
<i>1.4.2. Pistes de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production
			Dessin ou rédaction



**ACTIVITÉ 9 : L'enquête au passé (interrogation au passé)****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources**

<i>1.1.1. Intention pédagogique</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener l'élève à développer la compétence <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i> en rédigeant des questions sur la réalité sociale du passé <i>L'industrialisation</i> par le biais d'œuvres littéraires.</li> </ul>			
<i>1.1.3. Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les questions doivent tenir compte des critères d'évaluation de la compétence <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i> (perspective temporelle, pertinence et profondeur).</li> </ul>			
<i>1.4.4</i> <i>Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>		<i>1.1.2. Objets d'apprentissage</i>
75 minutes	<p>Faire connaître les critères d'évaluation de la tâche à l'aide de la grille d'évaluation</p> <p>Demander aux élèves de consigner les questions qu'ils se posent à partir de la lecture de leur roman.</p> <p>Informers les élèves qu'ils peuvent s'inspirer des questions utilisées lors de l'enquête sur les conditions de vie aujourd'hui (activité 3).</p>		<p><b>Ressources externes</b> Grille d'évaluation de la compétence <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i> Les romans L'enquête</p> <p>Carnet de l'élève p. 10</p> <p><b>Ressources internes</b> Caractéristiques du questionnement historique Attributs du concept industrialisation et des concepts particuliers Aspects de société</p>
<i>1.2.2. Production associée à l'activité</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves complètent leur tableau d'interrogation dans leur carnet.</li> </ul>			
<i>1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situer la production de l'élève sur la grille d'évaluation de la compétence <i>Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i></li> </ul>			
<i>1.4.2. Pistes de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production

## ACTIVITÉ 10 : La méthode historique

### 1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources

<p><i>1.1.1 Intention pédagogique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener l'élève à développer la compétence <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i> à travers la formulation d'une hypothèse (expliquer des faits).</li> </ul>			
<p><i>1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves doivent mobiliser leurs savoirs historiques afin d'émettre une hypothèse</li> </ul>			
<p><i>1.4.4</i> <i>Durée</i></p>	<p><i>2. Déroulement des activités</i></p>		<p><i>1.1.2 Objets d'apprentissage</i></p>
<p>30 minutes</p>	<p>Faire connaître les critères d'évaluation de la tâche à l'aide de la grille d'évaluation</p> <p>Reprendre le problème posé : <b>comment le mode de production des objets peut-il transformer une société?</b></p> <p>Situer ce problème dans un contexte historique et proposer l'étude du cas de la société anglaise. <b>Comment l'industrialisation a-t-elle transformé la société anglaise du 19<sup>e</sup> siècle?</b></p> <p>Activer les connaissances antérieures sur la méthode historique.</p> <p>Amener les élèves à rédiger une hypothèse à partir des informations dont ils disposent.</p>		<p><b>Ressources externes</b> Grille d'évaluation <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i></p> <p>Carnet de l'élève p. 11</p> <p><b>Ressources internes</b> Méthode historique Hypothèse Cadre spatio-temporel Concepts liés à l'industrialisation</p>
<p><i>1.2.2 Production associée à l'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger l'hypothèse</li> </ul>			
<p><i>1.4.3 Piste de régulation de l'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situer l'hypothèse formulée par l'élève sur la grille d'évaluation de la compétence <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i>.</li> </ul>			
<p><i>1.4.2 Pistes de différenciation</i></p>			
Contenu	Processus	Structure	Production

## ACTIVITÉ 11 : Présentation du journal d'époque

### 1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Lancement

<p><i>1.1.1 Intentions pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situer les élèves dans le déroulement de la situation d'apprentissage et d'évaluation</li> <li>• Présenter la 2<sup>e</sup> tâche complexe</li> <li>• Amener l'élève à développer la compétence transversale <i>coopérer en interagissant</i> avec ouverture</li> </ul>			
<p><i>1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i></p>			
<p><i>1.4.4</i> <i>Durée</i></p>	<p><i>2. Déroulement des activités</i></p>		<p><i>1.1.2 Objets d'apprentissage</i></p>
<p>30 minutes</p>	<p>Distribuer la feuille <i>Présentation du journal</i>. Lire la mise en situation et la tâche avec les élèves.</p> <p>Former les équipes de travail en utilisant les mémos. Chaque mémo présente une condition de vie d'un ouvrier liée à un concept historique. Les mémos sont anonymes. Tous les élèves qui pigent le même mémo doivent se regrouper pour former une équipe.</p>		<p><b>Ressources externes</b> Feuille <i>Présentation de la tâche</i> Copie des mémos pour la pige Carnet de l'élève p. 12 à 14</p> <p><b>Ressource interne</b> Habilités coopératives</p>
<p><i>1.2.2. Production associée à l'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves complètent leur fiche d'équipe et de mise en projet.</li> </ul>			
<p><i>1.4.3. Piste de régulation de l'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroaction écrite ou verbale sur le travail coopératif</li> </ul>			
<p><i>1.4.2. Pistes de différenciation</i></p>			
<p>Contenu</p>	<p>Processus</p>	<p>Structure</p>	<p>Production</p>

**ACTIVITÉ 12 : Les mémos anonymes****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Acquisition de ressources***1.1.1 Intentions pédagogiques*

- Amener l'élève à construire sa représentation des concepts particuliers liés à l'industrialisation afin qu'il puisse établir les faits lors de son interprétation.
- Amener l'élève à réinvestir une stratégie de lecture : inférence
- *Pistes d'intégration (programme de français)*
  - *Compétence : Lire et apprécier des œuvres littéraires*
  - *Famille de situation : S'informer en ayant recours à des textes courants*
  - *Ressources internes : cerner le contenu en reconnaissant le sujet, concepts, mots-clés*

*1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

1.4.4 Durée	2. Déroulement des activités	1.1.2 Objets d'apprentissage									
75 minutes	<p>Demander aux élèves d'identifier les concepts historiques présents dans leur mémo. Pour ce faire, ils peuvent utiliser les volumes de classe afin de faire des liens entre le contenu de leur mémo et les concepts historiques de la période. Chaque équipe doit présenter le concept identifié, les mots-clés associés et au moins un fait historique en Angleterre et un aux États-Unis.</p> <p>Activation des connaissances antérieures sur la stratégie de l'inférence afin de soutenir les élèves dans la réalisation de cette tâche</p> <p>Distribuer à tous les élèves une copie des mémos qu'ils ajoutent à leur carnet.</p>	<p><b>Ressources externes</b> Mémos Carnet de l'élève p. 15 à 26 Matériel didactique</p> <p><b>Ressources internes</b> Inférence</p> <table border="1" data-bbox="769 1384 1297 1944"> <thead> <tr> <th data-bbox="769 1384 979 1464">Concepts historiques</th> <th data-bbox="979 1384 1297 1464">Mots-clés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="769 1464 979 1688">Mémo 1 Classe sociale (riche)</td> <td data-bbox="979 1464 1297 1688">Bourgeois, banquier, exploitation, commerçant, entrepreneur, instruction, œuvre de bienfaisance</td> </tr> <tr> <td data-bbox="769 1688 979 1912">Mémo 2 Capitalisme</td> <td data-bbox="979 1688 1297 1912">Entrepreneur, usine, profit, machinerie, capitaux, production à grande échelle, magasin à grande surface, concurrence</td> </tr> <tr> <td data-bbox="769 1912 979 1944">Mémo 3</td> <td data-bbox="979 1912 1297 1944">Division quartier</td> </tr> </tbody> </table>		Concepts historiques	Mots-clés	Mémo 1 Classe sociale (riche)	Bourgeois, banquier, exploitation, commerçant, entrepreneur, instruction, œuvre de bienfaisance	Mémo 2 Capitalisme	Entrepreneur, usine, profit, machinerie, capitaux, production à grande échelle, magasin à grande surface, concurrence	Mémo 3	Division quartier
Concepts historiques	Mots-clés										
Mémo 1 Classe sociale (riche)	Bourgeois, banquier, exploitation, commerçant, entrepreneur, instruction, œuvre de bienfaisance										
Mémo 2 Capitalisme	Entrepreneur, usine, profit, machinerie, capitaux, production à grande échelle, magasin à grande surface, concurrence										
Mémo 3	Division quartier										

S'assurer que tous les élèves identifient le concept historique et les mots-clés de chaque mémo dans leur carnet	Urbanisation	ouvrier et quartier bourgeois, location obligatoire aux propriétaires d'usines, exigüité des logis, peu d'intimité, pauvreté des lieux, proximité des usines et des sources de pollution
	Mémo 4 Classe sociale (pauvre)	Ouvrier, pauvreté, charité, instruction, exploitation, conditions de vie, maladies
	Mémo 5 Syndicalisme	Conditions de travail : # d'heures/jour/semaine, congés, vacances, sécurité au travail, travail des enfants, âge minimal d'embauche, équité salariale, revendications
	Mémo 6 Spécialisation des tâches	Lieu de travail, champs/usines, artisanat/industrie, formation,
	Mémo 7 Législation	Réduction des heures de travail, éducation primaire obligatoire, aide sociale
	Mémo 8 Mode de production	Machinerie, chaîne de montage, spécification des tâches, uniformisation de la production
<p><i>1.2.2 Production associée à l'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves prennent en note les concepts et les mots-clés dans leur carnet.</li> </ul>		
<p><i>1.4.3 Pistes de régulation de l'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroaction verbale afin de soutenir les élèves dans leur capacité à inférer</li> <li>• S'assurer que tous les concepts et les mots-clés sont identifiés.</li> </ul>		

<i>1.4.2 Pistes de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production
	Proposer diverses stratégies de lecture : <ul style="list-style-type: none"><li>• utilisation de l'inférence</li><li>• utilisation de l'organisateur graphique</li><li>• utilisation des fiches de lecture</li></ul>		

**ACTIVITÉ 13 : Recherche d'information****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources***1.1.1. Intentions pédagogiques*

- Amener l'élève à développer la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* en lui demandant d'effectuer une recherche pour établir les faits afin de rédiger un article de journal.
- Amener l'élève à développer la compétence transversale *coopérer* en contribuant au travail d'équipe.
- Amener l'élève à développer la compétence transversale *exploiter l'information* en réalisant sa recherche d'informations.
- *Pistes d'intégration (programme de français)*
  - *Compétence : Lire et apprécier des œuvres littéraires*
  - *Famille de situation : S'informer en ayant recours à des textes courants.*
  - *Ressource interne : sélectionner l'information utile et l'organiser à l'aide d'organismes textuels*

*1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

3 X 75 minutes	Effectuer un retour sur la tâche de départ et sur l'intention de recherche.	
	Rappeler aux élèves qu'ils doivent vérifier l'exactitude des informations contenues dans le mémo qu'ils ont reçu. Chaque élève effectue une recherche d'informations portant sur le concept historique et sur les mots-clés associés au mémo qu'il a reçu.	<b>Ressources internes</b> Concepts historiques : faits, acteurs, aspects Cadre spatio-temporel Stratégies de lecture Stratégies de recherche d'informations
	Activer les connaissances antérieures sur les outils qui peuvent soutenir la réalisation de leur recherche.	<b>Ressources externes</b> Carnet de l'élève p. 27 à 29 Volumes de classe Documents de recherche Romans Site du Musée McCord
	Soutenir les élèves dans leur collecte d'informations en leur proposant l'utilisation de fiche de lecture.	

	<p>Exemple d'une fiche de lecture</p> <p>Titre Concept historique Référence bibliographique Extrait :</p> <p>Reformulation :</p> <p>Soutenir les élèves lors du partage des résultats de leur recherche en leur proposant l'utilisation d'un organisateur graphique.</p> <p>Demander aux élèves, pour faire suite à leur partage d'information de compléter leur bilan de recherche.</p>	<p><b>Ressource externe</b> Modèle de fiche de lecture</p> <p><b>Ressource externe</b> Modèle d'organisateur-graphique Bilan de recherche</p>	
<p><i>1.2.2 Productions associées à l'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves complètent leurs fiches de lecture.</li> <li>• Les élèves réalisent leur organisateur-graphique.</li> <li>• Les élèves complètent le bilan de recherche.</li> </ul>			
<p><i>1.4.3 Pistes de régulation de l'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroaction verbale ou écrite sur l'utilisation des différents outils pour réaliser leur recherche.</li> <li>• Autoévaluation sur les habiletés à exploiter l'information à travers le bilan de recherche.</li> <li>• Validation des informations.</li> </ul>			
<p><i>1.4.2 Pistes de différenciation</i></p>			
Contenu	Processus	Structure	Production
	Personnalisation des différents outils		



**ACTIVITÉ 14 : L'article****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources**

<p><i>1.1.1 Intentions pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener l'élève à développer la compétence <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i> à travers la rédaction d'un article à partir des informations vérifiées lui permettant ainsi d'expliquer la réalité sociale.</li> <li>• Amener l'élève à développer la compétence transversale <i>coopérer</i> en contribuant au travail d'équipe.</li> <li>• Amener l'élève à <i>exploiter l'information</i> dans la rédaction de son article.</li> <li>• <i>Pistes d'intégration (programme de français)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compétence : Écrire des textes variés</i></li> <li>- <i>Famille de situation : Informer en élaborant des descriptions.</i></li> <li>- <i>Ressource interne rédiger une capsule d'information dans un journal</i></li> </ul> </li> </ul>		
<p><i>1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves doivent articuler leurs savoirs historiques d'une manière cohérente et faire preuve de rigueur dans leur raisonnement historique.</li> </ul>		
<i>1.4.4 Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2 Objets d'apprentissage</i>
2 X 75 minutes	<p>Dégager avec les élèves la procédure de rédaction d'un article de journal :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherche d'informations liée au concept historique et aux mots-clés;</li> <li>• recherche d'informations liée aux faits historiques;</li> <li>• mise en commun des informations;</li> <li>• compléter le plan de rédaction;</li> <li>• rédiger le brouillon;</li> <li>• réviser le texte;</li> <li>• mise au propre;</li> <li>• remise au rédacteur en chef.</li> </ul> <p>Identifier avec les élèves les qualités d'un bon article de journal et faire connaître les critères d'évaluation de la tâche à l'aide de la grille d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• titre accrocheur,</li> </ul>	<p><b>Ressource interne</b> Stratégie de planification de l'écriture</p> <p><b>Ressource externe</b> Carnet de l'élève p. 30 à 33</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sujet clair et mis en contexte,</li> <li>• informations pertinentes,</li> <li>• statistiques et données,</li> <li>• synthèse de l'information,</li> <li>• arguments soutenus par des faits historiques,</li> <li>• accessible à tous,</li> <li>• qualité de la langue,</li> <li>• images,</li> <li>• sources.</li> </ul> <p>Expliquer la tâche aux élèves et formuler l'intention d'écriture : le lecteur doit pouvoir identifier les repères liés au concept historique et aux mots-clés.</p> <p>Demander à chaque élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de compléter son plan de rédaction.</li> <li>• de rédiger un brouillon,</li> <li>• de compléter la liste de vérification de l'article,</li> <li>• de rédiger son article</li> </ul> <p>Demander à chaque équipe de choisir le meilleur article parmi les 4 et de l'améliorer afin qu'il soit publié.</p>	<p><b>Ressources internes</b> Concepts historiques Stratégie de planification de l'écriture</p> <p><b>Ressources internes</b> Concepts historiques Stratégie de rédaction</p> <p><b>Ressources externes</b> Plan de rédaction Liste de vérification Carnet de l'élève p.</p> <p><b>Ressource interne</b> Habilités coopératives</p>	
<p><i>1.2.2 Production associée à l'activité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève rédige son article et évalue sa démarche.</li> </ul>			
<p><i>1.4.3 Pistes de régulation de l'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoévaluation de la compétence transversale <i>exploiter l'information</i> à l'aide la liste de vérification</li> </ul>			
<p><i>1.4.2 Pistes de différenciation</i></p>			
Contenu	Processus	Structure	Production

**ACTIVITÉ 15 : Lecture du journal****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Acquisition de ressources***1.1.1 Intentions pédagogiques*

- Amener l'élève à effectuer un retour sur le problème posé en répondant aux questions de l'enquête pour lui permettre d'avoir une vision globale de la période historique de la révolution industrielle et d'identifier des éléments de changement et de continuité.
- Effectuer un retour sur la démarche d'écriture
- *Pistes d'intégration (programme de français)*
  - *Compétence : Lire et apprécier des textes variés*
  - *Famille de situation : S'informer en ayant recours à des textes courants*
  - *Ressource interne : Sélectionner des idées importantes utiles à la tâche et réagir à un texte*

*1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

<i>1.4.4 Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2 Objets d'apprentissage</i>
75 minutes	<p>Donner à chaque élève un exemplaire du journal. Chaque élève doit faire la lecture de tous les articles et répondre à toutes les questions de l'enquête.</p> <p>Demander aux élèves d'évaluer les articles en utilisant la grille de leur journal de bord.</p> <p>Effectuer un retour sur l'enquête historique liée à la lecture du journal et amener les élèves à relever :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le secteur d'emploi (privé-public) (bien/service)</li> <li>• les conditions de travail (bonnes/mauvaises)</li> <li>• l'âge moyen</li> <li>• l'environnement de travail (lieu unique, route)</li> <li>• l'équipement</li> <li>• les éléments semblables et différents avec l'enquête réalisée au présent.</li> </ul>	<p><b>Ressources internes</b> Concepts historiques : faits, acteurs</p> <p><b>Ressources internes</b> Caractéristiques des capsules d'information (programme de français)</p> <p><b>Ressources externes</b> Journal Grille d'évaluation des articles Carnet de l'élève p. 34-35</p> <p><b>Ressources internes</b> Cadre spatio-temporel Concepts historiques : changement, continuité et durée</p>

**1.2.2 Productions associées à l'activité**

- Les élèves répondent à l'enquête.
- Les élèves complètent la grille d'évaluation de l'article

**1.4.3 Pistes de régulation de l'apprentissage :**

- Rétroaction sur les éléments en lien avec la durée
- Les élèves évaluent la production de leurs pairs à l'aide de la *grille d'évaluation des articles*

**1.4.2 Pistes de différenciation**

Contenu	Processus	Structure	Production

**ACTIVITÉ 16 : Répondre à une question historique****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources***1.1.1 Intention pédagogique*

- Amener l'élève à développer la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* en répondant à une question historique.

*1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

- Les élèves doivent mobiliser, articuler leurs savoirs historiques, faire preuve de rigueur et relativiser leur interprétation.

*1.4.4 Durée**2. Déroulement des activités**1.1.2 Objets d'apprentissage*

2 X 75 minutes

Demander aux élèves d'infirmier ou de confirmer leur hypothèse et de justifier leur réponse. Ils doivent rédiger un texte.

Faire connaître les critères d'évaluation de la tâche à l'aide de la grille d'évaluation.

**Ressources internes**

Méthode historique

Concepts historiques : faits, acteurs, aspects de société

Cadre spatio-temporel

Attributs du concept industrialisation et des concepts particuliers

Connaissance des faits historiques en Angleterre et aux États-Unis

**Ressources externes**Grille d'évaluation *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*

Carnet de l'élève p. 36 à 38

*1.2.2 Productions associées à l'activité*

- Les élèves rédigent un texte où ils effectuent un retour sur leur hypothèse

*1.4.3 Piste de régulation de l'apprentissage*

- Situer la production de l'élève sur la grille d'évaluation de la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*
- Réguler le développement de la compétence transversale *Exploiter l'information*.

*1.4.2 Pistes de différenciation*

Contenu

Processus

Structure

Production

Texte, un tableau synthèse ou une entrevue

**ACTIVITÉ 17 : D'hier à aujourd'hui****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Acquisition de ressources***1.1.1 Intentions pédagogiques*

- Amener l'élève à construire sa représentation d'institutions et de mesures qui ont permis d'améliorer les conditions de vie des ouvriers depuis la révolution industrielle.
- Pistes d'intégration (programme de français)
  - Compétence : Lire et apprécier des textes variés
  - Famille de situation : S'informer en ayant recours à des textes courants

*1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

- Les élèves doivent tenir compte des critères d'évaluation de la compétence *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* (transfert des savoirs historiques et considération de la participation à la vie collective).

1.4.4 Durée	2. Déroulement des activités	1.1.2 Objets d'apprentissage
75 minutes	Demander aux élèves de comparer les conditions de vie actuelles et celles de la révolution industrielle en remplissant le tableau.  Poser la question suivante : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les institutions et les mesures mises en place qui ont permis l'amélioration des conditions de travail et de vie dans notre société actuelle?</li> </ul>	<b>Ressource externe</b> Statistiques sur les conditions de vie actuelles Grille d'évaluation de la compétence <i>Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire</i> <b>Ressource interne</b> Connaissance de l'indice de développement économique <b>Ressources externes</b> Matériel didactique présentant différents types d'institutions et de mesures qui ont contribué à l'amélioration des conditions de vie des ouvriers Carnet de l'élève p.39-40 <b>Ressources internes</b> Concepts historiques Connaissances des institutions : ONU, syndicats (mouvements ouvriers), organisations religieuses, ONG, partis politiques.

**1.2.2 Productions associées à l'activité**

- Les élèves doivent compléter le tableau comparatif.
- Les élèves doivent répondre à la question.

**1.4.3 Piste de régulation de l'apprentissage**

- Valider les informations du tableau.
- Situer la production de l'élève sur la grille d'évaluation de la compétence  
*Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.*

**1.4.2 Pistes de différenciation**

Contenu	Processus	Structure	Production

**ACTIVITÉ 18 : Répondre à une question citoyenne****1.4.1 TYPE D'ACTIVITÉ : Mobilisation de ressources***1.1.1 Intentions pédagogiques*

- Amener l'élève à développer la compétence *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* en effectuant une réflexion.
- Effectuer une réflexion en lien avec l'intention éducative du domaine général de formation.

*1.1.3 Piste d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires*

- Les élèves doivent tenir compte des critères d'évaluation de la compétence *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* (transfert des savoirs historiques et considération de la participation à la vie collective).

<i>1.4.4 Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2 Objets d'apprentissage</i>
75 minutes	<p>Animer une discussion sur la persistance aujourd'hui des conditions de vie semblables à celles de la révolution industrielle à l'aide des pistes de réflexion suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe-t-il encore des Oliver Twist et Léonidas Fog?"</li> <li>• Comment peut-on expliquer que les conditions de vie actuelles ne soient pas les mêmes pour tous les humains?</li> </ul> <p>Faire connaître les critères d'évaluation de la tâche à l'aide de la grille d'évaluation.</p> <p>Demander aux élèves de répondre à la question suivante :  <b>Comment peut-on expliquer que les conditions de vie actuelles ne soient pas les mêmes pour tous les ouvriers?</b></p>	<p><b>Ressources externes</b>  Carnet de l'élève p.41  Documents sur le travail des enfants de nos jours  Statistiques sur les conditions de vie actuelles dans un pays en voie de développement</p> <p><b>Ressources internes</b>  Connaissance de l'indice de développement/économique  Connaissance des pays en voie de développement et des pays développés et industrialisés</p> <p><b>Ressource externe</b>  Grille d'évaluation <i>Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire</i></p> <p><b>Ressources externes</b>  Dossier documentaire portant sur différents organismes travaillant à l'amélioration des conditions de vie</p>



<i>1.2.2 Production associée à l'activité</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves doivent rédiger un texte.</li> </ul>			
<i>1.4.3 Pistes de régulation de l'apprentissage</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situer la production des élèves sur la grille d'évaluation de la compétence <i>Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire</i></li> <li>• Rétroaction sur l'utilisation des ressources documentaires</li> </ul>			
<i>1.4.2 Pistes de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production
			Texte ou entrevue

### *2.1.1 Pistes d'évaluation de l'enseignement*

- Quelles ont été les difficultés des élèves au regard de l'acquisition des ressources internes?
- Quelles ont été les difficultés des élèves au regard de la mobilisation de leurs ressources internes?
- Les ressources documentaires et matérielles ont-elles été suffisantes et adéquates?
- Quels sont les ajustements à prévoir?
- Les élèves font-ils des liens entre les différentes tâches complexes et activités?
- Les élèves avaient-ils suffisamment de temps pour l'ensemble des activités?

## 2.1 Phase d'intégration

### ACTIVITÉ 19 : Retour

<p><i>1.1.1 Intentions pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener l'élève à réfléchir au développement de la compétence transversale <i>Coopérer</i>.</li> <li>• Amener l'élève à faire un retour sur sa démarche.</li> </ul>		
<p><i>1.1.3 Pistes d'évaluation de la production liée aux critères d'évaluation des compétences disciplinaires</i></p>		
<i>1.4.4</i> <i>Durée</i>	<i>2. Déroulement des activités</i>	<i>1.1.2 Objets d'apprentissage</i>
75 minutes	<p>Les élèves complètent la grille d'évaluation de la coopération.</p> <p>Les élèves doivent répondre aux questions suivantes dans leur dossier d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es-tu en accord avec l'évaluation             <ul style="list-style-type: none"> <li>- de ton article? Pourquoi?</li> <li>- de ton texte comparatif? Pourquoi?</li> <li>- de ton texte sur les conditions de vie? Pourquoi?</li> <li>- de ta coopération? Pourquoi?</li> <li>- De quelle activité es-tu le plus satisfait? Pourquoi?</li> <li>- Quelles sont les améliorations possibles?</li> <li>- Quelle est ta fierté?</li> <li>- Qu'as-tu appris de plus surprenant?</li> </ul> </li> </ul> <p>L'élève identifie des pistes d'action en répondant aux questions suivantes. Pour m'améliorer,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je vais commencer à...</li> <li>• Je vais cesser de ...</li> </ul>	<p><b>Ressources externes</b></p> <p>Grille d'autoévaluation de la coopération</p> <p>Carnet de l'élève p. 42-43</p> <p>Dossier d'apprentissage</p>

<i>1.2.2 Productions associées à l'activité</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grille d'autoévaluation de la coopération</li> <li>• Réflexion dans le dossier d'apprentissage</li> </ul>			
<i>1.4.3 Piste de régulation de l'apprentissage</i>			
<i>1.4.2 Pistes de différenciation</i>			
Contenu	Processus	Structure	Production

<i>2.1.1 Pistes d'évaluation de l'enseignement</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves identifient-ils leurs apprentissages scolaires?</li> <li>• Les élèves identifient-ils des lieux de réinvestissement de leurs connaissances et compétences?</li> <li>• Les outils d'évaluation permettent-ils aux élèves identifier leurs forces et difficultés?</li> <li>• Les élèves ont-ils suffisamment de temps pour faire leur objectivation?</li> <li>• Quels sont les ajustements à prévoir?</li> </ul>

## CONCLUSION

Les changements introduits dans le système scolaire québécois avec l'implantation de la réforme exigent des enseignants un changement ou des ajustements dans leurs pratiques pédagogiques. Parmi les changements proposés, l'approche par compétences, l'importance réaffirmée de l'évaluation formative et la transformation du rôle de l'enseignant viennent redéfinir la triade enseignement, apprentissage et évaluation.

Au cœur de cet essai, nous proposons un référentiel qui devrait permettre aux enseignants québécois d'intégrer ces nouvelles orientations à leur salle de classe à travers la planification et le pilotage d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Le référentiel a été conçu à partir d'un cadre conceptuel mettant à profit des recherches récentes sur l'apprentissage et l'évaluation de même que les politiques et les encadrements légaux du Québec dans le domaine de l'éducation. L'enseignant qui souhaite élaborer une situation d'apprentissage et d'évaluation pourra le consulter afin de faire des choix cohérents tout en tenant compte des besoins de ses élèves.

Ce référentiel est accompagné d'un exemple concret soit une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire en histoire et éducation à la citoyenneté et en français (langue d'enseignement) de deuxième année du premier cycle du secondaire. Cette situation d'apprentissage et d'évaluation fournit un modèle aux enseignants en leur proposant à travers le guide d'accompagnement des tâches complexes, différents types d'activités, des interventions pédagogiques et des outils leur permettant de soutenir et d'évaluer les apprentissages et le développement des compétences de leurs élèves.

Au cours de la rédaction de cet essai, plusieurs éléments nous ont interpellé entre autres la motivation des élèves et des enseignants, le développement des compétences transversales à travers une planification globale de même que celui des

compétences disciplinaires du *Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire* (MEQ 2006).

En ce qui concerne la motivation scolaire des élèves, nous avons constaté que le déploiement, en classe, d'une situation d'apprentissage et d'évaluation soutenant le développement des compétences s'étend sur une longue durée et elle sollicite, tout particulièrement chez l'élève, la persévérance devant la tâche. De plus, les situations d'apprentissage et d'évaluation sont vécues dans un contexte de classe de plus en plus hétérogène, ce qui si l'enseignant n'exploite pas différentes pistes de flexibilité pédagogique risque d'entraver la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage tout comme celle des élèves en réussite. Même si le référentiel aborde ces questions, nous croyons qu'il serait intéressant de poursuivre des recherches afin de mesurer les impacts de cette nouvelle réalité sur la motivation scolaire des élèves.

Il faut également porter un regard sur la motivation des enseignants devant la planification et à la gestion d'une situation qui s'étend sur plusieurs cours. Quelles sont les conditions à mettre en place pour que les enseignants s'engagent dans ce type d'activité professionnelle?

Une seconde question émerge lorsque nous traitons de la planification globale, élément essentiel de notre référentiel. Comment assurer le développement des compétences transversales en l'absence de balises de progression clairement définies? Dans la situation d'apprentissage et d'évaluation que nous proposons, les compétences transversales *Exploiter l'information* et *Coopérer* sont développées et appréciées. Mais des travaux supplémentaires seraient nécessaires afin que nous puissions soutenir une progression dans la prochaine situation d'apprentissage et d'évaluation. Les indications présentes dans les *Programmes de formation de l'école québécoise des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire* (MEQ 2006, MELS 2007) sont insuffisantes à cet égard.

Dans un même ordre d'idée, la question de la progression des apprentissages se pose aussi dans les programmes disciplinaires, dont ceux de l'univers social. Les *Échelles de niveaux de compétences au secondaire* (MELS 2006b) fournissent des portraits attendus à la fin du premier cycle. Malgré la disponibilité de cet outil, il faudrait des recherches supplémentaires en didactique de l'histoire pour déterminer des balises de progression plus fines du développement des compétences en cours de cycle.

La rédaction de cet essai par sa recension des écrits et la nécessité de développer un cadre conceptuel pour élaborer notre référentiel nous a permis d'approfondir notre compréhension des actes d'enseigner et d'évaluer dans le cadre de la réforme scolaire. L'élaboration de la situation d'apprentissage et d'évaluation nous a permis d'incarner et d'intégrer l'ensemble des processus et des orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006). Ce travail nous permet aussi de mieux accompagner les enseignants dans le cadre de nos nouvelles fonctions à titre de conseillère pédagogique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative une analyse critique*. Pédagogies en Développement, Bruxelles : De Boeck Université éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*, 2<sup>e</sup> édition. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Aylwin, U. (1995). *Apologie de l'évaluation formative*, Pédagogie collégiale, Montréal, vol. 8, no 3
- Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Pédagogie, Paris : ESF éditeur.
- Austen, C., et autres (1993). *Assessment of Student Learning in Social Studies*. Actes de Annual meeting of the American Education Research Association, Atlanta, 12 au 16 avril 1993, ERIC digest. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eric.ed>. >
- Barth, B.M. (2002). *Le savoir en construction*. Bruxelles : Retz.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Pédagogie des compétences, Bruxelles : Éditions Labor.
- Bélaïr, L M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques. Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris : ESF éditeur.
- Borowski, M., Thompson, C. et Zaccaria, K. (2001). *Portfolios : Authentic Assessment*. Mémoire de maîtrise, Saint Xavier University and skylight Professional Development Field Base master's Program, Illinois, Etats-Unis, dans ERIC digest Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eric.ed>. >
- Bouchon. M., Dambroise. C., (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire « Élaborer une problématique » et « Communiquer » Pistes et matériaux pour apprendre l'histoire du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle*. Louvain-la-Neuve : Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la formation de la Communauté française de Belgique et Université Catholique de Louvain.
- Cardinet. J. (1979) *L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation*. Neuchâtel : Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.
- Cardinet, J. (1989) *Évaluer sans décourager*. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 27-44.



- Chouinard, R. (2002, avril). *Évaluer sans décourager*. Communication présentée dans le cadre des sessions de formation offertes par le Ministère de l'Éducation aux personnes-ressources, Québec.
- Dalongeville, A. *Enseigner l'histoire à l'école* (nouvelle éd.), Profession enseignant, Paris : Hachette éducation (1<sup>re</sup> éd. 1995)
- Darling-Hammond, L et Ancess, J. (1994). Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School. A series on Authentic Assessment and Accountability. ERIC digest. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.eric.ed>.
- Depover, C. et Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes*. Pédagogie en développement, Belgique : De Boeck Université.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Pédagogie recherche, Paris, ESF éditeur.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs. Nouvelles approches*, Paris, Hachette Éducation.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : ESF éditeur.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école, Modes de pensée et regard sur le monde*. Pratiques et enjeux pédagogiques, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe*. Montréal : Éditions Études vivantes.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*, France : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*, Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1992). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*, Collection Pédagogie, Paris : ESF éditeur.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006a). *Évaluation des apprentissages au secondaire Cadre de référence - version préliminaire*. Document téléaccessible à l'adresse:  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/cadresec.htm>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006b). *Échelles des niveaux de compétence enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ouellet, A. (2003). *Évaluation et communication, Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence*. Québec : Publication Québécoise. Pages 59 à 96
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104 ( septembre - octobre ), 4-11
- Nitko, A. (2001). *Educational Assessment of Students*. Upper Saddle River : Merrill
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Pratiques et enjeux pédagogiques, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Pédagogie en développement, (p. 73-97) Belgique : De Boeck Université.
- Rey, B. et al (2003). *Les compétences à l'école*. Belgique : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. L'école en mouvement, Montréal : Éditions ERPI.

- St-Jacques, D. (2007). Le rapport aux objets d'apprentissage des nouveaux programmes de formation, un défi didactique. *Formation et profession*, (février), 45-47.
- Sunstein, B-S. (dir.) et Lovell, J-H. (dir.) (2000). *The Portfolio Standard : How Students Can Show Us What they Know and are Able to Do*. ERIC digest. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eric.ed.> >
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions logiques.
- Tardif, J. (2006). *Évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C.-A. (2003). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Perspectives en éducation & formation, Bruxelles, de Boeck
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Canada : Éditions du renouveau pédagogique

## BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

### OUVRAGES EN LIEN AVEC LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION : DEUX ROMANS POUR UNE HISTOIRE

- Dickens, C. (2005). *Oliver Twist*, Collection Idp Jeunesse Refonte, Paris: Jeunesse Hachette
- Villeneuve, M.-P. (1999). *L'enfant cigarier*, Montréal: VLB éditeur.
- Verne, J. (2007). *Le tour du monde en quatre-vingt jours*. Collection Folio junior no 521, Paris : Galimar jeunesse.
- Musée Mc Cord (s.d.) *Clefs pour l'histoire, éduweb, activités à réaliser en ligne no 14, Jos 11 ans, cigarier*. Site téléaccessible à l'adresse <[http://www.musee-mccord.qc.ca/scripts/clioclicXSL\\_XML.php?pageid=ew\\_1.2&Lang=2&id=14#act14](http://www.musee-mccord.qc.ca/scripts/clioclicXSL_XML.php?pageid=ew_1.2&Lang=2&id=14#act14)> . Consulté le 14 juillet 2008

**ANNEXE A**

**RÉFÉRENTIEL POUR L'ÉLABORATION D'UNE SITUATION  
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**

## VERSION 1

### PHASE DE PLANIFICATION

<p>1.3 Inscrire la situation d'apprentissage et d'évaluation dans le développement de compétences des élèves :</p> <p>1.3.1 Déterminer l'intention pédagogique de la situation d'apprentissage et d'évaluation en établissant sa contribution à la progression de l'élève</p> <p>1.3.2 Analyser les objets d'apprentissage</p> <p>1.3.3 Déterminer les objets d'évaluation</p>	<p>1.4 Déterminer le potentiel et la faisabilité de la situation d'apprentissage et d'évaluation</p> <p>1.4.1 Rédiger une situation de départ significative présentant un problème en lien avec les DGF et le contenu disciplinaire</p> <p>1.4.2 Anticiper une production en lien avec les compétences et qui propose un défi raisonnable aux élèves</p> <p>1.4.3 Vérifier l'arrimage entre l'intention pédagogique, les critères d'évaluation et la situation d'apprentissage et d'évaluation en envisageant les obstacles possibles</p>	<p>1.5 Déterminer les différentes tâches complexes qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation</p> <p>1.5.1 Faire l'inventaire des tâches possibles permettant le développement d'une ou de plusieurs compétences</p> <p>1.5.2 Faire le choix des tâches complexes</p>	<p>1.6 Déterminer l'ensemble des activités nécessaires à la réalisation de chacune des tâches complexes de la situation d'apprentissage et d'évaluation</p> <p>1.6.1 Faire l'inventaire des activités permettant l'acquisition des ressources internes liées aux objets d'apprentissage planifiés</p> <p>1.6.2 Choisir la stratégie d'enseignement appropriée et préciser les pistes de différenciation pour chacune des activités</p> <p>1.6.3 Choisir et élaborer les outils d'évaluation appropriés aux objets d'évaluation des tâches complexes et des activités de même que les pistes de régulation</p> <p>1.6.4 Déterminer les modalités des activités</p>
--	---	---	---

2. Planifier le déroulement de la situation d'apprentissage et d'évaluation en tenant compte des trois phases de la démarche d'apprentissage

## PHASE DE DÉROULEMENT

2.1 Phase de préparation	2.2 Phase de réalisation	2.3 Phase d'intégration
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en situation de la situation d'apprentissage et d'évaluation</li> <li>Appropriation de la situation d'apprentissage et d'évaluation par les élèves</li> <li>Formation des équipes de travail, si nécessaire</li> <li>Engagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animer, accompagner et soutenir les élèves dans la réalisation des différentes tâches planifiées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire un retour sur l'intention pédagogique</li> <li>Faire prendre conscience des apprentissages réalisés</li> <li>Analyser les conditions d'application dans d'autres contextes</li> </ul>
<p><b>Évaluation de l'enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>S'assurer que les élèves comprennent bien la situation d'apprentissage et d'évaluation qu'ils auront à réaliser.</li> <li>S'assurer que les élèves sont motivés à la réaliser.</li> </ul>	<p><b>Évaluation de l'enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ajuster, en cours de réalisation, les tâches selon les difficultés et les besoins des élèves.</li> <li>Évaluer l'efficacité des tâches et des activités réalisées par les élèves.</li> </ul>	<p><b>Évaluation de l'enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier l'efficacité des tâches par rapport à la progression de l'élève.</li> <li>Vérifier l'efficacité des tâches au regard du développement de l'autonomie de l'élève.</li> </ul>

## PHASE D'ÉVALUATION

3.1 Consignation	3.2 Interprétation des résultats	3.3 Jugement qualitatif et décision	3.4 Évaluation de la situation d'apprentissage et évaluation
<p><b>Choisir les outils de consignation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dossier d'apprentissage;</li> <li>Journal de bord;</li> <li>Portfolio;</li> </ul>	<p><b>Interpréter les résultats à l'aide de différents outils</b></p> <p>Tenir compte des attentes fixées au regard de la progression des élèves</p>	<p><b>En cours d'apprentissage :</b></p> <p>Identifier les forces et les difficultés de l'élève afin de le soutenir dans sa progression du développement de ses compétences</p>	<p>Évaluer la qualité de la situation d'apprentissage et d'évaluation en fonction des apprentissages planifiés et réalisés par les élèves</p>

VERSION 2

<p><b>1.1. Inscrire la situation d'apprentissage et d'évaluation dans le développement de compétences des élèves :</b></p> <p>1.1.1. Déterminer l'intention pédagogique de la situation d'apprentissage et d'évaluation en établissant sa contribution à la progression de l'élève</p> <p>1.1.2. Analyser les objets d'apprentissage</p> <p>1.1.3. Déterminer les objets d'évaluation</p>	<p><b>1.2. Déterminer le potentiel et la faisabilité de la situation d'apprentissage et d'évaluation</b></p> <p>1.2.1. Rédiger une situation de départ significative présentant un problème en lien avec les DGF et le contenu disciplinaire</p> <p>1.2.2. Anticiper une production en lien avec les compétences et qui propose un défi raisonnable aux élèves</p> <p>1.2.3. Vérifier l'arrimage entre l'intention pédagogique, les critères d'évaluation et la situation d'apprentissage et d'évaluation en envisageant les obstacles possibles</p>	<p><b>1.3. Déterminer les différentes tâches complexes qui composent la situation d'apprentissage et d'évaluation</b></p> <p>1.3.1. Faire l'inventaire des tâches possibles permettant le développement d'une ou de plusieurs compétences</p> <p>1.3.2. Faire le choix des tâches complexes</p>	<p><b>1.4. Déterminer l'ensemble des activités nécessaires à la réalisation de chacune des tâches complexes de la situation d'apprentissage et d'évaluation</b></p> <p>1.4.1. Faire l'inventaire des activités permettant l'acquisition des ressources internes liées aux objets d'apprentissage planifiés</p> <p>1.4.2. Choisir la stratégie d'enseignement appropriée et préciser les pistes de différenciation pour chacune des activités</p> <p>1.4.3. Choisir et élaborer les outils d'évaluation appropriés aux objets d'évaluation des tâches complexes et des activités de même que les pistes de régulation</p> <p>1.4.4. Déterminer les modalités des activités</p>
---	--	---	---

1. PHASE DE PLANIFICATION

2. Planifier le déroulement de la situation d'apprentissage et d'évaluation en tenant compte des trois phases de la démarche d'apprentissage

2. PHASE DE DÉROULEMENT

<p><b>2.1 Phase de préparation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en situation de la situation d'apprentissage et d'évaluation</li> <li>Appropriation de la situation d'apprentissage et d'évaluation par les élèves</li> <li>Formation des équipes de travail, si nécessaire</li> <li>Engagement</li> </ul> <p>Évaluation de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>S'assurer que les élèves comprennent bien la situation d'apprentissage et d'évaluation qu'ils auront à réaliser.</li> <li>S'assurer que les élèves sont motivés à la réaliser.</li> </ul>	<p><b>2.2 Phase de réalisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Animer, accompagner et soutenir les élèves dans la réalisation des différentes tâches planifiées.</li> </ul> <p>Évaluation de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ajuster, en cours de réalisation, les tâches selon les difficultés et les besoins des élèves.</li> <li>Évaluer l'efficacité des tâches et des activités réalisées par les élèves.</li> </ul>	<p><b>2.3 Phase d'intégration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faire un retour sur l'intention pédagogique</li> <li>Faire prendre conscience des apprentissages réalisés</li> <li>Analyser les conditions d'application dans d'autres contextes</li> </ul> <p>Évaluation de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier l'efficacité des tâches par rapport à la progression de l'élève.</li> <li>Vérifier l'efficacité des tâches au regard du développement de l'autonomie de l'élève.</li> </ul>
--	--	--

3. PHASE D'ÉVALUATION

<p><b>3.1 Consignation</b></p> <p>Choisir les outils de consignation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dossier d'apprentissage;</li> <li>Journal de bord;</li> <li>Portfolio;</li> </ul>	<p><b>3.2 Interprétation des résultats</b></p> <p>Interpréter les résultats à l'aide de différents outils</p> <p>Tenir compte des attentes fixées au regard de la progression des élèves</p>	<p><b>3.3 Jugement qualitatif et décision</b></p> <p>En cours d'apprentissage :</p> <p>Identifier les forces et les difficultés de l'élève afin de le soutenir dans sa progression du développement de ses compétences</p>	<p><b>3.4 Évaluation de la situation d'apprentissage et d'évaluation</b></p> <p>Évaluer la qualité de la situation d'Apprentissage et d'évaluation en fonction des apprentissages planifiés et réalisés par les élèves</p>
---	--	--	--



**ANNEXE B**

**CARNET DE L'ÉLÈVE POUR LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET  
D'ÉVALUATION : DEUX ROMANS POUR UNE HISTOIRE**

NOM DE L'ÉLÈVE : \_\_\_\_\_

GROUPE : \_\_\_\_\_

# Carnet de l'élève

## DEUX ROMANS POUR UNE HISTOIRE

Comment le mode de production des  
objets peut-il transformer une  
société?

## ***Activité 1 : Des objets qui nous parlent***

De quelle époque proviennent ces objets?

Comment ces objets étaient-ils fabriqués?

Est-ce que ces objets vous permettent d'imaginer les conditions de vie de cette époque? Pourquoi?

Quels objets de notre époque et de notre société pourraient nous renseigner sur nos conditions de vie?

Les objets vous ont donné une première impression d'une société. Est-ce suffisant pour bien la connaître?

## ***L'histoire en question***

**Problématique** : Comment le mode de production des objets peut-il transformer une société?

### ***Activité 2 : Ce que je connais...***

### ***Activité 3 : Préparation à l'enquête***

Les caractéristiques d'un questionnement en histoire

## ***Activité 4 : Réalisation de l'enquête***

1. Rédigez vos questions en tenant compte des aspects de société.

Aspects	Questions

## 2. L'enquête commune

Aspects	Questions/Réponses

### 3. La compilation des résultats de l'enquête

Quel est le portrait de votre entourage?

Est-ce que ce portrait est le même pour tous les quartiers de Montréal?  
Pourquoi?

Est-ce que ce portrait est le même pour toutes les régions du Québec?  
Pourquoi?

Est-ce que cette enquête nous permet d'interroger le passé?

Cette enquête nous permet-elle de répondre à notre question de départ?  
Comment?

Est-ce l'enquête nous permet de définir ce qu'est l'industrialisation?

## ***Activité 5 : Mes concepts***



## ***Activité 6 : Analyse d'un texte littéraire***

## ***Activité 7 : Temps et Lieux***

## ***Activité 8 : Mes représentations***

***VOS IMPRESSIONS***

**Activité 9 : Tableau d'interrogation du passé**

Complétez le tableau suivant

<b>Qui</b>	
<b>Quoi</b>	
<b>Quand</b>	
<b>Pourquoi</b>	
<b>Comment</b>	

## ***Activité 10 : La méthode historique***

**Problème historique :** Comment l'industrialisation a-t-elle transformé la société anglaise du 19<sup>e</sup> siècle?

**Mon hypothèse :**

## **Activité 11 : PRÉSENTATION DU JOURNAL D'ÉPOQUE**

**Liverpool, le 18 septembre 1833**

La salle de rédaction du *Tribune* est envahie depuis quelque temps par des messages anonymes. Chaque message semble contenir les récriminations d'ouvriers. Le rédacteur en chef, curieux de connaître les raisons pour lesquelles le journal reçoit ces missives, vous convoque, vous les journalistes, afin de vous faire part de sa décision. Il a décidé de publier un numéro spécial du journal sur les conditions de vie des ouvriers de la ville. Il veut savoir si les ouvriers ont raison ou si le journal est victime d'un canular. Il vous regroupe donc en équipe de quatre afin que vous fassiez enquête sur les conditions de vie des ouvriers. Tous les employés du journal sont sollicités : journalistes, caricaturistes et bédéistes. À vous de jouer! Ce numéro spécial est prévu pour la fin du mois.

### **Tâche**

Votre tâche consiste donc à préparer une enquête afin de déterminer les conditions de vie des ouvriers de la révolution industrielle.

Dès que votre enquête est terminée, vous devez informer vos concitoyens. Dans un article, vous rendez compte des conditions de vie des ouvriers. N'oubliez pas, il s'agit d'une édition spéciale du journal.

**FICHE D'ÉQUIPE**

MÉMO : \_\_\_\_\_

NOMS des équipiers : \_\_\_\_\_

---

---

---

Quel est votre objectif personnel : \_\_\_\_\_

---

Quel est votre objectif de coopération : \_\_\_\_\_

---

<b>Noms des équipiers</b>	<b>Objectif de coopération</b>	<b>Tâche spécifique</b>

**MISE EN PROJET**

Les conditions de vie de la révolution industrielle

<b>Ce que je sais</b>	<b>Les questions que je me pose</b>	<b>Ce que j'ai appris</b>



## **Activité 12 : Les mémos**

### **1. Classe sociale (riche)**

Alors qu'au lever du jour je me dirige vers l'usine, il m'arrive de jeter un œil en direction du quartier des patrons. Aucune lumière n'est visible à l'exception des cuisines où les fenêtres laissent filtrer une faible lumière. J'entends les portes de service qui claquent et je sais que bientôt des femmes et des enfants y feront la file dans l'espoir d'obtenir un bout de pain, un reste de table et peut-être même une petite aumône.

Les riches se lèvent après le soleil. Les femmes se rendront dans les orphelinats pour se donner bonne conscience alors que leurs propres enfants seront conduits à l'école par la gouvernante. C'est elle qui s'occupe de les lever, de les nourrir, de les vêtir et même de les changer quand ils sont aux couches. Quelle charité!

Quant aux hommes, ils brassent des grosses affaires! Ils nous mangent la laine sur le dos! Ils nous exploitent! Ce sont nos patrons! Ils s'enrichissent à la sueur de notre front, à l'usure de nos vies. Ils forment un groupe lié par l'économie, par les profits. Certains possèdent des usines, d'autres les financent, ce sont les riches banquiers. Essayez de rencontrer un banquier. À moins de posséder un grand capital, il ne risque pas de vous prêter un sou. Quêter, c'est la seule façon pour les plus malchanceux d'entre nous de survivre. Et eux, regardez les maisons qu'ils possèdent, l'ameublement luxueux. Ils ont tous leur chambre, même la bonne. Entendez-vous la musique du piano? Le calme de la rue. Sentez-vous la pureté de l'air? Et l'été, ne les cherchez pas. Ils prennent le train ou le bateau à vapeur en direction de la mer. L'air y est plus frais et pur. C'est meilleur pour la santé! Et nous, que nous reste-t-il?

*Anonyme*

## **2. Capitalisme**

Mon fils de cinq ans doit commencer à travailler. Je lui ai décroché un emploi à l'usine de textile où travaille ma fille. À douze ans, c'est elle qui devra le surveiller. C'est elle, car ma femme ne pourra plus y travailler. Elle est maintenant invalide. Eh oui! La semaine dernière, un fil de son métier à tisser mécanique s'est cassé. Elle a voulu y faire un nœud. Elle s'est glissée derrière la machine alors que les courroies étaient encore en mouvement. La manche de sa robe s'est coincée et son bras a été happé par l'engrenage. La chaîne de montage a dû être arrêtée pendant deux heures, le temps pour ses compagnes de travail de dégager ma femme. Sa paye a été amputée, car une amende a été imposée par le patron. Que voulez-vous? Un arrêt de production signifie moins de produits à la fin de la journée, moins de ventes donc moins de profit. Si le patron ne fait pas d'argent, il ne peut pas payer ses employés, il ne peut pas payer la matière première nécessaire à la production et il ne peut pas payer ses machines.

Un patron ne s'intéresse pas à ses ouvriers. Pour lui, ils sont égaux aux machines qu'il achète pour la production. Si nous ne sommes pas satisfaits des conditions de travail, nous n'avons qu'à changer d'emploi. Pour le patron, l'important c'est le profit. C'est ce qu'on appelle le capitalisme. Je ne sais pas trop ce que cela signifie. Ce que j'en sais c'est que nous, les ouvriers, ne sommes qu'un maillon de la production.

Plus la chaîne de production est efficace, plus il y a de produits disponibles pour la vente. Ces produits sont tous pareils et ils ne sont pas d'aussi bonne qualité que ce que produit un artisan. Plus il y a de produits, moins ça coûte cher à produire. Il est donc possible de les vendre à bas prix. C'est dans les grands magasins que l'on peut se procurer les produits. Parfois, il est

possible d'y faire des aubaines, car certains proposent des produits à très bon prix, car ils veulent éliminer la concurrence. En ce qui me concerne, ma femme aimerait bien pouvoir y aller, mais sans son salaire, je ne crois pas que nous ayons les moyens de faire de telles dépenses.

*Anonyme*

### **3. Urbanisation**

J'ai les yeux grands ouverts : après un long voyage en charrette, à pied puis en train depuis notre petit village du pays de Galles, nous arrivons à Manchester, grande ville industrielle. Tout est gris, il y a une drôle d'odeur qui pique les narines et pénètre dans mes poumons. Je remarque que beaucoup de gens ont une expression hagarde dans les yeux. Mon pauvre père, après avoir été obligé de vendre les terres familiales sur lesquelles nos ancêtres ont vécu pendant plusieurs générations, a décidé de tenter sa chance en ville. Il paraît que le travail en usine a des avantages avec un salaire de base, été comme hiver.

Pourtant, tout ce que je vois respire la tristesse et l'ennui : le quartier que nous traversons se trouve près des chemins de fer qui s'enchevêtrent dans un fouillis incroyable. Je remarque la présence de plusieurs gros bâtiments bruyants qui crachent une fumée noire et pestilentielle. Cette suie semble se coller partout : bâtiments, vêtements, peau, cheveux... Les maisons, à deux ou trois étages, avec peu de fenêtres, sont toutes collées les unes aux autres comme si on avait voulu sauver le moindre espace.

Dans ce dédale de rues, nous nous perdons et demandons à une femme notre chemin. Après nous avoir donné quelques indications, elle nous explique que plusieurs familles partagent le même logis. Elle-même vit dans une cave, sans aération ni lumière, comme des milliers de familles entières. Elle pointe des enfants aux traits creusés, au teint pâle et aux yeux cernés. Ils toussent et crachent leurs poumons à force de vivre dans les usines le jour et dans ces maisons malsaines la nuit. Les rues sont sales, jonchées de débris végétaux et animaux. Je ne reconnais plus la couleur de mes bottines.

Soudain, j'ai les larmes aux yeux. Une fois l'excitation de la nouveauté passée, je ressens déjà de la nostalgie. Je revois ma belle campagne verte, l'air pur qui sent la bonne herbe verte, les grands espaces où il y a toujours un endroit pour se réfugier quand on a envie d'être seul. Nous vivions sobrement, mais au moins, il me semble que nous n'étions pas dans la misère que je sens ici partout présente...

*Anonyme*

#### **4. Classe sociale pauvre**

Le soleil est à peine levé que mes frères et moi-même devons nous lever dans le froid et l'humidité de notre logis mal chauffé, gracieuseté des propriétaires de l'usine où nous travaillons.

Malgré l'exiguïté des lieux et la promiscuité avec l'autre famille avec qui nous partageons les lieux, il est toujours difficile de se tirer du lit, car je suis constamment fatigué. Les patrons de l'usine de textile où je travaille exigent 15 heures de travail par jour pour un salaire de misère.

L'année passée, mon petit frère est décédé des suites d'un accident de travail : les jeunes enfants, grâce à leur petite taille, sont employés pour nettoyer les accumulations de laine sous les machines qui finissent par nuire à l'engrenage. Malheureusement, l'une d'entre elles lui a broyé le bras et une infection s'est déclarée. Vous devinez la suite...

Mon petit frère n'est pas le seul à avoir subi ce sort. La plupart des familles de mon quartier ont un enfant mutilé à vie, c'est presque normal. Le pire cas que j'ai vu est celui de nos voisins du deuxième étage : le père, après s'être blessé sérieusement à la jambe, a perdu son emploi, car les patrons trouvaient qu'il n'était plus assez productif. Ses jeunes enfants de deux et quatre ans sont trop jeunes pour aller travailler, alors tous les jours, la famille doit aller quêter dans les quartiers riches pour avoir de quoi manger une fois par jour... Quelle vie misérable...

*Anonyme*

## 5. Syndicalisme

Voilà bientôt 3 ans que je travaille chez Weatley's, une manufacture de souliers. Chaque jour, il y a des employés qui sont mutilés et tués par les machines. Lorsque l'on ne travaille pas assez rapidement, le patron nous bat. De plus, les souliers sont inspectés par le contremaître, lorsqu'il n'est pas satisfait, ça dépend de son humeur, on nous enlève de l'argent sur notre paye. Ainsi, cette semaine, je n'ai pas eu d'argent pour nourrir ma famille, car je dois une livre sterling à mon patron. Heureusement, mes jumeaux de 9 ans travaillent aussi chez Wheatley's depuis 2 ans, alors nous ne mourrons pas de faim.

En ce qui concerne ma femme, elle a accouché hier. Par conséquent, elle n'aura pas de salaire cette semaine, il lui manque une journée de travail. Pour obtenir une paye, il faut avoir travaillé 6 jours consécutifs, et ce, 12 heures par jour. Elle recommencera le travail demain, sinon elle perdra son emploi. Ainsi, notre nouveau-né l'accompagnera à la manufacture. Ma femme se plaint beaucoup, car elle reçoit moins d'argent que moi pour le même travail.

Dans 2 jours, c'est dimanche, notre seul jour de congé!

*Anonyme*

## **6. Spécialisation des tâches**

À 7 h du matin, nous commençons notre journée de travail à l'usine « Godasse ». Cette manufacture de souliers et de bottines emploie près de 450 ouvriers et ouvrières, incluant des enfants de 6 ans. Je ne sais pas trop vers quelle heure je la terminerai, cette journée, puisque cela dépend du bon vouloir des contremaîtres, eux-mêmes sous la direction des propriétaires. Que je fasse 10 ou 14 heures de travail dans ma journée, je serai payé le même salaire; les patrons ne se soucient pas de notre état de santé ou du fait que j'aie une autre obligation ailleurs le soir. Pour eux, je suis à leur service et je dois donner ma vie à la compagnie. Pourquoi un jeune homme comme moi aurait-il d'autres intérêts dans la vie?

Pourtant, dans mon village natal, avant d'arriver dans cette ville puante et grise, mes parents étaient de bons artisans; bien qu'il travaillât fort, mon père tenait à la qualité de ses bottines plutôt qu'à la quantité produite. Jamais il n'aurait pensé à diminuer la qualité de ses dernières pour en produire davantage. Il était fier de son travail et il aurait eu honte de vendre un produit ne répondant pas aux règles de l'art. Sa corporation, « les maîtres-cordonniers » du bourg de Lancaster, avait des règles strictes sur la qualité des produits...

Maintenant, on dirait que ce temps est révolu... Ce qui compte, c'est la quantité produite, le plus vite possible et au diable la qualité! Sans parler de l'originalité! Les gens de la ville achètent maintenant des bottines uniformes, faites par des ouvriers qui ne connaissent rien à l'art de la cordonnerie, avec des matériaux peu coûteux. Chacun est affecté à une tâche routinière sur la chaîne de montage, et ce, pendant des heures. Il faut garder notre concentration en plus, car si on est reconnu coupable d'un oubli ou si on ralentit la chaîne, le patron en profite pour nous le faire payer!



Bien sûr, elles ne coûtent pas cher ces bottines, mais il faudra en racheter plus souvent puisqu'elles ne tiendront pas le coup plus d'un an! Il paraît que c'est ça le progrès! Moi je trouve que les travailleurs n'ont pas de fierté comme avant à accomplir leur travail. Dans les campagnes, au moins, il y avait la saison morte pendant laquelle on pouvait se reposer et s'adonner à des activités plus douces...

*Anonyme*

## 7. Législation

Depuis quelques jours, il y a des gens envoyés par le gouvernement qui circulent dans la manufacture et ils observent notre travail. Certains employés disent qu'ils veulent nous enlever nos emplois, tandis que d'autres pensent qu'ils sont là pour nous protéger.

Le gouvernement voudrait réduire nos heures de travail et envoyer les enfants à l'école. Je ne suis pas d'accord, car on va manquer d'argent. D'un autre côté, il paraît que le gouvernement mettra en place des mesures d'aide afin de soutenir les familles pauvres. Ma fille sera enchantée, elle sortira de ce calvaire pour aller à l'école, quelle chance!

Pour ma part, j'aurai enfin 2 jours de congé par semaine et je pourrai refuser les heures supplémentaires, sans risque de perdre mon emploi. Ma femme aussi se réjouit, nos enfants apprendront à lire, à écrire et ainsi, ils pourront améliorer leur situation future. Qui sait? Peut-être qu'un jour nous aussi on pourra prendre le train comme les riches et profiter des vacances à la campagne!

*Anonyme*

## 8. Mode de production

Depuis quelques années, la construction des manufactures a augmenté, rendant ma ville sombre et bruyante. Les artisans qui autrefois confectionnaient les chaussures ont presque tous disparu. Mon oncle a fermé sa boutique, l'an passé, car les bourgeois visitent maintenant les grands magasins. Ces grands magasins achètent, à bas prix, leurs marchandises des manufactures de Liverpool. Auparavant, cela prenait une journée à l'artisan pour confectionner une chaussure selon les directives des clients et ainsi chaque chaussure devenait unique.

Aujourd'hui, les chaussures se ressemblent toutes, car les manufactures ne proposent que quelques modèles, qu'elles produisent en très grande quantité. Par conséquent, mon travail consiste à mettre les lacets sur les chaussures et je dois donc répéter ces gestes jour après jour. Mon collègue, lui, emballe les souliers dans des boîtes. Il commence à se plaindre, car cela fait 15 ans qu'il répète les mêmes gestes. C'est pourquoi les ouvriers trouvent le travail ennuyeux, mais les patrons sont grandement satisfaits, car nous produisons plus de 5000 paires de chaussures par jour.

*Anonyme*

Complétez le tableau suivant

<b>Mémos</b>	<b>Concepts</b>	<b>Mots-clés</b>	<b>Faits en Angleterre</b>	<b>Faits aux États-Unis</b>
<b>1</b>				
<b>2</b>				
<b>3</b>				
<b>4</b>				
<b>5</b>				
<b>6</b>				
<b>7</b>				
<b>8</b>				

## **Activité 13 : Recherche d'informations**

### 1. Faire des liens avec vos romans

Vous lisez ou avez lu une œuvre littéraire de la révolution industrielle. Quelle est votre représentation de cette période? Quelles sont vos impressions?

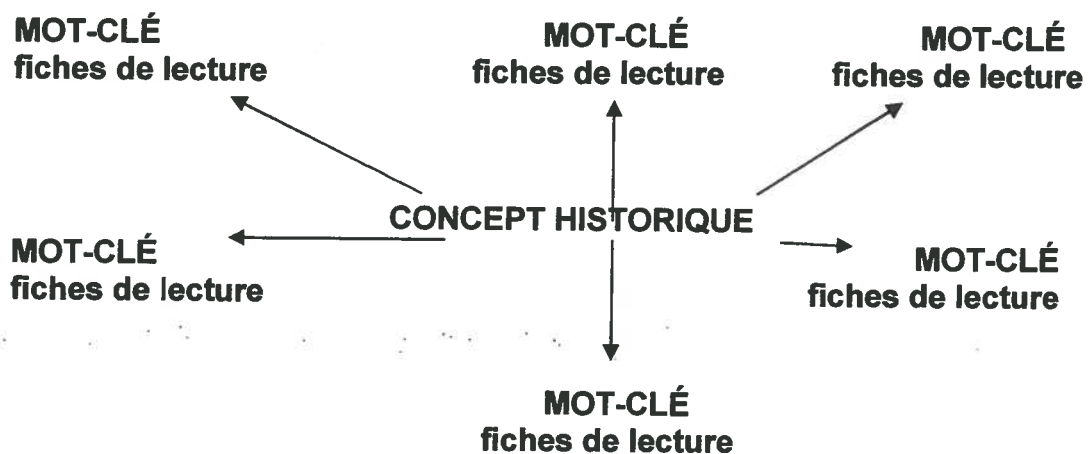
<b><i>Le tour du monde en 80 jours</i></b>	<b><i>Oliver Twist</i></b>

### 2. Effectuer une recherche d'informations

Pour la recherche d'informations, vous devez utiliser les fiches de lecture. En voici un exemple.

<b>Auteur</b>	<b>Concept historique</b>
<b>Titre de l'ouvrage</b>	<b>Mot-clé</b>
<b>Maison d'édition</b>	
<b>Année</b>	
<b>Extrait</b>	
<b>Reformulation</b>	

Dès que votre recherche est terminée, vous devez partager vos informations avec vos coéquipiers. L'organisateur graphique est un moyen efficace pour vous assurer de ne pas oublier d'information. En voici un exemple :



Au centre, vous indiquez votre concept. Vous devez y associer les mots-clés appropriés. Sous chacun des mots-clés, vous déposez vos fiches de lecture afin de vous assurer que vous avez des informations pour chaque mot-clé. Si vos informations sont incomplètes, vous devez compléter votre recherche. Si vos informations sont complètes, vous pouvez passer à la rédaction de votre article.

N'oubliez pas de compléter votre bilan de recherche.

## BILAN DE RECHERCHE

Est-ce que vos informations sont complètes? \_\_\_\_\_

Quelles sont les informations manquantes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Est-ce que vos informations sont pertinentes? \_\_\_\_\_

Est-ce que l'utilisation des fiches de lecture a facilité ton travail de recherche?  
Pourquoi? \_\_\_\_\_

Est-ce que tu crois qu'un autre moyen de consignation pourrait être plus efficace? \_\_\_\_\_

Comment qualifierais-tu ton travail de recherche?

Énoncé	Moi	Équipier
J'ai trouvé de l'information pour chacun des mots-c		
Mes fiches de lecture sont claires et lisibles.		
Les informations que j'ai sélectionnées sont pertinentes en lien avec les mots-clés.		
J'ai participé activement à la réalisation de l'organigramme et au partage de l'information		
Je suis satisfait du travail que j'ai accompli pour la réalisation de la recherche		

### LÉGENDE

Satisfaisant en tout temps	
Satisfaisant	
Insatisfaisant	

## ***Activité 14 : Préparation à la rédaction de l'article***

Avant de rédiger votre article, vous devez planifier sa rédaction.

Les étapes :

Quelles sont, à votre avis, les qualités d'un bon article de journal?







## LISTE DE VÉRIFICATION DE L'ARTICLE

Éléments	C'est fait	À améliorer
Avez-vous utilisé les informations contenues sur vos fiches de lecture?		
Avez-vous reformulé les informations de vos fiches de lecture qui sont dans votre texte?		
Avez-vous évité les opinions personnelles en utilisant des faits historiques vérifiables?		
Est-ce que vous utilisez de nombreux exemples?		
Avez-vous cité vos sources d'information?		
Avez-vous respecté votre plan de rédaction?		
Avez-vous vérifié la qualité de la langue écrite?		
Est-ce que votre titre est accrocheur?		
Êtes-vous satisfaits de votre article?		

## ***Activité 15 : Lecture du journal***

1. Faites la lecture du journal et répondez aux questions de l'enquête.

<b>Aspects</b>	<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>

2. Évaluez la qualité de l'article de journal.

### ÉVALUATION DE L'ARTICLE DE JOURNAL

Est-ce que la lecture du journal vous a permis de répondre à toutes les questions de l'enquête?

Y a-t-il des questions qui demeurent sans réponses? Si oui, lesquelles?

Est-ce que cet article respecte les qualités d'un bon article de journal?  
Pourquoi?

Parmi les huit articles, quel est celui que vous préférez? Pourquoi?

## **Activité 16 : Répondre à une question historique**

**Question historique :** Comment l'industrialisation a-t-elle transformé la société anglaise du 19<sup>e</sup> siècle?

Pour répondre à la question, vous devez :

- Utiliser les informations relevées
- Traiter de **deux aspects** et les expliquer à l'aide de faits historiques;
- Rédiger un texte d'environ 250 mots.

### **PLAN DE LA RÉPONSE**

Voici quelques recommandations pour l'élaboration de votre texte

- Utiliser les informations relevées lors des activités précédentes.
- Prendre connaissance de la grille d'évaluation
- Faire un brouillon
- Diviser ton texte en trois parties : introduction, développement et conclusion
- Inclure dans l'introduction :
  - le contexte de l'époque
  - la question posée;
  - ton hypothèse.
- Inclure dans le développement :
  - des faits historiques
  - des acteurs et leurs intérêts, des causes, des actions, des conséquences;
  - les concepts appropriés;
- Inclure dans la conclusion un retour sur votre hypothèse







## Activité 17 : D'hier à aujourd'hui

1. Complétez le tableau suivant

<b>Révolution industrielle</b>	<b>Concepts</b>	<b>Aujourd'hui</b>	
		<b>Continuité</b>	<b>Changement</b>
	<b>Industrialisation</b>		
	<b>Classes sociales</b>		
	<b>Capitalisme</b>		
	<b>Législation</b>		
	<b>Mode de production</b>		
	<b>Socialisme</b>		
	<b>Syndicalisme</b>		
	<b>Urbanisation</b>		
	<b>Libéralisme</b>		

## 2. Répondez à la question suivante

Quelles sont les institutions et les mesures (législation) mises en place qui ont permis l'amélioration des conditions de travail et de vie des travailleurs d'aujourd'hui?

<b>Institutions</b>	<b>Mesures</b>	<b>Améliorations apportées</b>

## **Activité 18 : Répondre à une question citoyenne**

**Question citoyenne :** Comment peut-on expliquer que les conditions de vie actuelles ne soient pas les mêmes pour tous les ouvriers?

Pour répondre à la question, vous devez :

- Utiliser les informations relevées
- Faire une comparaison entre les conditions de vie au Canada et celles d'un pays où ces conditions sont différentes :
  - nommer et définir au moins 2 ressemblances
  - nommer et définir au moins 2 différences
  - justifier votre réponse en utilisant au moins 2 arguments appuyés sur des faits historiques ou géographiques vérifiables
- Identifier des institutions, des mesures ou des actions humaines qui pourraient améliorer la situation
- Élaborer un texte d'environ 100 mots.

## Activité 19 : Retour

### Autoévaluation et coévaluation de la coopération

NOM : \_\_\_\_\_

Équipiers : 1) \_\_\_\_\_  
 2) \_\_\_\_\_  
 3) \_\_\_\_\_

SATISFACTION				
A	B	C	D	E
Très satisfaisant	Assez satisfaisant	Peu satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas satisfaisant

Énoncés	MOI	ÉQUIPIERS			ENS
		1	2	3	
J'accepte et assume un rôle au sein d'une équipe.					
J'accepte ou demande l'aide des membres de mon équipe.					
J'aide les membres de mon équipe.					
Je fais preuve de savoir-vivre envers mes coéquipiers.					
Je tiens compte des idées, des opinions et des commentaires des autres.					
Je contribue à faire progresser mon équipe par mon travail.					
Je reste concentré sur la tâche.					

<b>Mes forces</b>	<b>Ses forces</b>
<b>Ce que je souhaite améliorer</b>	<b>Ce qu'il ou elle doit améliorer</b>

**ANNEXE C**

**GRILLES D'ÉVALUATION POUR LA SITUATION D'APPRENTISSAGE  
ET D'ÉVALUATION : DEUX ROMANS POUR UNE HISTOIRE**

Grille d'évaluation  
Compétence 1 *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*

Nom : \_\_\_\_\_  
Groupe : \_\_\_\_\_

Résultat global
-----------------

Critères d'évaluation	A	B	C	D	E
<p><b>Prise en compte de la perspective temporelle dans le questionnement</b></p>	<p>Dans son interrogation (présent/passé), l'élève utilise des repères de temps ET Il relève plusieurs éléments de continuité et de changement.</p>	<p>Dans son interrogation (présent/passé), l'élève utilise quelques repères de temps ET Il relève des éléments de continuité et de changement</p>	<p>Dans sa production, l'élève utilise au moins un de repères de temps ET Il relève peu d'éléments de continuité ou de changement.</p>	<p>Dans sa production, l'élève utilise au moins un repère de temps ET Il ne relève pas d'éléments de continuité ou de changement ou les éléments relevés ne sont pas pertinents.</p>	<p>L'élève ne tient pas compte de la perspective temporelle dans sa production.</p>

<p><b>Pertinence du questionnement</b></p>	<p>Dans son interrogation (présent/passé), l'élève utilise <b>plusieurs</b> concepts liés aux conditions de vie des ouvriers et à l'industrialisation (cause, conséquence, valeur, croyance) dans un contexte approprié. ET Utilise <b>plusieurs</b> faits et mentionne les acteurs.</p>	<p>Dans son interrogation (présent/passé), l'élève utilise <b>quelques</b> concepts liés aux conditions de vie des ouvriers et à l'industrialisation (cause, conséquence, valeur, croyance) dans un contexte approprié. ET Utilise <b>quelques</b> faits et mentionne les acteurs</p>	<p>Dans son interrogation (présent/passé), l'élève utilise <b>peu</b> de concepts liés aux conditions de vie des ouvriers et à l'industrialisation (cause, conséquence, valeur, croyance). Le contexte n'est pas toujours approprié. ET Utilise <b>peu</b> faits et mentionne les acteurs</p>	<p>L'élève n'utilise <b>pas</b> de concept ou utilise les concepts dans un contexte inapproprié ET Utilise <b>peu</b> de faits et mentionne les acteurs</p>	<p>Aucune pertinence n'est reconnue dans la production de l'élève.</p>
<p><b>Profondeur du questionnement</b></p>	<p>Dans son interrogation (présent/passé), l'élève fait des liens entre les différents aspects de société. L'élève démontre une compréhension globale de la révolution industrielle.</p>	<p>Dans son interrogation (présent/passé), l'élève fait quelques liens entre quelques aspects de société. Il démontre une compréhension globale de la révolution industrielle.</p>	<p>Dans sa production, l'élève fait peu de liens entre les aspects de société. L'élève démontre une vision partielle de la révolution industrielle.</p>	<p>Dans sa production, l'élève fait des liens peu cohérents entre les aspects de société. L'élève ne démontre pas une compréhension de la révolution industrielle</p>	<p>L'élève ne fait pas de lien entre les aspects de société.</p>



Grille d'évaluation  
Compétence 2 *Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique*

NOM de l'élève : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

**Résultat global : \_\_\_\_\_**

Critères d'évaluation	A Dépasse les attentes prévues	B Satisfait clairement les attentes prévues	C Satisfait minimalement les attentes prévues	D En deçà des attentes prévues	E Nettement en deçà des attentes prévues
<b>Mobilisation des savoirs historiques</b>  Problème posé :  Comment l'industrialisation a-t-elle transformé la société anglaise du 19 <sup>e</sup> siècle?	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• tient compte du problème posé;</li> <li>• formule une hypothèse et la confirme;</li> <li>• utilise de nombreux faits historiques avec beaucoup de rigueur;</li> <li>• fait de nombreuses références aux concepts de l'industrialisation.</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• tient compte du problème posé;</li> <li>• formule une hypothèse et la confirme;</li> <li>• utilise de nombreux faits historiques avec rigueur;</li> <li>• se réfère à des concepts de l'industrialisation</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• tient compte du problème posé;</li> <li>• formule une hypothèse et la confirme de façon partielle;</li> <li>• utilise quelques faits historiques avec rigueur;</li> <li>• se réfère à quelques concepts.</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• tient compte en partie du problème posé;</li> <li>• formule une hypothèse sans la confirmer;</li> <li>• utilise peu de faits historiques avec plus ou moins de rigueur;</li> <li>• se réfère à des concepts sans en respecter le sens.</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• ne tient pas compte du problème posé;</li> <li>• n'utilise pas de faits historiques ou de concepts.</li> </ul>

<b>Articulation cohérente des savoirs historiques</b>	L'élève établit de façon cohérente et très structurée des liens entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les faits;</li> <li>• les concepts;</li> <li>• les concepts et les faits.</li> </ul>	L'élève établit de façon cohérente et structurée des liens entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les faits;</li> <li>• les concepts;</li> <li>• les concepts et les faits.</li> </ul>	L'élève établit de façon +/- cohérente et structurée des liens entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les faits;</li> <li>• les concepts;</li> <li>• les concepts et les faits.</li> </ul>	L'élève établit peu de liens entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les faits</li> </ul>	L'élève ne fait pas de lien entre les différents éléments de son texte.
<b>Rigueur du raisonnement historique</b>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• argumente à partir de faits;</li> <li>• conclut de façon cohérente et structurée</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• argumente à partir de faits;</li> <li>• conclut</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• argumente à partir de faits avec quelques glissements vers l'opinion;</li> <li>• conclut partiellement</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• argumente à partir d'opinions</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'argumente pas</li> </ul>
<b>Considération d'éléments de relativité dans l'interprétation</b>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• tient compte des conséquences de la réalité sociale dans la durée;</li> <li>• établit des liens entre le présent et le passé;</li> <li>• relève des éléments de similitude ou de différence (entre l'Angleterre et les Etats-Unis, la</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• tient compte de divers aspects de société, de l'origine et des facteurs explicatifs de la réalité sociale du passé;</li> <li>• établit des liens entre le présent et le passé;</li> <li>• relève des éléments de</li> </ul>	L'élève, <ul style="list-style-type: none"> <li>• tient compte de quelques aspects de société, de l'origine et des facteurs explicatifs de la réalité sociale du passé</li> <li>• établit peu de liens entre le présent et le passé;</li> </ul>	L'élève établit des liens peu cohérents et ne tient compte que de peu d'aspects de société.	L'élève ne fait pas de lien et ne tient pas compte des aspects de société.

	France ou l'Allemagne	similitude ou de différence (entre l'Angleterre et les États-Unis, la France ou l'Allemagne)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relève peu d'éléments de similitude ou de différence (entre l'Angleterre et les États-Unis, la France ou l'Allemagne)</li> </ul>		
--	-----------------------	--	---	--	--

© Catherine Thomassin et Sophie Turbide, 2008. Adaptation d'une grille d'évaluation réalisée par Catherine Thomassin, Louise Henry et Nathaly Lemay, enseignantes, commission scolaire des Premières-Seigneures, 2007.

Grille d'évaluation  
Compétence 3 – Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

NOM de l'élève : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

**Résultat global :**

Critères d'évaluation	A – Dépasse les attentes prévues	B – Satisfait clairement les attentes prévues	C – Satisfait minimalement les attentes prévues	D – En deçà des attentes prévues	E – Nettement en deçà des attentes prévues
<p><b>Transfert des savoirs historiques</b></p> <p>Objet de conscientisation : <i>Quelles sont les institutions et les mesures mises en place qui ont permis l'amélioration des conditions de travail et de vie dans notre société actuelle ?</i></p>	<p>L'élève, utilise adéquatement les concepts liés à l'industrialisation (passé) et à l'objet de conscientisation (présent);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>établit des liens clairs entre le présent et le passé;</li> <li>met en relation quelques concepts utilisés avec les concepts de changement et de continuité.</li> </ul>	<p>L'élève, utilise adéquatement la plupart des concepts liés à l'industrialisation (passé) et à l'objet de conscientisation (présent);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>établit des liens entre le présent et le passé;</li> <li>met en relation quelques concepts utilisés avec les concepts de changement et de continuité.</li> </ul>	<p>L'élève, utilise adéquatement quelques concepts liés à l'industrialisation (passé) et à l'objet de conscientisation (présent);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>établit peu de liens entre le présent et le passé;</li> <li>releve quelques éléments de changement et de continuité</li> </ul>	<p>L'élève, utilise peu de concepts ou les utilise dans un mauvais contexte;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ne fait pas de lien avec les éléments de continuité et de changement.</li> </ul>	<p>L'élève, n'utilise pas de concepts.</p>

<p><b>Considération de la participation à la vie collective</b></p> <p><i>Comment peut-on expliquer que les conditions de vie actuelles ne soient pas les mêmes pour tous les ouvriers?</i></p>	<p>L'élève,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mentionne les institutions responsables des conditions de vie des ouvriers dans le monde;</li> <li>• identifie le rôle qu'elles jouent en ciblant les ressemblances et les différences;</li> <li>• utilise des faits historiques ou géographiques vérifiables pour appuyer sa réponse</li> <li>• identifie des institutions, des actions ou des mesures qui pourraient améliorer la situation.</li> </ul>	<p>L'élève,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mentionne la plupart des institutions responsables des conditions de vie des ouvriers dans le monde;</li> <li>• identifie le rôle qu'elles jouent en ciblant les ressemblances et les différences;</li> <li>• utilise quelques faits historiques ou géographiques vérifiables pour appuyer sa réponse</li> <li>• identifie la plupart des institutions, des actions ou des mesures qui pourraient améliorer la situation.</li> </ul>	<p>L'élève,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mentionne quelques institutions responsables des conditions de vie des ouvriers dans le monde;</li> <li>• identifie le rôle qu'elles jouent en ciblant peu de ressemblances et différences;</li> <li>• utilise quelques faits historiques ou géographiques pour appuyer sa réponse</li> <li>• identifie quelques institutions, des actions ou des mesures qui pourraient améliorer la situation.</li> </ul>	<p>L'élève,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mentionne peu d'institutions responsables des conditions de vie des ouvriers dans le monde;</li> <li>• identifie le rôle qu'elles jouent en ciblant peu de ressemblances ou de différences;</li> </ul>	<p>L'élève,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'identifie pas les institutions, le rôle qu'elles jouent et des mesures ou actions humaines qui pourraient améliorer la situation.</li> </ul>
<p><b>Considération du caractère pluraliste d'une société</b></p>	<p>Ce critère d'évaluation n'est pas utilisé dans le contexte de la situation d'apprentissage et d'évaluation <i>Deux romans pour une histoire.</i></p>				

## GLOSSAIRE

**Activité** — Séquence d'enseignement-apprentissage composant les tâches complexes. Elles peuvent être de plusieurs ordres : acquisition et structuration des ressources internes nécessaires à la réalisation des tâches, mobilisation de ressources internes ou motivation des élèves.

**Activité de lancement** — Activité qui a pour but d'amorcer une situation d'apprentissage et d'évaluation ou une tâche complexe afin de favoriser la motivation et l'engagement des élèves.

**Activité de mobilisation** — Activité en lien avec des composantes des compétences ou des critères d'évaluation de compétence et qui a pour but le transfert d'un ensemble donné de ressources internes, et ce, avec une certaine autonomie. Au cours de ce type d'activité, l'élève doit planifier son action, sélectionner de l'information pertinente, utiliser des ressources internes et évaluer son action.

**Activité d'acquisition de ressources** — Activité en lien avec les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles de savoirs et de savoirs-faire associés à une compétence ou à des contenus de formation disciplinaires. Elle a pour but l'acquisition et la structuration des ressources internes nécessaires à la réalisation d'activités de mobilisation ou de tâches complexes dans une situation d'apprentissage et d'évaluation.

**Connaissance conditionnelle** — Type de connaissance qui permet le transfert. C'est la connaissance des dispositions liée au contexte d'utilisation d'un savoir ou d'un savoir-faire qui permet le transfert des apprentissages.

**Connaissance déclarative** — Type de connaissances comprenant les faits, les savoirs, les notions, les concepts qui permettent de comprendre et d'interpréter des réalités.

**Connaissance procédurale** — Type de connaissances comprenant les stratégies, les savoirs-faire, les procédures, les démarches, les processus qui permettent de résoudre un problème, de réaliser des tâches et des activités.

**Démarche inductive** — Stratégie d'enseignement qui permet l'apprentissage de concepts par l'observation et l'analyse des attributs essentiels à travers des exemples et des contre-exemples.

Enseignement explicite — Stratégie d'enseignement composée d'interventions pédagogiques spécifiques : modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome permettant l'apprentissage des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Évaluation de l'enseignement — Questionnement qui a pour but d'ajuster et d'adapter des stratégies d'enseignement tout au long du déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation afin d'assurer l'apprentissage et le développement des compétences des élèves.

Intention éducative — Buts d'apprentissage déterminés par l'enseignant et liés aux domaines généraux de formation afin de favoriser des prises de conscience entre les apprentissages scolaires et les réalités sociales.

Intention pédagogique — Buts d'apprentissage au regard du développement des compétences que l'enseignant anticipe pour ses élèves et en se référant aux encadrements légaux.

Objet d'apprentissage — Connaissances que l'élève doit acquérir au cours de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Objet d'évaluation — Critères d'évaluation à partir desquels les productions de l'élève sont évaluées dans une situation d'apprentissage et d'évaluation.

Phase de déroulement — Phase d'enseignement de la situation d'apprentissage et d'évaluation à l'intérieur de laquelle on retrouve les différentes tâches complexes et activités proposées dans la démarche d'apprentissage. On y retrouve également le questionnement qui soutient l'évaluation de l'enseignement.

Phase de planification — Phase d'enseignement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation à l'intérieur de laquelle les objets d'apprentissage, d'évaluation et le processus de construction de l'apprentissage sont analysés afin de déterminer les tâches, les stratégies d'enseignement, les activités et les outils d'évaluation et de régulation qui permettent à l'élève de construire ses connaissances et de développer ses compétences.

Phase de préparation — Phase de la démarche d'apprentissage où l'élève est en contact avec la problématique et les tâches complexes au cœur de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Phase de réalisation — Phase de la démarche d'apprentissage où l'élève acquiert et mobilise des ressources internes en accomplissant les tâches complexes et les activités qui lui sont proposées.

Phase d'évaluation — Phase d'une situation d'apprentissage et d'évaluation à l'intérieur de laquelle se retrouve des interventions pédagogiques liées à l'évaluation du développement des compétences soit la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision-action.

Phase d'intégration — Phase de la démarche d'apprentissage où l'élève verbalise ses prises de conscience sur les apprentissages liés aux connaissances et au développement des compétences qu'il a réalisés.

Ressources externes – Qui désignent différents outils dont l'élève aura besoin pour réaliser les tâches et activités de la situation d'apprentissage. Ex. dossier documentaire, soutien technologique, personne-ressource.

Ressources internes – Qui désignent différents types de connaissances que l'élève doit s'approprier, structurer et intégrer. Ex. savoirs et savoirs-faire, connaissances, stratégies cognitives, métacognitives et affectives, attitudes, concepts, processus, techniques.

Situation d'apprentissage et d'évaluation — Séquence d'enseignement-apprentissage qui permet de développer des compétences et d'acquérir de nouvelles connaissances à travers des tâches complexes et de différents types activités.

Stratégie d'enseignement — Ensemble d'interventions pédagogiques cohérentes entre elles ayant pour but l'apprentissage des élèves.

Tâche complexe — Action ou production qui permet à l'élève de développer une ou des compétences et de mobiliser un vaste ensemble de ressources dans un contexte donné. Elles structurent la situation d'apprentissage et d'évaluation.