

# G · E · O

GEOGRAPHIE · ECOLOGIE · ENVIRONNEMENT ·  
ORGANISATION DE L'ESPACE

## NOUVELLES PRATIQUES D'ÉVALUATION : UN PREMIER BILAN SUR BASE D'UN TRAVAIL COLLABORATIF

OUVRAGE COLLECTIF SOUS LA DIRECTION DE  
Loïc GISCHER, ANNE BARTHÉLEMI ET BERNADETTE MÉRENNE-SCHOUMAKER

FEGEPRO

# TABLE DES MATIÈRES

<b>ÉDITORIAL</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
<b>PARTIE 1</b>	
<b>L'ÉVALUATION AUJOURD'HUI</b>	<b>9</b>
▪ UN PANEL D'ÉVALUATIONS AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	11
▪ L'ÉVALUATION DANS LE CADRE DES NOUVEAUX PROGRAMMES	15
<b>PARTIE 2</b>	
<b>LES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DE LA 3<sup>E</sup> À LA 6<sup>E</sup></b>	<b>21</b>
<b>PARTIE 3</b>	
<b>PROPOSITIONS DE QUELQUES ÉVALUATIONS PAR ANNÉE</b>	<b>29</b>
▪ TROISIÈME	31
▪ QUATRIÈME	63
▪ CINQUIÈME	89
▪ SIXIÈME	131
<b>PARTIE 4</b>	
<b>L'ENSEIGNANT ÉVALUATEUR : ADOPTER UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE</b>	<b>171</b>
▪ PRINCIPAUX PROBLÈMES RENCONTRÉS PAR LES ÉLÈVES	173
▪ PRINCIPAUX PROBLÈMES RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANTS	176
▪ UNE PROPOSITION : PROMOUVOIR LES AUTOÉVALUATIONS	182
▪ LES IMPACTS POSSIBLES DE LA RÉFORME DES RYTHMES SCOLAIRES	186
<b>PARTIE 5</b>	
<b>VOCABULAIRE ADÉQUAT POUR TRAITER DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES AUX ENJEUX</b>	<b>191</b>

# INTRODUCTION

LOÏC GISCHER, ANNE BARTHÉLEMI ET BERNADETTE MÉRENNE-SCHOUMAKER

Évaluer les apprentissages de nos élèves : un sujet qui ne manque pas d'interpeler les enseignants d'autant plus que sa problématique a bien évolué avec les réformes successives de l'enseignement et la mise en place plus récente du nouveau référentiel. C'est de plus une thématique peu développée par la Didactique de la Géographie et il faut bien l'avouer peu traitée jusqu'à ce jour par la FEGEPRO.

Or les attentes des enseignants sont fortes comme l'a bien montré l'enquête lancée en janvier 2022 auprès de nos membres où beaucoup s'interrogeaient sur leurs pratiques, étaient à la recherche d'exemples de tâches ou de consignes, de critères d'évaluation, de documents utilisables ou encore s'interrogeaient sur la place du numérique et surtout sur sa faisabilité concrète dans l'évaluation.

Pour répondre à ces attentes et sur base des réponses de l'enquête, nous avons imaginé un travail collaboratif en ligne avec près d'une vingtaine d'enseignants. Notre souhait était de faire émerger de nouvelles pratiques en lien avec le nouveau référentiel et les nouveaux programmes. Il s'agissait aussi de rassembler des enseignants de toutes les années (de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup>), des différents réseaux et qui enseignaient tant au niveau général que dans l'enseignement technique.

Afin de coller au mieux aux nouvelles exigences de l'évaluation, nous avons décidé de nous baser sur les attendus du référentiel, année par année et plus spécifiquement sur les types de tâches, de savoirs et de savoir-faire transversaux comme le propose la FESeC. Ces acquis d'apprentissage sont présentés sous la forme d'un tableau synthétique dans la **PARTIE 2** de ce GEO.

Ces acquis d'apprentissage sont largement illustrés dans la **PARTIE 3** qui regroupent les évaluations proposées par les enseignants année par année. En effet, toutes les questions proposées dans ces évaluations sont classées selon les attendus en termes de types de tâches, de savoirs et de savoir-faire transversaux. Parallèlement, des grilles d'évaluation sont aussi proposées pour les principaux attendus. De la sorte, le lecteur de ce GEO pourra découvrir grâce au tableau de synthèse de chaque année des exemples de questions ou de grilles d'évaluation par attendu, ce qui devrait lui fournir des pistes pour la rédaction de ses propres évaluations. En effet, la vocation de ce GEO est d'inspirer la conception des évaluations et non de restreindre les enseignants dans leur pratique.

Ces deux parties sont précédées, dans la **PARTIE 1**, par une réflexion sur les types d'évaluations et sur la place de l'évaluation dans les nouveaux programmes et sont suivies dans la **PARTIE 4** par une analyse réflexive menée sur base des évaluations proposées dans ce GEO.

Enfin la **PARTIE 5** se penche sur la question du vocabulaire adéquat pour traiter des informations spécifiques aux enjeux et propose un tableau des termes de base par UAA. On y trouve bien sûr les notions figurant dans le référentiel, mais aussi les termes identifiés par la FELSI comme les plus utiles ainsi que ceux proposés par la FEGEPRO. Rappelons qu'il s'agit de savoirs fonctionnels et non déclaratifs ; ils devraient donc être connus des élèves dans le but de pouvoir s'en servir dans leur travail, mais il ne s'agit pas de demander lors d'un contrôle ou d'un examen d'explicitier ces termes en donnant par exemple une définition.

Ajoutons que ce travail n'est bien sûr qu'un premier jalon dans le domaine de l'évaluation des acquis d'apprentissage en géographie, puisqu'il est réalisé peu de temps après la mise en œuvre des nouveaux programmes. Il reste le fruit d'une recherche-action d'un an. On ose espérer qu'il en inspirera d'autres et qu'il permettra à chaque enseignant de s'inscrire au mieux dans la voie d'une évaluation au service de la réussite de ses élèves. Notons également que la FEGEPRO compte poursuivre dans cette voie en proposant via son Comité pédagogique d'autres exemples dans le cadre de ses Newsletters.





## **PARTIE 1**

# **L'ÉVALUATION AUJOURD'HUI**

### 1.1.1. Considérations générales sur l'évaluation

L'évaluation doit faire partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. Dans le Décret missions (1997), l'évaluation formative était déjà présentée comme un ensemble des pratiques allant de pair pour viser une progression des apprentissages au rythme de chaque élève. Dans l'avis n°3 du Pacte d'excellence (Groupe Central, 2017), l'évaluation est décrite comme un support majeur permettant « *d'identifier les besoins en remédiation et les possibilités de dépassement des élèves* » (p.13). Si elles sont pertinentes pour la mise en place de dispositifs de Remédiation-Consolidation-Dépassement (RCD), les évaluations courtes et régulières, de type formatif, ont également une valeur éducative qui est souvent négligée par les enseignants (Duroisin, 2019).

Quatre types d'évaluation sont identifiés dans la littérature : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative. Ce texte a pour objectif de décrire ces quatre types d'évaluation en mettant en évidence leurs particularités et/ou leurs points communs.

### 1.1.2. Principaux types d'évaluation pour un suivi optimal de l'élève

#### ***Évaluation diagnostique***

L'évaluation diagnostique a pour principal objectif de cibler très précisément les erreurs types induites par les obstacles rencontrés par les élèves dans un objet d'enseignement-apprentissage. Elle a donc pour caractéristique d'être très précise. Parce qu'elle requiert une connaissance pointue de la matière, l'évaluation diagnostique est compliquée à mettre en œuvre. Elle ne s'improvise pas du jour au lendemain, elle doit être minutieusement préparée par des experts de la discipline. Un travail de conception par des enseignants et des chercheurs s'avère indispensable pour mettre au point une évaluation diagnostique de qualité.

La démarche d'évaluation diagnostique mise en œuvre permet, d'une part, d'identifier avec précision les obstacles du contenu engendrant des difficultés chez l'élève. Ce dernier prend conscience de ce qu'il maîtrise ou non en ce qui concerne le contenu travaillé. D'autre part, la démarche permet aux élèves d'identifier avec précision leurs faiblesses, mais aussi leurs forces. Les élèves disposent de données personnelles et celles-ci ne servent pas à situer l'élève par rapport à une moyenne chiffrée ou par rapport à d'autres élèves.

La littérature place souvent l'évaluation diagnostique comme une évaluation à effectuer avant tout apprentissage. La fonction de cette évaluation est alors réduite à de la prévention. De récents travaux menés par une équipe de recherche de l'UMONS dans le cadre du projet-pilote sur la différenciation pédagogique et l'accompagnement personnalisé des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles proposent une autre façon d'utiliser l'évaluation diagnostique (Duroisin et al., 2021). Il ne s'agit pas uniquement de limiter son utilisation avant tout apprentissage ; ce type d'évaluation peut être mené pendant et après l'apprentissage. Ainsi, l'évaluation diagnostique est non seulement pertinente à mettre en œuvre pour anticiper les forces et faiblesses des élèves (ex. un élève qui dispose de bonnes conceptions préalables ou un élève qui prend appui sur de mauvaises conceptions) ; elle l'est également pour repérer les élèves en difficulté pendant le cours ou encore pour planifier la différenciation en constituant des groupes RCD ou mettre en œuvre le coenseignement. C'est le moment d'utilisation de l'évaluation qui détermine ainsi sa fonction.

## 1.2.1. Des nouveaux programmes

### *Un référentiel commun, des programmes propres aux Pouvoirs Organisateur*

Suite à la publication en 2018 d'un nouveau référentiel « Compétences terminales et savoirs communs en géographie. Humanités générales et technologiques », des programmes propres aux différents Pouvoirs organisateurs ont été écrits afin de répondre aux nouvelles prescriptions.

Plusieurs voies permettent d'amener les élèves à construire et à entraîner les compétences visées. Ces différents programmes, approuvés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, rencontrent les attendus légaux mais vont chacun expliciter la manière d'y arriver. En effet un programme, en plus de mentionner ce qui doit être travaillé, entraîné et évalué, précise les valeurs du réseau et explicite les outils, les moyens et les approches pour construire les situations d'apprentissages et évaluer les élèves. Chaque enseignant doit dès lors suivre le programme choisi par le Pouvoir Organisateur de son établissement pour construire ses situations d'apprentissages et ses évaluations.

Ce nouveau référentiel nous amène, en tant qu'enseignants, à manipuler un nouveau jargon, à réorganiser nos séquences et à revoir les attendus certificatifs.

En effet ce nouveau référentiel propose, comme les référentiels des autres disciplines, un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA<sup>1</sup>), chaque UAA visant à la mise en place d'une compétence<sup>2</sup> disciplinaire (« ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage »).

Il est attendu de travailler autour de 3 unités d'acquis d'apprentissage pour ainsi développer 3 compétences :

	Compétence au 2 <sup>e</sup> degré	Compétence au 3 <sup>e</sup> degré
<b>UAA 1</b> questions spatiales à propos de l'inégale répartition des populations et des ressources	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès à la nourriture, à l'eau, à <b>l'énergie et autres matières premières</b>
<b>UAA 2</b> questions spatiales à propos de la gestion des risques naturels et technologiques	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer des enjeux liés aux risques naturels et technologiques <b>et à leur gestion</b>
<b>UAA 3</b> questions spatiales à propos de l'aménagement du territoire	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire	Mettre en œuvre la démarche géographique pour éclairer les enjeux liés à l'accès des populations aux fonctions d'un territoire <b>et à sa gestion</b>

<sup>1</sup> L'expression « unité d'acquis d'apprentissage » désigne « un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué ».

<sup>2</sup> Le terme « compétence » désigne « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »



## **PARTIE 2**

# **LES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DE LA 3<sup>E</sup> À LA 6<sup>E</sup>**

Pour déterminer les attendus du nouveau référentiel de géographie à évaluer, nous nous sommes référés aux tableaux synoptiques disponibles sur le site du SeGEC. Ces tableaux sont disponibles année par année dans la partie 3 où vous trouverez des exemples pour chaque attendu. Pour compléter ces tableaux, nous avons souhaité présenter la progressivité des attendus du référentiel dans cette partie 2 du GEO 86.

Pour rappel, le référentiel définit les attendus en fin de cycle, sans préciser ceux qui doivent être installés en 3e année et ceux qui doivent l'être en 4e. Dans le futur, la réforme des référentiels liée à la mise en œuvre du tronc commun précisera les attendus à atteindre à la fin du cursus, c'est-à-dire à la fin de la 3e secondaire. Étant donné que la thématique reste identique, les attendus sont pratiquement similaires à ceux que nous présentons ci-dessous.

À ces tableaux, nous y avons associé les étapes de la démarche géographique afin de relier les attentes au raisonnement de la discipline. Afin de tenir compte des pratiques recommandées au 3<sup>e</sup> degré, nous avons ajouté deux attendus au niveau des savoir-faire transversaux au degré supérieur.

### 2.1. En 3e et en 4e année

Les 4 premières étapes de la démarche géographique constituent les tâches à entraîner et à évaluer :

- décrire la répartition d'un objet d'étude par une représentation de l'espace ou son annotation,
- décrire cette même répartition par un texte,
- confronter cette répartition avec d'autres composantes de l'espace pour proposer une explication sous forme d'un texte,
- à l'issue de cette confrontation, lister des atouts et contraintes des composantes de l'espace envers la répartition de l'objet d'étude.

Pour accomplir ces tâches, des savoirs et savoir-faire communs aux deux années sont à acquérir en vue d'exploiter les représentations de l'espace qui constituent la base documentaire fournie aux élèves lors des évaluations. Dès lors, les savoir-faire transversaux portent uniquement sur les représentations de l'espace. L'élève doit être capable de les lire à l'aide de coordonnées géographiques et de les construire en manipulant des outils numériques.

Au niveau des savoirs, les deux premières étapes font appel à des repères spatiaux. Ces derniers se concentrent sur la répartition de la population en 3e et des zones bioclimatiques en 4e. Pour décrire une répartition spatiale, l'élève doit pouvoir mobiliser judicieusement les repères spatiaux tels que les noms des continents, océans, principaux reliefs, parallèles remarquables, principaux foyers de population ou au contraire déserts humains, principales aires urbaines, principaux ensembles bioclimatiques ...

Pour les deux étapes suivantes, des savoirs spécifiques aux thématiques des deux années doivent être mobilisés en vue d'expliquer les répartitions. En 3e, ils se focalisent sur les facteurs à l'origine des disparités spatiales face aux risques naturels (surtout géodynamiques et climatiques) et technologiques. En 4e, ils sont plus nombreux et se concentrent sur les principales variables à l'origine des inégalités d'accès à l'eau et à la nourriture et l'accent est mis sur le climat. Enfin, que ce soit en 3e et en 4e, l'élève doit pouvoir faire appel à des cas abordés en classe pour illustrer ses réponses lors des évaluations.

## 2.2. La 5<sup>e</sup> année

Par rapport aux attendus de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, nous avons relevé ceux spécifiques à la 5<sup>e</sup> en bleu dans le tableau. Les tâches relatives à la description (quoi ? et où ?) et à l'explication (pourquoi ici et pas ailleurs ?) identiques à la 3<sup>e</sup> et à la 4<sup>e</sup> années sont à réactiver. Toutefois, en 5<sup>e</sup>, ces tâches doivent également concerner des dynamiques spatiales, notamment de flux et des évolutions territoriales.

Des tâches supplémentaires dans l'explication ont pour objectif de vérifier la capacité des élèves à mener à bien l'analyse des faits/phénomènes géographiques :

- migration
- mondialisation
- potentialités/vulnérabilités
- développement/développement durable

Ces apprentissages spécifiques au degré supérieur impliquent un travail sur la base de tous types de documents variés et familiers, y compris des représentations de l'espace. Dès lors, un nouveau savoir-faire transversal apparaît en 5<sup>e</sup> année : savoir apprécier la pertinence d'une représentation de l'espace. À ce dernier issu du référentiel, nous y avons ajouté :

- savoir lire un (ou deux) graphique(s) pour mettre en évidence une évolution au sein d'un même espace ou des différences ou ressemblances entre deux espaces différents
- extraire des informations d'un texte ou d'une vidéo pour mettre en évidence les intérêts des acteurs

De notions relatives aux énergies et aux matières premières sont à acquérir alors que les repères spatiaux se concentrent cette fois sur l'échelle européenne et belge. Cependant, en 5<sup>e</sup> année, aucun modèle spatial ni leurs liens avec des composantes naturelles ne sont à apprendre et à évaluer.

## 2.3. La 6<sup>e</sup> année

Outre sur ce qui a déjà été travaillé antérieurement et qu'il conviendra de continuer à entraîner et à évaluer, de nouvelles tâches explicatives portent spécifiquement sur l'accès aux fonctions du territoire en 6<sup>e</sup>. Elles sont indiquées en vert dans le tableau :

- Caractériser l'accès à une fonction afin d'identifier des besoins ou des actions en termes d'aménagement du territoire
- Identifier des atouts et/ou des contraintes pour justifier un aménagement du territoire
- Comparer la répartition spatiale d'une fonction du territoire et celle d'une population pour identifier des espaces de vulnérabilité et/ou de potentialité
- Mettre en évidence des effets d'un aménagement du territoire sur l'environnement pour expliciter le concept de développement et de développement durable
- Identifier les fonctions d'un territoire et/ou les intentions des acteurs concernés par un aménagement du territoire pour expliciter la notion de conflit d'usage
- Comparer un cas donné à un modèle spatial pour en évaluer l'appartenance

Comme en 5<sup>e</sup> année, de nouveaux savoirs en vue d'accomplir les tâches d'explication sont à acquérir. Ces derniers portent sur des termes et notions spécifiques à certaines fonctions ou à la gestion des territoires.

Enfin, au niveau des repères spatiaux en 6<sup>e</sup>, ils portent sur les espaces peuplés et peu peuplés aux échelles européennes et belges ainsi que sur les divisions administratives de ces deux espaces.





## **PARTIE 3**

# **PROPOSITIONS DE QUELQUES ÉVALUATIONS PAR ANNÉE**

## ATTENDUS RELATIFS À LA DÉMARCHE GÉOGRAPHIQUE

Attendus		Exemples
3.1	Annoter une représentation de l'espace ou réaliser une carte schématique ou un croquis cartographique en vue de décrire la répartition spatiale d'un aléa, d'un espace à risque, d'un aménagement pour se prémunir d'un risque ou d'une occupation d'un espace à risque	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colombie – Risque naturel</li> <li>▪ Madagascar – Risques naturels</li> <li>▪ Territoire choisi par les élèves – Risques naturels et technologiques</li> </ul>
3.2	Rédiger quelques phrases en vue de décrire la répartition spatiale d'un aléa, d'un espace à risque, d'un aménagement pour se prémunir d'un risque ou d'une occupation d'un espace à risque	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colombie – Risque naturel</li> <li>▪ Madagascar – Risques naturels</li> <li>▪ Territoire choisi par les élèves – Risques naturels et technologiques</li> </ul>
3.3	Comparer des répartitions spatiales en quelques phrases en vue d'expliquer la répartition spatiale d'un aléa ou d'un risque	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colombie – Risque naturel</li> <li>▪ Madagascar – Risques naturels</li> </ul>
3.4	Organiser dans un tableau des atouts ou contraintes de l'environnement vis-à-vis d'un aménagement pour se prémunir d'un aléa ou vis-à-vis d'une occupation de l'espace (ou rédiger quelques phrases pour mettre en évidence ces atouts et contraintes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Territoire choisi par les élèves – Risques naturels et technologiques</li> </ul>

## ATTENDUS RELATIFS AUX SAVOIRS

Attendus		Exemples
3.5	L'élève connaît la répartition spatiale des principaux espaces peuplés et peu peuplés aux échelles mondiale et continentale	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Monde – Risque naturel</li> </ul>
3.6	L'élève connaît la répartition spatiale des principaux reliefs, des principaux fleuves à l'échelle mondiale et continentale, et des 15 principales aires urbaines à l'échelle mondiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colombie – Risque naturel</li> </ul>
3.7	L'élève connaît les grands repères géographiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Madagascar – Risques naturels</li> </ul>

<b>3.8</b>	L'élève connaît le modèle de la tectonique des plaques et les conséquences des mouvements de plaques (aux dorsales, aux zones de collision et aux zones de subduction) sur la répartition des séismes et des volcans	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colombie – Risque naturel</li> </ul>
<b>3.9</b>	L'élève connaît le schéma simplifié de la circulation atmosphérique aux équinoxes et aux solstices	<ul style="list-style-type: none"> <li>Madagascar – Risques naturels</li> </ul>
<b>3.10</b>	L'élève connaît les notions utiles pour comprendre un document et communiquer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voir vocabulaire adéquat pour traiter des informations spécifiques aux enjeux en partie 5 de ce GEO</li> </ul>
<b>3.11</b>	L'élève connaît des exemples pour illustrer le concept d'atouts et contraintes spatiales à propos des aléas naturels ou des effets des changements climatiques, ou de la répartition des fonctions d'un territoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Territoire choisi par les élèves – Risques naturels et technologiques</li> </ul>
<b>3.12</b>	L'élève connaît des exemples pour illustrer des modèles spatiaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colombie – Risque naturel</li> <li>Territoire choisi par les élèves – Risques naturels et technologiques</li> </ul>

## ATTENDUS RELATIFS AUX SAVOIR-FAIRE TRANSVERSAUX

Attendus		Exemples
<b>A</b>	Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique ou une image de l'espace terrestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Madagascar – Risques naturels</li> </ul>
<b>B</b>	Lire des coordonnées géographiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monde – Risque naturel</li> <li>Atlantique – Risque naturel</li> <li>Colombie – Risque naturel</li> </ul>
<b>C</b>	Manipuler des outils numériques de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monde – Risque naturel</li> </ul>
<b>D</b>	Construire une représentation cartographique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Madagascar – Risques naturels</li> </ul>
<b>E</b>	Apprécier la qualité d'une représentation cartographique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voir évaluations en 5e et 6e</li> </ul>

# QUELS SONT LES EFFETS DE LA VARIABILITÉ DU CLIMAT SUR LA PÉNINSULE INDIENNE ?

Loïc GISCHER

**PUBLIC CONCERNÉ** : 4e année

**TYPE D'ÉVALUATION** : sommatif

## CONTEXTE

En 4e année, les cinq évaluations sommatives abordent systématiquement la péninsule indienne sur base de la planification spiralaire établie. Ce territoire propose des répartitions assez nettes entre les ressources afin de limiter toute discussion lors de la correction en classe. De plus, sa position sur Terre permet d'aborder toutes les notions relatives au climat. Dès lors, les questions retenues ci-dessous sont issues de plusieurs évaluations. À l'issue des trois premières (octobre, décembre, février), les élèves ont été interrogés sur toutes les tâches attendues ainsi que sur les savoirs relatifs à l'accès à l'alimentation et sur les modèles de la rotation de la Terre, sa révolution et le bilan radiatif (trois premières questions de savoirs ci-dessous).

Lors de la quatrième évaluation sommative (avril), les élèves sont questionnés sur les savoirs relatifs à l'accès à l'eau ainsi que sur les paramètres qui interviennent dans la variation des températures (réactivation du bilan radiatif appris en début d'année) et des précipitations (quatrième question de savoirs ci-dessous).

Enfin, la cinquième évaluation sommative (juin) interroge les élèves sur les moussons (dernière question de savoirs ci-dessous) et vérifie une dernière fois deux tâches où plusieurs cartes doivent être mises en relation (questions sur les tâches ci-dessous).

## QUESTIONS RETENUES PAR RAPPORT AUX ATTENTES DU RÉFÉRENTIEL

- **4.1.** Veuillez localiser sur le fond de carte les faibles niveaux des trois ressources en eau accessibles pour la population de l'Inde sur le fond de carte de la page suivante :
  - Eaux de surface
  - Eaux souterraines
  - Précipitations
- **4.3.** Comparez sous forme d'un texte la répartition des ressources faibles en eau avec la répartition de la population afin de déterminer la zone où la pression sur la ressource est la plus forte.
- **4.10.** Calculez les heures locales de Calcutta et Buenos Aires lorsque vous débutez les cours à Habay-la-Neuve à 8h30. Ensuite, expliquez sous forme d'un texte la variation des heures locales sur Terre
- **4.11.** Comparez sous forme d'un texte la variation de la température annuelle entre Calcutta (Inde) et Buenos Aires (Argentine). Ensuite, expliquez la différence à l'aide d'un schéma où les deux villes sont situées lors des deux équinoxes et des deux solstices.
- **4.9 & 4.12.** Après avoir comparé la température moyenne annuelle et les précipitations totales de Calcutta (Inde) et Lhasa (Chine), veuillez expliquer la variation de ces deux indicateurs entre les 2 villes sur base de l'altitude, de l'exposition par rapport à l'Himalaya et du bilan radiatif.
- **4.8.** Expliquez la variation des précipitations annuelles à Calcutta à l'aide de deux schémas de la circulation atmosphérique. Un schéma pour le mois de janvier et un deuxième pour le mois de juillet. Sur ces schémas, veuillez situer, Lhasa, l'Himalaya, Calcutta, l'océan Indien et l'équateur.

## SAVOIR-FAIRE TRANSVERSAUX EXERCÉS PAR CES QUESTIONS

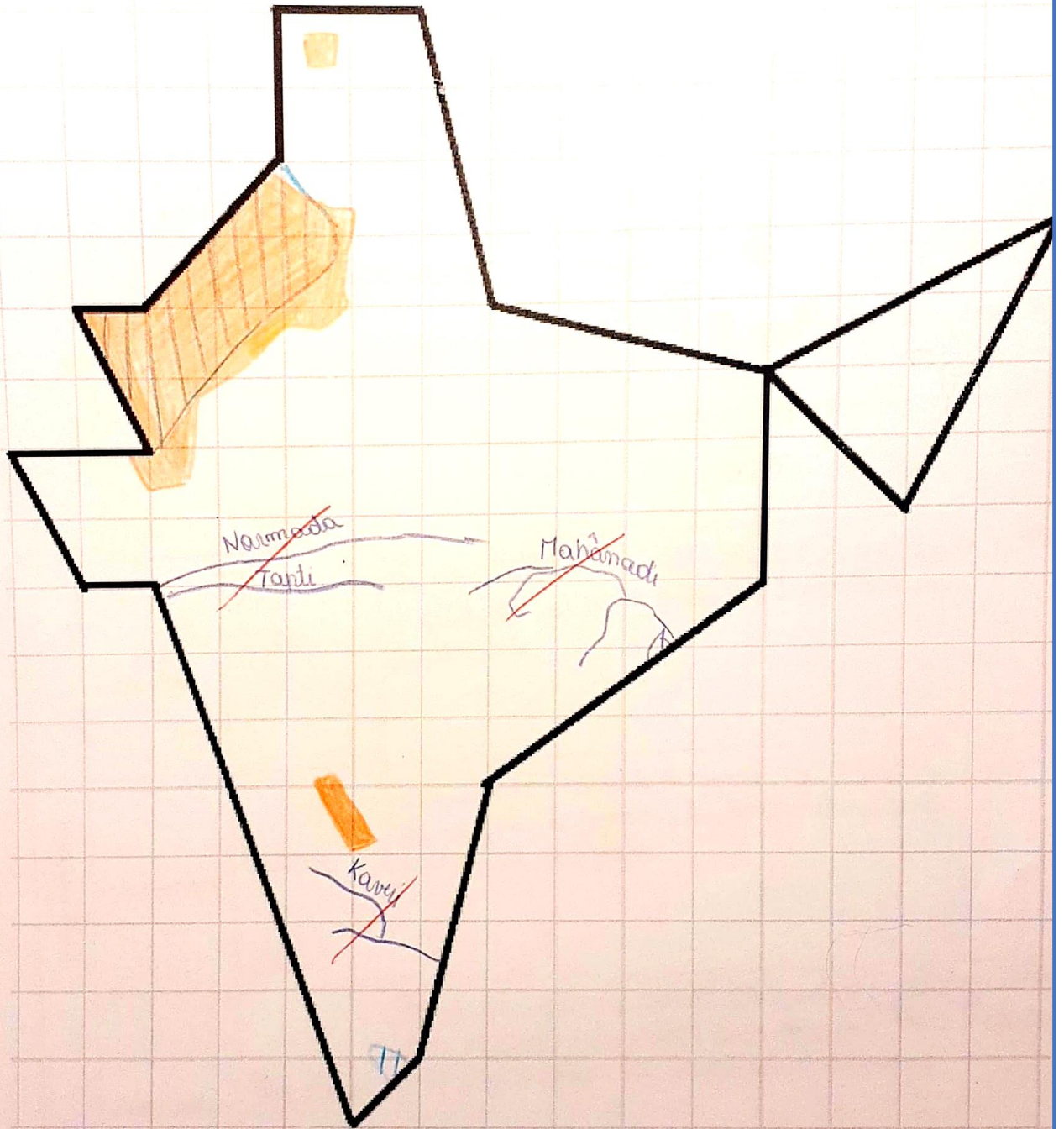
- A. Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique ou une image de l'espace terrestre
- D. Construire une représentation cartographique

## GRILLES D'ÉVALUATION DES QUESTIONS RETENUES

- **4.1** Veuillez annoter une carte sur les faibles niveaux des trois ressources en eau accessibles pour la population de l'Inde à l'aide du fond de carte de la page suivante :
  - Eaux de surface
  - Eaux souterraines
  - Précipitations
  
- **4.3** Comparez sous forme d'un texte la répartition des ressources faibles en eau avec la répartition de la population afin de déterminer la zone où la pression sur la ressource est la plus forte sous forme d'un texte.

Critères	Indicateurs	Pondération
Analyse	Annotation carte <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ressources faibles :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eaux de surface : N-O</li> <li>○ Précipitations : N-O</li> <li>○ Eaux souterraines : N-O et centre</li> </ul> </li> </ul> Décrire sous forme d'un texte <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pression sur la ressource forte : N-O                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ressource en eau faible (offre)</li> <li>○ Population importante (demande)</li> </ul> </li> </ul>	/3 /3 /3  /2 /1 /1
Communication	Annotation carte <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Titre complet</li> <li>▪ Légende structurée</li> <li>▪ Clarté</li> </ul>	/1 /1 /1

Répartition des ressources faibles en eau en Inde



Légende:   
■ : niveau faible des nappes phréatiques   
/// : endroits de faible précipitation   
~ : cours d'eau avec un débit faible   
Zone sans grand cours d'eau.



# UN AMÉNAGEMENT CÔTIER POUR FAIRE FACE AU CHANGEMENT CLIMATIQUE : À QUI PROFITERA LA BARRIÈRE ANTI-TEMPÊTE DE NIEUWPOORT ?

Anne BARTHÉLEMI

**PUBLIC CONCERNÉ** : 6e année

**TYPE D'ÉVALUATION** : spiralaire

## CONTEXTE

Ce projet d'évaluation est conçu à la suite d'une séquence d'apprentissage qui serait consacrée aux scénarios en questionnement dans le chef des autorités flamandes face à la montée de la mer (lien vers les documents de la séquence) en prenant appui sur les exploitations pédagogiques « Quelle Wallonie pour demain ? » (GEO85 p.149) et « Analyser un projet de prospective, l'aménagement et la gestion des territoires au sein de l'UE (GEO85 p.153) ainsi que sur de nombreuses fiches du GEO 84 « Explorer les territoires du monde ».

Comme proposé dans l'évaluation « Rives ardentes », les élèves annotent une représentation de l'espace via Google Earth online, afin de mettre en évidence le cadre spatial de l'aménagement de la barrière anti-tempête à Nieuwpoort.

Ensuite, ils comparent leurs productions à deux cartes et réalisent un croquis de synthèse.

La synthèse écrite finale prend la forme d'une argumentation qui identifie les potentialités du barrage anti-tempête à l'échelle locale. Pour apprécier l'envergure de leur réponse, on demande aux élèves de justifier leurs arguments sur base de savoirs appris durant toute l'année. Volontairement, la tâche proposée en évaluation est contextualisée à l'échelle locale tandis que les apprentissages réalisés durant la séquence se situent le long de l'espace côtier belge, ce qui implique de la part de l'élève un changement d'échelle.

Cette évaluation comporte quelques documents en néerlandais à destination des élèves en immersion ou dans le cadre d'un travail interdisciplinaire avec le professeur de langues germaniques. Pour la bonne marche de l'évaluation, il paraît judicieux que les élèves en disposent et la consultent avant l'évaluation.

Dans la planification annuelle, ce projet pourrait se dérouler de façon spiralaire durant quelques moments d'évaluation de l'année. En effet, il se situe dans le prolongement de l'évaluation concernant l'écoquartier « Rives Ardentes » puisqu'il répond également à une problématique liée au changement climatique et utilise des outils similaires. Il fait également écho à celle concernant « Des espaces verts pour tous à Bruxelles » car il intègre des acquis concernant la justice spatiale.

## QUESTIONS RETENUES PAR RAPPORT AUX ATTENTES DU RÉFÉRENTIEL

- **6.1. PRODUCTION 1** : Après avoir construit votre légende, mettez en évidence via un projet GEonline (requête à une altitude de 8000 m environ)
  - Les repères : la limite administrative de l'entité communale de Nieuwpoort, l'autoroute, l'Yser, Louisweg, Parklaan
  - Le barrage anti-tempête (en construction),
  - La station balnéaire
  - Les zones vertes : Simliduinen et IJsermonding
  - Les campings Kompas et Dune park
  - Le port de plaisance et les deux zones industrialo-portuaires
  - La zone résidentielle
  - La zone agricole enclavée

*+ capture d'écran dans un fichier Word*



- **6.1.** En vue d'identifier des espaces de vulnérabilité ou de potentialité,
  - PRODUCTION 2 : Sur base de Topografische kaart Zeeuws-Vlaanderen, hoogte, reliëf (topographic-map.com), sélectionnez la couche ESRI/TOPO avec une échelle de 500m et représente les zones d'altitude supérieures à 5m au-dessus du niveau de la mer (+ capture d'écran dans un fichier Word)
  - PRODUCTION 3 : Réalisez un croquis représentant les zones de forte densité de population (valeurs supérieures à 109.000hab/km<sup>2</sup>) ainsi que les zones d'altitude supérieure à 5 m au-dessus du niveau de la mer.
  
- **6.6. & 6.7.** « Ce projet de barrière anti-tempête dans ce lieu est-il pertinent ? »
  - PRODUCTION 4 : Sur base de votre projet GEonline (PRODUCTION 1) et de votre croquis (PRODUCTION 3), identifiez des vulnérabilités et/ou des potentialités spatiales pour justifier cet aménagement, min. 4 arguments et environ 15 lignes. Justifiez vos arguments sur base :
    - des savoirs appris en classe **durant toute l'année.**
    - *Approfondissement : d'au moins deux fiches (intégrer la justice spatiale, rencontrer les multiples défis environnementaux, etc.)*
  
- **6.10.** Comparer un cas donné à un modèle spatial pour en évaluer l'appartenance en s'appuyant sur le GEO85

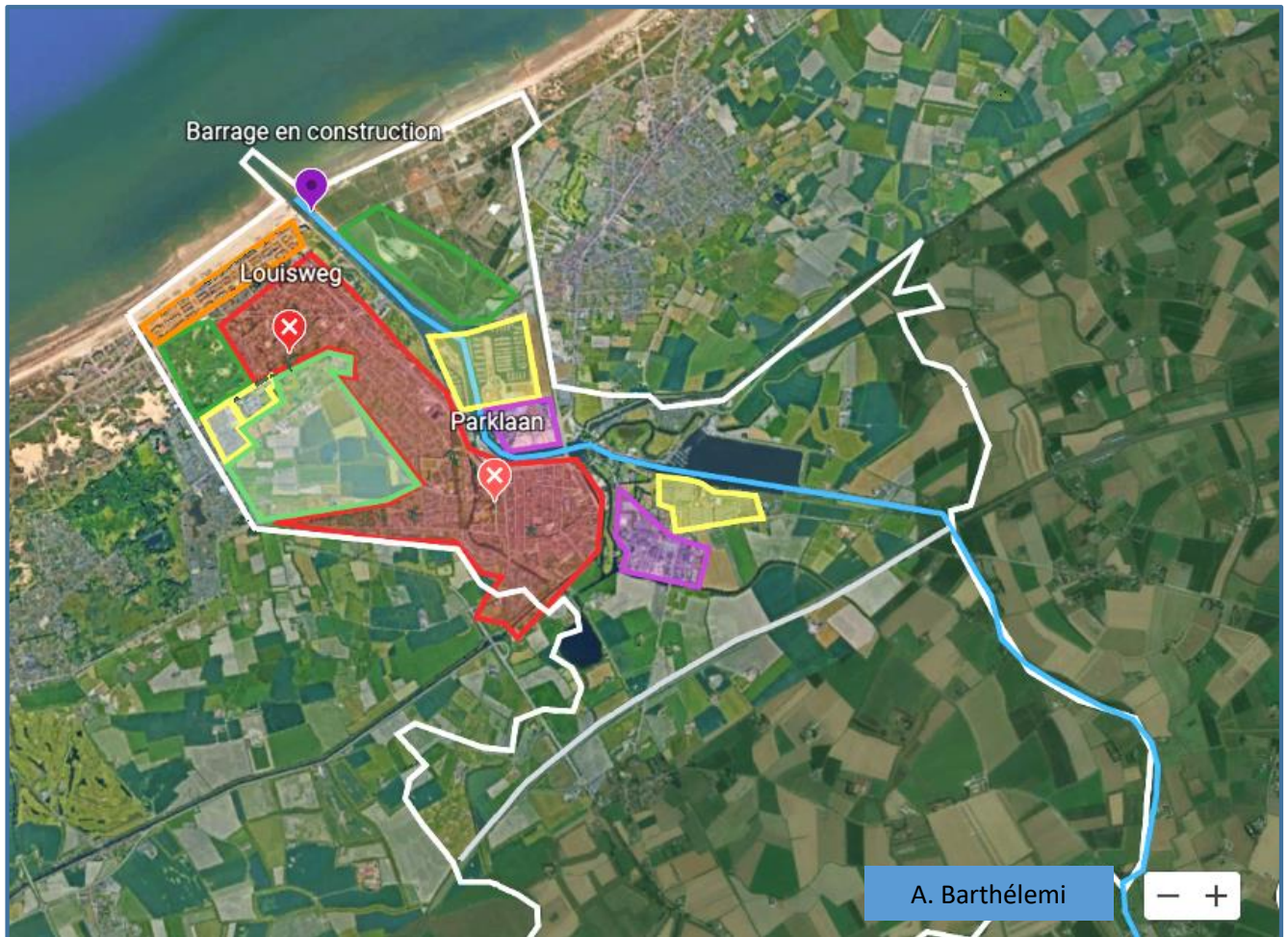
#### SAVOIR-FAIRE TRANSVERSAUX EXERCÉS PAR CES QUESTIONS

- **A.** Lire une carte thématique ou schématique, un croquis cartographique ou une image de l'espace terrestre
  
- **C.** Manipuler des outils numériques de représentation de l'espace : atlas, SIG, globe virtuel, géoportail...
  
- **F.** Extraire des informations d'un texte (ou d'une vidéo) pour mettre en évidence le rôle des acteurs.

#### GRILLES D'ÉVALUATION DES QUESTIONS RETENUES

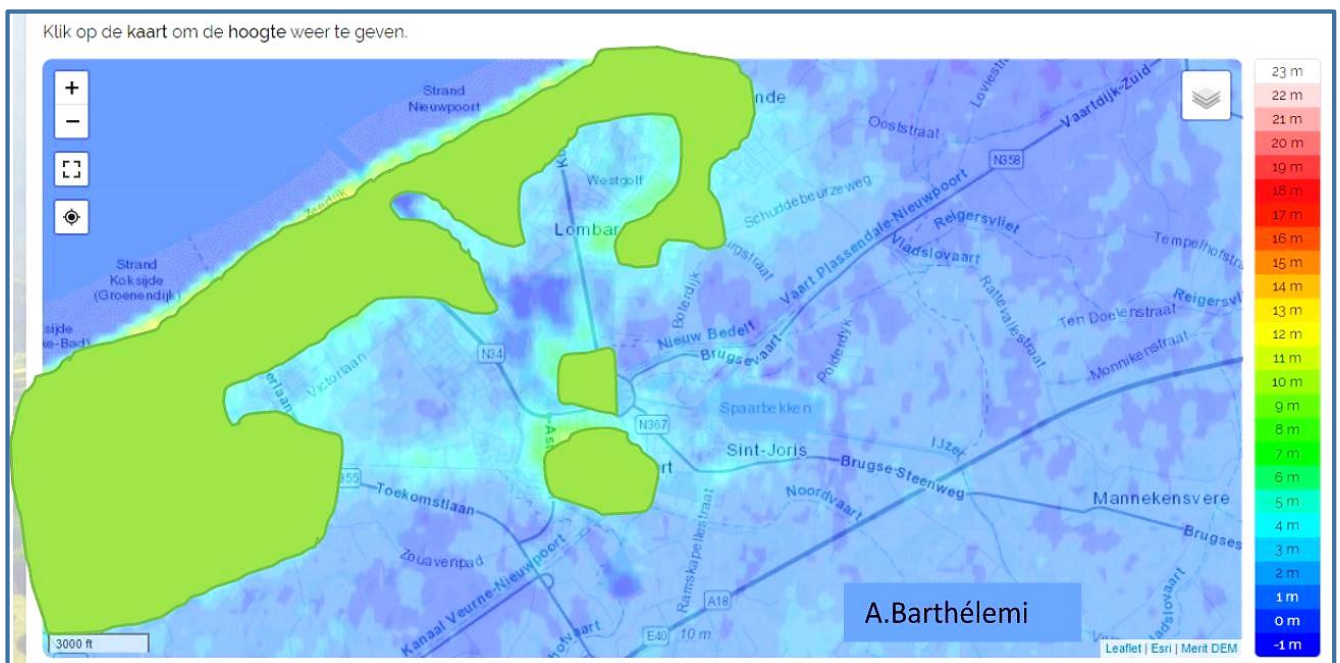
Critères	Indicateurs	Pondération
Tâches et productions géographiques	<p><b>6.1.</b> Annoter une représentation de l'espace (<i>production 1</i>) ou réaliser une carte schématique (<i>production 2</i>) ou un croquis (<i>production 3</i>) cartographique en vue de décrire l'occupation du sol autour de l'aménagement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compléter la légende avec les sigles adéquats</li> <li>▪ Les sigles sur la carte et dans la légende correspondent</li> <li>▪ La carte est lisible et propre</li> </ul>	En fonction des apprentissages antérieurs

## Production 1



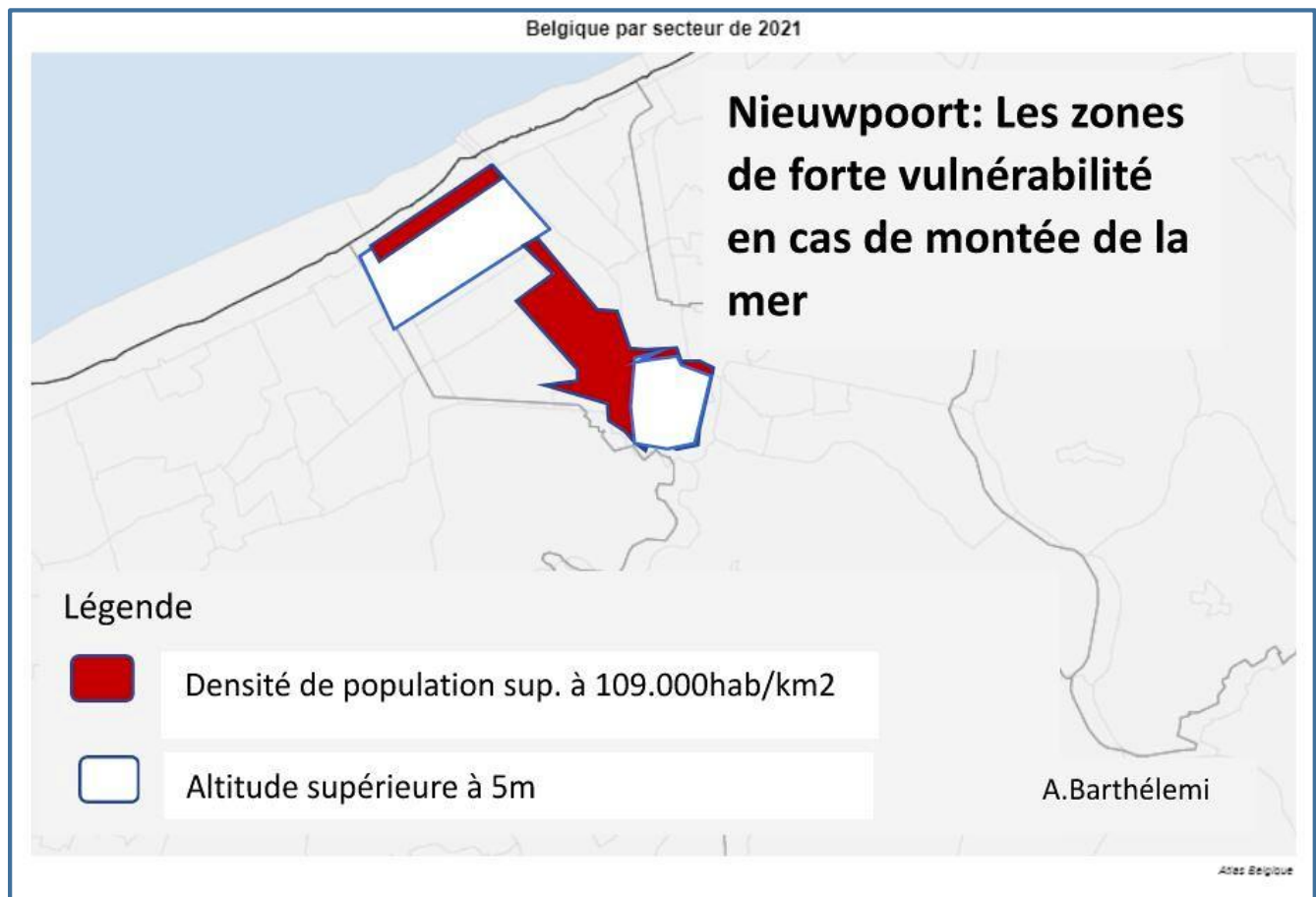
NB : les deux repères rouges avec croix blanche correspondent à des noms de rues qui seront utiles pour les productions 3 et 4  
 Voir Légende dans le projet en ligne <https://earth.google.com/earth/d/14NNcNO2iPBn8Jf2pWDX1ogfno2wEfO8-?usp=sharing>

## Production 2



**Titre** : les zones d'altitude supérieures à 5m (au-dessus du niveau de la mer)

**Légende** : en vert, altitude supérieure à 5m



Critères	Indicateurs	Pondération
Analyser des faits / phénomènes de manière géographique	<i>Production 4 :</i> <b>6.6. &amp; 6.7.</b> Identifier des vulnérabilités ou des potentialités spatiales pour justifier un choix d'aménagement du territoire	Les arguments sont justifiés sur base de savoirs s'étalant sur toute l'année (cfr. 6.10)
	<b>6.10.</b> Comparer un cas donné à un modèle spatial pour en évaluer l'appartenance en s'appuyant sur le GEO 85 et notamment : Fiche 2 : Intégrer la justice spatiale Fiche 3 : Rencontrer les multiples défis et enjeux environnementaux Fiche 8 : découvrir les grands modèles d'occupation des territoires Fiche 11 : réaliser un diagnostic territorial Fiche 14 : Identifier les facteurs de localisation des fonctions Fiche 19 : Identifier les grands défis d'un projet d'aménagement Fiche 32 : analyser les résultats d'un exercice de prospective	



## PARTIE 4

# **L'ENSEIGNANT ÉVALUATEUR : ADOPTER UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE**
















































Dans les évaluations relatives aux cartes proposées dans ce GEO 86, on relève 5 principales difficultés rencontrées par les élèves.

4.1.1. Annoter une carte en vue de mettre en évidence des répartitions spatiales

Premièrement, les **cartes de synthèse apparaissent délicates à effectuer tant au niveau de la forme que du fond**. Pour la forme, la communication et le langage cartographique représentent des obstacles importants. Pour y remédier, des enseignants font appel à l'acronyme « TOLES » pour rappeler aux élèves toutes les informations nécessaires pour communiquer une carte : Titre, Orientation, Légende, Échelle et Source. Lorsque plusieurs données sont à reporter sur la carte, la superposition rend souvent invisible une partie de l'information géographique. Comme le signale L. Aidans dans son évaluation sur les risques sismiques en Colombie, « *il est donc important d'inviter l'élève à penser sa carte avant de la concevoir, ce qui nécessite qu'il lise les consignes de réalisation jusqu'au bout et qu'il réalise un brouillon.* ». En outre, les techniques de superposition devraient être indiquées dans le document qui présente les règles de représentation graphique des informations aux élèves comme dans la figure 1 ci-dessous.

FIGURE 1

Règles de représentation graphique des informations (Merlet M., 2020)

	FIGURÉS PONCTUELS	FIGURÉS DE SURFACE	FIGURÉS LINÉAIRES
<b>REPRÉSENTER</b> des informations	Une ville   Une usine   Un aéroport   Un port   Une façade maritime  Une mégalopole  Un tunnel, un col 	Un espace peuplé  Un espace agricole  Un espace industriel  Une zone de montagne 	Une autoroute  Une voie ferrée  Une voie fluviale  Une limite administrative  Un flux migratoire  Des exportations de marchandises  Des flux commerciaux 
<b>HIÉRARCHISER</b> des informations <small>(varier la taille, la couleur, l'épaisseur...)</small>	<b>Ex. La population des villes</b>  peu peuplée  peuplée  très peuplée	<b>Ex. La densité de population</b>  faible  moyenne  forte 	<b>Ex. Les axes de communication</b>  majeur  secondaire
	<b>Ex. La croissance des villes</b>  positive  négative	<b>Ex. Le dynamisme des espaces</b>  dynamique  moins dynamique	<b>Ex. Un flux migratoire</b>  faible  moyen  fort
<b>DIFFÉRENCIER</b> des informations <small>(varier la couleur, la forme...)</small>	<b>Ex. Les transports</b> Un aéroport  Un port  Une gare 	<b>Ex. Possibilité de superposer deux couches</b> Une région peuplée  Une région ouverte sur le monde 	<b>Ex. Les échanges de marchandises</b> Des exportations  Des importations 

Du côté du fond, la sélection des informations pertinentes en vue de mettre en évidence des inégalités spatiales est aussi une étape difficile pour les élèves. En effet, ces derniers préfèrent souvent charger leur production et rendre une copie qui présente toutes les informations (voire trop) afin de ne pas être pénalisé au niveau de la notation. Pour surmonter ce défi, une progression des attentes peut être proposée aux élèves :

- Indiquer, dans la consigne, les informations attendues sur la carte. Cette méthode est largement utilisée dans les évaluations présentées dans ce numéro,
- obliger les élèves à choisir un nombre maximum d'informations à reporter sur la carte,
- inviter les élèves à justifier les informations qu'ils ont sélectionnées dans le commentaire qui accompagne la carte.

Par ailleurs, au 3<sup>e</sup> degré, les élèves doivent juger la qualité et la pertinence d'une représentation de l'espace par rapport à une question de recherche. Dès lors, au 2<sup>e</sup> degré, la grille d'évaluation de ce savoir-faire transversal pourrait leur être fournie pour les accompagner dans leur réalisation (figure 2). Les indicateurs seraient alors systématiquement vérifiés par les élèves au 2<sup>e</sup> degré afin qu'ils les aient intégrés pour justifier leur réponse sur la qualité et la pertinence d'une représentation de l'espace au 3<sup>e</sup> degré.

**FIGURE 2**  
**Évaluer la qualité et la pertinence d'une représentation de l'espace**  
 (A. Barthélemy d'après ML. Gache et F. Le Goaziou, 2004)

<b>Titre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Placé au-dessus de la carte et souligné</li> <li>▪ Correspondant au sujet traité</li> </ul>
<b>Légende</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pertinente par rapport au sujet</li> <li>▪ Ordonnée</li> <li>▪ Précise (unités)</li> <li>▪ Placée sous ou à côté de la carte</li> </ul>
<b>Langage cartographique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilisation des figurés : surfaces, lignes, points</li> <li>▪ Superposition des couleurs pour 2 phénomènes de surface</li> <li>▪ Hiérarchie des phénomènes (dégradé)</li> </ul>
<b>Lisibilité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 ou 4 figurés différents</li> <li>▪ Informations directement visibles</li> </ul>
<b>Échelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Graphique ou numérique</li> </ul>
<b>Réalisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soignée</li> <li>▪ Marqueurs fins et crayons de couleur (pas de fluo)</li> </ul>

#### 4.1.2. Mobiliser des savoirs en dehors d'une restitution à l'identique

Deuxièmement, les élèves éprouvent des **difficultés à mobiliser les savoirs en dehors d'une restitution à l'identique**. L'objectif est de faire référence à l'apprentissage vu pendant l'étude de cas abordée en classe lors d'un processus d'application ou de transfert. Cet objectif correspond notamment à l'attente intitulée dans les tableaux « l'élève connaît des exemples pour illustrer ... » et encore trop peu illustrée dans les évaluations partagées dans ce numéro. Or, elle permet à l'enseignant de s'assurer davantage du niveau de compréhension du savoir enseigné que la restitution par une définition.





## **PARTIE 5**

# **VOCABULAIRE ADÉQUAT POUR TRAITER DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES AUX ENJEUX**

Dans les activités d'apprentissage et dans les évaluations qu'ils réalisent, les élèves sont amenés à mobiliser des ressources.

Les ressources sont, entre autres, déclinées en termes de notions dont l'élève a besoin pour traiter des informations spécifiques

- relatives aux catégories de ressources,
- en lien avec les aléas à l'aide de connaissances théoriques et
- en lien avec l'organisation de l'espace.

Ces notions sont nécessaires dans la mise en œuvre des processus : quand l'élève effectue les tâches/les productions de la dimension appliquer (D2) et transférer (D3), il doit utiliser le vocabulaire adéquat<sup>15</sup> et des repères spatiaux pertinents<sup>16</sup> pour

- décrire une répartition /une dynamique spatiale pour mettre en évidence des disparités spatiales et interroger l'espace et
- comparer les répartitions de différentes composantes de l'espace pour mettre en évidence des facteurs de localisation et émettre des hypothèses explicatives.

**La liste reprend, en noir, les termes listés par le référentiel** : lors d'une évaluation, l'élève doit donc connaître le sens de ce vocabulaire (ressources langagières) pour pouvoir réaliser les tâches de la dimension appliquer (D2) et transférer (D3).

**Elle propose aussi en bleu les termes issus du programme de géographie de la FELSI et en vert ceux proposés par la FEGEPRO sur base des GEO 83 et 85.** Il s'agit d'une liste (non exhaustive et non figée) de termes propres à la discipline qui se retrouvent dans de nombreux documents (cartes, graphiques ou textes) ou qui sont de plus en plus utilisés, notamment lors du recours aux outils numériques et nécessaires pour éclairer les enjeux sociétaux sous l'angle spatial.

Ce vocabulaire a été organisé selon les thématiques des 3 UAA auxquelles nous avons ajouté des termes transversaux et ceux relatifs aux représentations et outils numériques, l'objectif final étant de lister le vocabulaire nécessaire pour traiter des questions propres à la géographie et d'explicitier les enjeux sociétaux au cœur des compétences qui doivent être évaluées.

Bien entendu, ces termes au même titre que les notions figurant dans le référentiel, sont des savoirs fonctionnels et non déclaratifs pour traiter des informations spécifiques aux enjeux. Ils doivent donc être connus des élèves dans le but de pouvoir s'en servir dans leur travail, mais il ne s'agit pas de demander lors d'un contrôle ou d'un examen d'explicitier ces termes en donnant par exemple une définition. Si ces termes n'ont pas été utilisés en classe, il faut en fournir la définition lors de l'évaluation afin de permettre aux élèves de résoudre l'exercice et que **le vocabulaire ne soit pas un obstacle à la réalisation de la tâche demandée** (cf. exemples d'évaluations).

Le Dictionnaire en ligne de la FEGEPRO, accessible à tous, enseignants ou élèves (<https://www.fegepro.be/dico/>) permet d'avoir les définitions de ce vocabulaire. Rappelons que le dictionnaire comprend près de 7 300 termes et qu'il s'agit de définitions simples rédigées à l'attention des élèves. Pour les termes issus des GEO 83 et 85, vous pouvez aussi consulter les index des GEO et retrouver de la sorte le terme recherché replacé dans son contexte.

<sup>15</sup> Les directions cardinales ainsi que les termes spécifiques à l'objet traité et à sa représentation

<sup>16</sup> Un repère spatial est pertinent dans la mesure où il permet de localiser un objet dans l'espace en fixant les limites ou les extensions



Comment évaluer les apprentissages des élèves dans le cadre du nouveau référentiel « Compétences terminales et savoirs communs en géographie. Humanités générales et technologiques » publié en 2018 ? Comment répondre aux attentes des enseignants qui sont à la recherche d'exemples de tâches ou de consignes, de critères d'évaluation, de documents utilisables ou encore qui s'interrogent sur la faisabilité du numérique dans l'évaluation ?

Telles sont les finalités de ce GEO 86 qui s'est construit progressivement à la faveur d'abord d'une enquête lancée en janvier 2022 auprès de nos membres, puis d'un travail collaboratif en ligne avec une vingtaine d'enseignants de toutes les années (de la 3e à la 6e) et des différents Pouvoirs Organismes.

Première ébauche d'une recherche-action, le présent travail est organisé autour des acquis d'apprentissages présentés en partie 2 et largement illustrés dans la partie 3 qui regroupe les évaluations proposées par les enseignants année par année. Ces deux parties sont précédées par une présentation des modalités de l'évaluation aujourd'hui et suivies par une analyse réflexive menée au départ du travail réalisé dans ce GEO. L'ouvrage se clôture par une réflexion sur la question du vocabulaire adéquat pour traiter des informations spécifiques aux enjeux sociétaux au cœur des compétences qui doivent être évaluées.

ISSN : 1780 – 5945



**WWW.FEGEPRO.BE**

[WWW.FACEBOOK.COM/FEGEPRO/](https://www.facebook.com/fegepro/)

[SECRETARIAT.FEGEPRO@OUTLOOK.COM](mailto:SECRETARIAT.FEGEPRO@OUTLOOK.COM)