



Sciences humaines 4^e année

Programme d'études – Exploration

Mise en œuvre — Septembre 2010

Mise à jour – Août 2012

New Brunswick
Nouveau Brunswick

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance remercie les experts-conseils en sciences humaines et les enseignants qui ont siégé au comité régional sur les sciences humaines.

Nouveau-Brunswick

John Hildebrand
Barbara Hillman

Terre-Neuve-et-Labrador

Darryl Fillier

Nouvelle-Écosse

Mary Fedorchuk
Bruce Fisher
Rick McDonald
Jennifer Burke

Île-du-Prince-Édouard

Bethany Doiron
Laura Ann Noye

Le Ministère souhaite également saluer la contribution de tous les enseignants qui ont participé aux équipes provinciales de rédaction et aux comités des programmes d'études et ont révisé ou mis à l'essai ce programme.

Table des matières

| | |
|--|---|
| Introduction | Contexte 1 |
| | Objectifs des sciences humaines..... 1 |
| | But du programme d'études2 |
| | Principes directeurs.....2 |
| Élaboration du programme et résultats d'apprentissage | Aperçu4 |
| | Connaissances requises des diplômés.....5 |
| | Résultats d'apprentissage généraux (RAG)7 |
| | Processus.....8 |
| | Attitudes, valeurs et perspectives9 |
| Contextes d'apprentissage et d'enseignement | L'apprenant 11 |
| | Équité et diversité..... 12 |
| | Principes fondamentaux du programme de sciences humaines..... 12 |
| | Contexte d'apprentissage des sciences humaines..... 13 |
| | Appréciation du rendement et évaluation de l'apprentissage24 |
| Aperçu du programme | Programmes de sciences humaines de la maternelle à la 9 ^e année29 |
| | Résultats d'apprentissage spécifiques de la 4 ^e année.....30 |
| | Comment utiliser le présent programme d'études31 |
| | 4 ^e année : Aperçu de l'année34 |
| Programme de la 4^e année | Unité 1 : L'exploration35 |
| | Unité 2 : La nature de l'exploration41 |
| | Unité 3 : Explorer notre monde55 |
| | Unité 4 : Explorer les paysages du Canada.....70 |
| Annexes | Annexe A : Concepts de sciences humaines pour les élèves de la maternelle à la 9 ^e année89 |
| | Annexe B : Tableau des habiletés en fonction des processus.....90 |
| | Annexe C : Étude de l'exploration.....96 |
| | Annexe D : Terminologie et structures pédagogiques..... 100 |
| | Annexe E : Comment dessiner la Terre en 30 secondes 103 |
| | Annexe F : Liste d'explorateurs..... 104 |
| | Annexe G : Examiner des enjeux dans une étude de l'exploration 105 |

Introduction

| | |
|---|-----|
| Annexe H : Journal de réflexion de l'élève..... | 106 |
| Annexe I : Évaluation du portfolio | 108 |
| Annexe J : Grilles d'évaluation..... | 112 |
| Annexe K : Les grilles pour l'écriture, la lecture ou le visionnement, l'écoute, l'élocution et la participation au travail en groupe... | 114 |

Introduction

Contexte

Le programme d'études en sciences humaines du Canada atlantique a été préparé et élaboré par des comités régionaux. Leurs discussions ont été guidées par la prise en compte des besoins des apprenants et des suggestions des enseignants. Ces comités régionaux comprenaient des enseignants, des conseillers et d'autres éducateurs d'expériences et d'origines variées dans le monde de l'éducation. Les récentes recherches en matière de sciences humaines et la pédagogie pertinente au stade de développement des élèves ont grandement orienté la préparation du programme de chaque niveau.

Objectifs des sciences humaines

Le but du programme de sciences humaines du Canada atlantique est de faire en sorte qu'à l'aide d'encouragements soutenus, les élèves examinent des enjeux, y réagissent de façon critique et créative et prennent des décisions éclairées à titre individuel et en tant que citoyens du Canada et d'un monde de plus en plus interdépendant.

Un programme de sciences humaines efficace prépare les élèves à atteindre tous les résultats d'apprentissage nécessaires pour obtenir un diplôme et les habiletés requises au XXI^e siècle. Les sciences humaines, plus que toute autre matière, sont essentielles à l'acquisition du sens civique. Elles intègrent les grands principes de la démocratie tels que la liberté, l'égalité, la dignité humaine, la justice, la primauté du droit ainsi que les droits et les responsabilités civiques.

Le programme d'études en sciences humaines donne l'occasion à l'élève d'explorer différentes approches qu'il pourra utiliser pour analyser et interpréter son propre monde et celui des autres. Les sciences humaines présentent des façons uniques et particulières de voir les rapports mutuels entre la Terre, ses habitants et ses systèmes. Les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises dans le cadre du programme de sciences humaines permettent à l'élève de devenir un citoyen informé et responsable au Canada et dans le monde et de participer au processus démocratique afin d'améliorer la société.

En particulier, le programme de sciences humaines :

- intègre les concepts, les processus et les modes de réflexion des diverses disciplines des sciences humaines (y compris l'histoire, la géographie, l'économie, les sciences politiques, la sociologie et l'anthropologie). Il fait aussi appel aux domaines de la littérature et des sciences pures;

But du programme d'études

- présente les angles multidisciplinaires sous lesquels l'élève examine les questions qui les concernent d'un point de vue personnel, provincial, national, scolaire, pluraliste et mondial.

Le but général du présent programme d'études est d'améliorer la formation en sciences humaines ainsi que l'enseignement et l'apprentissage dans ce domaine, tout en reconnaissant et en validant les pratiques efficaces déjà en vigueur dans un grand nombre de salles de classe.

Plus précisément, le présent document :

- précise les résultats d'apprentissage détaillés auxquels les éducateurs et les autres peuvent se référer lorsqu'ils prennent des décisions concernant les activités d'apprentissage, les techniques d'enseignement et les stratégies d'évaluation dans le cadre du programme de sciences humaines de 4^e année;
- informe les éducateurs et le grand public sur la philosophie et la portée de la formation en sciences humaines en 4^e année dans les provinces de l'Atlantique;
- favorise l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences humaines pour l'élève de 4^e année.

Principes directeurs

Tous les programmes d'études de la maternelle à la 9^e année ainsi que les ressources qui les accompagnent doivent être conformes aux principes, aux fondements, à la philosophie et au contenu spécifiés dans le document intitulé *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum* (1999). Pour ce faire, ils doivent :

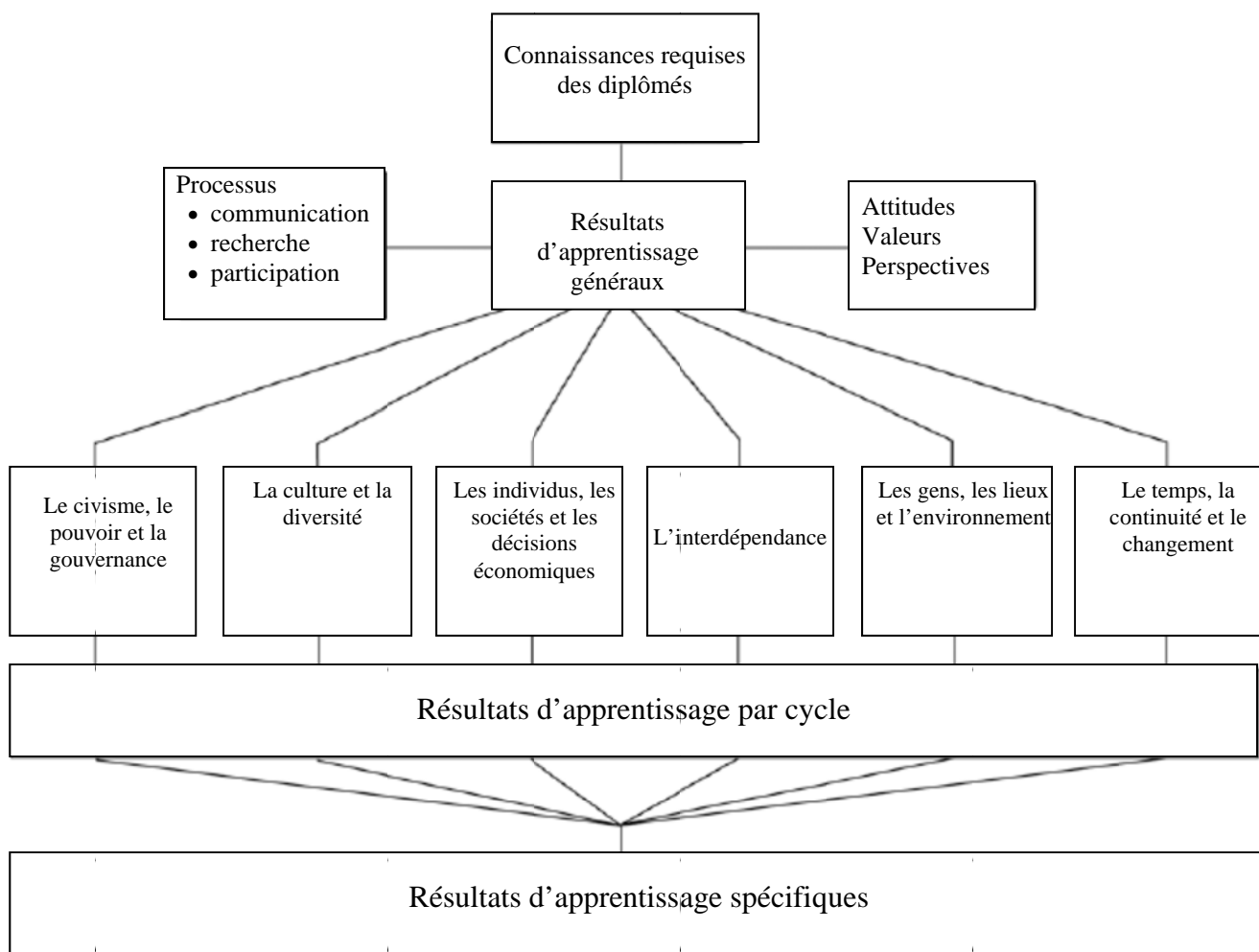
- être significatifs, pertinents, stimulants et favoriser l'activité ainsi que l'intégration tout en étant axés sur des enjeux;
- être conformes aux plus récentes recherches sur les modes d'apprentissage des enfants;
- présenter plusieurs points de vue;
- favoriser l'acquisition des habiletés du XXI^e siècle, l'atteinte de résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT), de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et de résultats d'apprentissage par cycle (RAC);
- présenter un équilibre de contenus local, national et international;

- favoriser la réalisation des processus de communication, de recherche de renseignements et de participation;
- favoriser la littératie au moyen des sciences humaines;
- permettre l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'apprentissage continu;
- favoriser le développement de citoyens informés et actifs;
- contribuer à l'équité et favoriser la diversité;
- appuyer la mise en place d'un milieu propice à l'apprentissage;
- favoriser les occasions d'établir des liens avec d'autres matières;
- favoriser l'apprentissage axé sur les ressources;
- favoriser l'emploi de diverses stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement.

Élaboration du programme et résultats d'apprentissage

Aperçu

Le présent programme d'études en sciences humaines fondé sur le document *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum* (1999) tient compte des habiletés du XXI^e siècle. Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) ont été développés de façon à correspondre aux résultats d'apprentissage par cycle (RAC), aux résultats d'apprentissage généraux (RAG) et aux résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT). De plus, ils tiennent compte des processus ainsi que des attitudes, des valeurs et des perspectives en sciences humaines.



**Connaissances
requises des
diplômés**

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick mène actuellement des travaux pour déterminer les habiletés du XXI^e siècle que l'élève diplômé devra maîtriser. En 1999, les gouvernements des provinces de l'Atlantique ont déterminé ensemble les habiletés et les domaines de connaissances jugés essentiels pour les diplômés du secondaire. Ce sont les résultats d'apprentissage transdisciplinaires. Des exemples d'apprentissages par cycle qui aident les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont présentés ci-dessous.

Expression esthétique

Les diplômés seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- décrire comment les diverses perspectives influent sur la façon dont les expériences sont interprétées.

Civisme

Les diplômés seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- décrire le but, les fonctions, les pouvoirs et les processus de prise de décision des gouvernements canadiens.

Communication

Les diplômés seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une ou des langues, d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- utiliser des cartes, des globes terrestres, des images, des modèles et des technologies pour représenter et décrire des systèmes physiques et humains.

Développement personnel

Les diplômés seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- identifier les tendances susceptibles de façonner l'avenir.

Résolution de problèmes

Les diplômés seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- identifier et comparer des événements du passé à ceux du présent afin de pouvoir prendre des décisions éclairées et innovatrices sur différents enjeux.

Habiletés technologiques

Les diplômés seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- identifier et décrire des exemples d'interactions positives et négatives entre les gens, les technologies et l'environnement.

En plus des résultats d'apprentissage spécifiques, ce cours aborde également les résultats d'apprentissage par cycle dans les six éléments conceptuels des sciences humaines, définis dans le document intitulé *Foundation for Atlantic Canada Social Studies* (1999). De même, le programme de sciences humaines de 4^e année offre aux élèves une multitude de possibilités de mettre en œuvre les trois principaux processus des sciences humaines, la communication, la recherche et la participation.

Résultats d'apprentissage généraux

Les résultats d'apprentissage généraux (RAG) pour le programme d'études en sciences humaines s'organisent selon six éléments conceptuels. Les énoncés de ces résultats d'apprentissage définissent les habiletés que l'élève doit maîtriser à la fin de ses études en sciences humaines. Des concepts propres aux sciences humaines sont intégrés aux éléments conceptuels (voir annexe A). Chaque résultat d'apprentissage général est accompagné d'exemples de résultats d'apprentissage par cycle à la fin de la 6^e année.

Le civisme, le pouvoir et la gouvernance

L'élève devra faire preuve de sa compréhension des droits et des responsabilités des citoyens ainsi que des origines, des fonctions et des sources de pouvoir, de l'autorité et de la gouvernance.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- identifier et expliquer les droits et les responsabilités des citoyens dans un contexte local, national et international;
- reconnaître comment et pourquoi les individus et les groupes ont des points de vue différents sur les enjeux publics.

La culture et la diversité

L'élève devra faire preuve de sa compréhension de la culture, de la diversité et de la vision du monde, en reconnaissant les ressemblances et les différences entre les diverses perspectives personnelles, culturelles, raciales et ethniques.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- expliquer pourquoi les cultures répondent aux besoins et aux désirs des humains de différentes façons;
- décrire comment les diverses perspectives influent sur la façon dont les expériences sont interprétées.

Les individus, les sociétés et les décisions économiques

L'élève devra faire preuve de sa capacité à prendre des décisions économiques responsables sur le plan individuel et en tant que membre de la collectivité.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- donner des exemples de différentes institutions qui forment les systèmes économiques;
- expliquer en quoi les politiques d'un gouvernement influent sur le niveau de vie de tous les citoyens.

L'interdépendance

L'élève devra faire preuve de sa compréhension de la relation interdépendante entre les personnes, les sociétés et l'environnement – à l'échelle locale, nationale et mondiale – et des répercussions sur un avenir durable.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- reconnaître et expliquer la nature interdépendante des relations entre les personnes, les collectivités et l'environnement.

Les gens, les lieux et l'environnement

L'élève devra faire preuve de sa compréhension des interactions entre les gens, les lieux et l'environnement.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- utiliser des cartes, des globes terrestres, des images, des modèles et des technologies pour représenter et décrire des systèmes physiques et humains;
- donner des exemples de causes et d'effets et de changements au fil du temps.

Le temps, la continuité et le changement

L'élève devra faire preuve de sa compréhension du passé et de ses incidences sur le présent et l'avenir.

À la fin de la 6^e année, l'élève devra pouvoir :

- identifier les tendances susceptibles de façonner l'avenir;
- faire des recherches et décrire des événements historiques et des idées selon différents points de vue.

Processus

Le programme de sciences humaines fait appel à trois grands processus : la communication, la recherche de renseignements et la participation (consulter l'annexe B qui présente un tableau des habiletés essentielles). Les « suggestions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'appréciation du rendement » qui figurent dans les programmes d'étude en sciences humaines tiennent compte de ces processus. Ceux-ci englobent maintes habiletés – dont certaines relèvent de la responsabilité de toutes les matières, alors que d'autres sont cruciales aux sciences humaines.

La communication

La communication exige de l'élève qu'il écoute, lise, interprète, convertisse et exprime des idées et de l'information.

La recherche de renseignements

La recherche de renseignements exige de l'élève qu'il formule et clarifie des questions, qu'il examine des problèmes, analyse l'information pertinente et élabore des conclusions rationnelles corroborées par des données.

La participation

La participation exige de l'élève qu'il agisse à la fois de façon autonome et en collaboration afin de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, de négocier et de mettre en place des plans d'action de sorte à respecter et à mettre en valeur les coutumes, les croyances et les pratiques d'autrui.

Attitudes, valeurs et perspectives

Les principales attitudes, valeurs et perspectives associées au programme de sciences humaines de la 4^e année sont énumérées ci-dessous en fonction des six éléments conceptuels et des trois processus précisés dans le document d'encadrement. Certaines attitudes, valeurs et perspectives sont associées à plusieurs éléments conceptuels ou processus – ce qui est conforme à la nature intégrée des sciences humaines.

Selon les éléments conceptuels

Le civisme, le pouvoir et la gouvernance

- être conscient des diverses perspectives sur les effets du pouvoir, des privilèges et de l'autorité sur les citoyens canadiens
- acquérir des attitudes qui équilibrent les droits et les responsabilités
- accorder de l'importance à une prise de décisions occasionnant des changements positifs

La culture et la diversité

- reconnaître les stéréotypes et la discrimination et intervenir de façon appropriée
- comprendre qu'il existe différentes visions du monde
- comprendre les différentes approches qu'adoptent les cultures pour répondre aux besoins et aux désirs de ses membres

Les individus, les sociétés et les décisions économiques

- être conscient de la gamme de décisions économiques prises par les individus et de leurs répercussions
- reconnaître les diverses répercussions des décisions économiques à l'échelle individuelle et collective
- reconnaître en quoi l'aspect économique favorise ou entrave l'autonomisation

L'interdépendance

- être conscient de la lutte pour les droits universels de la personne et en reconnaître l'importance
- reconnaître les diverses perspectives quant à l'interdépendance au sein de la société, de l'économie et de l'environnement
- être conscient des incidences des changements technologiques à l'échelle individuelle et au sein de la société

Les gens, les lieux et l'environnement

- être conscient des diverses perspectives des régions
- reconnaître l'utilité des cartes, du globe terrestre et d'autres représentations géographiques en tant que sources d'information et d'apprentissage
- être conscient de la relation entre les caractéristiques des lieux et les valeurs culturelles

Le temps, la continuité et le changement

- reconnaître l'importance du patrimoine de la société
- être conscient qu'il existe diverses perspectives sur une question historique
- reconnaître la contribution du passé à la société actuelle

Selon les processus

La communication

- faire une lecture critique
- respecter le point de vue des autres
- employer diverses formes de communication de groupe et interpersonnelles

La recherche de renseignements

- reconnaître qu'il existe diverses perspectives quant à un domaine d'exploration
- reconnaître ses attitudes partiales et celles des autres
- être conscient de l'importance de la pensée critique et créative

La participation

- assumer la responsabilité de son travail individuel et collectif
- réagir à des questions de nature publique touchant la classe, l'école, la collectivité ou le pays
- reconnaître l'importance de prendre des mesures pour favoriser un civisme responsable

Contextes d'apprentissage et d'enseignement

L'apprenant

L'élève de 4^e année est en transition entre l'enfance et l'adolescence. Durant cette année intermédiaire, il commence à combler l'écart entre les années de formation et les années menant à la maturité. Ses habiletés langagières s'améliorent, il acquiert des méthodes de travail, apprend à poser des questions plus approfondies et développe son raisonnement cognitif. Comme les éducateurs aident les élèves à se préparer pour la prochaine étape de leur développement, ils doivent connaître et reconnaître les caractéristiques des élèves de cet âge et leur application à l'apprentissage.

Le développement physique

En 4^e année, les élèves grandissent beaucoup moins rapidement que pendant l'adolescence. Leurs mouvements globaux s'améliorent et ils parviennent aisément à accomplir des activités exigeant l'utilisation des grands muscles. Les élèves aiment les activités qui font appel à leur motricité fine, qui est toujours en évolution. Ce qu'on enseignera et comment on le fera devra donc tenir compte des besoins et des intérêts des élèves

Le développement social

Durant cette étape du développement, les jeunes sont de plus en plus intéressés par les activités de groupe et celles faisant appel à leurs aptitudes sociales. Ils sont souvent prudents et craignent l'échec. Ils hésitent à se montrer affectueux. La présence des parents dans la vie des jeunes est toujours essentielle et elle doit être recommandée. Un grand nombre d'interactions sociales positives avec les pairs et les adultes sont nécessaires. Les jeunes doivent avoir l'occasion de travailler avec leurs pairs au cours d'activités réalisées en collaboration et en petits groupes. Ils ont toutefois besoin d'un milieu structuré et de paramètres clairs et ils doivent avoir la possibilité de fixer des normes en matière de comportement ainsi que des objectifs réalistes. Les jeunes de cet âge ont tendance à collectionner divers articles, selon leur intérêt personnel plutôt qu'en fonction de la disponibilité des articles. Ils aiment également organiser leurs collections; cet intérêt peut être mis à profit à des fins éducatives.

Le développement intellectuel

Plusieurs élèves en sont toujours à l'étape de la réflexion concrète. Certains sont en mesure de traiter des concepts plus abstraits et d'appliquer des techniques simples de résolution de problèmes. Ces jeunes vivent encore dans le moment présent. Ils doivent avoir l'occasion de développer leurs capacités et leurs stratégies de raisonnement formel pour passer du raisonnement concret au raisonnement abstrait. Afin de les aider à acquérir des habiletés d'analyse critique et de prise de décisions, il faut leur permettre de faire

appel à leurs habiletés pour résoudre des problèmes portant sur des situations réelles.

Équité et diversité

Le programme de sciences humaines du Canada atlantique tient compte des besoins et des champs d'intérêt de tous les élèves. Ainsi, il doit assurer l'intégration des intérêts, des valeurs, des expériences et de la langue de tous les élèves et des nombreux groupes qui composent nos collectivités à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale.

Comme ailleurs au Canada, la société du Canada atlantique est diversifiée sur le plan de la race, de l'ethnie, du sexe, des capacités, des valeurs, des modes de vie et de la langue. Les écoles doivent favoriser la compréhension d'une telle diversité. Le programme de sciences humaines préconise un engagement à l'égard de l'équité par la compréhension et l'acceptation de la nature diversifiée et multiculturelle de notre société. Il met également l'accent sur la prise de conscience envers la discrimination individuelle et systémique et sur l'analyse critique de celle-ci.

Dans un environnement d'apprentissage caractérisé par une confiance, une acceptation et un respect mutuels, la diversité des élèves est à la fois acceptée et valorisée. Tous les élèves ont droit au respect et à la reconnaissance de leur mérite et, à leur tour, ils doivent respecter les autres et reconnaître leur mérite. Ils ont droit à un système éducatif qui préserve leur identité sexuelle, raciale, ethnique et culturelle et qui favorise l'acquisition d'une image positive de soi. Les éducateurs doivent veiller à ce que les pratiques et les ressources employées dans la classe représentent diverses perspectives de façon positive et fidèle et rejettent les attitudes fondées sur les préjugés et les comportements discriminatoires.

Un programme de sciences humaines efficace et autonomisant est significatif, pertinent et stimulant, il favorise l'activité et l'intégration et il est axé sur les enjeux.

Principes fondamentaux du programme de sciences humaines

- Un programme de sciences humaines *significatif* incite les élèves à apprendre au moyen d'activités réfléchies articulées autour d'idées, de questions sociales et d'enjeux stimulants et évite la mémorisation d'éléments d'information décousus.
- Un programme de sciences humaines *pertinent* est centré sur l'élève, tout en étant approprié à son âge. Le traitement superficiel des sujets est remplacé par une mise en évidence des événements, des concepts et des principes importants qu'il doit connaître et être en mesure de mettre en pratique dans sa vie.
- Un programme de sciences humaines *stimulant* est en place lorsque l'enseignant formule des attentes élevées à son endroit et à celui des élèves, qu'il favorise une

démarche réfléchie en matière de recherche de renseignements et qu'il exige des arguments logiques.

- Un programme de sciences humaines favorisant *l'activité* incite l'élève à assumer une responsabilité plus grande à l'égard de son apprentissage. L'analyse, la recherche de renseignements, la pensée critique et créative, la résolution de problèmes, la discussion et le débat, la prise de décisions et la réflexion sont des éléments essentiels de ce principe. Cette démarche active, qui consiste à saisir un sens, favorise l'acquisition continue du savoir.
- Un programme de sciences humaines favorisant *l'intégration* va au-delà des limites de la matière afin d'examiner des questions et des événements, tout en utilisant et en consolidant des habiletés en matière d'information, de technologie et d'application. Cette approche facilite l'étude de l'environnement à la fois physique et culturel en établissant des liens appropriés, significatifs et évidents avec les disciplines humaines et les concepts de temps, d'espace, de continuité et de changement.
- Un programme de sciences humaines *axé sur les enjeux* tient compte des dimensions éthiques des questions et traite de sujets controversés. Il incite à l'examen de points de vue divergents, au respect des positions étayées, à la sensibilité à l'égard des ressemblances et des différences culturelles, et à un engagement en matière de responsabilité et d'action sociales.

Contexte d'apprentissage des sciences humaines

Vu le rythme accéléré et la portée des changements, l'élève ne peut plus se préparer à faire face à la vie en apprenant simplement des faits isolés. La résolution de problèmes, la pensée critique et créative et la prise de décisions éclairées sont essentielles à leur réussite future. Le contexte d'apprentissage des sciences humaines peut, dans une large mesure, contribuer à l'acquisition de ces caractéristiques importantes.

La classe de sciences humaines efficace

Un milieu pédagogique efficace fait appel à des principes et à des stratégies tenant compte des styles d'apprentissage variés, des intelligences multiples et des différentes habiletés des élèves. Les démarches et les stratégies pédagogiques employées permettent une grande diversité d'expériences visant la participation active de tous les élèves au processus d'apprentissage. Vu leur nature et leur portée, les

sciences humaines offrent des occasions uniques en ce sens.

Pour relever ces défis, le programme de sciences humaines englobe une gamme étendue de caractéristiques, soit :

Respectueux de la diversité

Les élèves proviennent de milieux qui sont représentatifs de la diversité canadienne, que ce soit en matière d'identité sociale, de situation économique, de race et d'ethnie ou de sexe. Le milieu d'apprentissage des sciences humaines tente de confirmer les aspects positifs de cette diversité et de favoriser une prise de conscience et une compréhension à l'égard de multiples perspectives que cette diversité peut apporter à la classe. Quelle que soit la diversité de leurs milieux, les élèves devraient avoir les mêmes possibilités de s'instruire.

Inclusif et invitant

La classe de sciences humaines doit être un lieu d'apprentissage où l'on se sent psychologiquement en sûreté. Elle doit être exempte d'attitudes partiales et des pratiques injustes qui peuvent découler de perceptions quant aux habiletés, à la race, à l'ethnie, à la culture, au sexe ou à la situation socioéconomique. Les élèves ont des attitudes, des niveaux de connaissances et des points de vue différents, mais ces différences doivent être considérées comme des éléments qui favorisent, plutôt qu'entraver, l'élimination de stéréotypes et l'acquisition d'une image de soi positive. Il faut offrir aux élèves des contextes d'apprentissage axés sur la collaboration afin de les aider à prendre conscience de leurs propres attitudes et comportements fondés sur des stéréotypes à changer.

Engageant et interactif

Dans les salles de classe où règne le respect de la diversité et où l'apprentissage favorise la participation et l'interaction, l'élève sera appelé à participer à des activités de recherche de renseignements et de résolution de problèmes. Des expériences directes et indirectes lui seront proposées dans le cadre desquelles il pourra mettre en application, à des fins déterminées, les habiletés, les stratégies et les processus en rapport avec les sciences humaines. Plutôt que d'assumer un rôle passif, il pourra examiner de façon critique l'information et les connaissances de façon à en faire des systèmes significatifs.

Pertinent

Le programme de 4^e année doit permettre de créer des situations d'apprentissage qui intègrent les intérêts de l'élève et l'encouragent à remettre en question ses connaissances, ses hypothèses et ses attitudes, ce qui lui permet de prendre davantage conscience de ses propres coutumes et de sa culture et de mieux les comprendre. Comme elles sont des éléments constitutifs des sciences humaines, l'histoire et les études contemporaines jouent un rôle clé. De plus, une participation rationnelle et critique de l'élève à ses apprentissages fait partie intégrante de son développement en tant que personne et citoyen.

Apprentissage axé sur les ressources

Un enseignement et un apprentissage efficaces des sciences humaines supposent une utilisation active d'une gamme étendue de ressources imprimées, non imprimées et humaines de la part de l'élève et des enseignants. L'apprentissage axé sur les ressources favorise le développement de tous les élèves en tenant compte de la diversité de leurs antécédents, de leurs styles d'apprentissage, de leurs besoins et de leurs aptitudes. Le recours à une gamme étendue de ressources au moyen de divers supports d'apprentissage permet d'aborder un thème, une question ou un sujet à l'étude de façon à tenir compte des divers styles d'apprentissage et des aptitudes des élèves.

L'apprentissage axé sur les ressources appuie les élèves qui acquièrent des habiletés de base en rapport avec l'information, plus particulièrement en matière de collecte, d'interprétation, d'évaluation, d'organisation, de sélection, de production et de communication de l'information, et ce, à l'aide de divers supports technologiques et dans différents contextes. Lorsque les élèves, avec une aide appropriée, réalisent leurs propres recherches, ils sont plus susceptibles d'assumer la responsabilité de leur apprentissage et de retenir l'information qu'ils recueillent.

Dans un contexte d'apprentissage axé sur les ressources, l'élève et les enseignants prennent des décisions au sujet des sources d'information et des outils d'apprentissage appropriés et sur les façons d'y avoir accès. Une démarche fondée sur les ressources soulève les questions de la sélection et de l'évaluation d'une grande diversité de sources d'information, en mentionnant leur provenance et en respectant la propriété intellectuelle. L'acquisition des habiletés nécessaires à l'exécution de ces tâches est essentielle aux processus relatifs aux sciences humaines.

La gamme des ressources comprend les éléments suivants :

- documents imprimés – livres, magazines, journaux, documents et publications

- documents visuels – cartes, illustrations, photos et images didactiques
- artefacts – objets concrets, jouets éducatifs et jeux
- individus et communautés – entrevues, musées, sorties éducatives
- ressources multimédias – films, bandes sonores et vidéo, disques laser, vidéodisques, télévision et radio
- technologie de l'information – logiciels, bases de données, CD-ROM
- technologie de la communication – connexions Internet, babillard électronique, courriel

La littératie dans les sciences humaines

La littératie a toujours été une composante importante de l'enseignement des sciences humaines. Cependant, au cours des dernières années, grâce à la promotion de la recherche en théorie du criticisme, la définition de littératie a été élargie pour englober tous les médias et toutes les formes de communication. Dans les classes de sciences humaines d'aujourd'hui, on encourage les apprenants à examiner, composer et décoder des textes parlés, écrits et visuels afin de mieux comprendre leur contenu et les préparer à participer pleinement et efficacement à la vie de leur communauté. De plus, les buts de la littératie comprennent non seulement le développement du langage, mais également un engagement critique envers les renseignements textuels, visuels et auditifs. Ces buts influent sur le rôle des enseignants en sciences humaines.

La lecture est essentielle à la réussite scolaire. Par conséquent, les enseignants en sciences humaines doivent développer et utiliser des stratégies qui peaufinent les capacités de l'élève à lire, comprendre et composer des textes; peu importe la forme de ce texte. De même, ils doivent promouvoir l'écriture comme un processus permettant aux élèves de communiquer efficacement ce qu'ils ont appris et les questions qu'ils doivent poser.

La littératie critique dans le programme de sciences humaines vise plusieurs buts. En mettant en œuvre différentes stratégies, les enseignants permettront à l'élève de prendre conscience des stéréotypes, des partis pris culturels, du but de l'auteur, des intentions cachées, des voix silencieuses et des omissions. Il est incité à prendre conscience du fait que l'auteur rédige un texte donné dans

un but précis. Une plus grande littératie critique permet à l'élève d'approfondir sa compréhension du texte, l'incite à examiner le contenu et les idées selon différents points de vue. Une plus grande littératie critique lui permet aussi d'interpréter les différents sens, implicites et explicites, d'un texte donné.

À cet égard, le niveau et l'orientation des questions ont une grande importance. La profondeur du questionnement et de la recherche influencera la profondeur de la réponse de l'élève. Les enseignants doivent poser des questions ouvertes de haut niveau lui permettant d'utiliser ses connaissances et ses expériences et de lui donner l'occasion de s'engager de façon soutenue avant, durant et après la lecture ou la visualisation d'un texte.

L'utilisation de stratégies favorisant la littératie en sciences humaines consiste à aider l'élève à comprendre le sens des mots, des symboles, des illustrations, des diagrammes et des cartes de différentes façons. Les élèves auront différentes occasions d'apprentissage visant à améliorer leurs communications dans différents modes (p. ex., la rédaction, le débat, la persuasion et l'explication) et à l'aide de différents médias, entre autres les arts et la technologie. Dans la classe de sciences humaines, tous les éléments de la littératie sont importants : la lecture, l'écriture, l'expression orale, l'écoute, la visualisation et la représentation.

Dans le contexte des sciences humaines, la littératie favorise également la sensibilisation de l'élève à l'action citoyenne. Pour ce faire, il comprend les différentes perspectives en rapport avec les principales luttes démocratiques, apprend comment analyser les questions d'actualité, participer de façon créative et critique à la résolution de problèmes ainsi qu'à la prise de décisions dans la communauté. Et puisque l'exercice des droits et responsabilités civiques est une expression concrète des valeurs sociales importantes, l'élève doit maîtriser des habiletés spécifiques sur le plan personnel et interpersonnel ainsi qu'en matière de défense des droits.

Par conséquent, l'accent porté sur le rôle crucial de la littératie dans le cadre du programme de sciences humaines l'aidera à devenir un communicateur interculturel efficace et respectueux dans un monde où la diversité culturelle et linguistique est de plus en plus grande.

Intégration de la technologie

Les technologies, y compris les technologies de l'information et des communications (TIC), sont des outils essentiels d'apprentissage et d'enseignement des sciences humaines. Elles sont très utiles pour collecter, analyser et présenter de

l'information en plus de favoriser la communication et la collaboration en permettant à l'élève d'être impliqué plus activement dans leurs recherches et leurs apprentissages.

Les TIC et les technologies connexes (vidéo et appareil photo numérique, numériseur, CD-ROM, logiciel de traitement de textes, logiciel graphique, logiciel de montage vidéo, éditeur HTML et Internet, notamment le Web, les bases de données, les groupes de discussion, le courrier électronique, les conférences audio et vidéo) offrent maintes possibilités d'améliorer l'apprentissage. Les ordinateurs et les autres outils technologiques visent à consolider l'apprentissage des sciences humaines. Dans ce contexte, les ressources technologiques sont en mesure d'offrir diverses possibilités.

- Internet et les CD-ROM améliorent l'accès à l'information. Ainsi, les enseignants et les élèves trouvent plus rapidement et facilement une gamme de renseignements à jour. Les habiletés en recherche sont essentielles à l'utilisation efficace de ces ressources. Les renseignements qu'on y trouve doivent être employés en tenant compte de leur validité, de leur exactitude, de leur objectivité et de leur interprétation.
- Les interactions et les conversations réalisées à l'aide du courrier électronique, des conférences audio et vidéo, des sites Web créés par les élèves et des groupes de discussion établissent un lien entre les élèves et des gens de diverses cultures partout dans le monde. Cet accès à de l'information de premières instances permet aux élèves d'appliquer directement leurs habiletés en recherche de renseignements.
- Selon son style d'apprentissage particulier, l'élève illustre sous maintes formes ce qu'il a appris (p. ex., des diagrammes, des cartes, des textes, des organisateurs graphiques, des sites Web ou des exposés multimédias). Il peut ensuite présenter ses travaux en classe et ailleurs.
- L'élève participe activement à ses apprentissages en contrôlant la collecte, le traitement et la présentation des données. Par exemple, il peut recueillir de l'information sur une collectivité avec un logiciel de système d'information géographique, définir l'emplacement de celle-ci grâce au système mondial de localisation (GPS), puis analyser les résultats de sa recherche et dresser des cartes illustrant ce qu'il a appris et les présenter.

Approches pédagogiques

Le programme de sciences humaines de la 4^e année propose une approche active en matière d'apprentissage. Il met l'accent sur les habiletés qui favorisent une acquisition continue du savoir, par exemple la résolution de problèmes, le raisonnement critique, le raisonnement créatif, l'analyse de l'information et la prise de décision éclairée. Il inculque les rudiments des méthodes et des habiletés liées à la recherche en sciences humaines et permet de créer un contexte où l'élève peut analyser, évaluer et adopter sa propre interprétation des données historiques.

Il est reconnu que l'approche pédagogique la plus efficace est de nature éclectique. Dans ces conditions, l'enseignant utilise les stratégies d'enseignement jugées les plus appropriées, compte tenu des besoins des élèves, des résultats d'apprentissage et des ressources disponibles. Dans le contexte des sciences humaines de la 4^e année, il faut éviter de privilégier une méthode d'enseignement unique puisque 1) les élèves ont des intérêts, des habiletés et des styles d'apprentissage variés, et 2) les éléments du cours diffèrent quant à l'objectif ciblé, au degré de difficulté conceptuelle et à l'importance relative accordée aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs. Par conséquent, l'enseignant judicieux utilise diverses méthodes selon les situations pédagogiques.

L'enseignant en sciences humaines doit éviter d'utiliser une approche axée en majeure partie sur la transmission des connaissances. Par le passé, le contenu était avant tout factuel et descriptif et l'on faisait appel 1) à des méthodes d'enseignement direct, par exemple l'exposé, le questionnement didactique et les exercices et 2) à des méthodes d'apprentissage individuel comme les devoirs et les questions de mémorisation. Présentement, les concepteurs de programmes voient la nécessité de rendre la formation plus transactionnelle et transformationnelle.

Ces approches amènent l'élève à participer grâce 1) à des méthodes axées sur l'expérience telle que le théâtre historique, les jeux de rôles et des visites de sites historiques, de musées et d'archives, 2) à des stratégies d'enseignement indirect comme la résolution de problèmes, l'analyse de documents et la formation de concepts et 3) à des méthodes interactives, par exemple les débats, les séances de remue-méninges, les discussions et les entrevues.

La combinaison de l'approche axée sur la transmission et des approches transactionnelle et transformationnelle est motivée par les hypothèses suivantes :

- Les connaissances considérées comme les plus importantes reposent moins sur la mémorisation de faits et davantage sur le processus du savoir.
- Le processus du savoir repose largement sur l'accès à l'information et l'organisation de celle-ci, la définition de tendances et les généralisations qu'on peut en faire.
- Les approches transactionnelle et transformationnelle augmentent la motivation en classe, donnant à l'élève le sentiment de contribuer activement au processus d'apprentissage.
- Les approches transactionnelle et transformationnelle permettent la participation active de l'élève, qui évalue la pertinence de ce qu'il apprend, intègre ses perspectives et ses connaissances préalables au processus, et participe à la prise de décisions concernant les connaissances qui lui sont transmises.

Malgré les mérites des orientations transactionnelle et transformationnelle, l'approche axée sur la transmission a toujours sa place dans la classe de sciences humaines de la 4^e année. Ainsi, l'enseignement direct peut servir à présenter un sujet, à décomposer un concept complexe en éléments plus simples, à passer en revue un sujet ou à préparer l'élève en vue d'une évaluation globale.

Pour appuyer les objectifs du programme et les approches privilégiant l'apprentissage actif, un certain nombre de stratégies peuvent être employées. Essentiellement, le programme de sciences humaines de la 4^e année privilégie l'approche axée sur les ressources. Le manuel et les ressources approuvées destinés aux enseignants et aux élèves sont des sources d'information et des outils organisationnels servant à orienter l'étude, les activités et l'exploration des sujets. Les enseignants et les élèves peuvent y ajouter de l'information provenant de sources locales et régionales, de documents imprimés ou visuels, de textes audio, de la technologie de l'information et d'Internet.

Un enseignement efficace des sciences humaines crée un environnement où les élèves participent de façon active à leur apprentissage. Lorsque jugés pertinents par l'enseignant, la discussion, la collaboration, le débat, la

réflexion, l'analyse et l'application doivent être intégrés aux activités. Les stratégies d'enseignement peuvent être appliquées de multiples façons et selon diverses combinaisons par l'enseignant. Par conséquent, pour déterminer les approches à mettre en œuvre selon les circonstances, il doit mener une réflexion sur les résultats d'apprentissage du programme, les sujets, les ressources et les caractéristiques communes et particulières des élèves de la classe.

Dans ces conditions, afin qu'il puisse répondre aux questions en se servant de ses connaissances acquises et antérieures comme fondement logique, l'élève se familiarise avec l'approche constructiviste de l'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant aide l'élève pour qu'il puisse se questionner et trouver les réponses à ses interrogations dans le cadre du programme d'études. Et bien que l'élève ait besoin de situer les nouvelles idées dans un contexte donné, il importe que l'enseignant lui donne souvent l'occasion de les développer pour leur attribuer de nouveaux sens.

Concepts de réflexion sur l'histoire

Peter Seixas, dans le cadre de son travail pour le Centre for the Study of Historical Consciousness de l'Université de la Colombie-Britannique, a relevé six « concepts de réflexion sur l'histoire ». Le projet associé à ses travaux s'intitule *The Historical Thinking Project*. Ces six concepts de réflexion sur l'histoire sont conçus pour aider les élèves à réfléchir de façon plus approfondie et plus critique sur le passé et à leur propre relation avec le passé, y compris les liens avec le présent. Les enseignants peuvent utiliser ces concepts de réflexion sur l'histoire pour approfondir la maîtrise des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS). Lorsqu'ils sont évidents, les concepts sont notés dans l'élaboration du résultat d'apprentissage applicable et sont le mieux compris lorsqu'ils sont intégrés à une leçon. Ces six concepts de réflexion sur l'histoire sont les suivants :

1. Importance historique – examiner les raisons pour lesquels un événement, une personne ou une conception du passé sont importants (p. ex., *Quelle est l'importance d'un événement donné de l'histoire? Que se serait-il produit si cette personne [un personnage historique] n'avait pas existé?*)

2. Preuve – examiner les sources primaires et secondaires d'information. (P. ex., *Que pouvons-nous apprendre des photos de Mina Hubbard sur les périls des voyages dans le nord du Labrador en 1905? Que pouvons-nous apprendre*

des registres de Cornor Jessup sur la faune de l'Arctique canadien?) Pour en apprendre davantage sur un élément de preuve, il importe de poser les bonnes questions. Ainsi, les questions relatives à une page de journal sont différentes de celles relatives à un sextant (appareil de navigation céleste).

3. Continuité et changement – penser à ce qui a changé au fil du temps et ce qui est resté inchangé. (P. ex., *Quelles traditions culturelles sont demeurées inchangées et lesquelles ont disparu au fil du temps?*) La chronologie et la périodisation, qui sont inhérentes à ce concept, sont deux moyens d'organiser le temps et aident l'élève à comprendre que les « choses se produisent » entre deux marques sur une ligne du temps.

4. Causes et conséquences – examiner pourquoi un événement s'est produit d'une certaine façon et demander s'il existe d'autres raisons, il y en a toujours, pour expliquer cet événement. Expliquer que les causes ne sont pas toujours évidentes et qu'elles peuvent être multiples et à plusieurs niveaux. Certaines actions peuvent également avoir des conséquences imprévues. (P. ex., *Comment l'échange de technologies au fil du temps a-t-il contribué à changer les traditions d'une culture?*) Ce concept englobe la question de « responsabilité », c'est-à-dire la personne ou le groupe responsable de la façon dont les événements se sont déroulés?

5. Perspective historique – la perception de tout événement historique peut être différente d'une personne à l'autre (p. ex., *Comment un endroit peut être trouvé ou « découvert » si des gens y vivent déjà?*) Adopter un point de vue, c'est tenter de comprendre l'état d'esprit d'une personne au moment d'un événement sans toutefois se mettre dans sa peau. En fait, s'imaginer à la place d'une personne d'une autre période est impossible puisque nous ne pourrions jamais nous dissocier entièrement de notre contexte et de notre état d'esprit du XXI^e siècle.

6. Dimension éthique – permet de porter des jugements éthiques au sujet d'événements passés, après une étude objective. Nous apprenons des événements du passé afin de relever les défis d'aujourd'hui. (P. ex., *Le gouvernement canadien a offert une réparation et une excuse au sujet des pensionnats. L'excuse officielle suivante a été présentée en 2006 à la communauté chinoise canadienne par le gouvernement canadien pour l'imposition d'une taxe et l'exclusion des immigrants chinois du Canada : « nous acceptons pleinement la responsabilité morale de*

reconnaître ces politiques honteuses de notre passé. » – Stephen Harper, premier ministre). La perspective et le jugement moral sont des concepts difficiles parce qu'ils exigent que nous mettions de côté notre contexte et notre compréhension du monde actuel.

Source des concepts de réflexion sur l'histoire : Peter Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking : A Framework for Assessment in Canada*, Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC, 2006.

Concepts de réflexion sur la géographie

Le *Critical Thinking Consortium* a relevé six concepts de réflexion sur la géographie afin d'aider les élèves à réfléchir de façon critique et approfondie à la géographie. Les enseignants peuvent utiliser ces concepts de réflexion sur la géographie pour approfondir et renforcer l'apprentissage des RAS. Dans le cadre de l'élaboration, une fois qu'il apparaît clair qu'un concept doit y être intégré, l'enseignant doit planifier de l'appliquer dans une leçon pour maximiser l'apprentissage. Ces six concepts de réflexion sont les suivants :

1. Importance géographique – évaluer l'importance relative ou absolue des lieux géographiques, des caractéristiques et des phénomènes et déterminer le poids des différents facteurs géographiques dans la prise de décision (p. ex., *Pourquoi est-il important de revendiquer la propriété de la calotte polaire?*)

2. Preuves et interprétation – examiner à quel point les preuves géographiques appuient les interprétations qui en sont faites et quelles interprétations peuvent être faites à partir des preuves fournies (p. ex., *Que pouvez-vous dire d'un pays non identifié à partir d'une série de statistiques sur ce pays? Quelles conclusions fiables pouvez-vous tirer sur ce pays?*)

3. Modèles et tendances – déterminer ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé pendant une période donnée (p. ex., *Quelles tendances pouvez-vous relever à partir d'un ensemble de données sur différentes périodes? Quels changements se sont produits dans un endroit donné? Qu'est-ce qui est demeuré constant?*)

4. Interactions et associations – cerner les facteurs importants qui influent sur l'interaction entre les environnements physique et humain et les répercussions de ces facteurs sur ces environnements. Essentiellement, il importe de se demander la question suivante : *Comment les facteurs humains et environnementaux s'influencent-ils les uns les autres?*)

5. Sentiment d'appartenance – examiner le caractère unique et la connexité d'un endroit donné – l'image que se fait une personne d'un endroit.

6. Jugements de valeur géographique – évaluer ce qui devrait ou ne devrait pas être (p. ex., *devrait-on arrêter d'exploiter les sables bitumineux?*)

Note : Les concepts de la pensée historique et les portails de la pensée géographique sont, dans certains cas, trop avancés pour des applications de 4^e année. Une note Guide pédagogique pour le livre de l'élève lorsqu'une compréhension sommaire est requise pour qu'il soit en mesure de comprendre un nouveau concept, comme indiqué dans la section « Explorations ».

Source : Kamilla Huynh Bahbahani et Tu Nien, *Teaching about Geographical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, Vancouver, 2008.

L'éducation pour le développement durable

L'éducation pour le développement durable (EDD) consiste à intégrer les principaux thèmes du développement durable, comme l'atténuation de la pauvreté, les droits de la personne, la santé, la protection de l'environnement et les changements climatiques, dans le système d'éducation. L'EDD est un concept complexe et en évolution. Sa mise en œuvre exige une connaissance des principaux thèmes d'un point de vue social, culturel, environnemental et économique et permet d'examiner comment ces facteurs sont interreliés et interdépendants.

À la lumière de ces facteurs, il est donc important que tous les enseignants, y compris les enseignants en sciences humaines, intègrent ces thèmes clés dans leur matière.

Appréciation du rendement et évaluation de l'apprentissage

L'appréciation du rendement est le processus systématique de recueil de données sur l'apprentissage des élèves. L'évaluation consiste à analyser les tendances qui ressortent des données, à formuler des jugements quant à des interventions possibles et à décider des mesures à prendre à l'avenir.

Un élément essentiel du cycle d'enseignement planifié est l'évaluation *de* l'apprentissage et à l'évaluation *pour* l'apprentissage. L'évaluation *de* l'apprentissage porte essentiellement sur le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage par les élèves et le degré d'efficacité de l'environnement d'apprentissage à cette fin. Selon ce que l'évaluation de l'apprentissage révèle, l'évaluation *pour* l'apprentissage porte principalement sur l'élaboration de

situations d'apprentissage futures en vue de répondre aux besoins de l'apprenant.

La qualité de l'appréciation du rendement et de l'évaluation est fortement liée au rendement de l'élève. Un suivi et une rétroaction réalisés de façon régulière sont essentiels à l'amélioration de l'apprentissage. Ce qui est mesuré et évalué et la façon dont l'appréciation du rendement et l'évaluation sont menées et dont les résultats sont communiqués transmettent un message clair aux élèves et aux autres intervenants sur les éléments dignes d'attention – la matière qui vaut la peine d'être apprise, la façon dont elle doit l'être, les facteurs les plus importants quant à la qualité de la performance et le rendement attendu des élèves.

Appréciation du rendement

Afin de déterminer le degré d'apprentissage de l'élève, les stratégies d'appréciation du rendement doivent permettre la collecte systématique de renseignements concernant l'atteinte des résultats d'apprentissage. Au moment de planifier les épreuves, l'enseignant doit utiliser une vaste gamme de sources choisies avec discernement pour que l'élève ait de nombreuses occasions de faire preuve de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes. Il existe une multitude de sources permettant de recueillir ce type d'informations. En voici des exemples :

| | |
|---|--------------------------------------|
| observations formelles et informelles | entrevues |
| échantillons de travaux | grilles de critères |
| rapports anecdotiques | simulations |
| conférences | listes de contrôle |
| épreuves préparées ou non par l'enseignant | questionnaires |
| portfolios | exposés oraux |
| journaux d'apprentissage | jeux de rôles |
| questionnement | débats |
| productions écrites | échelles d'appréciation du rendement |
| appréciation du rendement | études de cas |
| appréciation par les pairs et auto-évaluation | discussions en groupe |
| présentations multimédias | représentations graphiques |

Évaluation

L'évaluation est un processus continu, global et systématique. Elle permet d'interpréter les données recueillies lors de l'étape de l'appréciation du rendement, de formuler des jugements et de prendre des décisions. Quelles

sont la validité et la fiabilité des données recueillies? Quelle information ces données transmettent-elles au sujet de l'atteinte par l'élève des résultats d'apprentissage? Le rendement des élèves confirme-t-il la pertinence des méthodes pédagogiques employées ou un changement s'impose-t-il? Les élèves sont-ils prêts à passer à la prochaine étape du cours ou est-ce qu'un enseignement correctif est nécessaire?

L'évaluation est réalisée en rapport avec les résultats d'apprentissage, et les élèves doivent les comprendre clairement avant l'enseignement et l'évaluation. Ainsi, les élèves doivent connaître les éléments en fonction desquels ils seront évalués et savoir ce que les enseignants attendent d'eux. L'évaluation des progrès de l'élève est dite diagnostique, formative ou sommative, selon le but.

L'évaluation diagnostique est utilisée avant la présentation d'un nouveau sujet ou lorsque les apprenants éprouvent des difficultés. Elle permet de déterminer les *habiletés actuelles des élèves*, sans préciser ce qu'ils sont capables de faire. L'objet d'une telle évaluation est d'analyser les progrès accomplis par les élèves afin de déterminer le type et la portée de l'enseignement nécessaire. En général, une évaluation de ce type est réalisée de façon informelle et continue.

L'évaluation formative a lieu tout au long du processus d'enseignement. Son but premier est l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle permet de déterminer *comment vont les choses* et de relever les forces et les faiblesses des élèves en rapport avec les résultats d'apprentissage spécifiques en vue d'apporter les modifications nécessaires.

L'évaluation sommative a lieu à la fin d'une période d'apprentissage donnée. Avec la collecte de données réalisée au cours de l'étape formative, elle sert à établir la performance de l'élève. Cette forme d'évaluation est employée pour déterminer le niveau d'atteinte des résultats d'apprentissage.

Principes directeurs

Afin de fournir de l'information exacte et utile sur la performance et les besoins pédagogiques des élèves, certains principes directeurs doivent être respectés quant à l'élaboration, à l'administration et à l'emploi des outils de mesure.

Le document intitulé *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada** (1993) énonce cinq principes fondamentaux en matière d'appréciation du rendement :

- Les méthodes d'appréciation du rendement devraient être adaptées aux buts de l'appréciation du rendement et à son contexte général.

- L'élève doit avoir suffisamment d'occasions de manifester les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements qui font l'objet de l'appréciation du rendement.
- Les procédés utilisés pour juger ou noter la performance des élèves devraient être adaptés aux méthodes d'appréciation du rendement et appliqués de façon constante.
- Les procédés pour faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives de la performance d'un élève en relation avec les buts et les résultats d'apprentissage pour la période visée.
- Les rapports d'appréciation du rendement devraient être clairs, précis et avoir une valeur pratique pour les personnes à qui ils s'adressent.

Ces principes font ressortir la nécessité d'une appréciation du rendement qui garantit que :

- la plus haute importance est accordée aux meilleurs intérêts des élèves;
- l'appréciation du rendement guide l'enseignement et améliore l'apprentissage;
- l'appréciation du rendement est un élément intégral et continu du processus d'apprentissage et elle est clairement liée aux résultats d'apprentissage;
- l'appréciation du rendement est juste et équitable pour tous les élèves et elle fait appel à de nombreuses sources d'information.

Les instruments d'appréciation du rendement peuvent être utilisés à différentes fins et pour divers auditoires, mais ils doivent toujours offrir à chaque élève une occasion optimale de montrer ce qu'il sait et ce qu'il peut faire.

*Le document intitulé *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* a été préparé par un groupe de travail supervisé par un comité consultatif conjoint représentant les organisations nationales en matière d'éducation, dont : la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, le Conseil canadien de l'enfance exceptionnelle, les ministres et les ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation. Bien que les principes n'aient pas été révisés depuis leur publication, les

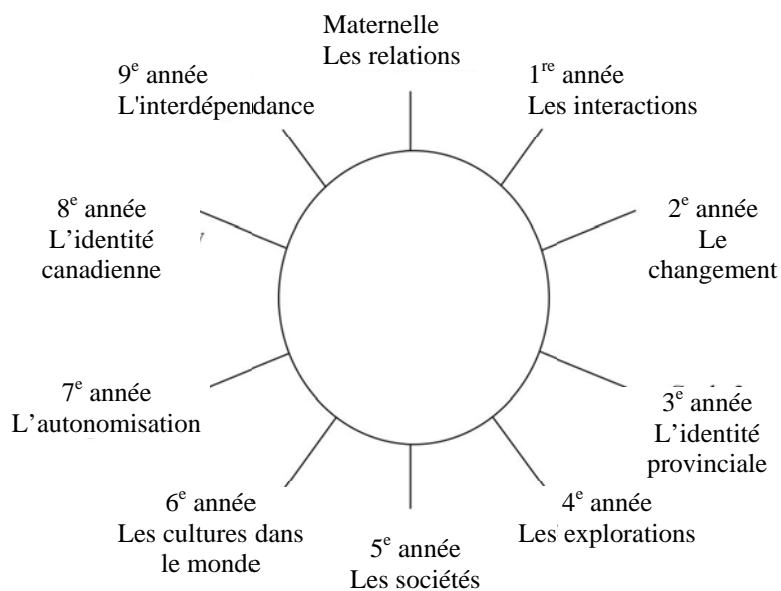
intervenants du domaine de l'éducation jugent qu'ils sont à jour et ont été publiés dans des documents d'évaluation dont les droits d'auteur ont été enregistrés en 2009. Ces principes représentent les pratiques exemplaires au XXI^e siècle, p. ex., les principes sont le fondement du document intitulé *Student Evaluation Standards* publié aux États-Unis par Corwin Press en 2003. De plus, ils sont cités dans l'étude du gouvernement de l'Alberta sur l'appréciation des élèves (2009) et servent encore de référence puisque leurs lignes directrices sont fiables et actuelles. [trad.].

– W.T. Rogers, communication personnelle, le 6 décembre 2009.

Aperçu du programme

Programmes de Sciences humaines De la maternelle à la 9^e année

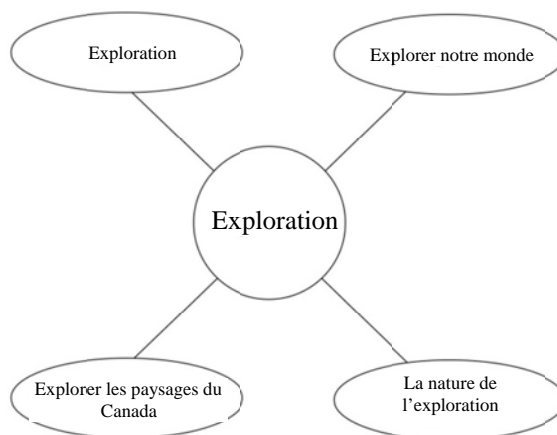
Les programmes de sciences humaines de la maternelle à la 9^e année sont développés en fonction de dix concepts, comme l'illustre le schéma ci-dessous.



« Note : Au N.-B., la 8^e année est « Interdépendance » et la 9^e année est « Identité canadienne ».

Buts des sciences humaines

Le programme de sciences humaines de 4^e année englobe les unités suivantes :



Le cadre conceptuel de chaque unité du programme de sciences humaines de 4^e année est exprimé sous forme de résultats d'apprentissage spécifiques. Chacun d'eux est accompagné d'un ensemble d'énoncés descriptifs qui précisent les objectifs à atteindre. Ces résultats d'apprentissage informent l'élève sur ce qu'il doit savoir et être en mesure de faire, ainsi que les éléments auxquels il doit accorder de l'importance à la fin de l'année.

Résultats d'apprentissage spécifiques de la 4^e année

L'élève devra pouvoir :

**Unité 1 :
Exploration**

4.1.1 Explorer le concept d'exploration

Unité 2 : La nature de l'exploration

4.2.1 Examiner les récits de divers explorateurs de terres, d'océans, de l'espace et d'idées

4.2.2 Analyser les facteurs motivant l'exploration

4.2.3 Évaluer les répercussions de l'exploration au fil du temps

Unité 3 : Explorer notre monde

4.3.1 Examiner les principales caractéristiques physiques de la Terre

4.3.2 Décrire les principales caractéristiques des rivières, des montagnes et des océans

4.3.3 Examiner les relations entre l'humain et le milieu physique

**Unité 4 : Explorer les paysages du
Canada**

4.4.1 Décrire le paysage physique du Canada

4.4.2 Examiner le paysage humain du Canada

4.4.3 Décrire le paysage politique du Canada

4.4.4 Examiner les symboles associés avec les paysages canadiens

Comment utiliser le présent programme d'études à quatre colonnes sur deux pages

Colonne 1, page 1 : Résultats d'apprentissage

Le programme est disposé sur quatre colonnes de façon à établir un lien entre les situations d'apprentissage et les résultats d'apprentissage. Pour ce faire, il :

- fournit une explication détaillée du résultat, définit ce que l'élève doit savoir à la fin de l'année et présente des idées sur les recherches liées au résultat;
- présente une gamme de stratégies d'apprentissage et d'enseignement et d'appréciation associées à un résultat d'apprentissage spécifique;
- propose aux enseignants des ressources additionnelles.

La colonne 1, page 1, présente les résultats d'apprentissage spécifiques concernant ce que l'élève doit savoir et ce qu'il doit être en mesure de faire, ainsi que les éléments auxquels il doit accorder de l'importance à la fin de l'année. L'emploi de l'italique sert à indiquer les énoncés descriptifs dont il est question sur la double page.

Colonne 2, page 1 : Élaboration, connaissances durables, recherche de renseignements

La colonne 2, page 1, présente à l'enseignant une explication détaillée des résultats obtenus au moyen de l'élaboration. Elle précise ce sur quoi les enseignants doivent mettre l'accent pour ce résultat et leur fournit une orientation. Les connaissances durables indiquent aux enseignants ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire à la fin de l'année. La recherche met l'accent sur les habiletés en histoire ou en géographie qui aideront l'enseignant à orienter la réflexion de l'élève sur un sujet donné.

Colonne 3, page 1 Indicateurs de rendement

La colonne 3, page 1, offre aux enseignants des suggestions concernant l'évaluation de l'apprentissage par des indicateurs de rendement. Ces indicateurs fournissent aux enseignants des éléments d'appréciation englobant le résultat en entier.

Colonne 4, page 1

La colonne 4, page 1, contient des liens vers d'autres sections du programme et des suggestions de ressources additionnelles (y compris des groupes et

des organismes).

**Colonne 1, page 2 :
Suggestions pour
l'apprentissage et
l'appréciation**

La colonne 1, page 2, présente une gamme de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement parmi lesquelles l'enseignant et l'élève peuvent choisir. Divers agencements de situations d'apprentissage peuvent être employés pour favoriser l'atteinte des résultats d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire de faire toutes les activités suggérées, et les situations d'apprentissage ne doivent pas nécessairement être les mêmes pour tous les élèves.

Colonne 2, page 2 :

La colonne 2, page 2, contient des liens vers d'autres sections du programme et des suggestions de ressources additionnelles (y compris des groupes et des organismes).

**Colonne 3, page 2 :
Suggestions pour
l'apprentissage et
l'appréciation**

La colonne 3, page 2, est la suite des stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement parmi lesquelles l'enseignant et l'élève peuvent choisir. Divers agencements de situations d'apprentissage peuvent être employés pour favoriser l'atteinte des résultats d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire de faire toutes les activités suggérées, et les situations d'apprentissage ne doivent pas nécessairement être les mêmes pour tous les élèves.

Colonne 4, page 2 :

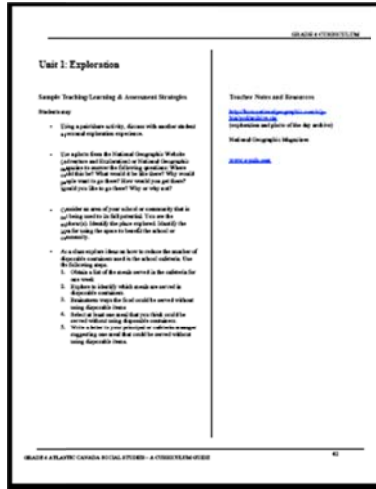
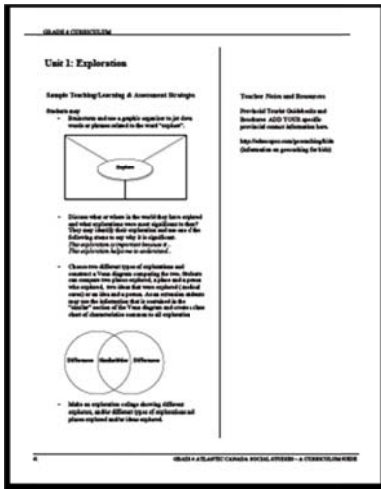
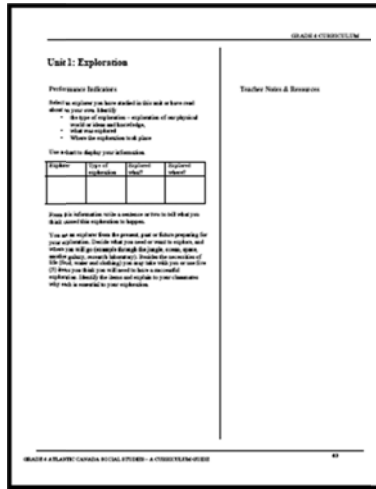
La colonne 4, page 2, contient des liens vers d'autres sections du programme et des suggestions de ressources additionnelles (y compris des groupes et des organismes).

Colonne 1

Colonne 2

Colonne 3

Colonne 4



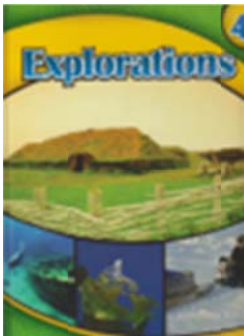
4^e année : Aperçu de l'année

Le programme de sciences humaines de 4^e année porte sur le concept « d'exploration ». L'élève apprendra ce qu'est l'exploration, verra différents aspects de l'exploration, dont des récits sur les répercussions de l'exploration sur les personnes qui explorent et sur les gens, les endroits ou les idées explorés.

L'élève étudiera ensuite le milieu physique de la Terre et notera les similitudes et les différences entre les caractéristiques physiques de différentes parties de la Terre. Il examinera ensuite les interactions entre l'humain et l'environnement. Ce concept est particulièrement important dans un monde où nous nous préoccupons de l'écologie. L'élève aura de nombreuses occasions d'examiner comment l'humain a modifié l'environnement, de façon positive et négative. Il examinera également comment l'environnement a influé sur différents facteurs comme l'endroit où les gens vivent et travaillent.

La dernière unité porte sur le Canada et les paysages physiques, humains et politiques du pays et les symboles qui représentent différents aspects de ces paysages.

« Note : L'enseignant peut choisir le plan d'étude et les ressources les plus pertinentes à l'atteinte des résultats escomptés dans le contexte du programme de sciences humaines de la 4^e année. Une des ressources mises à sa disposition est notamment le Livre de l'élève et les ressources de l'enseignant 2011 développé par Nelson, intitulé *Explorations*. Ci-dessous est une image de la couverture du Livre de l'élève et les ressources de l'enseignant. »



Unité 1 : Exploration

Unité 1 : Exploration

Survol de l'unité

L'unité intitulée **Exploration** est axée sur le concept d'exploration et sur le fait que nous sommes tous des explorateurs. L'élève étudiera l'exploration des endroits, des gens et des idées d'un point de vue historique et moderne et réfléchira à ces concepts.

Résultats de l'unité

L'élève devra pouvoir :

4.1.1 Examiner le concept d'exploration

Processus et habiletés

Communication

Organiser des données au moyen de représentations visuelles, rédiger des exposés personnels, faire des entrevues et utiliser des technologies de communication.

Recherche de renseignements

Interpréter des photographies, résoudre des problèmes, formuler des hypothèses, formuler des questions d'entrevue, comparer, prendre des décisions, élaborer des stratégies de collecte de renseignements, faire des prévisions.

Participation

Participer à des sorties éducatives, contribuer aux discussions, prévoir des changements et travailler en collaboration en groupe pour faire des recherches.

Résultats**4.1.1 Examiner le concept d'exploration****Élaboration**

Le thème de ce programme est l'exploration. L'élève examinera ce qu'explorer signifie. Il est important qu'il se voit comme un explorateur et qu'il reconnaisse que tout le monde a une certaine expérience de l'exploration. Être explorateur ne signifie pas toujours découvrir quelque chose de nouveau pour le reste du monde, mais plutôt, découvrir quelque chose de nouveau pour soi. Cela se produit lors de la visite d'un nouvel endroit ou à la lecture de quelque chose de nouveau, etc. C'est ainsi que nos connaissances et notre compréhension du monde continuent de croître.

L'élève examinera et décrira plusieurs types d'exploration (endroits, gens et idées). L'exploration de notre monde (c.-à-d. les explorations historiques et les explorations modernes, y compris celles de l'océan et de l'espace) physique sera abordée. L'élève découvrira également les gens qui ont exploré les idées et les connaissances (p. ex., imaginer et inventer de nouvelles façons de faire les choses, faire des recherches, lire des renseignements sur un nouveau sujet).

Compréhension durable

À la fin de ce résultat, l'élève devrait comprendre que :

- tout le monde (lui compris) est un explorateur;
- il existe différents types d'exploration.

Recherche

- Causes et conséquences : Qu'est-ce qui a incité l'explorateur à explorer (cause)? Quelles ont été les conséquences de son exploration?
- Preuve : Comment savons-nous qu'il y a eu exploration?

Indicateurs de rendement

Choisissez un explorateur que vous avez étudié durant cette unité ou sur qui vous avez lu par vous-même.

Indiquez :

- le type d'exploration – exploration de notre monde physique, d'idées ou de connaissances;
- ce qui a été exploré;
- où l'exploration a eu lieu.

Notez vos réponses dans un tableau.

| Explorateur | Type d'exploration | Qu'est-ce qui a été exploré? | Où? |
|-------------|--------------------|------------------------------|-----|
| | | | |

À partir de ces renseignements, rédigez une phrase ou deux précisant pourquoi, selon vous, cette exploration a eu lieu.

*Vous êtes un explorateur du présent, du passé ou de l'avenir et vous vous préparez à explorer. Décidez ce que vous devez ou voulez explorer et l'endroit où vous irez (p. ex., dans la jungle, l'océan, l'espace, une autre galaxie, un laboratoire de recherche). En plus des éléments essentiels à la vie (nourriture, eau et vêtements), vous pouvez apporter ou utiliser cinq articles qui vous aideront à réussir votre exploration. Choisissez vos articles et expliquez à vos camarades pourquoi ils sont essentiels à votre exploration.

*Suggestions pour la différenciation :

Permettez à l'élève de démontrer sa compréhension des indicateurs de différentes façons (p. ex., présentations sur le tableau SMART, sur des affiches, jeu dramatique, chanson, etc.).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

<http://www.library.mun.ca/guides/howto/primary.php>

La page Web des bibliothèques de la Memorial University Libraries sur les **sources primaires et secondaires**. Comprend des liens vers d'autres sites, comme *Bibliothèque et Archives Canada* et *les archives de la CBC*.

En 2009, toutes les bibliothèques des écoles primaires anglophones ont reçu un exemplaire de quatre livres de Grass Roots Press. Le livre intitulé **Rick Hansen** fait partie de la série « Easy Readers » et peut être utilisé comme ressource additionnelle sur l'exploration. Hansen a traversé le monde (exploration des lieux) durant sa campagne de souscription pour la recherche sur le cancer (exploration des connaissances), tout en tentant de changer les perceptions de la société au sujet des gens qui ont une incapacité. ISBN 978-1-894-59382-3

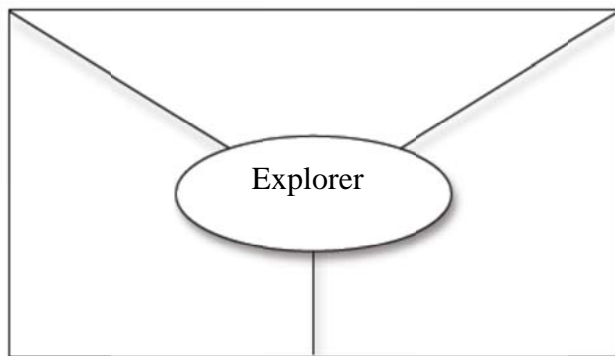
Le catalogue du **Service des bibliothèques publiques du Nouveau-Brunswick** peut être consulté à l'adresse suivante : <http://vision.gnb.ca/> Une des collections présentées, offertes dans les bibliothèques publiques du Nouveau-Brunswick, est la série des biographies « Easy Readers » par Grass Roots Press.

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante : http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Faire un remue-méninges et utiliser un organisateur graphique pour rédiger des mots ou des phrases liés au terme « explorer ».

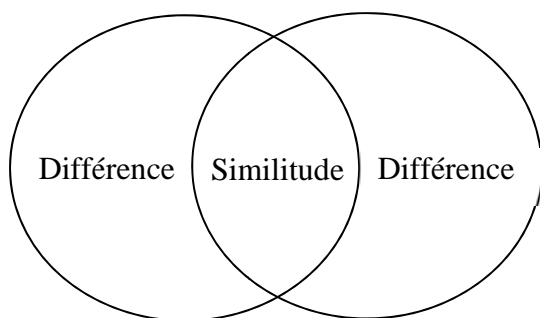


- Discuter des endroits ou des choses qu'ils ont explorés et préciser quelles explorations ont été les plus importantes pour eux. Ils peuvent identifier leur exploration et utiliser une des phrases suivantes pour indiquer pourquoi elle était importante.

Cette exploration est importante parce qu'elle...

Cette exploration m'a aidé à comprendre...

- Choisir deux types d'exploration et construire un diagramme de Venn pour les comparer. Les élèves peuvent comparer deux endroits explorés, un endroit et une personne qui a exploré, deux idées explorées (p. ex., traitements médicaux) ou une idée et une personne. Comme complément, les élèves peuvent utiliser les renseignements contenus dans la section « Similitudes » du diagramme de Venn pour créer en classe un tableau des caractéristiques communes à toutes les explorations.



- Faire un collage montrant différents explorateurs ou différents types d'explorations ou d'idées explorées.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Vous trouverez des guides touristiques provinciaux et des cartes dans les bureaux de tourisme de chaque province du Canada. Voici les coordonnées de **Tourisme**

Nouveau-Brunswick :

Ministère du Tourisme, du Patrimoine et de la Culture

C.P. 12345

Campbellton (N.-B.)

E3N 3T6

<http://www.tourismnewbrunswick.ca/>

Ressources additionnelles concernant la géocachette :

Geocaching: Treasure Hunting

Around the Globe Scholastic (2008). ISBN 978-0-7791-7590-1

Ce livre contient une explication détaillée de la géocachette donnée par une famille qui aime explorer. Le texte est lourd, mais le document contient beaucoup de renseignements et d'images colorées. Dans la section intitulée « Geocaching 101 », on avise les lecteurs de ne pas jouer à la géocachette sur des terrains privés ou dans des « endroits dangereux ». On recommande également la supervision des adultes. Il est important d'insister sur toutes les mesures de précaution.

Page Web de Parcs Canada

(www.pc.gc.ca) sur la géocachette :

<http://www.pc.gc.ca/fra/docs/pc/guide/geocache/geocache1.aspx> (français)

<http://www.pc.gc.ca/docs/pc/guide/geocache/geocache1.aspx> (anglais)

Remarque : La géocachette est une forme d'exploration. Une image d'un jeune jouant à la géocachette apparaît au chapitre 3 du manuel des élèves. Il serait donc bon que les enseignants se renseignent davantage sur le sujet.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Dans le cadre d'une activité de partage à deux, discuter avec un autre élève d'une expérience personnelle d'exploration.
- Utiliser une photo du site Web de *National Geographic (Adventure and Exploration)* ou d'un magazine *National Geographic* pour répondre à la question suivante : Où cela peut-il être? Comment est-ce là-bas? Pourquoi voudrait-on y aller? Comme peut-on s'y rendre? Aimerez-vous y aller? Pourquoi?
- Penser à une section de leur école ou de leur communauté qui n'est pas utilisée à son plein potentiel. Ils sont des explorateurs et doivent identifier l'endroit exploré. Ils doivent donner des idées pour utiliser l'espace qui sera utile pour l'école ou la collectivité.
- En classe, trouver des idées pour réduire le nombre de contenants jetables utilisés dans la cafétéria de l'école. Ils doivent procéder de la façon suivante :
 1. Obtenir une liste des repas servis à la cafétéria pendant une semaine
 2. Explorer afin de déterminer quels repas sont servis dans des contenants jetables.
 3. Faire un remue-méninges sur les façons de servir les repas sans utiliser de contenants jetables.
 4. Choisir au moins un repas qui pourrait être servi sans contenant jetable.
 5. Écrire une lettre au directeur ou au responsable de la cafétéria pour proposer de servir un repas sans utiliser de contenant jetable.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

<http://photography.nationalgeographic.com/photography/photo-of-the-day/adventure-exploration/>

Page Web de National Geographic **Photo of the Day: Adventure and Exploration**.

Dans le portail du **MENB**, sous l'onglet « Teacher », il y a une section intitulée « Special Learning Opportunities ». Vous trouverez sur cette page Web des liens vers différents projets de collaboration et en ligne, par exemple : **Knowing Our Neighbours**. KON est un projet fondé sur un programme dans lequel les élèves du N.-B. apprennent à connaître les gens et les communautés de leur province. Des enseignants et des classes de différentes parties de la province sont jumelés pour former une équipe d'apprentissage virtuel. Les enseignants qui souhaitent proposer des projets et y participer doivent communiquer avec leur mentor en matière de technologie du district.

Dialogue Nouveau-Brunswick promeut le jumelage entre des classes anglophones et francophones. Pour de plus amples renseignements sur la façon de collaborer avec d'autres écoles grâce à cette initiative, consultez le site Web suivant : <http://www.dialoguenb.org/>

Remarque : Les élèves peuvent échanger des lettres et des diaporamas électroniques ou des albums préparés par chaque classe. Les élèves communiquent dans leur langue maternelle, mais pratiquent leur langue seconde en lisant la correspondance qu'ils reçoivent. Dialogue NB prend en charge le processus de jumelage et fournit tout le matériel nécessaire pour le programme.

Unité 2 : La nature de l'exploration

Unité 2 : La nature de l'exploration

Survol de l'unité

Dans l'unité intitulée *La nature de l'exploration*, l'élève examinera les récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et d'idées au fil du temps. Il relèvera les motifs des explorateurs, les modes de transports et les défis qu'ils ont surmontés et reconnaîtra que l'économie joue un rôle important dans l'exploration. Au cours des années précédentes, l'élève a été exposé aux concepts de besoin, de désir ainsi que de l'offre et la demande. Ce résultat d'apprentissage lui permettra d'accroître sa compréhension des facteurs économiques en lui donnant l'occasion de revoir ces concepts et ceux de rareté et de coût d'option dans le contexte de l'exploration. Il apprendra quels sont les effets de l'exploration sur les mouvements des peuples, des produits, des technologies et de l'information à l'échelle mondiale et fera des prévisions au sujet des répercussions des explorations futures.

Résultat de l'unité

L'élève devra pouvoir :

- 4.2.1 Examiner les récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et d'idées
- 4.2.2 Analyser les facteurs motivant l'exploration
- 4.2.3 Évaluer les répercussions de l'exploration au fil du temps

Processus et habiletés **Communication**

Organiser les données à l'aide de représentations visuelles et écrites, écrire dans divers genres, utiliser des technologies de communication, lire des renseignements, écouter et poser des questions, réaliser des entrevues, communiquer oralement, organiser et représenter des informations.

Recherche de renseignements

Déduire des idées, synthétiser des faits, rédiger des questions de recherche, écouter et répondre de façon critique, cerner les enjeux, interpréter et analyser des observations, des données, des textes et des organisateurs graphiques, recueillir et consigner des renseignements.

Participation

Travailler en collaboration, compiler des données, élaborer et exécuter un plan d'action.

Résultats d'apprentissage

- 4.2.1 Examiner les récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et d'idées**
- 4.2.2 Analyser les facteurs motivant l'exploration
- 4.2.3 Évaluer les répercussions de l'exploration au fil du temps

Élaboration

L'unité 2 porte sur la nature et les répercussions de l'exploration au fil du temps. L'élève examinera les récits de divers explorateurs, passés et présents, dans divers environnements (terre, océans, espace, idées). Le but de cette unité est d'étudier les explorateurs et les explorations de plusieurs parties du monde au fil du temps. Il sera utile d'y intégrer des explorations et des explorateurs locaux (c.-à-d. du Canada atlantique ou du Canada). L'enseignant peut demander à l'élève d'examiner les sources primaires et secondaires, puisqu'elles contiennent des récits d'exploration.

L'objectif de cet apprentissage est d'examiner les récits de différents explorateurs en portant une attention particulière aux défis qu'ils ont dû relever et comment. Puisque le but n'est pas de s'attarder sur ce qui l'a motivé à explorer (RAS 4.2.2) ou sur les conséquences de ses explorations (RAS 4.2.3), les motivations et les conséquences peuvent être présentées avec les récits. Les récits devraient être intéressants pour l'élève. Ils le sont particulièrement lorsque les défis relevés par les explorateurs (p. ex., climat, transport, technologies et outils inadéquats, opposition manifestée par autrui, etc.) sont mentionnés et que les réponses des explorateurs sont examinées. Pour relever les défis, les explorateurs doivent résoudre des problèmes et être créatifs. Cela peut donner naissance à des innovations, qu'il s'agisse d'une nouvelle façon de faire les choses ou du développement de nouveaux outils ou de nouvelles technologies.

Puisque cette unité porte principalement sur l'innovation, le terme « invention » pourrait être mentionné. À cet égard, une innovation peut être définie comme « une nouvelle idée, une nouvelle méthode ou un nouveau dispositif ». Il faut donc préciser qu'une invention, c.-à-d. un nouveau dispositif, est un type d'innovation.

Les enseignants doivent garder à l'esprit que les terres « explorées » étaient souvent déjà habitées et que le terme « découverte » est inapproprié.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre que :

- les explorateurs ont relevé plusieurs défis;
- l'exploration encourage l'innovation.

Recherche de renseignements

- Importance historique : Cette exploration était-elle importante du point de vue historique? Pourquoi?
- Perspective historique : Dans ce récit d'exploration, quelle perspective manque-t-il?
- Importance géographique : L'exploration de ce lieu revêt-elle une importance géographique particulière? Dans l'affirmative, pourquoi?
- Interactions géographiques : Comment les actions de l'homme et les facteurs environnementaux ont-ils influé les uns sur les autres?

Indicateurs de rendement

Vous avez décidé d'explorer la terre, les océans, l'espace ou les idées. Choisissez une option et nommez trois défis que vous devrez relever pendant votre exploration. Pour chaque défi, expliquez ce que vous ferez pour le relever.

Faites une entrée dans votre journal. Imaginez que vous êtes un explorateur du passé et que c'est la fin d'une longue et difficile journée. Parlez des lieux ou des choses que vous avez explorés et d'un défi que vous avez relevé et la façon dont vous y êtes arrivé. Quel type de méthode de résolution de problème avez-vous utilisée pour relever ce défi?

En classe, développer du matériel pour une page Web ou une présentation PowerPoint, où chaque élève (ou groupe d'élèves) présente un explorateur. Les explorateurs choisis devraient être diversifiés et représenter le passé et le présent. Ils devraient être de différentes races, de différents sexes, etc. Les élèves devraient fournir les renseignements suivants pour la présentation : nom de l'explorateur, un défi qu'il a dû relever et la façon dont il y est arrivé. Les élèves doivent également nommer les innovations découlant de l'exploration.

Remarque : Les activités suivantes peuvent être utilisées comme complément aux indicateurs de rendement susmentionnés.

Rédiger une note dans au journal et répondre aux questions suivantes :

1. Quel type d'exploration (terre, océans, espace ou idées) présente le plus de défis? Expliquer pourquoi et donner au moins deux raisons.
2. Quel type d'exploration (terre, océans, espace ou idées) a engendré le plus d'innovations? Utilisez des exemples pour expliquer votre réponse.

L'activité suivante peut être utilisée comme indicateur de rendement pour évaluer toute l'unité 2.

Vos camarades de classe et vous êtes des explorateurs du futur.

Selon ce que vous savez de l'exploration dans le passé, planifiez une exploration future. Indiquez dans votre plan :

- les motifs de l'exploration;
- le mode de transport que vous utiliserez;
- une carte de votre trajet;
- des idées pour minimiser les conséquences négatives de votre exploration.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

En 2009, toutes les bibliothèques des écoles primaires anglophones ont reçu un exemplaire de quatre livres de Grass Roots Press, dont : **The Famous Five** et **Rosa Parks**. Ces titres font partie de la série « Easy Readers » et peuvent être utilisés comme ressource additionnelle sur l'exploration. L'exploration comprend l'exploration d'idées (y compris de nouveaux modes de pensée), p. ex., *Rosa Parks* (contestation de la ségrégation) et *The Famous Five* (droits des femmes). ISBN 9781894593526 (The Famous Five) ISBN 9781894593441 (Rosa Parks)

Google Earth :

<http://earth.google.fr/intl/fr/> (français)
<http://earth.google.com/> (anglais)

Suggestion de matériel additionnel sur l'exploration :

Nelson Literacy 4

Dans la version pour les provinces atlantiques de cette ressource Nelson pour la 4^e année, la section 4C contient **Adventure** (avec « Pulleys and Gears », « Rocks and Minerals » et « Getting Along. »)

Nelson Literacy 4 Student Book 4C
ISBN 9780176333263

Nelson Literacy dans la boîte de ressource des enseignants de 4^e année
ISBN 9780176333270

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

L'élève peut :

- Relever les défis auxquels les explorateurs du passé et du présent font face, sous l'eau, dans l'espace et sur terre (y compris sur différents types de terrain).
- Choisir deux explorations – une du passé et une du présent – et les comparer à l'aide du tableau de comparaison. Le tableau pourrait comparer les modes de transport, les outils de navigation, les défis et les façons de les relever. Les élèves devraient utiliser les renseignements du tableau pour discuter des questions suivantes avec un autre élève : Quels défis seraient les plus difficiles à surmonter, selon toi? Comment un explorateur moderne survivrait-il dans une exploration du passé et vice-versa?

| Comparer les explorations | | |
|---------------------------|----------------------|---------------|
| Exploration 1 | Critères | Exploration 2 |
| | Transport | |
| | Outils de navigation | |
| | Défis | |
| | Surmonter les défis | |

- Choisir un récit d'exploration qu'ils ont lu (terre, océan, espace) et utiliser une carte du monde pour trouver les lieux mentionnés dans le récit. Ils peuvent utiliser des cordes pour retracer le voyage de l'explorateur.
- Faire une recherche sur une exploration ratée. À quels défis les explorateurs ont-ils fait face? Pourquoi n'ont-ils pas pu relever?
- Dresser une liste des défis auxquels l'explorateur a fait face, après avoir écouté ou lu un récit d'exploration et indiquer une solution possible à chaque défi.
- Examiner un élément de littérature sur l'exploration et créer une réponse, en rédigeant un exposé, un poème, en faisant un dessin ou une œuvre d'art, etc., pour illustrer un des défis auxquels l'explorateur a fait face.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Bibliothèque et Archives Canada publie une section Web intitulée : **Les passages : récits d'aventures véritables pour jeunes explorateurs** en anglais et en français.

<http://epe.lac-bac.gc.ca/100/206/301/lac-bac/explorers/www.collectionscanada.gc.ca/explorers/kids/index-f.html> (français)
<http://epe.lac-bac.gc.ca/100/206/301/lac-bac/explorers/www.collectionscanada.gc.ca/explorers/kids/index-e.html> (anglais)

Dans l'introduction, on précise que les terres « explorées » étaient souvent déjà habitées. Le site Web « Les passages » permet aux élèves de revenir dans le temps, d'explorer et de faire leurs propres découvertes. Comprend des ressources à l'intention des enseignants et un lien vers le **Centre**

d'apprentissage pour les enseignants de *Bibliothèque et Archives Canada* :
<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-100.01-f.php> (français)
<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-100.01-e.php> (anglais)

Remarque : Le site **Les passages** porte sur les explorateurs de lieux. Il est important de préciser qu'on peut aussi explorer des idées et la vie des gens.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

L'élève peut :

- Lire un extrait d'un document primaire (journal, lettre, registre ou blogue) rédigé par un explorateur (p. ex., le capitaine Bob Bartlett). Il peut discuter des défis relevés par l'explorateur et des façons dont l'explorateur a résolu les problèmes qu'il/elle a rencontrés.
- Visiter un simulateur dans les environs, si cela est possible. Comment un simulateur aide-t-il les explorateurs modernes? Qu'a-t-il appris au sujet des défis que les explorateurs doivent relever?
- Inventer un nouveau moyen de faire une tâche simple, à la maison ou à l'école et identifier les défis rencontrés. Il peut montrer l'invention à la classe ou à la famille et expliquer en quoi cette invention facilite l'exécution de la tâche en question.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Gens (Les) célèbres du Nouveau-Brunswick (2001)

Ce titre paraît dans la liste des ressources additionnelles du catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, pour les sciences humaines de 3^e année. Cette ressource peut également être utilisée en 4^e année (p. ex., exploration de nouvelles idées et nouvelles façons de penser).

Résultats

- 4.2.1 Examiner les récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et d'idées
- 4.2.2 **Analyser les facteurs motivant l'exploration**
- 4.2.3 Évaluer les répercussions de l'exploration au fil du temps

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage examine les facteurs qui motivent l'exploration. Les explorations sont motivées par trois raisons principales : la connaissance (ce qui englobe la curiosité), le pouvoir et la richesse.

En gardant à l'esprit les facteurs ayant motivé l'exploration, l'élève peut passer en revue les récits d'explorateurs et les récits additionnels qu'il a déjà étudiés. Les explorateurs répondaient-ils à un besoin en particulier (p. ex., des terres, un traitement pour une maladie)? Cherchaient-ils des richesses (par l'exploitation des ressources ou le commerce)? Avaient-ils pour mission de consolider les pouvoirs et d'étendre l'influence sur d'autres pays (p. ex., la course à l'espace entre l'URSS et les É.-U.)? Leurs explorations reflétaient-elles simplement le goût d'accroître leurs connaissances, améliorer la qualité de vie, connaître l'inconnu?

Le nombre d'explorations étudiées dans ce contexte devrait être limité. Le but n'est pas de déterminer les motifs de chacun des explorateurs, mais d'avoir une brève idée de la diversité des motifs. Rappelez-vous que lorsque vous réfléchissez à l'histoire, les *causes et les conséquences* révèlent qu'une action ou un événement n'est jamais motivé par un seul facteur – il y a toujours des causes sous-jacentes. Dans ce RAS, l'élève doit se concentrer uniquement sur les causes ayant motivé l'exploration – les conséquences de l'exploration seront examinées au point 4.2.3.

Les enseignants doivent se rappeler que les terres « explorées » étaient souvent déjà habitées et que le terme « découverte » est donc incorrect.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre :

- qu'il y a trois principaux motifs pour l'exploration : la richesse, le pouvoir et la connaissance.

Recherche de renseignements

- Perspective historique : Comment certains explorateurs décriraient-ils leurs motivations au moment de leurs explorations? Percevons-nous ces motivations différemment aujourd'hui?
- Causes et conséquences : Quelle était la principale motivation de l'exploration? Quelles étaient les motivations sous-jacentes?
- Importance géographique : Cette exploration avait-elle une importance géographique particulière? Dans l'affirmative, pourquoi le lieu de l'exploration était-il important?

Indicateurs de rendement

À partir des renseignements sur les explorateurs que vous avez vus jusqu'à maintenant, répondez aux questions suivantes :

- Trouvez un exemple d'une exploration où les membres de l'équipe d'exploration avaient différents motifs pour participer à l'exploration. Décrivez les différents motifs.
- Classez en ordre d'importance ces motifs d'exploration : richesse, pouvoir et connaissance. Donnez deux raisons pour étayer votre réponse.
- Lisez une brève description d'une exploration. Repérez le motif principal de l'exploration et précisez s'il s'agit de la richesse, du pouvoir et de la connaissance. Quelles autres motivations l'explorateur aurait-il pu avoir?
- *Qu'est-ce que vous ou une autre personne exploreriez aujourd'hui pour devenir riche? Faites un dessin pour illustrer votre réponse. Qu'est-ce que vous ou une autre personne exploreriez aujourd'hui pour devenir plus puissant? Faites un dessin pour illustrer votre réponse. Qu'est-ce que vous ou une autre personne exploreriez aujourd'hui pour accroître vos connaissances? Faites un dessin pour illustrer votre réponse. Rédigez une légende pour vos dessins. Collez vos dessins sur un grand carton.

*Suggestions de différenciation :

Offrez aux élèves de faire autre chose qu'un dessin (p. ex., une photo, un collage, etc.).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

National Geographic :

<http://www.nationalgeographic.com/>

Agence spatiale canadienne :

<http://www.asc-csa.gc.ca/eng/default.asp>
(anglais)

<http://www.asc-csa.gc.ca/fra/default.asp>
(français)

Le site Web de l'Agence spatiale canadienne (ASC) contient des liens pour les éducateurs, des ressources pédagogiques et des renseignements sur les visites par les écoles (et bien plus).

Musée du Nouveau-Brunswick :

<http://www.nbm-mnb.ca/>

(disponible dans les deux langues officielles)

Musée McCord :

<http://www.mccord-museum.qc.ca/en/>
(anglais)

<http://www.mccord-museum.qc.ca/fr/>
(français)

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- En classe, dresser la liste de leurs explorations, placer les explorations dans les catégories connaissance, pouvoir ou richesse.
- Utiliser un organisateur graphique pour comparer les motivations d'un explorateur moderne à ceux d'un explorateur d'un autre siècle.

| Explorateur moderne | Motivation | Explorateur du passé | Motivation |
|--|------------|----------------------|------------|
| Les motivations sont-elles les mêmes? Expliquez en une phrase pourquoi vous pensez qu'elles sont les mêmes ou non. | | | |

- Développer une innovation (une réponse créatrice à un problème). Les élèves doivent décrire (ou dessiner) leur innovation et expliquer, dans un paragraphe : a) quelle était leur motivation pour développer cette innovation; b) avaient-ils plus d'une motivation pour développer cette innovation?

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

<http://www.historica.ca/minutes/default.do?page=.index> (anglais)

<http://www.historica.ca/minutes/default.do?page=.index> (français)

Une minute d'histoire (Historica Minutes, Empreintes, Radio Minutes, Screen Legends)

En plus de « Une minute d'histoire », l'**Institut Historica Dominion** offre plusieurs ressources pédagogiques en ligne :

<http://www.historica.ca/default.do?page=.index> (anglais)

<http://www.historica.ca/default.do?page=.index> (français)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Faire des recherches pour trouver des exemples de fouilles archéologiques passées ou présentes au Canada. Quels étaient les motifs de ces explorations? Les élèves peuvent utiliser un diagramme en T pour nommer chaque fouille dans la colonne 1 et les motifs de chaque fouille dans la colonne 2.
- Inviter un conférencier qui parlera d'exploration à la classe. Les élèves devront préparer des questions à l'intention du conférencier afin de permettre à la classe de mieux comprendre les motivations de l'exploration. Quels sont les résultats de l'exploration?

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Culture, Tourisme et Vie saine N.-

B., offre des renseignements en ligne sur l'archéologie :

<http://www.gnb.ca/0131/archaeology/index-e.asp> (anglais)

<http://www.gnb.ca/0131/archaeology/index-f.asp> (français)

Dans la section « Foire aux questions », on donne les réponses à des questions comme « Qu'est-ce qu'un lieu archéologique? », « Les archéologues creusent-ils pour trouver des os de dinosaure? », « Combien de lieux archéologiques existe-t-il au Nouveau-Brunswick? », « Que dois-je faire lorsque je trouve un artefact? », « Quelle formation dois-je avoir pour devenir un archéologue? ».

Le site Web archéologique de Parcs

Canada propose plusieurs liens vers d'autres sites :

http://www.pc.gc.ca/progs/arch/index_f.asp (français)

http://www.pc.gc.ca/progs/arch/index_e.asp (anglais)

Résultats

- 4.2.1 Examiner les récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et d'idées
- 4.2.2 Analyser les facteurs motivant l'exploration
- 4.2.3 **Évaluer les répercussions de l'exploration au fil du temps**

Élaboration

Après avoir fait l'examen des motivations des explorations dans le résultat d'apprentissage précédent (4.2.2), l'élève examinera les conséquences des explorations.

Toutes les explorations ont des répercussions – certaines négligeables, d'autres plus importantes. L'environnement exploré peut être modifié à court terme (p. ex., par des déchets laissés sur place) ou à long terme (p. ex., exploitation minière à ciel ouvert). Les peuples indigènes des régions « explorées » voient souvent leur mode de vie et leurs conditions de vie changer. Les explorateurs eux-mêmes sont souvent transformés (p. ex., vision différente du monde).

Cette étude des conséquences des explorations au fil du temps doit porter sur au moins trois points. Le premier est l'identification des conséquences positives et négatives de l'exploration. Les élèves devraient tenir compte des lieux, des gens et des idées ainsi que des conséquences positives et négatives de l'exploration sur chacun de ces facteurs. Cette démarche implique aussi la prise en compte des conséquences pour l'explorateur.

Le deuxième point porte sur l'exploration qui a, au fil du temps, accru notre compréhension du monde. Par exemple, l'évolution des techniques de cartographie démontre clairement les changements de notre compréhension du monde.

Le troisième point de cette étude doit emmener l'élève à réfléchir sur les explorations futures et les répercussions qu'elles pourraient avoir. Cette démarche est une occasion pour lui de spéculer judicieusement plus approfondie sur leurs conséquences.

Compréhension durable

À la fin de ce processus menant au résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre que :

- toutes les explorations ont des conséquences (répercussions) négatives et positives;
- l'exploration change notre compréhension du monde.

Recherche de renseignements

- Perspective historique : Comment une exploration donnée a-t-elle provoqué des changements dans les attitudes ou les visions des gens?
- Importance historique : Quelles explorations ont été particulièrement importantes et pourquoi?
- Causes et conséquences : Quelles étaient les conséquences d'une exploration donnée? Quelles étaient les conséquences imprévues?

Indicateurs de rendement

Choisissez une ressource naturelle de la région (p. ex., poissons, fruits de mer, minerai, bois, pétrole). Demandez à une personne plus âgée qui a travaillé à la mise en marché de la ressource de répondre à ces questions :

- Quelle a été la première méthode utilisée pour obtenir la ressource?
- Quelle méthode est utilisée aujourd'hui pour obtenir la ressource?

Dressez une liste des conséquences positives et négatives de chaque méthode d'exploration sur :

- l'environnement
- les gens
- la ressource

Rédigez un résumé de ces réponses pour répondre à la question suivante : Quelle méthode est la meilleure pour l'environnement, les gens et la ressource. Utilisez un organisateur graphique pour étayer la réponse.

| Comparaison des méthodes d'exploitation des ressources naturelles | | | |
|---|---------------|------|-----------|
| Méthode | Environnement | Gens | Ressource |
| Ancienne méthode | | | |
| Nouvelle méthode | | | |

Explorer est souvent une entreprise risquée. Citez trois exemples d'exploration où les avantages sont plus importants que les risques et utilisez un organisateur graphique pour démontrer les données. Choisissez une exploration et, en quelques phrases, donnez des exemples de conséquences de l'exploration et de la façon dont elle a changé notre compréhension du monde.

| Avantages et risques de l'exploration | | |
|---------------------------------------|-------------|----------|
| Risque | Exploration | Avantage |
| | | |
| | | |

*Des explorations sont-elles plus importantes que d'autres? Choisissez deux explorations et rédigez un paragraphe précisant pourquoi l'une est plus importante que l'autre. Lisez votre paragraphe à la classe. Dressez la liste des conséquences positives et négatives des explorations.

* Suggestions de différenciation :

Permettre aux élèves de présenter leurs résultats de façon différente par un exposé oral ou une dramatisation plutôt que par l'écriture et la lecture d'un paragraphe.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/4672545.stm

Sam Wilson de la BBC News a rédigé cet article en 2005 sur les conséquences de l'escalade du Mont Everest sur l'environnement : **Getting on top of Everest's rubbish.**

En 2009, toutes les bibliothèques des écoles primaires anglaises ont reçu un exemplaire de quatre livres de Grass Roots Press, dont : **Edmund Hilary & Tenzing Norgay.**

Ces titres font partie de la série « Easy Readers » et peuvent être utilisés comme ressource additionnelle sur l'exploration. ISBN 9781894593656 (*Edmund Hilary & Tenzing Norgay*)

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- En petits groupes, faire un remue-méninges pour trouver les conséquences négatives et positives des explorations. Ils peuvent ensuite partager ces renseignements avec la classe.
- Imaginer que ___ [insérer un scénario] _____. Quelles seraient les conséquences de cette exploration?
- Lire un article sur _____, une technologie développée pour répondre aux besoins de l'exploration de _____ et préparer un tableau pour montrer les conséquences positives de cette technologie. Cette technologie a-t-elle des conséquences négatives?
- Choisir deux cartes de la même région (ou du monde) dessinées à deux périodes différentes (p. ex., la carte sur le mur de la classe et une carte dans un atlas ou un autre livre). Ils doivent comparer comment les régions cartographiées ont changé au fil du temps et formuler des hypothèses expliquant ces changements. Ils peuvent utiliser un organisateur graphique aux fins de comparaison.

| Comparaison des cartes | | |
|------------------------|---------|------------|
| Alors | Carte | Maintenant |
| | Carte 1 | |
| | Carte 2 | |

- Choisir deux photos de la même région prises à deux périodes différentes (voir la section « Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant ») et les comparer pour déterminer comment la région a changé au fil du temps. Ensuite, formuler des hypothèses expliquant ces changements. Ils peuvent utiliser un organisateur graphique pour aux fins de comparaison.

| Comparaison des photos | | |
|------------------------|---------|------------|
| Alors | Photo | Maintenant |
| | Photo 1 | |
| | Photo 2 | |

- Choisir une exploration locale et discuter de ses effets positifs et négatifs. Une exploration locale pourrait être un nouveau développement dans la communauté, comme un sentier pédestre.

Une station spatiale internationale tourne maintenant en orbite autour de la Terre. Quelle est une conséquence de cette station spatiale sur notre monde aujourd'hui? Quelle conséquence cette station spatiale pourrait-elle avoir sur notre monde dans l'avenir?

- Rédiger une entrée au journal illustrant les conséquences d'une exploration sur l'endroit où ils vivent. Ils peuvent utiliser une des phrases suivantes :

Cette exploration est importante parce que...

Sans cette exploration ou cet explorateur...

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Les **Archives provinciales** du Nouveau-Brunswick conservent les documents et les dossiers concernant l'histoire de la province et les rendent disponibles pour la recherche :
<http://archives.gnb.ca/Archives/Default.aspx?culture=fr-CA> (français)
<http://archives.gnb.ca/Archives/Default.aspx?culture=en-CA> (anglais)

Il est possible de consulter la base de données en ligne. Par exemple, la section « Images historiques du Nouveau-Brunswick » contenait 2 274 images en 2009. Ce site peut être utilisé pour la comparaison de photos d'une même région à deux périodes différentes.

La page Web sur la cartographie de **Canadian Geographic** contient des liens vers des cartes historiques du Canada :
<http://www.canadiangeographic.ca/mapping/>

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Noter dans un tableau les renseignements qu'ils connaissent au sujet des vaccins. En groupe, ils peuvent préparer des questions sur la découverte et l'utilisation de ces vaccins qu'ils aimeraient poser à un professionnel travaillant dans le domaine de la santé. Ils peuvent inviter cette personne à répondre à leurs questions devant la classe. Ajouter les nouveaux renseignements obtenus du professionnel au tableau de la classe et corriger les erreurs.
- Préparer un exposé oral d'une minute décrivant comment l'exploration de l'espace a influé sur nos vies quotidiennes. Ils doivent cerner les répercussions positives et négatives de cette exploration ainsi que les conséquences positives et négatives possibles de l'exploration spatiale à l'avenir.
- Construire une ligne de temps pour une invention qui a évolué ou changé progressivement (p. ex., invention de la radio, de la télévision, de la bande sonore, du magnétoscope à bande, du CD, du DVD, etc.). Ils peuvent ensuite déterminer comment cette invention a influé sur notre mode de vie.
- Utiliser une affiche ou un autre support visuel pour montrer comment les progrès technologiques ou l'amélioration des modes de transport rendent vrai l'énoncé suivant : « Aujourd'hui, le monde est beaucoup plus petit. »
- Rédiger une lettre ou un courriel à un correspondant pour lui demander de parler de ses expériences en matière d'exploration. Ils doivent aussi lui demander dans quelle mesure cette exploration était importante pour la personne ou la région explorée.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Dans le portail du **MENB**, sous l'onglet « Teacher », il y a une section intitulée « Special Learning Opportunities ». Vous trouverez sur cette page Web des liens vers différents projets de collaboration et en ligne, par exemple : **Knowing Our Neighbours**. KON est un projet fondé sur un programme dans lequel les élèves du N.-B. apprennent à connaître les gens et les communautés de leur province. Des enseignants et des classes de différentes parties de la province sont jumelés pour former une équipe d'apprentissage virtuel. Les enseignants qui souhaitent proposer des projets et y participer doivent communiquer avec leur mentor en matière de technologie du district.

Dialogue Nouveau-Brunswick promeut le jumelage entre des classes anglaises et françaises. Pour de plus amples renseignements sur la façon de collaborer avec d'autres écoles dans le cadre de cette initiative, consultez le site Web suivant : <http://www.dialoguenb.org/>

Remarque : Les élèves peuvent échanger des lettres et des diaporamas électroniques ou des albums préparés par chaque classe. Ils communiquent dans leur langue maternelle, mais pratiquent leur langue seconde en lisant la correspondance qu'ils reçoivent. Dialogue NB prend en charge le processus de jumelage et fournit tout le matériel nécessaire pour le programme.

Remarque : Ces deux ressources ont été abordées précédemment dans ce document (voir le résultat d'apprentissage 4.1.1).

Unité 3 : Explorer notre monde

Unité 3 : Explorer notre monde

Survol de l'unité

En 3^e année, l'élève a exploré les caractéristiques topographiques de sa province et de sa région. L'unité 3 intitulée *Explorer notre monde* lui permettra d'élargir ses connaissances du monde et d'acquérir les habiletés nécessaires pour l'étudier. Il étudiera les principales caractéristiques topographiques de la Terre. Il décrira les propriétés les plus importantes de ces caractéristiques et se penchera à la fois sur les avantages qu'offrent les caractéristiques topographiques aux humains et sur les défis que sous-tend le milieu physique. En examinant ces défis, il étudiera notamment la façon dont l'humain les a abordés.

Résultats de l'unité

L'élève devra pouvoir :

- 4.3.1 Examiner les principales caractéristiques topographiques de la Terre
- 4.3.2 Décrire les principales caractéristiques des fleuves, des îles, des montagnes et des océans
- 4.3.3 Examiner la relation entre l'être humain et le milieu physique

Processus et habiletés **Communication**

Organiser des données au moyen de représentations visuelles, écrire dans divers genres, réaliser des entrevues, communiquer et exprimer des idées au sein d'un petit groupe et lors de discussions en classe, utiliser des technologies de communication, effectuer des lectures pour recueillir de l'information et interpréter des cartes.

Recherche de renseignements

Élaborer des stratégies pour recueillir et prendre en note l'information, formuler des idées de recherche, étudier, synthétiser et classer de l'information, interpréter des photographies, tirer des conclusions à partir de renseignements textuels, formuler des

questions et avancer des idées, faire des choix, effectuer des comparaisons et prendre position.

Participation

Élaborer et exécuter un plan d'action avec des camarades, créer des cartes, fabriquer des affiches, faire des jeux de rôle, participer à des sorties éducatives, créer des livres et jouer à des jeux de simulation.

Résultats d'apprentissage**4.3.1 Examiner les principales caractéristiques topographiques du monde**

4.3.2 Décrire les principales caractéristiques des fleuves, des îles, des montagnes et des océans

4.3.3 Examiner la relation entre l'humain et le milieu physique

Élaboration

C'est dans cette unité que l'élève étudiera vraiment pour la première fois la géographie physique du monde. Les premiers éléments qu'il apprendra à repérer sont les continents et les océans. Il devra les identifier et reconnaître leur taille ainsi que leur position relative. Les apprentissages porteront sur sept continents (Afrique, Antarctique, Asie, Australie, Europe, Amérique du Nord et Amérique du Sud), ainsi que sur cinq océans (Arctique, Atlantique, Indien, Pacifique et Antarctique).

Il lui sera également utile de reconnaître les principales caractéristiques topographiques des continents, soit les montagnes, les plaines, les déserts, les îles, les lacs, les rivières et les océans. (P. ex., la chaîne des Andes borde tout l'ouest de l'Amérique du Sud. Le désert du Sahara s'étend sur une grande partie de l'Afrique du Nord. L'Antarctique est recouvert d'une calotte glaciaire). Le climat (p. ex., tropical, tempéré, polaire) et la végétation (p. ex., forêt tropicale humide, forêt, prairie, tundra) de chaque continent doivent aussi faire l'objet d'une attention particulière. Ces éléments doivent être pris en compte par rapport à l'équateur et aux pôles et seront abordés de façon très générale (p. ex., il fait chaud près de l'équateur et froid près des pôles).

En 2^e et 3^e années, l'élève utilise les quatre points cardinaux et les positions relatives simples (p. ex., à l'ouest de...). En 4^e année il acquiert les notions d'hémisphère, de pôle, d'équateur et de premier méridien et découvre les concepts fondamentaux de longitude et de latitude. (La longitude et la latitude seront étudiées plus en profondeur en 5^e année). L'élève de 4^e année commencera également à utiliser les directions intermédiaires (N.-E., S.-E., S.-O. et N.-O.).

Puisqu'il n'a pas commencé à travailler avec le concept de rapport d'échelle, les cartes doivent être faciles à comprendre. Les véritables calculs proportionnels sont trop complexes pour l'élève de ce niveau. Une carte dessinée sur une échelle de 1 cm/500 km serait toutefois appropriée. Par exemple, il doit être en mesure de calculer une distance de 6 cm mesurée entre deux points sur la carte et en conclure qu'elle correspond à 6 x 500 km, soit 3 000 km.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit :

- avoir en tête une représentation mentale du monde (continents/océans) présentant quelques caractéristiques importantes;
- commencer à recourir aux notions de lieu, de direction, de distance et de dimension.

Recherche de renseignements

- Importance géographique : pourquoi ces caractéristiques topographiques ont-elles de l'importance par rapport à leur situation géographique?

Indicateurs de rendement

À l'aide d'une carte du monde (présentant une rose des vents et une échelle), identifier une caractéristique topographique importante et un type de végétation sur chacun des continents, à l'aide de symboles. Créer une légende des symboles. Tu peux également ajouter différentes caractéristiques topographiques, de même que des renseignements liés au climat et à la végétation retrouvés sur chacun des continents.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Remarque : Comme les élèves risquent de soulever des questions, il est important de savoir que le nombre de continents et d'océans ne fait pas l'unanimité au sein des experts. Par exemple, selon certains systèmes, l'Europe et l'Asie sont considérées comme étant un seul continent, l'Eurasie. En Russie, bon nombre privilégient cette appellation, étant donné que la Russie chevauche la frontière (les monts Oural) entre l'Europe et l'Asie. La façon de répertorier les océans peut également varier, par exemple, si l'on fait une distinction entre l'Atlantique Nord et l'Atlantique Sud.

Parmi les principales caractéristiques topographiques, on compte l'Everest (montagne), le Groenland et la Nouvelle-Guinée (îles), les lacs Supérieur et Baïkal, de même que le Nil et l'Amazone (fleuves). À titre d'information, l'Everest est incontestablement la plus haute montagne au monde (par rapport au niveau de la mer) et le Groenland est la plus grande île (en superficie). Cette dernière affirmation risque toutefois d'être contestée par certains élèves qui pourraient soutenir que des continents comme l'Antarctique et l'Australie devraient être considérés comme étant des îles (dont la dimension serait alors supérieure à celle du Groenland). Les critères servant à déterminer le lac ou la rivière de la plus grande dimension sont moins évidents. Le lac Supérieur est le plus grand lac d'eau douce en superficie, alors que le lac Baïkal est le lac renfermant le plus grand volume d'eau. Cependant, certains géographes commencent à répertorier la mer Caspienne (salée, mais enfermée dans les terres) comme étant un lac, ainsi elle deviendrait le plus grand lac, en surface comme en volume. Pour ce qui est des fleuves, l'Amazone est le plus grand si l'on considère le volume d'eau qu'il transporte. Cependant, la question entourant la question de l'Amazone ou le Nil en tant que plus long fleuve du monde est encore aujourd'hui une source de débat.

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :
http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Repérer, sur un tableau destiné à l'ensemble de la classe, les types de cartes qu'ils utilisent ou qu'ils ont déjà vus dans leur vie quotidienne.
- Créer une carte mentale du Canada.
- Créer un tableau « Je me demande... », contenant les questions qu'ils se posent par rapport au monde (qu'est-ce que..., où..., quand..., pourquoi...). Les élèves pourront ensuite ajouter la réponse à chacune de leurs questions après l'avoir trouvée. (P. ex., je me demande pourquoi il n'y a pas de désert en Europe.)

| Je me demande | | | |
|---------------|------------------------|--------------|----------------------|
| Question | Ce que je crois savoir | Confirmation | Nouvelle information |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

- Choisir de trois à cinq (3-5) villes. Situer ces villes par rapport à l'endroit où ils vivent à l'aide des directions cardinales et intermédiaires.

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| Fredericton, N.-B. | Halifax, N.-É. |
| Charlottetown, Î.-P.-É. | St John's T.-N.-L. |
| Toronto, Ont. | Edmonton, Alb. |
| Londres, Angleterre | Paris, France |
| Beijing, Chine | Sydney, Australie |
| Lima, Pérou | Los Angeles, Californie |

- Répondre aux questions suivantes à l'aide d'une carte physique. Quels éléments sont communs à tous les continents? Quelles différences y a-t-il entre les continents? Les élèves peuvent utiliser un tableau comparatif pour répertorier les éléments d'information, s'ils le désirent.
- Prendre une carte du monde et découper des bouts de ficelle correspondant à l'échelle de la carte. Les élèves pourront estimer et calculer la distance entre leur localité et un endroit donné au Canada, de même qu'entre deux endroits du monde, au moyen de bouts de ficelle. (Les élèves pourront utiliser une calculatrice pour les distances plus longues.)
- Réaliser un collage illustrant les propriétés physiques des continents.
- Décrire l'emplacement relatif de leur école par rapport à leur maison. Discuter des situations où il serait pertinent de parler d'emplacement absolu au lieu d'emplacement relatif.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Pour en savoir davantage sur la façon de dessiner une carte mentale du monde (en 30 secondes), veuillez consulter l'**annexe E** à la fin de ce document.

Les habiletés en matière de cartographie font partie du programme de sciences sociales de 3^e année. Pour revoir ces habiletés, vous pouvez utiliser cette ressource supplémentaire :

Suivons la carte Scholastic (2009)
ISBN 978-0-545-98739-4

Follow That Map! A First Book of Mapping Skills Kids Can Press (2009)
ISBN 978-1-55453-274-2 (reliure rigide)
ISBN 978-1-55453-275-9 (reliure souple)

L'**Atlas du Canada** est le site Web qu'a créé *Ressources naturelles Canada* pour raconter le Canada à l'aide de cartes.

http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/index.html/document_view (français)

<http://atlas.nrcan.gc.ca/site/english/index.html> (anglais)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Créer un jeu s'apparentant à *Jeopardy* ou à *Quelques arpents de piège* en utilisant pour thématiques les continents/caractéristiques topographiques. La classe peut jouer à ce jeu et l'enrichir au fil des apprentissages réalisés.
- Envoyer une carte postale à un ami à partir de chacune des trois régions climatiques. Sur le devant de la carte, illustrer par un dessin la région climatique en question. Au verso, décrire les activités auxquelles ils s'adonnent pour profiter du climat de la région durant leur séjour.
- Jouer au jeu « Rallye autour du monde ». Les joueurs sont répartis en deux équipes. À tour de rôle, les élèves doivent faire tourner le globe, les yeux bandés. Lorsque le globe s'arrête, l'élève doit retirer son bandeau et donner un renseignement sur les caractéristiques topographiques, le climat ou la végétation du continent sur lequel il a le doigt. L'équipe adverse devra évaluer la justesse de sa réponse, après quoi un pointage sera accordé en conséquence.
- Jouer au jeu « Où suis-je? ». Les élèves peuvent créer des cartes se rapportant à cinq endroits dans le monde. Les cartes doivent contenir les indices suivants : 1) la direction de l'endroit par rapport à la localité dans laquelle les élèves se trouvent; 2) la distance, selon l'échelle figurant sur la carte du monde de la classe; 3) une caractéristique topographique, au climat ou à la végétation de l'endroit.
- Créer un acrostiche intitulé « Montagnes », « Océans », « Fleuves » ou « Îles », décrivant les caractéristiques du milieu physique en question.
- Poser une question au sujet des caractéristiques topographiques d'une région ou d'un pays. Trouvez la réponse à la question à l'aide d'un logiciel SIG (système d'information géographique).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Acrostiche : L'élève écrit un mot, à la verticale, le long de la marge gauche de la page. Chaque ligne devra commencer par un mot dont la première lettre sera celle qui figure près de la marge. Les lignes peuvent être constituées d'un seul mot ou de phrases complètes.

L'Association canadienne de cartographie :

http://www.cca-acc.org/links_fr.asp
(français)

<http://www.cca-acc.org/links.asp> (anglais)

En 2009 (novembre), l'**Explorateur GeoNB de Service Nouveau-Brunswick** a été lancé. Cette source en ligne de renseignements géographiques du Nouveau-Brunswick utilise la **technologie SIG** (système d'information géographique) pour offrir une application en ligne gratuite permettant d'observer des cartes et des photos aériennes du Nouveau-Brunswick : <http://www.snb.ca/geonb2/index.html> (Information présentée en français et en anglais).

Résultats d'apprentissage

- 4.3.1 Examiner les principales caractéristiques topographiques du monde
- 4.3.2 Décrire les principales caractéristiques des fleuves, des îles, des montagnes et des océans**
- 4.3.3 Examiner la relation entre l'humain et le milieu physique

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage vise à permettre à l'élève de se familiariser davantage avec les principales caractéristiques topographiques du globe : les montagnes, les fleuves, les océans et les îles. Il devrait être en mesure de définir chacun de ces éléments, d'en décrire les propriétés fondamentales et d'illustrer chacun de façon à en faire ressortir les propriétés. Il doit également être en mesure de donner des exemples de chacune de ces caractéristiques topographiques (dans sa région, dans son pays et à l'étranger).

Dans le cas des fleuves et des rivières, par exemple, il doit comprendre les notions de source, d'affluent, d'embouchure et de delta. Les lacs doivent également être abordés. P. ex., un lac peut être la source d'une rivière, ou une rivière peut s'élargir sur une partie de son parcours pour former un lac, puis redevenir une rivière plus loin.

Pour orienter son choix d'exemples de caractéristiques topographiques, l'enseignant doit prendre en compte que les élèves ont travaillé, en 3^e année, sur les caractéristiques topographiques de leur région (c.-à-d. de leur province et du Canada atlantique). Par conséquent, il doit axer les activités de 4^e année sur les caractéristiques des autres régions du Canada et du globe. Il doit aussi faire en sorte de limiter le nombre d'exemples relevant de chacune des catégories (p. ex., deux ou trois principaux fleuves du Canada et le même nombre de fleuves d'autres pays).

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre :

- qu'il existe des exemples de chacune des caractéristiques topographiques dans le monde entier;
- que les propriétés d'une caractéristique topographique donnée sont très semblables sans égard à l'endroit du monde où se trouve celle-ci.

Recherche

- Importance géographique : Quelle importance ont les montagnes, les fleuves, les océans et les îles dans un endroit donné?

Indicateurs de rendement

Choisir un fleuve, une île, une montagne et un océan. Nommer et situer chacune de ces caractéristiques et l'illustrer en faisant ressortir ses propriétés.

Choisir une caractéristique différente (fleuve, île, montagne ou océan) d'une autre région du monde. La nommer et la situer.

Répondre aux questions suivantes au moyen d'une illustration :

- Qu'est-ce qui fait de cet élément un fleuve, une île, une montagne ou un océan? L'élève inscrira dans son journal ce qu'il a découvert au sujet de ces caractéristiques topographiques.

*Utiliser un sac de papier pour décrire les principales propriétés des montagnes, des fleuves, des océans et des îles. Choisir un côté du sac pour chaque caractéristique topographique. Illustrer et identifier les principales propriétés de chaque caractéristique topographique.

*Autre possibilité pour la différenciation : Donner à l'élève la possibilité de coller une photo ou une image sur chaque côté du sac (au lieu d'un dessin).

Préparer un dépliant touristique faisant la promotion d'un fleuve, d'une île, d'une montagne et d'un océan quelque part dans le monde. Pour chaque élément présenté, discuter des caractéristiques qui en feraient un point d'intérêt pour les visiteurs.

Préparer un exposé sur le Jour de la Terre. Parler des propriétés des montagnes, des fleuves, des îles et des océans et expliquer pourquoi il importe d'être soucieux de l'environnement de ces caractéristiques topographiques et de la nécessité de les protéger.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Notre monde, atlas de l'élémentaire
Éditions Duval (2005)

Cette ressource en français présente des cartes accompagnées de textes et d'images.

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Rédiger une définition des caractéristiques topographiques suivantes : montagne, fleuve, océan et île, pour ensuite combiner leurs définitions respectives avec celles d'un camarade. Chacune des équipes de deux sera ensuite jumelée à une autre équipe pour procéder, une fois de plus, à la combinaison des définitions. Les définitions ainsi rédigées seront enfin mises en commun au sein du groupe pour développer une définition de chacune des caractéristiques topographiques.
- Repérer, à l'aide de cartes, de globes et d'un logiciel SIG (si possible), des montagnes, des îles, des fleuves et des océans qu'ils connaissent et préciser lesquels se situent dans leur région, leur pays ou à l'étranger. Les élèves peuvent répertorier leurs données dans un tableau.
- Incrire, sur un tableau destiné à l'ensemble de la classe, les caractéristiques des montagnes, des fleuves, des rivières et des océans. Les élèves pourront confirmer ou modifier les renseignements du tableau au cours de leur travail dans ce chapitre.
- Participer à une visite éducative portant sur une caractéristique topographique de leur région. Les élèves pourront dessiner ou relever par écrit ce qu'ils observent et apprennent. Ils pourront ensuite utiliser ces renseignements pour comparer l'élément visité à des éléments de la même catégorie situés dans d'autres régions du monde.
- Utiliser une carte topographique provinciale pour repérer et identifier des caractéristiques topographiques de la région. Énumérer les propriétés des caractéristiques topographiques. À l'aide d'une carte topographique du Canada, repérer des caractéristiques topographiques semblables situées dans d'autres régions du Canada. À l'aide d'une carte topographique du monde, repérer des caractéristiques topographiques semblables à l'étranger. Discuter de leurs observations avec le reste du groupe.

Ressources et notes à l'intention de l'enseignant

Le **logiciel SIG** figure dans la colonne des « Ressources et notes à l'intention de l'enseignant » du résultat d'apprentissage 4.3.1 :

En 2009 (novembre), l'**Explorateur GeoNB de Service**

Nouveau-Brunswick a été lancé. Cette source en ligne de renseignements géographiques du Nouveau-Brunswick utilise la **technologie SIG** (système d'information géographique) pour offrir une application en ligne gratuite permettant d'observer des cartes et des photos aériennes du Nouveau-Brunswick :

<http://www.snb.ca/geonb2/index.html>

(Information présentée en français et en anglais).

Le site du « Centre d'information topographique » de **Ressources naturelles Canada** comporte des **exemples de cartes topographiques** :
http://maps.nrcan.gc.ca/topo101/topo_ex_f.php (français)
http://maps.nrcan.gc.ca/topo101/topo_ex_e.php (anglais)

De plus, le site du « Système national de référence cartographique du Canada » peut se révéler pertinent :

http://maps.nrcan.gc.ca/topo_f.php

(français)

http://maps.nrcan.gc.ca/topo_e.php

(anglais)

Remarque : Ressources naturelles Canada propose de nombreuses pages Web intéressantes, dont l'une portant sur l'origine des toponymes du Canada. Toutes ces pages sont accessibles dans les deux langues officielles.

Topographie du monde de la NASA : Image du jour :

<http://earthobservatory.nasa.gov/IOTD/view.php?id=3741>

Le site comporte des archives d'images du jour.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Choisir un exemple de caractéristique topographique située n'importe où dans le monde et créer une publicité destinée à un magazine de tourisme d'aventure pour promouvoir le site choisi comme étant LA destination voyage par excellence cette année.
- Inviter dans la classe une personne qui travaille sur un océan ou sur une rivière. Développer des questions très pertinentes auxquelles les élèves aimeraient obtenir réponse en ce qui a trait au type de travail que fait cette personne.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Critères d'élaboration de questions pertinentes

- questions sources de beaucoup d'information
- questions se rapportant directement à la personne ou à la situation
- questions ouvertes, dont la réponse ne peut se réduire à oui ou non
- questions pouvant être inattendues
- questions auxquelles il n'est habituellement pas facile de répondre

Cette liste de critères a été élaborée par une classe regroupant des élèves de la maternelle à la 3^e année de l'école Charles Dickens Annex de Vancouver, en Colombie-Britannique.

Source : *Critical Challenges for Primary Students*. The Critical Thinking Consortium, 1999

Résultats d'apprentissage

- 4.3.1 Examiner les principales caractéristiques topographiques du monde
- 4.3.2 Décrire les principales caractéristiques des fleuves, des îles, des montagnes et des océans
- 4.3.3 Examiner la relation entre l'humain et le milieu physique**

Élaboration

L'élève sera appelé à décrire à la fois les avantages qu'offre le milieu physique et les défis qu'il sous-tend. Dans ce contexte, le milieu physique peut comprendre, entre autres, les éléments suivants : montagnes, fleuves et rivières, îles et océans, lacs, plaines, basses terres, déserts, atmosphère. En examinant ces défis, il serait pertinent de prendre en considération la façon dont l'humain les a abordés.

L'élève poursuivra son apprentissage en se penchant sur les répercussions de l'activité humaine et sur le milieu physique ainsi qu'en prédisant les conséquences futures de ces interactions. Cette approche devrait donner lieu à des discussions sur la façon dont l'humain réagit à ces répercussions ou conséquences, de même que sur la viabilité écologique.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre que :

- le milieu physique a influé sur notre mode vie et nous fournit ce qu'il nous faut pour vivre;
- les gens doivent être conscients des répercussions qu'ils engendrent sur leur milieu physique.

Recherche de renseignements

- Interactions géographiques : Quelles répercussions l'humain engendre-t-il sur l'environnement? Comment l'environnement influe-t-il sur l'endroit où vivent l'humain et son mode de vie? Comment l'humain réagit-il aux défis posés par l'environnement?
- Constance et changement : En quoi le milieu physique a-t-il changé avec le temps et en quoi est-il demeuré le même?
- Jugement normatif : Nos pratiques environnementales favorisent-elles la viabilité écologique?

Indicateurs de rendement

Décrire le milieu physique de votre région immédiate.

- En quoi cet environnement influe-t-il sur la façon de vivre des gens?
- Comment les gens ont-ils bénéficié de l'environnement?
- À quels défis les gens font-ils face dans cet environnement?
- Quelles peuvent être les conséquences positives et négatives futures de l'interaction des humains avec cet environnement?
- Nommez une pratique favorisant la viabilité écologique que vous pourriez adopter pour protéger l'environnement dans lequel vous vivez.

Étudier une photo d'un milieu physique montrant une interaction humaine quelconque (p. ex., une coupe forestière, une pente de ski ou un nouveau quartier résidentiel dans votre communauté). Créer un organisateur graphique contenant les titres suivants pour décrire la photo : Avantages pour l'humain; Défis pour l'humain; Influence humaine; Pratiques favorisant la viabilité écologique.

| Interaction entre l'humain et l'environnement | |
|---|--|
| Avantages pour l'humain | |
| Défis pour l'humain | |
| Influence humaine | |
| Pratiques favorisant la viabilité écologique | |

Choisir un fleuve ou une rivière, un océan, une montagne et une île du Canada. En une phrase ou deux pour chaque élément choisit :

1. décrire comment chaque environnement physique influe positivement et négativement sur la vie des personnes qui y habitent ou qui habitent à proximité.
2. décrire comment les gens influent positivement et négativement sur chacun de ces environnements physiques.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Remarque : Dans ce contexte, le terme **le milieu physique** devra être utilisé plutôt que paysage naturel (afin de bien faire ressortir l'interaction des humains avec ce qui les entoure).

EnviroZine : L'actualité environnementale canadienne :

<http://www.ec.gc.ca/envirozine/default.asp?lang=Fr> (français)

<http://www.ec.gc.ca/envirozine/default.asp?lang=En> (anglais)

Jeunes et ados : Calcule ton impact sur l'environnement! :

<http://www.ec.gc.ca/education/default.asp?lang=Fr&n=DDD28422-1> (français)

<http://www.ec.gc.ca/education/default.asp?lang=En&n=DDD28422-1> (anglais)

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Faire une réflexion et mener une discussion en classe sur leur milieu physique local pour faire ressortir les répercussions positives et négatives de l'activité humaine sur celui-ci.
- Développer un plan d'action pour contribuer à la protection de l'une des caractéristiques topographiques de leur milieu.
- Illustrer au moyen d'un dessin les défis que leur pose leur milieu physique.
- Étudier des cartes présentant la population de différentes parties du monde en observant la répartition de la population dans des environnements physiques particuliers. Les élèves peuvent énumérer les façons dont chaque milieu physique peut répondre aux besoins et aux désirs de la population. Ils peuvent ensuite répondre à la question suivante : « Quels sont les défis auxquels doivent faire face les gens pour vivre dans cet environnement? »
- Utiliser des cartes présentant des régions peu peuplées du monde pour expliquer comment certains environnements physiques peuvent limiter les activités humaines; présenter leurs conclusions à l'aide d'un tableau.
- Inviter un météorologue à venir expliquer au groupe comment l'impact de l'humain sur l'environnement influe sur les conditions climatiques. Quelles pourraient être les répercussions de l'impact de l'humain sur l'environnement?
- Choisir un désastre naturel (p. ex., tremblements de terre, tsunamis, ouragans ou inondations). Créer une ligne du temps montrant quand ce désastre naturel est survenu au cours du siècle dernier. Quelles observations peuvent-ils faire au sujet de ce désastre survenu au siècle dernier? Peuvent-ils proposer des raisons qui expliqueraient les changements observés?

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

L'**Atlas du Canada** est un site Web créé par *Ressources naturelles Canada* pour raconter le Canada à l'aide de cartes.
http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/index.html/document_view (français)
<http://atlas.nrcan.gc.ca/site/english/index.html> (anglais)

Remarque : Cette ressource a déjà été citée au point 4.3.1.

The Weather Channel Kids!

Ce site comporte de l'information sur les carrières en météorologie de même que d'autres renseignements liés à la météo :
http://www.theweatherchannelkids.com/weather_ed/careers_in_meteorology/ (en anglais seulement)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement.

Les élèves peuvent :

- Créer, en équipes de deux, un tableau de coût environnemental présentant les avantages et les inconvénients d'un changement dans le milieu physique. Les élèves doivent nommer le changement, la possibilité qu'il offre et le coût environnemental qui s'y rattache.

| Changement | Possibilité | Coût environnemental |
|---|---|-----------------------------------|
| Construction de barrages sur des rivières | Augmentation de la production d'électricité | Perte d'habitats pour les animaux |
| | | |

- Trouver des métiers liés aux fleuves et aux rivières, aux océans, aux montagnes et aux îles. Choisir un métier par caractéristique et préparer un exposé oral d'une minute expliquant les raisons pour lesquelles il s'agit d'un métier idéal pour un tel endroit.
- Faire un exposé oral d'une minute sur les avantages et les défis d'une répercussion environnementale particulière de l'humain. Il peut s'agir d'un exemple propre à la région (p. ex., un nouveau magasin dans la région) ou au pays (p. ex., un nouveau parc national à vocation récréative).
- Le développement des industries de la pêche et de la forêt accentue les répercussions humaines sur l'environnement. Quelles pratiques les entreprises pourraient-elles mettre en place pour favoriser la viabilité économique, limiter les répercussions négatives sur l'environnement et assurer la pérennité des ressources pour les générations futures?

Ressources et remarques à l'intention des enseignants

Remarque : Une **possibilité** dans le milieu physique est une action de l'humain qui entraîne à son avantage une transformation environnementale (p. ex, des emplois et des lieux de loisir).

Le **coût environnemental** est le choix que fait l'humain de tirer avantage du milieu physique en sachant qu'il pourrait avoir une répercussion environnementale négative.

Unité 4 : Explorer les paysages du Canada

Unité 4 : Explorer les paysages du Canada

Survol de l'unité

L'unité *Explorer les paysages du Canada* porte essentiellement sur l'étude des six régions physiques du Canada et sur leurs caractéristiques respectives. Les élèves exploreront les cinq thèmes de la géographie : emplacement, lieu, interaction humaine et environnementale, mouvement et régions. Ils reconnaîtront et décriront les caractéristiques de répartition de la population et développeront une compréhension des répercussions historiques des communications et du transport au Canada. Ils examineront et expliqueront également la signification des symboles patrimoniaux pour enrichir leur connaissance des interrelations entre les paysages naturels, humains et politiques de ce pays.

Résultats de l'unité

Les élèves devront pouvoir :

- 4.4.1 Décrire le paysage naturel du Canada
- 4.4.2 Examiner le paysage humain du Canada
- 4.4.3 Décrire le paysage politique
- 4.4.4 Examiner les symboles liés aux paysages du Canada

Processus et habiletés **Communication**

Poser des questions et réaliser des entrevues, préparer des arguments persuasifs, recueillir des faits, écrire dans divers genres, interpréter des vidéos et des cartes, expliquer des critères, organiser des données au moyen de représentations visuelles, présenter des résultats de recherches issues de leurs recherches et utiliser des technologies de communication.

Recherche de renseignements

Recueillir et analyser de l'information, interpréter des photos et des cartes, formuler des questions et des réponses, déduire de l'information à partir d'un texte, générer des questions et des idées, faire des choix, effectuer des comparaisons et prendre position.

Participation

Participer à des sorties éducatives, travailler en collaboration avec leurs camarades, faire des présentations devant la classe, participer à des jeux de rôle, créer des cartes et des modèles, contribuer aux actions et aux discussions liées aux projets, dessiner, peindre, concevoir des drapeaux et des symboles.

Résultats

- 4.4.1 Décrire le paysage naturel du Canada**
- 4.4.2 Examiner le paysage humain du Canada
- 4.4.3 Décrire le paysage politique du Canada
- 4.4.4 Examiner les symboles liés aux paysages du Canada

Élaboration

L'unité 4 porte sur le Canada. Le résultat d'apprentissage 4.4.1, l'exploration de la géographie physique du Canada, s'inscrit dans la poursuite de ce qu'a appris l'élève sur sa province et sa région en 3^e année.

En examinant le paysage naturel du Canada (ce à quoi ressemble notre pays), il définira le concept de « région » et réalisera la carte des six principales régions physiques du Canada. Dans cette unité, les six régions abordées sont les suivantes : Cordillère nord-américaine, plaines Intérieures, basses-terres de l'Arctique, Bouclier canadien, basses-terres du Saint-Laurent et des Grands Lacs et Appalaches.

Après avoir appris à reconnaître les régions physiques du Canada, l'élève devra examiner le climat (température et précipitations), la végétation (forêts, prairies et toundra) et les ressources naturelles (minéraux et sources de nourriture) propres à chacune d'elles. L'enseignant n'a pas besoin d'introduire des notions complexes comme la définition des régions climatiques et des régions de végétation.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre que :

- le paysage naturel du Canada change considérablement d'une région à l'autre du pays;
- le Canada compte six régions physiques.

Recherche de renseignements

- Importance géographique : Quelle est l'importance ou la valeur particulière d'une région physique?

Indicateurs de rendement

Vous avez reçu un courriel d'une école de l'Australie dont une partie du programme porte sur l'étude du Canada. Les élèves veulent se renseigner sur le Canada, car il s'agit d'un pays de l'hémisphère nord. Comme vous venez de terminer l'étude des régions physiques du Canada, faites un compte rendu illustré sur le paysage naturel, le climat, la végétation et les ressources de chacune des six régions physiques. Ajoutez des légendes à vos images.

Votre enseignant a divisé le groupe en six équipes et a confié à chacune d'elles une région physique du Canada. Chaque équipe doit créer un diorama montrant les quatre composantes (paysage naturel, climat, végétation et ressources) de la région physique sur laquelle elle doit travailler. Une boîte à chaussures ou un autre contenant semblable se prêtera très bien à la réalisation de ce projet. Les dioramas ne doivent pas avoir de titre. Une fois que chacune des équipes aura terminé son diorama, les élèves observeront chacun des projets et, munis d'un tableau s'apparentant à celui qui figure ci-dessous, ils devront déterminer à quelle région physique du Canada correspond chacun des dioramas.

| | Boîte 1 | Boîte 2 | Boîte 3 | Boîte 4 | Boîte 5 | Boîte 6 |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Paysage naturel | | | | | | |
| Climat | | | | | | |
| Végétation | | | | | | |
| Ressources | | | | | | |
| Région physique du Canada | | | | | | |

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Discovering Canada Oxford University Press (2000). Cette ressource complémentaire présente la géographie politique et physique du Canada. Elle comporte également des renseignements détaillés sur les sols, le climat, les ressources et les industries de chaque province et des territoires. ISBN 978-0-195414875

Geographical Regions Nelson (2004), trousse didactique en sept volumes. Ces ressources complémentaires portent respectivement sur l'Arctique, la Cordillère, les plaines Intérieures, le Bouclier canadien, les basses-terres des Grands Lacs, les basses-terres du Saint-Laurent et les hautes-terres des Appalaches. ISBN 9780176278731

Ressources complémentaires publiées par Chenelière Éducation :

Je découvre le Canada (2002) (360920, SE)

Je découvre le Canada – guide d'enseignement (2003) (360930, TE)

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Créer un réseau de mots à partir du terme « région », puis faire le tour du terrain de l'école en repérant les zones qui pourraient être considérées comme des régions. Discuter des raisons qui les ont amenés à choisir chacune des régions.
- Définir le mot « région ». Créer une carte simple illustrant les zones de votre école et les endroits qu'ils considèrent être des régions. Rédiger un énoncé expliquant les motifs pour lesquels ils ont établi que chacune des zones qu'ils ont choisies est une région.
- Inviter des gens de la communauté à venir présenter à la classe des photos de différentes régions du Canada où ils ont vécu ou qu'ils ont visitées. Faites rédiger aux élèves des questions pour les visiteurs, en lien avec les caractéristiques des régions en question et leur séjour à ces endroits. Exemple de question : Quelle caractéristique topographique vous a le plus intéressé dans cette région?
- Décrire dans quelle autre région du Canada ils aimeraient vivre s'ils devaient quitter leur région. Énumérer les caractéristiques de cette nouvelle région et expliquer ce qui les y attirerait.
- Décrire la région du Canada où ils vivent au moyen d'un tableau contenant les titres suivants : climat, topographie, végétation et ressources. Utiliser cette information pour comparer leur région à d'autres régions physiques au Canada. Présenter leur information sous forme de tableau comparatif.

| Régions du Canada | | |
|-------------------|-------------|----------|
| Région 1 | | Région 2 |
| | Climat | |
| | Topographie | |
| | Végétation | |
| | Ressources | |

- Choisir une région physique du Canada et en apprendre davantage sur son paysage naturel, son climat, sa végétation et ses ressources naturelles. Utiliser la stratégie du casse-tête pour renseigner les autres et pour en apprendre davantage sur cette région.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Définition de **topographie** :

- configuration d'une surface et relations entre les caractéristiques naturelles et bâties qui la constituent
- étude précise détaillée des caractéristiques propres à la surface d'une région

Stratégie du casse-tête pour l'apprentissage coopératif :

- Les élèves sont répartis en petits groupes.
- Chaque membre d'un groupe se voit attribué un aspect d'un sujet sur lequel il doit se renseigner ou effectuer une recherche (une pièce du casse-tête)
- L'élève rencontre des élèves d'autres groupes auxquels a été attribué le même sujet de recherche.
- Ces élèves deviennent des experts sur cet aspect du sujet.
- Chaque personne réintègre ensuite son groupe et transmet ses connaissances aux membres de son groupe.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Écrire au ministère du Tourisme, de l'Environnement ou des Ressources naturelles de chaque province et de chaque territoire pour obtenir des brochures présentant ses activités récréatives ou son paysage naturel, sa végétation, son climat et ses ressources naturelles. En groupe, sélectionner les informations pertinentes parmi les renseignements reçus et les situer dans la région physique canadienne appropriée.
- Écrire un poème décrivant leur région physique au sein du Canada, en évoquant notamment son paysage naturel, sa végétation, son climat et ses ressources naturelles.
- Inviter un artiste paysagiste à venir enseigner aux élèves des techniques utilisées pour peindre des paysages. Les élèves pourront peindre un paysage naturel du Canada. Une fois terminées, les œuvres pourront être placées dans la région appropriée sur une carte du Canada.
- Créer un timbre illustrant l'un des paysages naturels du Canada. Ils peuvent choisir parmi six (6) timbres (chaque timbre représente une des six régions physiques du Canada). Les élèves pourront exposer leurs timbres dans un collage représentant chacune des régions.
- Créer des affiches illustrant une des six régions physiques du Canada. Les élèves doivent y dépeindre un aspect de chaque spécificité de la région choisie : paysage naturel, climat, végétation et ressources naturelles.

Ressources et remarques à l'intention des enseignants

Les offices de tourisme de toutes les provinces du Canada offrent des guides touristiques et des cartes. Voici les coordonnées de **Tourisme Nouveau-Brunswick** :
 Ministère du Tourisme, du Patrimoine et de la Culture
 C.P. 12345
 Campbellton (N.-B.)
 E3N 3T6
<http://www.tourismnewbrunswick.ca/>
Remarque : Ce site figure également dans une section précédente de ce document (4.1.1).

Le site Web de **Postes Canada** comporte une page précisant les critères qui prévalent dans **le choix des sujets des timbres-poste**. Postes Canada invite les Canadiens et Canadiennes à proposer des sujets de timbres-poste.
<http://www.canadapost.ca/cpo/mc/personal/productsservices/collect/stampselection.jsf?LOCALE=fr>
 (français)
<http://www.canadapost.ca/cpo/mc/personal/productsservices/collect/stampselection.jsf>
 (anglais)

Résultats d'apprentissage

- 4.4.1 Décrire le paysage naturel du Canada
- 4.4.2 Examiner le paysage humain du Canada**
- 4.4.3 Décrire le paysage politique du Canada
- 4.4.4 Examiner les symboles liés aux paysages du Canada

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage porte sur le paysage humain. L'élève examinera et expliquera la répartition de la population des différentes régions du Canada (p. ex., près de la frontière sud, le long des vallées des fleuves et des rivières, le long des côtes). De plus, il examinera la façon dont les réseaux de communication et de transport unissent les gens et décrira comment ils gagnent leur vie. Ces apprentissages s'inscrivent dans la foulée des apprentissages faits par l'élève en 3^e année au sujet de sa province. Par conséquent, l'enseignant devrait pouvoir compter sur les connaissances acquises de l'élève.

La répartition des populations est un élément de ce résultat d'apprentissage qu'il importe que l'élève prenne en considération selon la région physique, l'environnement et le climat. L'enseignant pourra tirer parti de cette démarche afin que l'élève examine les changements de répartition de la population au fil du temps. Par exemple, de nos jours, l'emplacement des ressources influe moins sur la répartition de la population qu'il y a cent ans.

Pour ce qui est des communications, des transports et des moyens employés par les gens pour gagner leur vie, les discussions doivent porter sur les principaux éléments, plutôt que sur des distinctions subtiles. Par exemple, il suffit à l'enseignant d'introduire, au chapitre traitant des principaux modes de transport, des autoroutes, des chemins de fer, du transport aérien et des traversiers.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit :

- savoir où vivent les gens, comprendre pourquoi ils vivent dans ces endroits et comment ils interagissent les uns avec les autres.

Recherche de renseignements

- Constance et changement : De quelle façon la répartition de la population au Canada a-t-elle évolué au fil du temps?
- Interaction géographique : Comment l'environnement a-t-il influé sur le choix de lieu de travail et de vie des gens?
- Perspectives géographiques : Quelles seraient les différences d'attitude et de mode de vie des habitants des diverses régions du Canada s'ils habitaient un autre endroit du pays?

Indicateurs de rendement

Examiner une carte illustrant la densité de la population (les élèves peuvent également utiliser la carte murale « World at Night » du *National Geographic*, présentant des images nocturnes du monde). Démontrer pourquoi certaines régions du Canada sont densément peuplées et d'autres, non. Comment les gens de différentes régions du Canada entretiennent-ils des liens les uns avec les autres?

La population du Canada atlantique est peu nombreuse. À l'aide d'une carte illustrant la densité de la population, répondre aux questions suivantes : Où vivent la majorité des habitants du Canada atlantique? Regarder ensuite le portrait démographique du reste du Canada. Peut-on en dire autant de la population des autres provinces? Y a-t-il des provinces ou des territoires où la répartition de la population est semblable à la situation de votre province? Quels sont ces endroits? Répertorier tous les moyens permettant aux gens de tout le pays d'entretenir des liens les uns avec les autres, quel que soit l'endroit où ils vivent?

Comparer deux cartes illustrant les densités de population respectives à deux périodes données.

1. Comment la densité de population a-t-elle changé au fil du temps?
2. Pourquoi les gens vivent-ils là où ils sont?
3. Les gens vivent-ils aux mêmes endroits qu'il y a 100 ans?
4. Selon vous, comment le transport et les communications ont-ils eu une influence?

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Statistique Canada : L'organisme statistique national du Canada
<http://www.statcan.gc.ca/>
 (Disponible dans les deux langues officielles).

http://apod.nasa.gov/apod/image/0011/earthlights2_dmsp_big.jpg

Photo de la Terre la nuit (NASA novembre 2000).

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :
http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Discuter des raisons pour lesquelles ils habitent dans cette région du Canada ainsi que des avantages et des inconvénients d'y vivre.
- Lancer des idées en groupe concernant les divers moyens de communication et de transport qui permettent aux gens de différentes régions du Canada d'entretenir des liens les uns avec les autres.
- Rédiger, à l'intention de tous les élèves de la classe, une liste des emplois offerts dans leur communauté. Discuter de l'endroit où habitent les membres de leur famille, par rapport à l'endroit où ils travaillent (dans leur région ou ailleurs). Les élèves peuvent indiquer ces endroits au moyen de punaises sur une carte du Canada ou du monde.
- Inviter une personne qui vit dans leur communauté ou dans leur région, mais qui travaille parfois dans une autre région du Canada à venir les visiter en classe. Lui demander pourquoi elle a choisi de vivre de cette façon et comment les moyens de communication et de transport ont rendu ce choix possible.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Statistique Canada : L'organisme statistique national du Canada
<http://www.statcan.gc.ca/>
(Disponible dans les deux langues officielles).

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Rédiger un paragraphe expliquant les raisons pour lesquelles ils préféreraient vivre en région urbaine ou en région rurale. Les élèves peuvent choisir n'importe quelle région du Canada. Ils doivent nommer la région qu'ils ont choisie et évoquer trois (3) motifs en lien avec le transport, les ressources, la végétation ou le climat de la région choisie.
- Planifier un voyage imaginaire à destination de leur communauté, à partir d'une autre province ou d'un territoire du Canada. À l'aide de l'information se trouvant sur une carte du Canada (p. ex., rose des vents, légende et échelle), les élèves doivent déterminer la distance à parcourir. Ils doivent ensuite choisir un moyen de transport et un itinéraire. À l'aide de leur carte du Canada, ils présenteront ensuite ce voyage imaginaire à leurs camarades de classe dans un exposé oral.
- Étudier une carte de densité de la population pour déterminer si le transport et les communications sont des facteurs qui ont influencé le choix de milieu de vie des gens. Si vous disposez d'un tableau interactif, cette activité peut être interactive pour que tous les élèves puissent observer les changements qui surviennent sur la carte à mesure que vous y ajouterez des données liées à différentes périodes.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Statistique Canada : L'organisme statistique national du Canada
<http://www.statcan.gc.ca/>
 (Disponible dans les deux langues officielles.)

Remarque : Le site de Statistique Canada comporte divers éléments, dont la section intitulée *Les collectivités urbaines et rurales*, qui figure dans les *Ressources éducatives* :

http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu04_0147-fra.htm (français)

http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu04_0147-eng.htm (anglais)

Les feuilles d'activités comportent des cartes du Canada (p. ex., carte muette en version PDF, carte en version PDF de la population du Canada par province et territoire (données de 2006).

Résultats d'apprentissage

- 4.4.1 Décrire le paysage naturel du Canada
- 4.4.2 Examiner le paysage humain du Canada
- 4.4.3 Décrire le paysage politique du Canada**
- 4.4.4 Examiner les symboles liés aux paysages du Canada

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage porte sur le paysage politique du Canada. L'accent devra être mis sur la fédération canadienne et le système fédéral de gouvernement, et non le fonctionnement des gouvernements provinciaux et territoriaux. Les administrations municipales et les gouvernements provinciaux font partie du programme de sciences humaines de 3^e année.

Puisque c'est la première fois que l'étudie le Canada dans sa totalité, c'est pour lui le moment idéal d'apprendre le nom des provinces et de leurs capitales ainsi que des territoires, de reconnaître leurs formes et d'apprendre à les situer les uns par rapport aux autres. De plus, il doit savoir qu'Ottawa est la capitale du Canada.

L'objectif de cet apprentissage est que l'élève soit en mesure de décrire le mode d'élection et d'organisation du gouvernement fédéral, de reconnaître les principaux champs de compétence fédérale et d'expliquer le processus général qui amène le gouvernement fédéral à créer les lois. L'enseignant veillera cependant à ne pas rendre la matière trop complexe.

Comme les gouvernements territoriaux relèvent davantage du gouvernement fédéral que les gouvernements provinciaux, l'enseignant devra évoquer brièvement cette réalité sans trop s'y attarder puisqu'il ne s'agit pas d'une notion fondamentale de ce programme.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre que :

- le Canada est un pays constitué de provinces et de territoires;
- le Canada a un gouvernement fédéral central;
- le gouvernement fédéral prend des décisions et crée des lois pour l'ensemble du pays dans les domaines relevant de son champ de compétence.

Recherche

- Changement et continuité : Pourquoi avons-nous des lois? Quelles anciennes lois pourraient avoir perdu toute utilité de nos jours? Quelles nouvelles lois pourraient maintenant se révéler nécessaires? Pourquoi certaines lois sont-elles demeurées inchangées avec le temps?
- Sens : Quelle est la loi la plus importante (passée ou actuelle) à avoir été promulguée au Canada?

Indicateurs de rendement

Vous faites partie d'un groupe d'intérêt qui tente de faire passer une loi qui profitera à toute la population canadienne. Suivez les étapes suivantes :

1. Sur une carte muette du Canada, indiquez les dix provinces, les trois territoires et leur capitale respective pour cibler les endroits où se rendront les membres de votre groupe pour solliciter de l'appui à votre projet de loi.
2. Vous avez de la chance puisque des élections fédérales sont déclenchées. Expliquez comment le processus électoral peut aider votre groupe à atteindre son objectif.
3. Les élections prennent fin et les députés sont de retour dans la capitale du Canada. Indiquez où se trouve la capitale sur votre carte.
4. Votre député va présenter votre projet de loi au Parlement. Énumérez les étapes que doit franchir votre projet de loi avant son adoption.

Sur une carte muette du Canada, indiquez les provinces et les territoires, de même que leur capitale respective. Ajoutez la capitale du Canada. Placez votre carte au centre d'une affiche électorale. Vous allez plaider pour l'adoption d'un projet de loi que vous désirez voir adopter par le gouvernement fédéral, car ce projet de loi serait avantageux pour toute la population canadienne. De quel ministère fédéral ce projet de loi relève-t-il? Sur votre affiche, indiquez ce que doit faire chaque palier du gouvernement fédéral pour que votre projet de loi soit adopté.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

La 11^e activité : **Du projet à la loi**, est un plan de leçon conçu par la Bibliothèque du Parlement du Canada à l'intention des élèves de la 5^e à la 8^e année et adaptable à la 4^e année :

<http://www2.parl.gc.ca/sites/lop/education/esl/activites-sect4-f.asp?Language=F>
(français)

<http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/Education/ESL/activites-sect4-e.asp#act11> (anglais)

Cette leçon est liée au manuel gratuit intitulé **Notre pays, notre Parlement**, qui aborde le processus d'adoption d'un projet de loi aux pages 30 et 31.

Le manuel **Notre pays, notre Parlement** est offert gratuitement en ligne et est accompagné d'un guide de l'enseignant.
<http://www2.parl.gc.ca/sites/lop/education/esl/howto02-f.asp?Language=F> (français)
<http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/Education/ESL/howto02-e.asp> (anglais)

Pour commander gratuitement une trousse pédagogique dans une des deux langues officielles, contacter :

Service d'information
Parlement du Canada
Ottawa (Ontario) K1A 0A9
Info@parl.gc.ca

Téléphone : 613 992-4793

Remarque : Bien que cette brochure couleur s'adresse aux élèves d'ALS ou de FLS du secondaire, elle peut très bien servir de ressource didactique de présentation générale du système de gouvernance du Canada et de ses institutions parlementaires.

La **Charte canadienne des droits et libertés** est « d'une certaine façon, ... la plus importante loi du Canada, car elle peut rendre invalides ou inopérantes...[toute autre loi]... ». Citation tirée de :

<http://www.pch.gc.ca/pgm/pdp-hrp/canada/frdm-fra.cfm>

Pour en savoir plus, cliquer sur le lien de **Patrimoine canadien** figurant ci-dessus.

La version anglaise de cette page figure à l'adresse suivante :

<http://www.pch.gc.ca/pgm/pdp-hrp/canada/frdm-eng.cfm>

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Indiquer sur une carte les provinces et les territoires qu'ils connaissent.
- Effectuer une recherche pour déterminer la raison pour laquelle Ottawa a été choisie comme capitale du Canada.
- Trouver le nom de leur circonscription électorale fédérale. Trouver qui est leur député fédéral et rédiger quelques phrases à son sujet. Remarque : Si le député se trouve dans l, peut-être acceptera-t-il de rendre visite à la classe s'il y est invité.
- Créer un tableau présentant au moins trois champs de compétence relevant du gouvernement fédéral. Pour chacun d'eux, rédiger une phrase expliquant en quoi consistent les champs de compétence correspondants.

| Ministère fédéral | Ce que fait ce ministère |
|---|--------------------------|
| | |
| | |
| | |
| Choisir un de ces ministères gouvernementaux et expliquer pourquoi ce champ de compétence doit appartenir au gouvernement fédéral, selon toi. | |

- Nommer les trois branches du gouvernement fédéral. Les élèves peuvent choisir un projet de loi qu'ils aimeraient faire passer pour le pays. En une phrase ou deux, ils devront décrire le rôle que joue chaque branche du gouvernement dans l'adoption de ce projet de loi.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Statistique Canada : L'organisme statistique national du Canada

<http://www.statcan.gc.ca/>

(Disponible dans les deux langues officielles).

Remarque : La section *Ressources éducatives* du site de Statistique Canada comporte divers éléments :

[http://www.statcan.gc.ca/kits-](http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu04_0147-fra.htm)

[trousses/edu04_0147-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu04_0147-fra.htm) (français)

[http://www.statcan.gc.ca/kits-](http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu04_0147-eng.htm)

[trousses/edu04_0147-eng.htm](http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu04_0147-eng.htm) (anglais)

Les feuilles d'activités comportent des cartes du Canada (p. ex., une carte muette en version PDF).

Les Canadiens et leur système de gouvernement, 6^e édition est un

ouvrage gratuit faisant partie de la

Trousse d'enseignement de la

Bibliothèque du Parlement :

[http://www2.parl.gc.ca/sites/lop/education](http://www2.parl.gc.ca/sites/lop/education/teacherkit/index-f.asp?Language=F)

[/teacherkit/index-f.asp?Language=F](http://www2.parl.gc.ca/sites/lop/education/teacherkit/index-f.asp?Language=F)

(français)

[http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/Educati](http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/Education/TeacherKit/index-e.asp)

[on/TeacherKit/index-e.asp](http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/Education/TeacherKit/index-e.asp) (anglais)

Les sites Web ci-dessus comportent toutes les directives nécessaires à l'enseignant qui souhaite obtenir une trousse d'enseignement et contient également des versions PDF et HTML du document. Cette trousse peut servir de ressource fondamentale aux enseignants qui désirent en apprendre davantage sur l'histoire, le rôle et le travail du système parlementaire canadien.

Au sujet du Parlement est la page d'accueil de la section éducative du site Web de la Bibliothèque du Parlement :

[http://www.parl.gc.ca/common/AboutParl](http://www.parl.gc.ca/common/AboutParl_Education.asp?Language=F)

[_Education.asp?Language=F](http://www.parl.gc.ca/common/AboutParl_Education.asp?Language=F) (français)

[http://www.parl.gc.ca/common/AboutParl](http://www.parl.gc.ca/common/AboutParl_Education.asp?Language=E)

[_Education.asp?Language=E](http://www.parl.gc.ca/common/AboutParl_Education.asp?Language=E) (anglais)

Élections Canada en ligne :

<http://www.elections.ca/accueil.asp>

(français)

<http://www.elections.ca/home.asp>

(anglais)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Nommer deux éléments importants de la plateforme de deux des principaux partis politiques du Canada. Les élèves peuvent démontrer cette information dans un tableau regroupant les renseignements colligés par toute la classe.
- Rédiger un paragraphe défendant leur opinion sur l'importance de voter lors d'élections fédérales.
- Au moyen d'un scénario en images, illustrer les étapes que doit franchir un projet de loi avant son adoption.
- En équipe de deux, rédiger une proposition de nouveau projet de loi sur un enjeu qui leur tient à cœur (un enjeu important, comme l'environnement ou les soins de santé). Quelles étapes leur proposition doit-elle franchir avant d'avoir force de loi?
- Créer une offre d'emploi, sous forme d'affiche, pour pourvoir le poste de premier ministre du pays. Les élèves doivent y inclure une liste de qualifications pour le poste et décrire certaines responsabilités qu'aura la personne.
- Se porter candidats dans leur circonscription électorale fédérale. Les élèves pourront choisir de se présenter sous la bannière d'un parti existant (ou créer un parti fictif s'ils le désirent,). Les élèves doivent inventer un slogan pour leur campagne et cerner au moins trois préoccupations propres aux électeurs de leur circonscription qui relèvent du gouvernement fédéral.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Les principaux partis politiques du Canada
(en ordre alphabétique) :

Bloc Québécois :

<http://www.blocquebecois.org/fr/>

Nouveau parti démocratique du Canada :

<http://www.npd.ca/accueil> (français)

<http://www.ndp.ca/> (anglais)

Parti conservateur :

http://www.conservative.ca/?section_id=2444&language_id=2 (français)

<http://www.conservative.ca/> (anglais)

Parti libéral :

<http://www.liberal.ca/> (français)

<http://www.liberal.ca/> (anglais)

Parti vert :

<http://www.greenparty.ca/fr/node/12384>

(français)

<http://www.greenparty.ca/> (anglais)

Vote étudiant :

<http://www.studentvote.ca/>

(Disponible dans les deux langues officielles.)

Ce site permet aux élèves de faire

l'expérience du processus démocratique dans le système scolaire. Il s'agit d'une activité et d'un organisme non partisans.

Engage-toi! Change les choses (Chenelière, 2009).

Cet ouvrage met en évidence des exemples de citoyenneté active au sein de la population étudiante. On y aborde notamment l'expérience des élèves du cours de sciences politiques de 12^e année du *Leo Hayes High School* (à Fredericton, au N.-B.), qui ont développé, en collaboration avec leur député fédéral, une motion d'initiative parlementaire visant la création d'une stratégie nationale sur l'autisme. L'enseignant peut en lire des extraits à voix haute ou utiliser l'ouvrage comme ressource documentaire. Le titre anglais est le suivant :

Take Action – Make a Difference: A Social Studies Handbook (Pearson, 2008)

ISBN 978-2-7650-2025-7 (français)

ISBN 978-0-13-514582-1 (anglais)

Résultats d'apprentissage

- 4.4.1 Décrire le paysage naturel du Canada
- 4.4.2 Examiner le paysage humain du Canada
- 4.4.3 Décrire le paysage politique du Canada
- 4.4.4 Examiner les symboles liés aux paysages du Canada**

Élaboration

En examinant les symboles représentatifs du Canada, l'élève commencera à percevoir les interrelations entre le paysage naturel, le paysage humain et le paysage politique du Canada.

Au fil de son apprentissage, l'élève devrait être en mesure de repérer des symboles officiels et non officiels du Canada (p. ex., le castor, la feuille d'érable, le hockey, l'original), d'en expliquer le sens et de justifier la pertinence d'autres symboles qui pourraient représenter des particularités du Canada. Comme il a déjà étudié les trois paysages (naturel, humain et politique) du Canada, les symboles peuvent être en lien avec un ou plusieurs d'entre eux. Par exemple, un symbole comme le *Bluenose* peut revêtir une dimension naturelle, humaine et politique.

L'enseignant doit éviter d'établir un lien entre ces symboles et l'identité nationale ou canadienne. Ces symboles représentent des dimensions du paysage naturel, humain et politique de ce pays et, par conséquent, peuvent ne pas être représentatifs du sentiment d'identité ou d'appartenance de chaque Canadien.

Connaissances durables

À la fin de ce processus menant à l'atteinte du résultat d'apprentissage escompté, l'élève doit comprendre :

- qu'il existe de nombreux symboles représentant des aspects significatifs du paysage naturel, humain et politique du Canada.

Recherche de renseignements

Continuité et changement : Quels changements observe-t-on en ce qui a trait aux symboles du Canada au fil du temps (et quels éléments sont demeurés inchangés)? Les raisons pour lesquelles ces symboles sont utilisés ont-elles changé au fil du temps?

Indicateurs de rendement

Choisir trois symboles canadiens qui, selon vous, représentent le paysage politique, humain et physique du Canada. Pour chaque symbole, expliquer brièvement pourquoi il est représentatif du Canada. Ajouter une image de chaque symbole.

À l'aide des apprentissages réalisés sur les symboles, créer une nouvelle pièce de monnaie qui, selon vous, sera un symbole représentatif des paysages naturel, politique et humain du Canada. En quelques phrases, décrire le symbole et les raisons de votre choix.

Les armoiries du Canada représentent l'histoire et la culture du pays. Observer ces armoiries. Dessiner un nouveau symbole qui, selon vous, devrait être ajouté aux armoiries. Justifier votre choix en donnant une ou deux raisons d'y inclure votre symbole.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Édition électronique révisée de la publication **Les symboles du Canada** de Patrimoine Canada (2009) :
http://www.pch.gc.ca/pgm/ceem-cced/symb/ pub_symb-fra.cfm (français)
http://www.pch.gc.ca/pgm/ceem-cced/symb/ pub_symb-eng.cfm (anglais)

Cette ressource gratuite comporte des illustrations couleur de symboles du Canada, ainsi que de brefs historiques, des cartes, des statistiques, des armoiries, des devises, des drapeaux et d'autres symboles. Tous les symboles figurent sur une affiche que l'on retrouve dans la version imprimée du document. La publication comporte aussi des activités à l'intention des enseignants. Les versions PDF et HTML figurent sur les sites Web dont le lien apparaît ci-dessus, mais pour commander gratuitement la version imprimée de 2008, veuillez vous adresser au :

Ministère du Patrimoine canadien
 15, rue Eddy (15-7-A)
 Gatineau (Québec) K1A 0M5
 Vous pouvez également commander l'ouvrage par courriel à l'adresse suivante :

CeremonialetSymboles-CeremonialandSymbols@pch.gc.ca
 ou par téléphone, au 819-997-0055, sans frais : 1-866-811-0055,

Les quantités sont limitées. Un exemplaire par personne ou deux exemplaires par organisme, dans la langue officielle de votre choix. Vous devez fournir une adresse au Canada.

La chanson pour enfants **Canada In My Pocket**, de Michael Mitchell, est une chanson populaire évoquant les symboles canadiens qui figurent sur nos pièces de monnaie. Comme activité complémentaire, l'enseignant peut demander aux élèves de créer des paroles supplémentaires évoquant des symboles utilisés sur des pièces de monnaie plus récente.

Le catalogue des ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick figure à l'adresse suivante :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Dans un contexte de discussion de classe, déterminer la différence entre un signe et un symbole. Les élèves devraient vérifier leur conclusion en consultant leur dictionnaire. Les élèves doivent répertorier dix symboles qu'ils aperçoivent quotidiennement et expliquer en quoi ces symboles sont importants.
- En groupe, effectuer une recherche pour repérer les neuf symboles officiels du Canada. Rédiger une phrase ou deux décrivant la façon dont chacun de ces symboles représente notre pays.
- Énumérer le plus grand nombre possible de symboles canadiens. Dans un tableau, cocher (✓) à quelle catégorie appartient chacun des symboles : paysage naturel, paysage humain ou paysage politique. (Remarque : Certains symboles peuvent être inscrits dans plus d'une catégorie.) Une fois votre tableau terminé, comparer vos résultats avec ceux d'un coéquipier. Apportez des modifications à votre tableau au besoin.

| Symbole | Naturel ✓ | Politique ✓ | Humain ✓ |
|---------|-----------|-------------|----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Les symboles canadiens au Parlement

est une ressource accessible en ligne :
<http://www2.parl.gc.ca/sites/lop/education/cansymbols/index-f.asp?Language=F>
 (français)
<http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/Education/CanSymbols/index-e.asp> (anglais)

Site Les symboles du Canada de Patrimoine canadien :

<http://www.pch.gc.ca/pgm/ceem-cced/symbll/index-fra.cfm> (français)
<http://www.pch.gc.ca/pgm/ceem-cced/symbll/index-eng.cfm> (anglais)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement

Les élèves peuvent :

- Effectuer une recherche pour trouver à quoi ressemblait le drapeau du Canada avant 1964. Quels autres choix de modèles de drapeau ont été envisagés en 1964?
- Concevoir un autre drapeau canadien pour représenter le Canada du XXI^e siècle. Expliquer leur choix de symboles et de couleurs sur leur drapeau.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

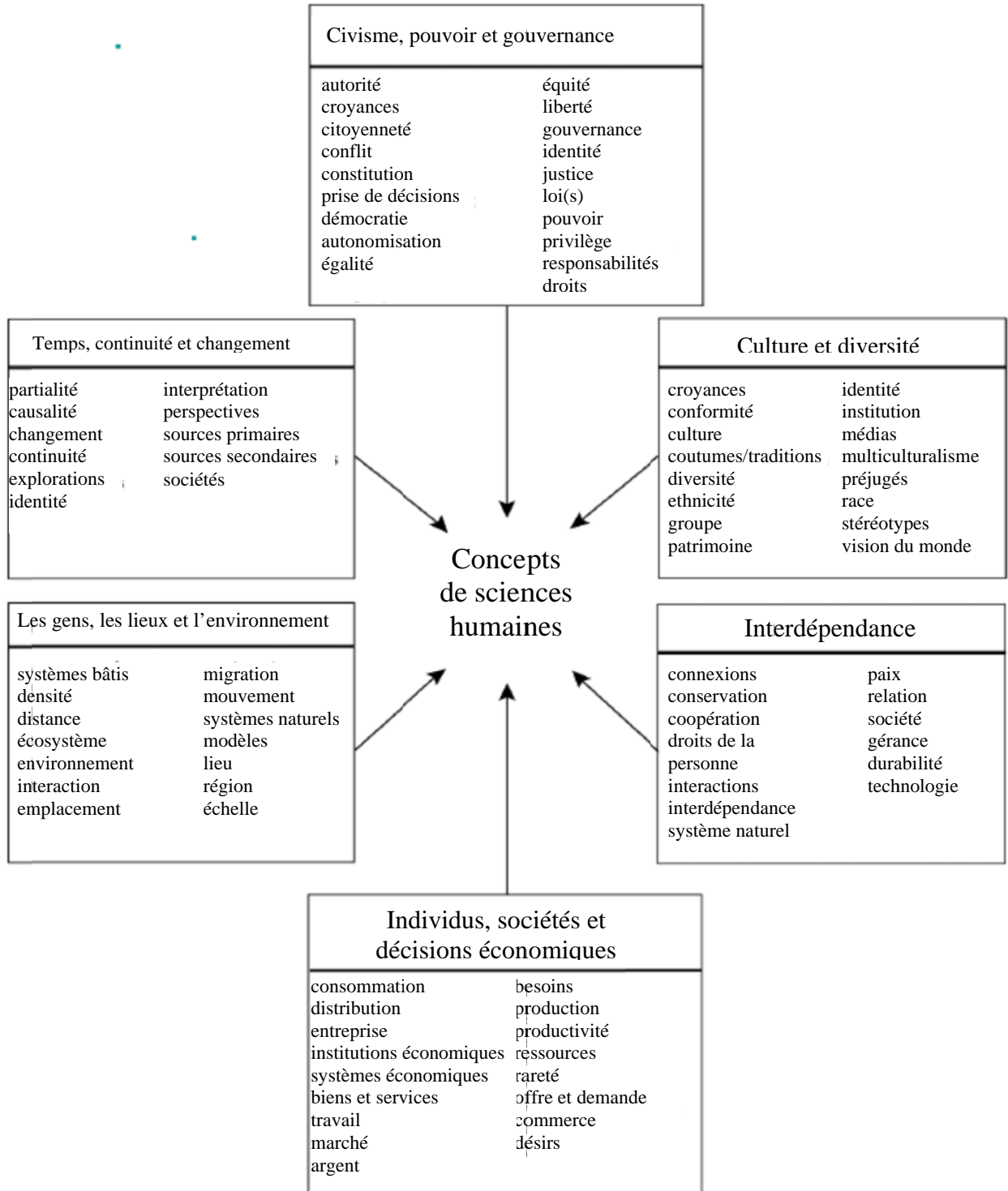
Site **Le drapeau canadien** de Patrimoine canadien :

<http://www.pch.gc.ca/pgm/ceem-cced/symb/df1-fra.cfm> (français)

<http://www.pch.gc.ca/eng/1363356053583/1363342021822> (anglais)

Annexes

Annexe A : Concepts de sciences humaines pour les élèves de la maternelle à la 9^e année



Annexe B : Tableau des habiletés en fonction des processus

Le programme d'études en sciences humaines comprend trois grands processus : la communication, l'enquête et la participation. La communication exige de l'élève qu'il écoute, lise, interprète, traduise, crée et exprime des idées et des informations. La recherche exige de l'élève qu'il formule et clarifie des questions, qu'il enquête sur des problèmes, qu'il analyse des informations pertinentes et qu'il aboutisse à des conclusions rationnelles fondées sur des données concrètes. La participation exige de l'élève qu'il agisse à la fois de façon autonome et en collaboration pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, négocier et mettre en œuvre des plans d'action pour respecter et valoriser les coutumes, les croyances et les pratiques d'autrui.

Ces processus sont repris dans les « exemples de stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement » présentés dans ce guide de programme. Certaines habiletés liées à ces processus sont communes à différents domaines d'étude, tandis que d'autres sont essentiellement liées aux sciences humaines.

Processus : communication

| Habilitété | Responsabilités propres aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|---|--|---|
| Lire de façon critique | <ul style="list-style-type: none"> discerner toute partialité dans les comptes rendus historiques discerner les faits de la fiction repérer les relations de cause à effet détecter toute partialité dans les documents visuels | <ul style="list-style-type: none"> utiliser les indices et les légendes des images pour faciliter la compréhension distinguer les idées principales des idées subordonnées utiliser la littérature pour enrichir la signification des propos |
| Communiquer des idées et de l'information à un public particulier | <ul style="list-style-type: none"> faire valoir un point de vue avec clarté, logique et conviction | <ul style="list-style-type: none"> rédiger des rapports et des documents de recherche |
| Employer des techniques d'écoute active | (voir les responsabilités communes) | <ul style="list-style-type: none"> faire preuve d'écoute critique d'idées, d'opinions et de points de vue participer à des conversations et à des discussions en petit groupe et en classe |
| Acquérir des habiletés en cartographie | <ul style="list-style-type: none"> utiliser une variété de cartes à diverses fins utiliser les directions cardinales et intermédiaires pour situer et décrire des endroits sur une carte ou sur un globe construire et interpréter des cartes présentant un titre, une légende, une rose des vents et une échelle exprimer l'emplacement relatif et absolu d'un lieu donné utiliser une variété de sources d'information et de technologies exprimer l'orientation en observant le paysage, en utilisant les connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou une autre technologie | |

Processus : communication (suite)

| Habilité | Responsabilités propres aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|--|--|--|
| Exprimer et défendre un point de vue | <ul style="list-style-type: none"> former des opinions à partir d'un examen critique des documents pertinents reprendre dans une forme concise les idées principales d'un sujet complexe | <ul style="list-style-type: none"> distinguer les idées principales des idées subordonnées réagir à des textes de manière critique |
| Choisir des moyens de communication et des styles appropriés selon l'objectif ciblé | (voir les responsabilités communes) | <ul style="list-style-type: none"> démontrer un souci de l'objectif et de l'auditoire |
| Utiliser une variété de moyens de communication et de styles pour présenter de l'information, des arguments et des conclusions | <ul style="list-style-type: none"> utiliser des cartes, des globes et des géotechnologies produire et présenter des modèles, des murales, des collages, des dioramas, des œuvres d'art, des caricatures et des travaux multimédia interpréter et utiliser des graphiques et d'autres éléments visuels | <ul style="list-style-type: none"> présenter de l'information et des idées à l'aide de matériel oral ou visuel, de documents imprimés ou de médias électroniques |
| Présenter un rapport sommaire ou un argument | <ul style="list-style-type: none"> utiliser des cartes, des globes et des graphiques appropriés | <ul style="list-style-type: none"> créer un plan du sujet préparer des résumés prendre des notes préparer une bibliographie |
| Utiliser diverses formes de communication de groupe et de communication interpersonnelle, comme le débat, la négociation, le consensus, la clarification et la médiation de conflits | <ul style="list-style-type: none"> participer à des activités de persuasion, de compromis, de débat et de négociation pour résoudre les conflits et les différences | <ul style="list-style-type: none"> participer à la délégation de tâches, à des activités d'organisation et de planification et à la mise en place d'actions dans un contexte de groupe contribuer à la création d'un climat d'entraide au sein des groupes |

Processus : recherche de renseignements

| Habilité | Responsabilités essentiellement liées aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|--|---|---|
| Cibler des questions ou des hypothèses qui permettent de donner une orientation claire à une recherche | <ul style="list-style-type: none"> cibler des sources primaires et secondaires pertinentes repérer les relations entre les éléments d'information historique, géographique et économique combinaison de concepts appartenant aux sciences humaines en énoncés de conclusion à partir d'information | <ul style="list-style-type: none"> cibler des documents factuels pertinents cibler les relations entre les éléments d'information factuelle regrouper des données en catégories selon les critères combinaison des concepts critiques en énoncés de conclusion à partir d'information reformuler avec concision des idées principales se bâtir une opinion en procédant à l'analyse critique d'information pertinente énoncer des hypothèses à des fins d'études ultérieures |

Processus : recherche de renseignements (suite)

| Habilité | Responsabilités propres aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|--|---|---|
| Résoudre des problèmes de manière créative et critique | (voir les responsabilités communes) | <ul style="list-style-type: none"> • cibler une situation dans laquelle une décision s'impose • obtenir l'information factuelle nécessaire à la prise de décision • reconnaître les valeurs implicites de la situation et les enjeux qui en découlent • cibler différents plans d'action possibles et prédire les conséquences probables de chacun • prendre une décision selon les données obtenues • choisir une stratégie appropriée pour résoudre un problème • assurer l'autosurveillance du processus de prise de décision |
| Appliquer une variété d'habiletés et de stratégies de réflexion | <ul style="list-style-type: none"> • déterminer la justesse et la fiabilité de sources primaires et secondaires, ainsi que de données géographiques • faire des déductions à partir de sources primaires et secondaires • placer des événements et des idées connexes en ordre chronologique | <ul style="list-style-type: none"> • déterminer la justesse et la fiabilité des données • faire des déductions à partir de données factuelles • reconnaître les incohérences dans une argumentation • déterminer la pertinence de renseignements donnés par rapport au sujet étudié |
| Reconnaître les perspectives et les enjeux importants dans un domaine de recherche | <ul style="list-style-type: none"> • effectuer des recherches pour déterminer les perspectives multiples liées à un enjeu donné | <ul style="list-style-type: none"> • analyser une interprétation selon diverses perspectives • procéder à un examen critique des relations entre les éléments d'une question/d'un sujet donné • examiner et évaluer divers points de vue sur les enjeux avant de se faire une opinion |
| Repérer des sources d'information pertinentes à une recherche donnée | <ul style="list-style-type: none"> • repérer une gamme de sources inclusives | <ul style="list-style-type: none"> • cibler et évaluer des sources imprimées • utiliser un catalogue de bibliothèque pour repérer des ressources • utiliser un moteur de recherche Internet • utiliser un index de périodiques |

Processus : recherche de renseignements (suite)

| Habilité | Responsabilités propres aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|---|--|--|
| Recueillir, consigner par écrit, évaluer et synthétiser de l'information | <ul style="list-style-type: none"> • interpréter l'histoire au moyen d'artefacts • utiliser les sources d'information de la communauté • accéder à l'histoire orale, notamment à l'aide d'entrevues • utiliser des habiletés d'interprétation de cartes et de globes • interpréter des images, des graphiques, des tableaux et d'autres éléments visuels • organiser et répertorier l'information sur une ligne du temps • faire la distinction entre les sources primaires et secondaires • reconnaître les limites des sources primaires et secondaires • détecter toute partialité dans les sources primaires et secondaires | <ul style="list-style-type: none"> • utiliser une variété de sources d'information • réaliser des entrevues • analyser les preuves en choisissant, en comparant et en catégorisant l'information |
| Interpréter la signification et l'importance de l'information et des arguments | <ul style="list-style-type: none"> • interpréter les messages d'ordre socioéconomique et politique véhiculés par les caricatures et par d'autres éléments visuels • interpréter les messages d'ordre socioéconomique et politique véhiculés par des modes d'expression artistique (p. ex., poésie, littérature, chansons populaires, pièces de théâtre) | <ul style="list-style-type: none"> • repérer les ambiguïtés et les incohérences dans un argument • reconnaître les hypothèses explicites et implicites |
| Analyser et évaluer les renseignements afin de déceler la logique et les préjugés | <ul style="list-style-type: none"> • faire la distinction entre les hypothèses, les preuves et les généralisations • faire la distinction entre, d'une part, les faits et la fiction et, d'autre part, les faits et les opinions | <ul style="list-style-type: none"> • estimer l'exactitude de l'information • distinguer l'information pertinente de l'information non pertinente |
| Vérifier l'exactitude et la validité de données, d'interprétations, de conclusions et d'arguments | <ul style="list-style-type: none"> • comparer la crédibilité de comptes rendus différents portant sur un même événement • reconnaître la valeur et la dimension de l'interprétation de documents factuels • reconnaître les effets des changements dans les valeurs sociales sur l'interprétation des événements historiques | <ul style="list-style-type: none"> • vérifier la validité de l'information au moyen de critères comme la source, l'objectivité, l'exactitude technique et la fiabilité • utiliser des modèles appropriés, comme des diagrammes, arbres conceptuels, cartes conceptuelles et organigrammes aux fins de l'analyse de données • définir les relations entre les catégories d'information |
| Tirer des conclusions s'appuyant sur des preuves | (voir les responsabilités communes) | <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître la nature provisoire des conclusions • reconnaître l'influence des valeurs sur leurs conclusions/interprétations |

Processus : recherche de renseignements (suite)

| Habilité | Responsabilités propres aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|---|--|--------------------------|
| Prendre des décisions efficaces comme consommateurs, comme producteurs, comme épargnants, comme investisseurs et comme citoyens | <ul style="list-style-type: none"> • trouver, recueillir, synthétiser et donner de l'information et des idées pertinentes sur les questions économiques • générer de nouvelles idées, approches et possibilités en matière de prise de décisions économiques • reconnaître les pertes et les gains liés à un choix d'ordre économique donné • faire des prévisions pour l'avenir à partir de données économiques | |

Processus : participation

| Habilité | Responsabilités propres aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|--|---|---|
| S'investir dans diverses expériences d'apprentissage faisant appel au travail individuel et au travail d'équipe | (voir les responsabilités communes) | <ul style="list-style-type: none"> • exprimer ses convictions personnelles • faire part de ses croyances, de ses sentiments et de ses convictions • adapter son comportement à la dynamique de divers groupes et situations • reconnaître les rapports réciproques des gens dans la réponse à leurs besoins mutuels • réfléchir sur son processus d'apprentissage, l'évaluer et l'enrichir |
| Fonctionner dans une variété de contextes de groupe, en utilisant des habiletés et des stratégies collaboratives et coopératives | (voir les responsabilités communes) | <ul style="list-style-type: none"> • contribuer à la mise en place d'un esprit de soutien au sein d'un groupe • agir en tant que meneur ou suiveur • contribuer à l'établissement des objectifs du groupe • participer à l'élaboration des règlements et des lignes directrices régissant le fonctionnement du groupe • participer à la délégation des tâches, à l'organisation, à la planification et à la prise de décisions et de mesures dans des cadres collectifs • participer à la persuasion, au compromis, au débat et à la négociation au moment de régler des conflits et des différends |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • faire appel aux habiletés appropriées en matière de règlement de conflit et de médiation • communiquer de façon paisible, respectueuse et non discriminatoire |
|--|--|--|

Processus : participation (suite)

| Habilité | Responsabilités propres aux sciences humaines | Responsabilités communes |
|--|--|--|
| Réagir à des enjeux propres à la classe, à l'école et à leur communauté de même qu'à des enjeux publics nationaux | <ul style="list-style-type: none"> • se tenir au courant des enjeux qui touchent la société • cibler des situations nécessitant une action sociale • travailler seul ou avec d'autres pour définir un plan d'action approprié • accepter et assumer des responsabilités liées à la citoyenneté • exprimer clairement ses croyances personnelles, ses valeurs et ses perceptions du monde en ce qui a trait à des enjeux donnés • débattre des points de vue différents par rapport à un enjeu • clarifier les issues futures privilégiées afin d'orienter les actions actuelles | |
| Se situer par rapport à l'environnement par des moyens durables et promouvoir des pratiques favorisant la viabilité écologique à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale. | <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les facteurs économiques liés à la viabilité écologique (voir les responsabilités communes) • cibler des moyens que pourraient mettre en œuvre les gouvernements pour encourager les pratiques favorisant la viabilité écologique | <ul style="list-style-type: none"> • prendre les engagements personnels nécessaires à un investissement responsable au sein de la communauté • recourir à des habiletés de prise de décision • apporter une contribution à la communauté ou à des projets environnementaux au sein de l'école, des communautés ou de chacun de ces deux milieux • promouvoir des pratiques favorisant la viabilité écologique en milieu familial, scolaire et communautaire • effectuer personnellement le suivi de ses contributions |

Annexe C : Étude de l'exploration

L'étude de divers aspects de l'exploration constitue pour les élèves une véritable occasion d'acquérir des aptitudes pour appliquer des concepts et les habiletés au fil du programme de sciences humaines de 4^e année. L'étude d'exploration est un aspect de recherche permettant aux élèves d'acquérir des concepts et des aptitudes dans un contexte familier qui, malgré ses limites, peut être relié à d'autres concepts et aptitudes relevant d'un contexte plus vaste, mais moins familier. L'un des défis qui se posent à l'enseignant de sciences humaines consiste à donner un sens et une importance aux sciences humaines, en plus de rendre celles-ci actives et stimulantes (cf. « principes fondamentaux du programme de sciences humaines », à la page 11). L'étude d'exploration constitue une occasion d'incorporer ces qualités à l'enseignement et à l'apprentissage, en plus de permettre d'intégrer en classe des activités d'apprentissage axées sur les ressources. Le plan qui suit illustre, à partir de la thématique « Répercussions humaines sur l'environnement » la façon d'acquérir des aptitudes pour appliquer des concepts et les habiletés, mais il s'agit d'une démarche pouvant aussi être mise en œuvre dans le cadre d'autres sujets de recherche.

Préparation d'une étude ayant pour sujet les « Répercussions humaines sur l'environnement »

1. Choisir un domaine d'étude

Ces répercussions peuvent être étudiées de diverses façons. Elles peuvent être envisagées globalement ou dans un contexte local. Plutôt que de tenter de construire un programme à partir de diverses activités, l'enseignant peut aider les élèves à concevoir un plan d'action ou un projet qui pourra devenir l'application pratique des apprentissages réalisés et constituer l'effet culminant de l'étude.

Marche à suivre pour l'élaboration d'une étude sur les répercussions humaines et d'un plan d'action

- Cibler des enjeux ou des problèmes environnementaux propres à la collectivité immédiate.
- Choisir un enjeu environnemental à étudier parmi plusieurs possibilités.
- Effectuer une recherche sur cet enjeu; en préciser et en peaufiner la définition.
- Repérer et analyser des pratiques communautaires et des politiques publiques et privées pertinentes.
- Déterminer les options de projets pour entraîner un changement de politique ou de pratique.
- Élaborer et exécuter un plan d'action.
- Évaluer le projet et le processus et définir les prochaines étapes.
- Célébrer la réussite.

2. Analyse des enjeux liés aux répercussions environnementales

Le résultat 4.3.3 présente des exemples du rôle qu'a joué le milieu physique de la Terre dans le façonnage des activités humaines et les modifications de ces caractéristiques physiques qu'elles ont entraînées. L'étude et l'examen des répercussions humaines à l'échelle mondiale permettront à l'élève d'en approfondir sa compréhension, ce qui lui facilitera l'analyse des enjeux locaux. Par exemple :

- Examiner des cartes indiquant la population de diverses régions de la Terre;
- Étudier l'influence du milieu physique sur le choix des styles de construction de maisons;
- Examiner des images d'altérations de l'environnement naturel dans diverses régions de la Terre;
- Effectuer des recherches sur la modification des sols et des cours d'eau par l'humain à des fins de loisirs, d'agriculture, d'habitation et industrielles;
- Se renseigner sur les actions mises en œuvre par des gens d'autres pays pour y protéger les caractéristiques naturelles.

3. Se familiariser avec les sources d'information

Il importe d'aider l'élève à se préparer pour l'étude et pour le projet en l'amenant à se familiariser avec les sources d'information locales avant qu'il mette en œuvre son plan.

Familiarisation avec les sources d'information

- Visiter le site.
- Visiter les archives, le musée ou la bibliothèque (si des sources primaires pertinentes s'y trouvent).
- Visiter une personne de la communauté ou réaliser une entrevue avec elle pour en apprendre davantage sur les modifications qu'a subies le secteur étudié et pour connaître les préoccupations de cette personne à ce sujet.
- Examiner des photos.
- Écouter des extraits sonores ou visionner des vidéos.
- Dresser une liste du matériel et de l'équipement nécessaire.
- Développer un questionnaire (au besoin) et déterminer quels seraient les autres formats à utiliser pour consigner l'information.
- Informer la communauté sur l'objet de l'étude et le plan d'action prévu.

Préparation de l'enseignant en vue de l'élaboration de l'étude et du plan d'action

1. Bien informer les élèves de l'objectif poursuivi par une étude

Objectif (exemple)

Examiner les répercussions de l'utilisation de véhicules récréatifs sur le cours d'eau d'une localité et élaborer un plan permettant d'en assurer la protection.

2. Effectuer une recherche et bien se documenter sur le sujet et sur les moyens de mise en œuvre d'un plan

(Parler aux représentants et aux résidents de la municipalité. Effectuer une recherche et communiquer avec d'autres groupes ou d'autres écoles ayant pris part à un projet semblable).

3. Préparer le calendrier (l'échéancier) du projet

4. Déterminer les environnements de travail et les modalités de collaboration pour le projet

5. Attribuer des rôles aux élèves et s'assurer qu'ils soient au courant de ce qu'ils doivent faire

6. Faire en sorte que les élèves puissent accéder aux ressources nécessaires à la réalisation de leur projet (ouvrages, cartes, vidéo, sites Internet)

Tâches à l'extérieur de la classe

1. Faire participer les élèves aux tâches attribuées

Tâches sur le terrain

- Prendre des notes
- Réaliser des croquis sur place
- Prendre des photos
- Interviewer des gens
- Rechercher des textes
- Enregistrer dans des formats audiovisuels appropriés
- Travailler au projet

Il est important d'attribuer à chaque élève une tâche qui correspond à une de ses habiletés. Par exemple, certains élèves peuvent avoir plus de facilité à mener une entrevue qu'à prendre des notes, ou à prendre des photos ou à filmer plutôt qu'à faire un croquis. Certains élèves auront peut-être plus de facilité à travailler à l'aspect matériel du projet. C'est pourquoi il importe de donner la chance à l'élève de choisir une tâche qui lui permettra de contribuer le plus efficacement possible à un projet.

2. Assurer le suivi des activités des élèves

Lorsque les élèves mènent leurs activités sur le terrain, assurez-vous qu'ils investissent le temps nécessaire à la réalisation de leur projet; veiller à ce qu'ils comprennent précisément les idées et les tâches à effectuer et leur présenter une démonstration de tâche au besoin.

Synthèse en classe

1. Choisir une méthode d'évaluation pour le projet (listes de vérification, formulaires d'évaluation, contribution des membres de l'équipe, etc.)

Formats de présentation

- Rapport écrit (ou compte rendu)
- Compte rendu photographique
- Exposé oral
- Présentation audiovisuelle
- Présentation sur affiche
- Article publié (p. ex., sur le site Web de l'école ou dans un journal scolaire ou communautaire)

2. Présenter les plans et l'état d'avancement du projet aux parents, à la direction de l'école et à la communauté au fil de l'évolution des travaux

3. Solliciter le soutien des parents ou de la communauté à toutes les phases de l'étude ou du projet

4. Demander le soutien des dirigeants de la communauté envers le plan

5. Prévoir une couverture médiatique durant laquelle les élèves pourront agir à titre de porte-parole

6. Il est important de donner l'occasion aux élèves de célébrer la réussite de leur projet dans le cadre d'une fête scolaire ou communautaire et de reconnaître leurs efforts. Les parents, les membres du CED, les représentants de la communauté et les citoyens peuvent y être invités.

Annexe D : Terminologie et structures pédagogiques

Représentation cartographique

Vue aérienne : photographie du sol prise à partir d'un aéronef (avion ou autre).

Carte choroplèthe : carte thématique sur laquelle des zones sont colorées, ombragées ou pointillées pour créer des tons plus pâles ou plus foncés représentant la densité de la distribution du thème (p. ex., la population).

Carte d'isolignes : carte comportant des lignes continues joignant des points de même valeur. La carte d'isolignes la plus courante est une carte en courbes de niveau comportant des lignes représentant une élévation égale.

Carte mentale : carte interne comportant la représentation mentale que se fait une personne du monde qu'il connaît. Ce type de carte constitue pour l'élève un moyen essentiel pour comprendre le monde et est utilisé, sous quelque forme que ce soit, par tous les gens durant toute leur vie.

Arbre conceptuel : structure comportant une idée centrale, d'où émanent des idées nouvelles connexes. On peut illustrer les liens entre les idées au moyen de lignes, de couleurs, de flèches et d'images. Certains des arbres conceptuels les plus utiles sont ceux que l'on enrichit au fil du temps.

Carte panoramique : représentation non photographique des villes et des localités vues en plongée diagonale. La plupart du temps, les éléments ne sont pas dessinés à l'échelle. La carte illustre la structure des rues, certains bâtiments et les principales caractéristiques du paysage, en perspective.

Pictocarte : carte sur laquelle les caractéristiques figurent sous forme de dessins et d'images.

Carte sémantique : type d'outil graphique qui aide l'élève à classer visuellement divers éléments d'information et à faire ressortir les relations entre eux. Il s'agit d'un outil très efficace pour aider les élèves à organiser et à intégrer de nouveaux concepts à leurs connaissances préalables.

Carte linéaire : ligne traversant une région, illustrée d'éléments ou de caractéristiques correspondant au parcours qu'elle représente : arbres, pentes, ruisseaux, ponts, maisons et rues.

Projections cartographiques

Projection de Mercator : cette projection produit une exagération de la dimension des terres à proximité des pôles en étirant le globe pour lui donner une forme rectangulaire. Elle permet aux navigateurs de se tracer un itinéraire rectiligne entre deux points de la Terre.

Projection de Peters : projection prenant en compte la taille réelle des éléments, ce qui signifie que les régions terrestres qui y figurent sont proportionnelles les unes aux autres.

Projection polaire : projection convertissant les hémisphères en cercles plats. On y voit très bien les régions antarctiques et arctiques et elle se révèle d'une grande utilité pour tracer les trajectoires polaires des avions et des ondes radio.

Projection de Robinson : projection conçue pour illustrer fidèlement la forme des régions terrestres, mais comportant une distorsion au chapitre de la direction.

Cartes narratives : outils graphiques aidant l'élève à reconnaître les éléments d'une histoire. Il existe plusieurs types de cartes narratives, qui peuvent porter sur différents éléments de l'histoire : le temps et l'espace, les personnages, le problème, la solution ou une chronologie des événements.

Structures d'apprentissage coopératif

Modèle du carrousel : modèle permettant à chaque élève d'interagir avec diverses équipes. L'élève numéro 1 de chaque équipe demeure à sa place alors que ses coéquipiers effectuent une rotation en sens horaire pour occuper les sièges de l'équipe suivante. L'élève numéro 1 procède à sa présentation. Les équipes effectuent une nouvelle rotation pour permettre à un deuxième élève d'interagir avec les autres. On procède à plusieurs rotations.

Visite d'exposition : les élèves se déplacent dans la classe, en équipes ou en groupes, pour donner leurs rétroactions sur les travaux des autres équipes (œuvres d'art ou textes). Ces travaux peuvent être affichés au mur ou sur les pupitres.

Cercle intérieur-extérieur : en position debout, les élèves forment deux cercles concentriques. Les élèves prenant place dans le cercle intérieur font face à l'extérieur et les élèves du cercle extérieur font face à l'intérieur. L'enseignant leur indique jusqu'où ils doivent se déplacer, après quoi les élèves qui se retrouvent face à face doivent mettre en commun de l'information, des idées ou des faits, ou mettre en pratique des habiletés.

Casse-tête : chaque élève d'une équipe donnée se spécialise dans un aspect de l'apprentissage et travaille en collaboration avec les membres des autres équipes qui travaillent sur ce même aspect. Les élèves réintègrent ensuite leur équipe initiale et informent leurs coéquipiers respectifs de ce qu'ils ont appris.

Lecture publique : activité de lecture théâtrale. Les élèves sont ensemble, assis ou debout sur une estrade, et font la lecture d'un scénario. Ils peuvent donner vie à leur personnage par la voix, l'expression faciale et la gestuelle.

Discussion en table ronde : conversation se déroulant devant un public. Huit participants, tout au plus, doivent y participer. Une personne jouera le rôle de modérateur. Ce rôle consiste à présenter les personnes prenant part à la discussion et le problème dont il sera question, ainsi qu'à veiller au bon déroulement de la discussion.

Controverse structurée : on choisit un sujet assorti de deux perspectives différentes. Les élèves sont placés en équipes de deux. Chaque équipe reçoit un point de vue à défendre et doit effectuer une recherche sur le sujet. Les équipes présentent leur position à une autre équipe et vice-versa. Les élèves doivent prendre des notes et s'en servir pour défendre le point de vue contraire et faire une nouvelle présentation. Enfin, les élèves laissent tomber la défense de leur point de vue et génèrent un rapport consensuel.

Cercle de parole : stratégie d'enseignement s'inscrivant dans les valeurs des Premières Nations. Les élèves prennent place autour d'un cercle où tous sont égaux et où chacun est le bienvenu. La discussion est animée à l'aide d'un bâton, d'une plume ou d'un caillou. La personne qui tient l'objet a le droit de parole et les autres ont la responsabilité d'écouter. Le cercle symbolise l'intégralité.

Réflexion-travail d'équipe-mise en commun : les élèves discutent avec un coéquipier, argumentent ou trouvent une idée.

La ligne des valeurs : les élèves prennent position sur une ligne imaginaire qui s'étend d'une extrémité à l'autre de la classe. Ceux qui sont fortement d'accord avec un point de vue s'installent à un bout et ceux qui sont fortement en désaccord, à l'autre bout. On peut faire plier la ligne en deux pour amener les élèves à écouter un point de vue différent du leur.

Genres d'écriture

Acrostiche : la première lettre de chaque ligne forme un mot qui représente le sujet du poème. Les lignes peuvent rimer ou non.

Ballade : habituellement écrite en strophes de quatre vers, dont le deuxième et le quatrième rimeront (et souvent convertie en chanson), la ballade relate habituellement une histoire ou un incident portant sur une personne ou un événement célèbre.

Journal intime de personnage : l'élève choisit un personnage et tient son journal intime en relatant ce qu'il a vécu à partir du point de vue du personnage en question. Les inscriptions au journal peuvent être suscitées par différents niveaux de questions. De quoi avez-vous le plus peur ou qu'est-ce qui vous inquiète le plus? Comment réagirez-vous par rapport à la situation dans laquelle vous vous retrouverez?

Histoire circulaire : histoire dans laquelle le personnage principal s'engage dans une quête et rentre chez lui après avoir surmonté les défis du monde. Les événements peuvent être disposés de façon circulaire.

Poème « diamant » : poème structuré en sept vers, qui se termine par une idée opposée à l'idée de départ.

Haïku : forme de poésie japonaise décrivant l'esprit de la nature. Un haïku est constitué de trois lignes contenant en tout 17 syllabes. La première ligne et la troisième contiennent chacune cinq syllabes et la deuxième, sept.

Récit de voyage : récit dans lequel le personnage principal fait un important voyage.

Récit linéaire : récit dans lequel le personnage principal part en quête d'une façon de réaliser un souhait, fait face à la malchance, mais finit par triompher. Les événements principaux peuvent être disposés sur une courbe pour représenter la montée de l'action et la chute des tensions.

Persona : forme d'écriture dans laquelle on se met à la place d'une autre personne ou d'une chose (existante ou imaginaire) pour exprimer des choses qui ne seraient normalement pas révélées.

Écriture persuasive : forme d'écriture véhiculant une opinion sur un sujet particulier, dans le but de persuader le lecteur d'adopter cette opinion.

Senryu : forme poétique japonaise dont la structure s'apparente à celle du haïku, mais dont la thématique porte sur l'être humain plutôt que sur la nature. La première ligne et la troisième contiennent chacune cinq syllabes et la deuxième, sept.

Clichés biographiques : illustration et brève description de quatre ou cinq événements vécus par des personnages historiques, explorateurs, dirigeants, etc. Les illustrations ainsi réalisées sont les clichés qui seront affichés ensemble de façon séquentielle.

Cadres d'écriture (pour l'échafaudage pédagogique) : chaque forme d'écriture peut être présentée au moyen d'un cadre que peuvent utiliser les élèves à des fins d'échafaudage. Les cadres d'écriture contiennent des en-têtes et des mots clés qui aideront l'élève à structurer ses idées et à se familiariser avec les particularités de chacun des genres.

Autres termes

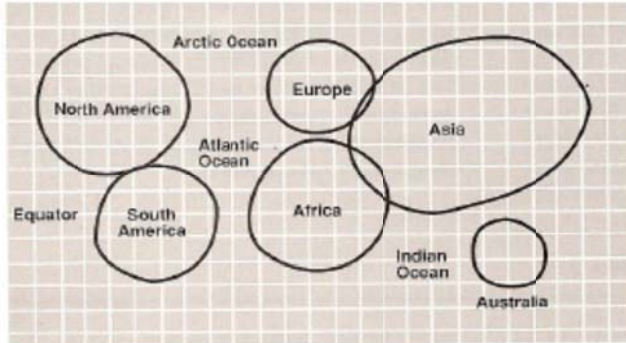
Instruction ancrée : activités d'apprentissage et d'enseignement conçues à partir d'une « ancre », qui est souvent une histoire, une photo, une aventure ou une situation présentant un problème ou un enjeu à résoudre qui revêt un intérêt pour les élèves.

Pangée : théorie selon laquelle il y a des millions d'années, toutes les zones terrestres du monde auraient, en fait, constitué une seule masse terrestre appelée Pangée. Cette masse se serait lentement divisée en plus petites masses constituant les continents que nous connaissons aujourd'hui.

Ligne du temps : élément visuel servant à montrer l'ordre chronologique d'événements de même nature et la quantité de temps relative qui les sépare.

Jeux de confiance : jeux suscitant le respect mutuel, l'ouverture, la compréhension et l'empathie des gens les uns envers les autres. Ils peuvent contribuer à faire tomber les barrières et à bâtir un sentiment de confiance et de fiabilité entre les personnes et les petits groupes.

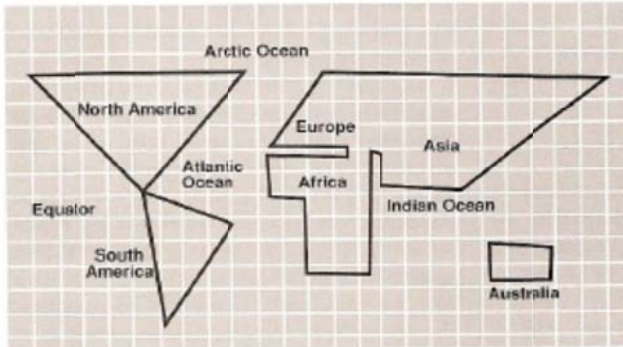
Annexe E : Comment dessiner la Terre en 30 secondes



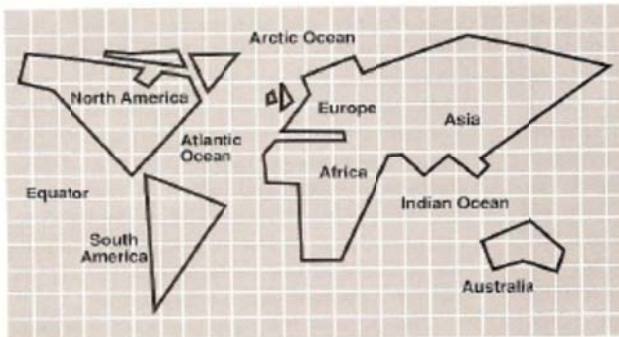
Comment dessiner la Terre en 30 secondes :

Six cercles tracés rapidement, placés approximativement au bon endroit, de taille sensiblement proportionnelle, peuvent constituer une bonne carte des continents. L'Asie est le plus grand continent et l'Australie, le plus petit.

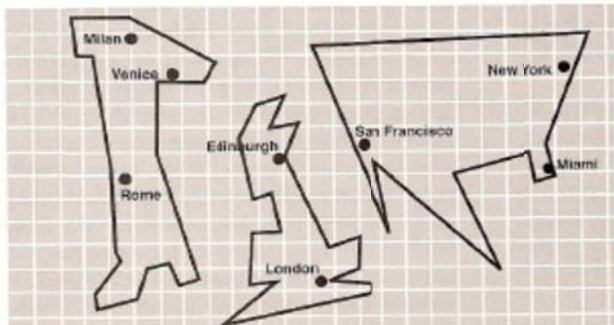
Amérique du Nord, Océan Arctique, Europe, Asie, Australie, océan Indien, Afrique, Amérique du Sud, Équateur, océan Atlantique



Donner aux continents une forme carrée, rectangulaire et triangulaire. Ne pas oublier que le renflement du continent africain est à l'équateur, que le tropique du Cancer se trouve sous l'Asie et que le tropique du Capricorne traverse horizontalement le milieu de l'Australie.



Quelques lignes de plus permettent aux identités régionales et nationales d'émerger. L'Inde correspond à un triangle supplémentaire, la Scandinavie constitue le bec de l'Europe. Cette carte se prête bien aux notions d'ordre politique et économique.



À des fins pratiques, réduire votre propre pays à une forme simple. Y ajouter les villes importantes comme repères spatiaux pour ainsi disposer d'un plan de travail qui conviendra à la plupart des besoins géographiques non techniques.

Source : *The Real World*, Houghton Mifflin Company

In French Venice, Londres

Annexe F : Liste d'explorateurs présentant une bonne représentativité en matière de sexe, d'équilibre culturel et d'époques (explorations anciennes et modernes)

Terres

- Ibn Battûta – Islam
- Chang Ch'ien – Chine
- Marco Polo – Gênes
- Alexander MacKenzie – Écosse
- Samuel de Champlain – France
- Matthew Hensen – États-Unis
- Mary Kingsley – exploratrice britannique de l'Afrique
- Spilkvikk and Tukkalertuk – explorateurs inuits
- Premières Nations

Océans

- Magellan – Portugal
- Cook – Angleterre
- Cabot – Italie
- Ching Ho – Chine
- Piccard – France
- Cousteau – France
- Dr Ballard – Américain
- Leif Ericsson – Danemark
- Christophe Colomb – Espagne
- Polynésiens – Expédition du Kon Tiki

Espace

- Mark Goddard – États-Unis
- Youri Gagarine – Russie
- Neil Armstrong – États-Unis
- Roberta Bondar – Canada
- Marc Garneau – Canada
- Chris Hadfield – Canada
- Galilée – Gênes
- Sally Ride – États-Unis
- Newton – Angleterre
- Les Frères Wright – États-Unis
- Amelia Earhart – États-Unis
- Julie Payette – Canada

Annexe G : Examiner des enjeux dans une étude de l'exploration

En sciences humaines, l'examen d'enjeux est un volet essentiel de l'apprentissage. Cela est particulièrement vrai lorsque l'élève se livre à une étude d'exploration en classe. Dans le cas d'un enjeu actuel, il importe d'emmener l'élève à examiner l'enjeu selon plusieurs points de vue, prendre position et fournir des preuves à l'appui. Dans certains cas, l'enjeu à analyser peut être lié à un événement passé et le résultat peut faire partie du compte rendu historique. Néanmoins, puisque les élèves étudient les faits rétrospectivement et émettent un jugement sur la résolution de l'enjeu, certaines étapes de pensée critique employées dans tout programme axé sur les enjeux demeurent pertinentes. Par conséquent, si l'enjeu demeure à résoudre, l'élève doit faire en sorte d'en arriver à une solution.

Le cadre suivant sert de modèle pour l'étude des enjeux relevant du programme de sciences humaines de 4^e année. Lors de l'examen d'un enjeu, l'élève pourrait devoir consulter diverses ressources.

| Examen d'enjeux d'exploration |
|---|
| 1. Quel est le principal enjeu? |
| 2. Quelles étaient les positions des principaux acteurs à cette époque? |
| 3. Sur quels arguments l'une des parties appuyait-elle sa position? |
| 4. Sur quels arguments l'autre partie appuyait-elle sa position? |
| 5. Quelles croyances ou quelles valeurs sont en jeu dans cette situation? |
| 6. Rétrospectivement, le résultat a-t-il été positif selon vous? Expliquez. |

Annexe H : Journal de réflexion de l'élève

Un journal de réflexion personnelle doit contenir les sentiments, les réflexions et les réactions de l'élève. Il y consignera des éléments au fil de ses lectures, de la découverte de nouveaux concepts et de ses apprentissages. Cet outil incite l'élève à mener une réflexion et une analyse critique sur ce qu'il apprend et sur la façon dont s'effectuent ses apprentissages. Un journal est une preuve tangible d'application pratique puisque l'élève y consigne ses opinions, ses jugements et ses observations personnels. Il y inscrit des questions, y formule des spéculations et y révèle sa conscience de soi. Dans ces conditions, les inscriptions dans ce type de journal seront rédigées dans un cadre de réflexion relevant de l'application et de l'intégration. De plus, le journal constitue pour l'enseignant un aperçu des attitudes, des valeurs et des perspectives de l'élève. Il importe toutefois pour l'enseignant d'informer l'élève qu'un journal de réflexion n'est pas un répertoire d'événements.

Il sera très utile pour l'enseignant de donner à l'élève une thématique ou une amorce lorsque le traitement d'un document donné (p. ex., matériel de l'élève, autre document imprimé, élément visuel, chanson, vidéo, etc.) sur un élément de discussion, une activité d'apprentissage ou un projet constitue une bonne occasion de faire une inscription au journal. Le tableau suivant montre que la thématique ou l'amorce varie selon le type d'inscription au journal qui se prête le mieux au contexte d'apprentissage. Au besoin, l'enseignant peut proposer des mots clés à l'élève pour amorcer l'inscription. Le tableau suivant présente des exemples de thématiques. L'enseignant devra y ajouter de nouveaux éléments au fur et à mesure qu'il travaillera avec les élèves. La première colonne présente des exemples de types d'inscriptions utilisées dans le guide de programme.

| Journal de réflexion de l'élève | | |
|---|--|--|
| Types d'inscriptions | Thématique/question pour la réflexion à consigner au journal | Exemples d'amorces |
| Spéculative Exemple : Suggestions d'évaluation, Résultat 4.1.1 ou 4.3.3 | Qu'est-ce qui risque de se produire en raison de cela? | Je prédis que Il est probable que Cela aura pour conséquence |
| Dialectique Exemple : Suggestions d'évaluation, Résultat d'apprentissage 4.4.3 | Pourquoi cette citation (cette situation ou cette action) est-elle importante ou intéressante? Qu'est-ce qui est important dans ce qui s'est produit ici? | C'est semblable à... Cet événement est important, car... Sans cette personne, ... Cet événement marque un virage, car... Lorsque j'ai lu (entendu) cela, j'ai pensé à... Cela m'aide à comprendre pourquoi... |

| Journal de réflexion de l'élève (suite) | | |
|--|--|--|
| Types d'inscriptions | Thématique/question pour la réflexion à consigner au journal | Exemples d'amorces |
| Métacognitive Exemple : <i>Suggestions d'évaluation</i> <i>Résultat d'apprentissage 4.1.2</i> | Comment as-tu appris cela? Qu'est-ce que tu as éprouvé en apprenant cela? | J'ai été surpris... Je ne comprends pas... Je me demande pourquoi... J'ai trouvé drôle que... Je crois que j'ai bien compris cela parce que... Cela m'aide à comprendre pourquoi... |
| Réflexive Exemple : <i>Suggestions d'évaluation</i> <i>Résultat 4.1.2</i> | Que penses-tu de cela? Comment t'es-tu senti lorsque tu as lu (entendu, constaté) que...? | Je trouve que... Je crois que... J'aime (je n'aime pas)... La partie qui crée le plus de confusion est... Ma partie préférée est... Je changerais... Je suis d'accord avec... parce que... |

Le tableau suivant illustre un format de page que l'élève peut préparer à l'ordinateur ou dans un cahier, portant le nom de l'élève.

| Sciences humaines – 4^e année : Date de l'inscription au journal | |
|---|-------------|
| Événement étudié | Ma réaction |
| | |

Annexe I : Évaluation du portfolio

L'évaluation du portfolio porte sur une collection de travaux de l'élève relevant de divers résultats d'apprentissage et permettant de faire le point sur l'évolution de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes du début à la fin de l'année scolaire. Le portfolio ne se résume pas à une chemise remplie de devoirs. Il s'agit d'une démarche intentionnelle et structurée. À mesure que l'élève constitue son portfolio, l'enseignant devrait l'aider à :

- fixer des critères pour orienter ce qui sera choisi, à quel moment et par qui
- présenter des éléments démontrant une évolution vers l'atteinte des résultats d'apprentissage du cours et des profils
- référencer les travaux par rapport à ces résultats et à ces profils
- garder à l'esprit les autres destinataires (p. ex., enseignants, directeurs et parents)
- comprendre les critères selon lesquels le portfolio sera évalué

Le portfolio est à la fois axé sur les travaux et sur les processus. La nature des travaux a son importance, car elle révèle l'atteinte des objectifs par l'élève. Les « artefacts » sont liés aux concepts et aux habiletés du cours. La dimension des processus s'attarde, quant à elle, davantage sur le « voyage » fait par l'élève pour faire l'acquisition des concepts et des habiletés. Les artefacts présentent ses réflexions sur ses apprentissages, les problèmes auxquels il a fait face et les pistes de solution ciblées. À cet égard, les inscriptions au journal constituent un élément important du portfolio.

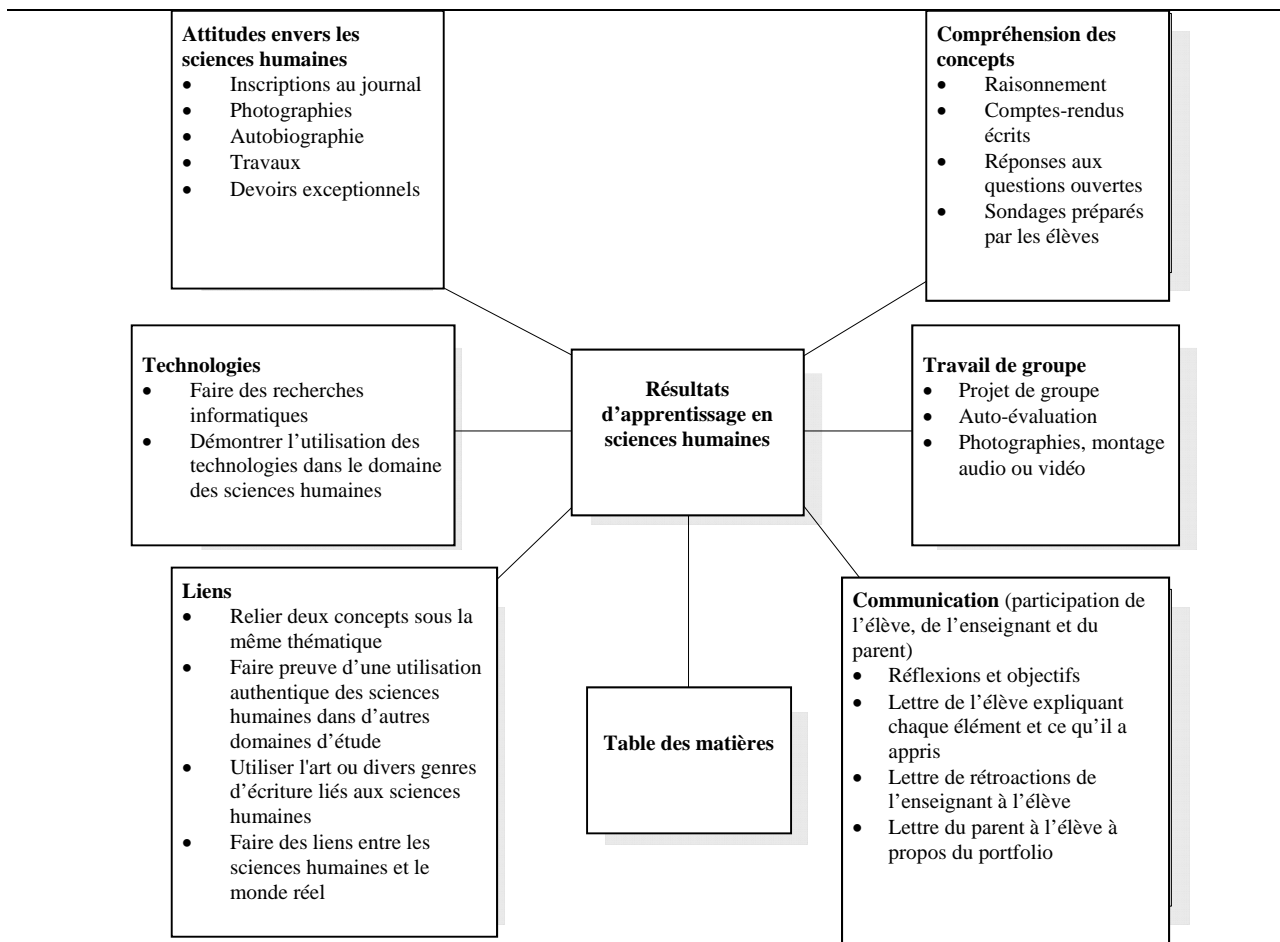


Tableau conçu par Shirley-Dale Easley et Kay Mitchell, *Portfolios Matter* (Pembroke Publishers) 2003

| Lignes directrices pour l'élève | Commentaire pour l'enseignant |
|--|---|
| <p>Tâche</p> <p>Un des objectifs du programme de sciences humaines de 4^e année est de t'aider à utiliser des habiletés en résolution de problèmes et en réflexion pour résoudre des situations réelles. Tu dois conserver des échantillons de travaux liés à ce thème et les ranger dans un portfolio de façon à démontrer les progrès que tu fais en vue de l'atteinte des objectifs fixés.</p> | <p>Expliquez aux élèves que le portfolio peut contenir divers travaux devant être soigneusement choisis selon l'objectif fixé. Aidez chaque élève à choisir une thématique particulière qui pouvant être reprise dans plus d'une unité pour intégrer un groupe de résultats d'apprentissage.</p> |
| <p>Objectifs d'apprentissage</p> <p>Une fois que tu auras choisi un élément pour ton portfolio, nous nous rencontrerons pour inscrire les objectifs qui valent la peine d'être atteints. Par exemple, quelles connaissances et quelles habiletés as-tu acquises? Quelles seront tes réflexions sur ce que tu apprends et sur ta façon d'apprendre?</p> | <p>Au cours de votre rencontre avec l'élève, vous devriez tenter de concilier les intérêts de l'élève et ce que vous estimez être des résultats d'apprentissage essentiels dans le cours.</p> <p>Pour aider l'élève à se concentrer sur les connaissances à acquérir, rédigez les résultats d'apprentissage dans un langage qui lui sera compréhensible.</p> <p>Ciblez ensuite les habiletés que vous jugez essentielles à l'acquisition des connaissances.</p> <p>Dites à l'élève qu'il lui faudra écrire ses réflexions</p> |

| | |
|--|---|
| | sur le processus d'apprentissage, sur ce qu'il apprend et sur la façon dont s'effectuent les apprentissages. Élaborez une liste de vérification des résultats en matière de connaissances, d'habiletés et d'attitudes pour aider les élèves. |
| <p>Contenu</p> <p>Page couverture (avec ton nom et un message au lecteur)</p> <p>Table des matières</p> <p>Explication du choix de cette thématique</p> <p>Liste de vérification remplie que tu as utilisée pour te guider dans ton travail</p> <p>Travaux</p> <p>Graphiques avec audio (possibilité d'utiliser le format CD)</p> <p>Un journal de réflexions</p> <p>Une auto-évaluation de ton travail</p> <p>Une évaluation faite par un camarade</p> <p>Une grille d'évaluation utilisée</p> | <p>Expliquez aux élèves que leur portfolio ne sert pas à conserver tous leurs travaux. En consultation avec vous, l'élève devra choisir les types de travaux qui y seront intégrés : des échantillons de travaux et d'autres artefacts qui témoignent de ses efforts exemplaires et qui sont en lien avec les résultats du cours.</p> |
| <p>Rencontres</p> <p>Nous nous rencontrerons régulièrement ensemble pour voir les progrès que tu fais et pour résoudre tes problèmes, au besoin. Si jamais tu te retrouves aux prises avec un problème inattendu qui t'empêche d'avancer dans ton travail, tu auras la responsabilité de m'en avvertir pour que nous puissions le résoudre et te permettre de reprendre ton travail.</p> | <p>Remettez à l'élève un calendrier de rencontres.</p> |

| Lignes directrices pour l'élève | Commentaire pour l'enseignant |
|--|--|
| <p>Évaluation</p> <p>En juin, tu devras peut-être remettre ton portfolio pour une évaluation finale.</p> | <p>Il sera pertinent d'informer l'élève de la pondération attribuée aux unités auxquelles se rapporte le portfolio.</p> <p>Remettez aux élèves les critères selon lesquels le portfolio sera évalué. Si vous comptez utiliser une grille d'évaluation à cette fin, remettez-la également à l'élève pour qu'il s'en serve aux fins de son auto-évaluation.</p> |
| <p>Communication</p> <p>Qui seront tes lecteurs et comment seront-ils informés de la création de ton portfolio? Lors de notre première rencontre, nous aurons l'occasion de discuter de cette question.</p> | <p>Voici la liste des habiletés liées au programme de sciences humaines de 4^e année : exprimer et faire valoir un point de vue; choisir les moyens de communication et les styles appropriés à l'objectif ciblé; utiliser une variété de moyens de communication et de styles pour présenter de l'information, des arguments et des conclusions et présenter un rapport sommaire ou une argumentation. Pour préciser ces résultats d'apprentissage, discutez avec l'élève de la façon dont il aimerait publiciser son portfolio. Certains</p> |

Annexes

| | |
|--|---|
| | <p>élèves peuvent créer leur portfolio tout entier sous forme électronique. Dans un tel cas, le portfolio peut être affiché sur le site Web de l'école.</p> |
|--|---|

Annexe J : Grilles d'évaluation

L'utilisation d'une grille d'évaluation (ou de notation) constitue l'une des approches les plus courantes en matière d'évaluation non traditionnelle. Une grille est une matrice contenant certaines caractéristiques définissant la réussite de l'élève. Chaque caractéristique est définie et s'accompagne, dans certains cas, d'échantillons de travaux de l'élève, illustrant son niveau de réussite. Des niveaux constitués de valeurs numériques ou d'éléments descriptifs sont attribués à chacune des caractéristiques pour indiquer le degré d'atteinte de celles-ci.

La création d'une grille nécessite un cadre dans lequel les niveaux d'atteinte devront être liés aux critères pour chacune des caractéristiques que l'enseignant considère comme importants. Les niveaux d'atteinte peuvent être au nombre de quatre ou de cinq; les critères de réussite peuvent être exprimés en matière de qualité, de quantité ou de fréquence. Le tableau suivant illustre la relation entre les critères et les niveaux d'atteinte des objectifs. Soulignons que pour une caractéristique donnée, on appliquera le même critère à tous les niveaux d'atteinte. Il est inacceptable de passer d'un critère qualitatif à un critère quantitatif pour une même caractéristique. L'enseignant veillera également à recourir à des structures parallèles dans l'ensemble des niveaux se rapportant à une caractéristique donnée, afin que l'on puisse facilement discerner la gradation dans le niveau d'atteinte.

| Critères | Niveaux d'atteinte | | | | |
|------------------|--|-------------------------|-------------------|---------------------|------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Qualité | Très limitée/très mauvaise/très faible | Limitée/mauvaise/faible | Adéquate | Élevée | Remarquable/excellente/riche |
| Quantité | Très peu | Peu | La majeure partie | Presque entièrement | Entièrement |
| Fréquence | Rarement | Parfois | Habituellement | Souvent | Toujours |

La grille figurant à la page suivante, qui présente cinq caractéristiques, illustre la structure présentée ci-dessus. Dans cet exemple, on utilise cinq niveaux et on retient la qualité comme critère. La grille telle quelle peut servir d'outil à l'enseignant pour évaluer la participation des élèves à un groupe d'apprentissage coopératif, mais elle peut également être reprise en langage simple et remise à l'élève comme outil d'auto-évaluation.

| Évaluation de la participation de l'élève à un groupe | |
|--|--|
| Niveau d'aisance | Caractéristiques |
| 5 Remarquable | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité remarquable de collaboration à la réussite du travail de l'équipe • Capacité remarquable de reconnaître les sentiments et les besoins d'apprentissage des membres du groupe • S'acquitte avec beaucoup d'enthousiasme de ses tâches au sein du groupe • Apporte des connaissances et des habiletés exceptionnelles dans le domaine de (identifier le sujet) • Incite avec beaucoup d'enthousiasme les autres à contribuer aux travaux de l'équipe |
| 4 Élevé | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité élevée de collaboration à la réussite du travail de l'équipe • Capacité élevée de reconnaître les sentiments et les besoins d'apprentissage des membres du groupe • S'acquitte de ses tâches avec enthousiasme au sein du groupe • Apporte de très bonnes connaissances et de très bonnes habiletés dans le domaine de (identifier le sujet) • Incite avec enthousiasme les autres à contribuer aux travaux de l'équipe |
| 3 Adéquat | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité adéquate de collaboration à la réussite du travail de l'équipe • Capacité adéquate de reconnaître les sentiments et les besoins d'apprentissage des membres du groupe • Est porté à s'acquitter de ses tâches au sein du groupe • Apporte des connaissances et des habiletés appropriées dans le domaine de (identifier le sujet) • Est porté à inciter les autres à contribuer aux travaux de l'équipe |
| 2 Limité | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité limitée de collaboration à la réussite du travail de l'équipe • Capacité limitée de reconnaître les sentiments et les besoins d'apprentissage des membres du groupe • Est porté, lorsqu'on l'y incite, à s'acquitter de ses tâches au sein du groupe • Apporte des connaissances et des habiletés limitées dans le domaine de (identifier le sujet) • Est porté, lorsqu'on l'y incite, à encourager les autres à contribuer aux travaux de l'équipe |
| 1 Très limité | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité très limitée de collaboration à la réussite du travail de l'équipe • Capacité très limitée de reconnaître les sentiments et les besoins d'apprentissage des membres du groupe • Est peu disposé à s'acquitter de ses tâches au sein du groupe • Apporte très peu de connaissances et d'habiletés dans le domaine de (identifier le sujet) • Est peu disposé à encourager les autres à contribuer aux travaux de l'équipe |

Annexe K : Les grilles pour l'écriture, la lecture ou le visionnement, l'écoute, l'élocution et la participation au travail en groupe

Certaines provinces de l'Atlantique ont élaboré ensemble des grilles comportant différents niveaux d'appréciation globale afin d'évaluer la performance des élèves en lecture, en écriture et en visionnement, en écoute et en expression orale. Ces outils sont essentiels à l'évaluation des élèves.

| 1. Grille d'appréciation globale de l'écriture | |
|--|---|
| Niveau de performance | Caractéristique |
| 5 Remarquable | <ul style="list-style-type: none"> Contenu remarquable, clair et fortement axé sur le sujet Structure convaincante et ordonnée Fluidité et rythme naturels, construction de phrases complexes et variées Voix expressive, sincère et attachante, qui donne toujours vie au sujet Emploi constant de mots et d'expressions percutants, colorés et précis Compréhension exceptionnelle des principes d'écriture |
| 4 Élevé | <ul style="list-style-type: none"> Contenu solide, clair et axé sur le sujet Structure réfléchie et cohérente Fluidité et rythme constants, construction de phrases variées Voix expressive, sincère et attachante, qui donne souvent vie au sujet Emploi fréquent de mots et d'expressions souvent colorés et précis Solide compréhension des principes d'écriture |
| 3 Adéquat | <ul style="list-style-type: none"> Contenu adéquat, généralement clair et axé sur le sujet Structure prévisible, en général cohérente et réfléchie Un certain degré de fluidité, de rythme et de variation au chapitre de la construction des phrases, qui tend à être mécanique Voix sincère qui donne parfois vie au sujet Emploi prédominant de mots et d'expressions généraux et fonctionnels Bonne compréhension des principes d'écriture, quelques erreurs n'entravant pas la lisibilité du texte |
| 2 Limité | <ul style="list-style-type: none"> Contenu limité et quelque peu obscur, mais dont l'orientation est perceptible Structure faible et inégale Peu de fluidité, de rythme et de variation au chapitre de la construction des phrases Capacité limitée d'utiliser une voix expressive donnant vie au sujet Emploi de mots rarement clairs et précis Erreurs fréquentes en rapport avec les conventions d'écriture, qui ont une certaine incidence sur la lisibilité du texte |
| 1 Très limité | <ul style="list-style-type: none"> Contenu très limité qui manque de clarté et d'orientation Structure maladroite et incohérente Manque de fluidité et de rythme, phrases maladroitement et incomplètes qui rendent le texte difficile à suivre Très faible capacité d'utiliser une voix donnant vie au sujet |

| | <ul style="list-style-type: none"> • Emploi de mots et d'expressions obscurs et inefficaces • Erreurs fréquentes en rapport avec les conventions d'écriture, qui entravent grandement la lisibilité du texte |
|--|---|
| 2. Grille d'appréciation globale de la lecture et du visionnement | |
| Niveau de performance | Caractéristique |
| 5 Remarquable | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité remarquable de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires intelligents toujours appuyés par le texte • Capacité remarquable d'analyser et d'évaluer le texte • Capacité remarquable de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions approfondissant le texte) • Capacité remarquable de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité remarquable d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité remarquable de relever les caractéristiques d'un texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi de majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de textes (p. ex., les genres littéraires) • Capacité remarquable de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression) |
| 4 Élevé | <ul style="list-style-type: none"> • Solide capacité de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires souvent intelligents et habituellement appuyés par le texte • Solide capacité d'analyser et d'évaluer le texte • Solide capacité de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions approfondissant le texte) • Solide capacité de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Solide capacité d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Solide capacité de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Solide capacité de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression), erreurs n'ayant aucune incidence sur le sens |
| 3 Adéquat | <ul style="list-style-type: none"> • Bonne capacité d'analyser et d'évaluer le texte • Capacité adéquate de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions approfondissant parfois le texte) • Assez bonne capacité de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité adéquate d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Bonne capacité de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Bonne capacité de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression), erreurs ayant parfois une incidence sur le sens |

| 2. Grille d'appréciation globale de la lecture et du visionnement (suite) | |
|--|--|
| Niveau de performance | Caractéristique |
| 2 Limité | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité insuffisante de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires rarement appuyés par le texte • Capacité limitée d'analyser et d'évaluer le texte • Capacité insuffisante de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions approfondissant rarement le texte) • Capacité limitée de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité limitée d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité limitée de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Capacité limitée de lire à haute voix (c.-à-d. groupement des mots déficients et peu de fluidité et d'expression), erreurs ayant fréquemment une incidence sur le sens. |
| 1 Très limité | <ul style="list-style-type: none"> • Aucune capacité de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires non appuyés par le texte • Capacité très limitée d'analyser et d'évaluer le texte • Très faible capacité de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions n'approfondissant pas le texte) • Capacité très limitée de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité très limitée d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité très limitée de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Capacité très limitée de lire à haute voix (c.-à-d. groupement des mots inadéquats, sans fluidité ni expression), erreurs ayant une grande incidence sur le sens |

| 3. Grille d'appréciation globale de l'écoute | |
|---|--|
| Niveau de performance | Caractéristique |
| 5 Remarquable | <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension approfondie du texte oral, commentaires et autres propos intelligents et toujours appuyés par le texte • Capacité remarquable de se mettre en relation avec le texte et de l'approfondir (réflexions allant toujours au-delà du sens littéral) • Capacité remarquable de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité remarquable d'écouter attentivement et avec courtoisie |
| 4 Élevé | <ul style="list-style-type: none"> • Solide compréhension du texte oral, commentaires et autres propos souvent intelligents et habituellement appuyés par le texte • Solide capacité de se mettre en relation avec le texte et de l'approfondir (réflexions allant souvent au-delà du sens littéral) • Solide capacité de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un |

Annexes

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>stéréotype, un préjugé ou de la propagande)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solide capacité d'écouter attentivement et avec courtoisie |
| <p>3 Adéquat</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Bonne compréhension du texte oral, commentaires et autres propos prévisibles et parfois appuyés par le texte • Capacité adéquate de se mettre en relation avec le texte et de l'approfondir (réflexions allant parfois au-delà du sens littéral) • Assez bonne capacité de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Assez bonne capacité d'écouter attentivement et avec courtoisie |
| <p>2 Limité</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension insuffisante du texte oral, commentaires et autres propos rarement appuyés par le texte • Capacité insuffisante de se mettre en relation avec le texte et à l'approfondir (réflexions n'allant jamais au-delà du sens littéral) • Capacité limitée de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité limitée d'écouter attentivement et avec courtoisie |
| <p>1 Très limité</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Très faible compréhension du texte oral, commentaires et autres propos non appuyés par le texte • Incapacité de se mettre en relation avec le texte et de l'approfondir (réflexions incohérentes ou non pertinentes) • Capacité très limitée de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité très limitée d'écouter attentivement et avec courtoisie |

| 4. Grille d'appréciation globale de l'expression orale | |
|---|---|
| Niveau de performance | Caractéristique |
| 5 Remarquable | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité remarquable à écouter, de réfléchir et de réagir de façon critique afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité remarquable d'établir un lien entre des idées (c.-à-d. de façon claire et avec des éléments à l'appui) • Emploi remarquable d'un langage approprié à la tâche (c.-à-d. le choix des mots) • Mise en application remarquable des règles élémentaires de courtoisie et de conversation (p. ex., le ton, l'intonation, l'expression et la voix) |
| 4 Élevé | <ul style="list-style-type: none"> • Solide capacité d'écouter, de réfléchir et de réagir de façon critique afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Solide capacité d'établir un lien entre des idées (c.-à-d. de façon claire et avec des éléments à l'appui) • Emploi constant d'un langage approprié à la tâche (c.-à-d. le choix des mots) • Mise en application constante des règles élémentaires de courtoisie et de conversation (p. ex., le ton, l'intonation, l'expression et la voix) |
| 3 Adéquat | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité suffisante d'écouter, de réfléchir et de réagir de façon critique afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité suffisante d'établir un lien entre des idées (c.-à-d. de façon claire et avec des éléments à l'appui) • Emploi fréquent d'un langage approprié à la tâche (c.-à-d. le choix des mots) • Mise en application fréquente des règles élémentaires de courtoisie et de conversation (p. ex., le ton, l'intonation, l'expression et la voix) |
| 2 Limité | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité insuffisante d'écouter, de réfléchir et de réagir afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité limitée d'établir un lien entre des idées (c.-à-d. de façon claire et avec des éléments à l'appui) • Emploi limité d'un langage approprié à la tâche (c.-à-d. le choix des mots) • Mise en application limitée des règles élémentaires de courtoisie et de conversation (p. ex., le ton, l'intonation, l'expression et la voix) |
| 1 Très limité | <ul style="list-style-type: none"> • Incapacité d'écouter, de réfléchir et de réagir afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité très limitée d'établir un lien entre des idées (c.-à-d. de façon claire et avec des éléments à l'appui) • Langage non approprié à la tâche (c.-à-d. le choix des mots) • Mise en application très limitée des règles élémentaires de courtoisie et de conversation (p. ex., le ton, l'intonation, l'expression et la voix) |

