



## *Programme d'études*

# Sciences humaines 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année

*Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance*

Direction des programmes d'études et de l'évaluation (2014)



## **Table des matières**

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Orientations du système scolaire.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Mission de l'éducation.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Composantes pédagogiques .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Principes directeurs.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3 Modèle pédagogique.....</b>	<b>14</b>
<b>3. Orientations du programme.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Présentation de la discipline.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux.....</b>	<b>19</b>
<b>PLAN D'ÉTUDES .....</b>	<b>25</b>
<b>RESSOURCES PÉDAGOGIQUES : SCIENCES HUMAINES 3<sup>E</sup> À 6<sup>E</sup> ANNÉE.....</b>	<b>59</b>
<b>ANNEXE 1 – SYNTHÈSE RAG-RAS.....</b>	<b>63</b>
<b>ANNEXE 2 – LE NOUVEAU-BRUNSWICK ET LES QUATRE RÉGIONS GÉOGRAPHIQUES .....</b>	<b>64</b>
<b>ANNEXE 3 – STRATÉGIE D'ENQUÊTE.....</b>	<b>65</b>

## **Programme d'études : Sciences humaines 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année**

---

<b>ANNEXE 4 – VOCABULAIRE PROPRE AUX SCIENCES HUMAINES .....</b>	<b>66</b>
<b>ANNEXE 5 – PERSONNES IMPORTANTES .....</b>	<b>67</b>
<b>ANNEXE 6 – ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS.....</b>	<b>69</b>
<b>ANNEXE 7 – L'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATÉGIE.....</b>	<b>71</b>
<b>ANNEXE 8 – NIVEAUX DE QUESTIONNEMENT .....</b>	<b>72</b>
<b>ANNEXE 9 – RÉFÉRENTIEL DE STRATÉGIES DE LECTURE (CMEC) .....</b>	<b>75</b>
<b>ANNEXE 10 – RÉFÉRENTIEL DE STRATÉGIES EN ÉCRITURE (CMEC).....</b>	<b>79</b>
<b>ANNEXE 11 – RÉFÉRENTIEL DE COMMUNICATION ORALE (CMEC) .....</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE PROPRE À LA DISCIPLINE .....</b>	<b>84</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE COMMUNE .....</b>	<b>85</b>

## **INTRODUCTION**

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 et 2*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

**Note : Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épique**

### 1. Orientations du système scolaire

#### 1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

#### 1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;

2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;
3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

### 2. Composantes pédagogiques

#### 2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de part la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre l'**interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser l'**interdisciplinarité** et la **transdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les **rythmes** et les **styles** d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.
9. L'élève doit développer le goût de l'**effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre **la valeur des études postsecondaires** qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de l'**éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. L'**évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

#### 2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

### La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"><li>démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li><li>exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité;</li><li>utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires;</li><li>prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li><li>exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur;</li><li>poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières;</li><li>comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li><li>exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté;</li><li>utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension;</li><li>interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité;</li><li>défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes;</li><li>démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières;</li><li>transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.</li></ul>

### Les technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base;</li> <li>• utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation;</li> <li>• commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique;</li> <li>• s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base;</li> <li>• utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques et la position de base associée à la saisie de clavier;</li> <li>• naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique;</li> <li>• s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image;</li> <li>• commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC;</li> <li>• utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier;</li> <li>• naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique;</li> <li>• s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos;</li> <li>• utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC;</li> <li>• utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier;</li> <li>• naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique;</li> <li>• s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo;</li> <li>• utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.</li> </ul>

### Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"><li>prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles;</li><li>reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent;</li><li>faire part de ses difficultés et de ses réussites.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution;</li><li>comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue;</li><li>faire part de ses difficultés et de ses réussites.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible;</li><li>discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources;</li><li>faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente;</li><li>discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources;</li><li>faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</li></ul>

### Développement personnel et social

*Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.*

<b>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</b>	<b>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</b>	<b>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</b>	<b>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.);</li><li>• reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives;</li><li>• faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci;</li><li>• expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives;</li><li>• démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels;</li><li>• développer des habitudes de vie saines et actives;</li><li>• élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre;</li><li>• valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives;</li><li>• évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.</li></ul>

### Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"><li>prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée;</li><li>découvrir les produits culturels francophones de son entourage;</li><li>contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée;</li><li>valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques;</li><li>contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat;</li><li>prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale;</li><li>apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures;</li><li>contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat;</li><li>prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices;</li><li>apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale;</li><li>contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs;</li><li>faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.</li></ul>

### Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"><li>• utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>• s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>• démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>• démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;</li><li>• démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</li></ul>

### 2.3 Modèle pédagogique

#### 2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses

responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, béhavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

#### 1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les

intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

#### 2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui

présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

### 2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

#### 3. L'évaluation formative : régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

L'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Elle a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son

travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

#### 4. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages. L'évaluation sommative survient au terme d'une période

d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études. L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (voir Tableau 1)

**Tableau 1 – Des composantes de l'évaluation**

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
<b>INTENTION (Pourquoi?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement</li> <li>▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage</li> <li>▪ informer l'élève de sa progression</li> <li>▪ objectivation cognitive</li> <li>▪ objectivation métacognitive</li> <li>▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études</li> <li>▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études</li> </ul>
<b>OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme</li> <li>▪ des stratégies</li> <li>▪ des démarches</li> <li>▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme</li> </ul>
<b>MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ avant l'enseignement comme diagnostic</li> <li>▪ pendant l'apprentissage</li> <li>▪ après l'étape</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à la fin d'une étape</li> <li>▪ à la fin de l'année scolaire</li> </ul>

<p><b>MESURE</b> (Comment?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ grilles d'observation ou d'analyse</li> <li>▪ questionnaires oraux et écrits</li> <li>▪ échelles d'évaluation descriptive</li> <li>▪ échelles d'attitude</li> <li>▪ entrevues individuelles</li> <li>▪ fiches d'auto-évaluation</li> <li>▪ tâches pratiques</li> <li>▪ dossier d'apprentissage (portfolio)</li> <li>▪ journal de bord</li> <li>▪ rapports de visites éducatives, de conférences</li> <li>▪ travaux de recherches</li> <li>▪ résumés et critiques de l'actualité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tests et examens</li> <li>▪ dossier d'apprentissage (portfolio)</li> <li>▪ tâches pratiques</li> <li>▪ enregistrements audio/vidéo</li> <li>▪ questionnaires oraux et écrits</li> <li>▪ projets de lecture et d'écriture</li> <li>▪ travaux de recherches</li> </ul>
<p><b>MESURE</b> (Qui?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ enseignant</li> <li>▪ élève</li> <li>▪ élève et enseignant</li> <li>▪ élève et pairs</li> <li>▪ ministère</li> <li>▪ parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ enseignant</li> <li>▪ ministère</li> </ul>
<p><b>JUGEMENT</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage</li> <li>▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire</li> <li>▪ évaluer le programme d'études</li> </ul>
<p><b>DÉCISION</b> <b>ACTION</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève</li> <li>▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement</li> <li>▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention</li> <li>▪ poursuivre ou modifier l'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ confirmer ou sanctionner les acquis</li> <li>▪ orienter l'élève</li> <li>▪ classer les élèves</li> <li>▪ promouvoir et décerner un diplôme</li> <li>▪ rectifier le programme d'études au besoin</li> </ul>

Tableau 2 – La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

	Préparation	Réalisation	Intégration
Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les résultats d'apprentissage</li> <li>• Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves</li> <li>• Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances</li> <li>• Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources</li> <li>• Anticiper des problèmes et formuler des alternatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire la mise en situation et actualiser l'intention</li> <li>• Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources</li> <li>• Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage</li> <li>• Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage</li> <li>• Assurer le transfert de connaissances chez l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser la démarche et les stratégies utilisées</li> <li>• Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)</li> <li>• Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir</li> <li>• Formuler de nouveaux défis</li> </ul>
	Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées</li> <li>• Prendre conscience de ses connaissances antérieures</li> <li>• Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels</li> <li>• Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage</li> <li>• Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage</li> <li>• Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés</li> <li>• Faire la cueillette et le traitement des données</li> <li>• Analyser des données</li> <li>• Communiquer l'analyse des résultats</li> </ul>

↕ Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage; leur déroulement n'est pas linéaire.

### 3. Orientations du programme

#### 3.1 Présentation de la discipline

Les sciences humaines, plus particulièrement l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ainsi que la géographie, étudient l'organisation et le développement des **sociétés**<sup>1</sup> sur leurs **territoires**\*. Les sciences humaines traitent aussi de la personne comme membre d'un groupe social, des relations entre les personnes et des relations des personnes avec leurs territoires et leurs institutions sociales. Elles fournissent ainsi aux élèves un contexte propice à l'apprentissage de leur rôle de citoyen.

Les disciplines associées aux sciences humaines procurent aux élèves des outils privilégiés pour *comprendre comment fonctionnent et évoluent les sociétés et comment s'aménagent et se transforment leurs territoires*. Elles amènent les élèves à s'ouvrir sur le monde en éveillant leur curiosité envers d'autres sociétés et d'autres territoires que le leur et leur permettent ainsi de *saisir le sens des transformations qui se produisent dans leur société et sur leurs territoires*. Enfin, les sciences humaines, par l'intermédiaire des disciplines qui en font partie, constituent le lieu privilégié d'éducation à la citoyenneté. C'est en effet grâce à ces dernières que les élèves ont l'occasion de saisir les dimensions qui définissent notre société : la démocratie, la diversité culturelle, la diversité des territoires, les courants économiques et leurs répercussions, les responsabilités planétaires et la progression rapide des technologies de l'information et des communications. **L'histoire et l'éducation à la citoyenneté ainsi que la géographie** jettent les fondations nécessaires à la compréhension et à

<sup>1</sup> Les mots accompagnés d'un astérisque (\*) sont définis dans le glossaire.

l'explication de ces dimensions en situant les connaissances dans l'espace et dans le temps.

La formation des élèves par l'intermédiaire des sciences humaines rejoint les aspects de la formation intellectuelle et de la formation sociale.

- L'apprentissage des sciences humaines contribue à la formation intellectuelle en amenant les élèves à développer et à affiner leur **pensée critique**\*. Ceci se réalise par l'étude des réalités liées à l'organisation d'une société sur son territoire, des enjeux qui l'ont formée et transformée et par la réflexion que cela exige. Ce faisant, les élèves développent le sens du relatif, apprennent à exprimer leur point de vue, à accepter celui des autres et à nuancer le leur.
- L'étude de l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui contribue à la formation sociale des élèves en les amenant à mieux comprendre et à expliquer le présent pour y intervenir. Ainsi, l'élève est amené à prendre conscience du rôle actif d'un citoyen engagé.

#### 3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Les sciences humaines ont pour but de former des **citoyens responsables**, bien informés et actifs, qui savent réfléchir et qui savent contribuer à une société changeante, productive et démocratique. De ce fait, le programme de sciences humaines est élaboré selon des résultats d'apprentissage généraux qui tiennent compte de grands thèmes, de concepts liens, de savoirs, de savoir-faire et de

savoir-être, dont le développement concourt à la formation d'un citoyen responsable.

#### Grands thèmes développés

- (1) **La Terre, un village global** : Toute société *interagit avec d'autres sociétés*, ce qui l'oblige à définir ses propres valeurs et à respecter celles des autres. La facilité et la rapidité des communications à l'échelle de la planète permettent de prendre conscience de la *responsabilité de chacun en tant que citoyen du monde*. De plus, la mutation rapide des sociétés modernes nécessite que chaque personne *s'engage* dans la recherche de l'harmonie sociale à l'échelle local et planétaire.
- (2) **La dynamique du temps** : *La compréhension du passé permet d'établir des liens avec le présent et amorce la transition vers l'avenir*. L'histoire, cadre de référence des sociétés, permet de se donner une identité selon ses origines, de savoir s'identifier à son patrimoine et d'en connaître les défis.
- (3) **L'interaction des humains avec leur territoire** : Des rapports étroits existent entre les humains et les territoires qu'ils occupent. Ces territoires, *les humains s'y adaptent mais les modifient surtout*, et ce, en fonction de leurs besoins. La géographie contribue à la découverte de ces interactions et permet de prendre conscience des actions à poser pour

le développement harmonieux de ces territoires et leur préservation.

- (4) **Les répercussions économiques** : La vie d'une société est grandement influencée par la production des biens de consommation, en lien avec leur préservation ou leur gaspillage, leur distribution et leur consommation. La connaissance des systèmes économiques, de leurs institutions et de leurs principes constitue un important outil d'intervention en société.
- (5) **L'exercice de la démocratie** : C'est généralement dans sa famille que l'enfant se familiarise dans un premier temps avec le *processus démocratique*. À l'école, les élèves sont amenés à le pratiquer régulièrement dans les contacts avec les pairs. Les sciences humaines leur permettent, par la compréhension du fonctionnement et de l'importance de la démocratie au Canada et dans d'autres pays, de s'ouvrir au civisme actif. La comparaison avec d'autres systèmes politiques renforce la conception de la citoyenneté et permet d'insister sur la nécessité *des droits, des libertés et des responsabilités* des personnes.

### Concepts liens

L'organisation des sociétés sur les territoires qu'elles occupent forme un tout qui trouve sa cohésion dans des concepts qui lient les diverses disciplines des sciences humaines.

- (1) **Continuité et changement** : Ces deux concepts sont relatifs aux sociétés et aux

territoires d'hier et d'aujourd'hui. Ils permettent de comprendre la complexité des sociétés et des territoires à la fois par leurs éléments de permanence et par leur évolution.

- (2) **Interaction et interdépendance** : Les relations des personnes entre elles et avec leur territoire constituent le point central de la vie des sociétés. Ces concepts permettent de comprendre le rôle des personnes dans la communauté proche et dans la communauté planétaire.
- (3) **Valeurs et culture** : Ces deux concepts mettent en évidence l'identité des peuples à travers le temps et les lieux. Ils permettent de non seulement de saisir les ressemblances entre les sociétés et entre leurs territoires, mais aussi leur diversité. Ces concepts permettent aussi de faire ressortir les difficultés qu'une société actuelle éprouve à ancrer son propre système de valeurs face au fort mouvement de la mondialisation.

### Savoirs

L'acquisition des savoirs est un processus dynamique dans lequel les élèves s'engagent pour donner un sens à leurs apprentissages en choisissant, analysant et synthétisant une gamme de renseignements, d'idées, de faits et de concepts. En sciences humaines, ces savoirs proviennent de diverses disciplines telles que l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, la géographie, le droit, l'économie et les sciences politiques. Les savoirs en sciences humaines amènent les élèves à examiner, à questionner et à comprendre les différents territoires. Ils aident aussi les élèves à élargir et à évaluer leur vision du

monde, tout en les encourageant à proposer des solutions réalistes et viables aux problèmes.

### Savoir-faire

L'apprentissage en sciences humaines nécessite

le développement d'habiletés intellectuelles, sociales et d'habiletés propres aux sciences humaines. Ces habiletés permettent aux élèves de comprendre et d'utiliser les connaissances et les concepts de base dans :

- le cadre d'une stratégie d'enquête;
  - l'interprétation et communication des résultats;
  - l'élaboration de projets collectifs et la coopération à de tels projets.
- (1) **Stratégie d'enquête (voir annexe 3)** : la stratégie d'enquête en sciences humaines permet aux élèves d'explorer des sujets, des questions, des problèmes ou des enjeux afin de repérer l'information pour entreprendre une réflexion prospective dans le but de formuler des réponses innovatrices. Le point de départ de cette stratégie est la curiosité naturelle des élèves qui les incite à utiliser différentes façons de **questionner\***, de réfléchir et d'aller ainsi plus loin dans la résolution de problèmes et la prise de décision. Les élèves utilisent le raisonnement critique, la pensée créative et les habiletés de **métacognition\*** au cours de l'analyse des questions. Ces stratégies les poussent à se positionner face à un problème qui pourrait avoir des causes multiples et complexes, mais aucune solution claire.

- (2) **Interprétation et communication des résultats** : en sciences humaines, les élèves apprennent à lire les interactions entre les milieux naturels, sociaux, politiques et économiques. Ils acquièrent les capacités d'évaluer et d'interpréter les observations faites et de communiquer les résultats. Ce sont des habiletés à perfectionner pour procéder à des choix judicieux dans la prise de décision.
- (3) **Élaboration de projets collectifs et coopération à de tels projets** : planifier, élaborer et réaliser un projet collectif dans un esprit de coopération, dans la classe ou dans la société représentent des actions nécessaires au développement du rôle de citoyen responsable.

### Savoir-être

Les élèves seront encouragés à développer une attitude positive et un intérêt permanent en ce qui a trait aux savoirs liés aux sciences humaines. Ils seront amenés à effectuer le transfert des concepts dans toute étude, analyse et prise de décision. L'apprentissage des sciences humaines devra amener les élèves à valoriser l'importance du passé dans la réalité actuelle des *Acadiens et des francophones* du Nouveau-Brunswick et du Canada.

Les sciences humaines encourageront l'élève à respecter et à *défendre* les valeurs démocratiques de nos institutions et à *assurer une qualité de vie* personnelle et collective. L'apprentissage par les sciences humaines amènera les élèves à s'engager avec conviction dans la résolution de problèmes relatifs aux enjeux régionaux et

internationaux. Les élèves seront appelés à évaluer des situations et à indiquer des pistes de solutions ou à considérer des solutions proposées par d'autres.

### Résultats d'apprentissage généraux

#### Primaire : De la maternelle à la huitième année

En tenant compte des thèmes retenus ainsi que des concepts, des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être à développer chez les élèves, trois résultats d'apprentissage généraux (RAG) ont été déterminés pour les niveaux de la maternelle à la huitième année. Il s'agit de :

- (1) Lire l'**ORGANISATION**\* d'une société sur son territoire;
- (2) Interpréter des **CHANGEMENTS**\* dans l'organisation d'une société sur son territoire;
- (3) S'ouvrir à la **DIVERSITÉ**\* des sociétés sur leur territoire.



Schéma : La dynamique des résultats d'apprentissage généraux

En se familiarisant avec l'organisation des sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et en s'expliquant les motifs qui ont présidé à l'organisation de leur territoire, les élèves prennent non seulement conscience des droits et des responsabilités de chacun, mais aussi des valeurs qui sous-tendent la vie en société.

#### Secondaire

#### Cours de géographie de 9<sup>e</sup> année

Le programme de géographie de 9<sup>e</sup> année fait suite aux programmes précédents puisqu'il amène les élèves à raisonner de manière géographique et à développer des habiletés propres à cette discipline. L'étude de la géographie se fera à partir de trois résultats d'apprentissage généraux :

- (1) Lire l'organisation d'un territoire;
- (2) Interpréter un enjeu territorial;
- (3) Construire sa conscience planétaire.

Le développement de ces résultats d'apprentissage s'effectue par l'étude de différents **territoires**\* types et des concepts connexes. Les territoires à l'étude sont le territoire agricole, le territoire maritime, le territoire urbain, le territoire forestier et le territoire autochtone.

Étant donné que le choix des territoires types se fait à partir du territoire canadien, l'enseignant peut commencer le cours de géographie par un retour sur les connaissances antérieures des élèves. Cette activité leur permettra de se faire un portrait du Canada avant d'amorcer la lecture de l'organisation d'un territoire.

En se servant des territoires types en tant qu'objets d'étude, le programme de géographie oriente le regard des élèves sur divers types d'organisations territoriales, chacune étant caractérisée par un ensemble d'activités humaines particulières. Il

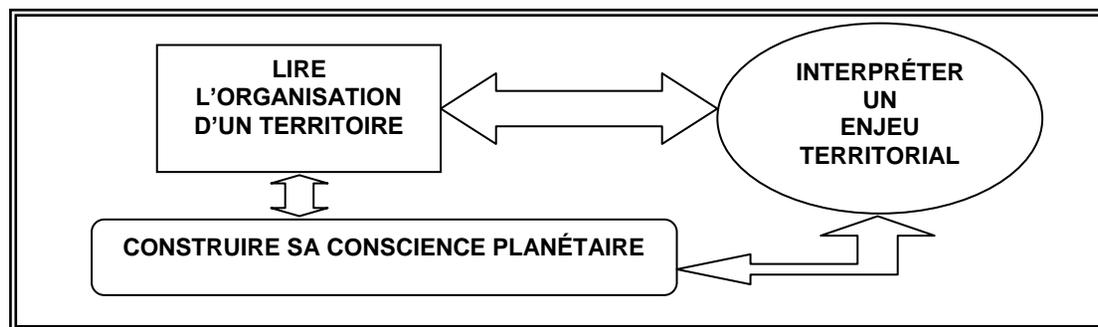
## Programme d'études : Sciences humaines 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année

propose l'étude d'enjeux territoriaux qui peuvent toucher à l'environnement, à la qualité de vie, au développement durable et autres. Enfin, il soulève des questions d'ordre planétaire vers des réalités qui éveillent le sentiment d'appartenance à un monde commun.

L'étude d'un territoire peut débiter par l'un ou l'autre des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Les RAG peuvent être abordés séparément, bien que les deux premiers gagnent à être développés à partir d'une même organisation territoriale. L'étude d'un territoire est entreprise en

exposant clairement et de façon dynamique, selon le choix de l'enseignant ou des élèves, le territoire, les enjeux et les questions d'ordre planétaire. Ce choix relève d'une démarche didactique.

Schéma : La dynamique des résultats d'apprentissage généraux du cours de géographie 9<sup>e</sup> année.



### Cours d'histoire au secondaire

Tout comme le programme de géographie de la neuvième année, les programmes d'histoire de dixième, de onzième et de douzième année tirent profit des apprentissages réalisés en sciences humaines depuis la maternelle. Compte tenu des finalités intellectuelles, patrimoniales et civiques attribuées à l'enseignement de l'histoire dans les écoles acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick, ce programme vise à amener l'élève à utiliser la démarche intellectuelle proposée par la discipline, à développer sa perspective historique et à construire ses compétences de citoyen responsable. Les trois programmes portent sur la même trame chronologique — depuis le XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours —, mais traitent chacun d'un laboratoire d'études particulier : le monde, en dixième année; le Canada, en onzième; et l'Acadie, en douzième. Ils ont été conçus de manière à refléter les liens entre les trois laboratoires d'études, d'où le partage des mêmes composantes pédagogiques.

Les résultats d'apprentissage généraux retenus :

- (1) Développer sa pensée historique appliquant la méthode historique;
- (2) Utiliser la perspective historique de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit;
- (3) Manifester une appréciation des attributs d'une citoyenneté active, moderne et ouverte.

Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges économiques et culturels, l'internationalisation de la formation en histoire est une nécessité intellectuelle, civique et culturelle. L'élève doit être confronté à la diversité culturelle et il doit développer sa curiosité, son ouverture d'esprit et son sens du respect des différences

sociales; l'étude de l'histoire des autres peuples est un moyen privilégié d'y arriver. La mondialisation rend par ailleurs plus nécessaire que jamais l'étude de son pays, de sa région et de ses origines. L'histoire sert non seulement à doter l'élève d'une culture, mais elle lui permet de trouver son identité; l'histoire participe notamment à la constitution d'une mémoire collective partagée et d'une citoyenneté moderne et ouverte.

Portant sur des laboratoires d'études différents mais qui partagent une même plage chronologique, les trois cours sont étroitement liés. L'histoire du monde éclaire l'histoire canadienne et l'histoire acadienne. Elle permet la mise en contexte des événements ou des phénomènes qui se manifestent dans notre pays ou encore dans les régions acadiennes et qui ont des racines ou une portée internationale. Ainsi, la compréhension de la nature et du développement de l'expérience française en Amérique demande la connaissance des caractéristiques de la société de départ, la France du XVII<sup>e</sup> siècle, de son organisation sociale et de son mode de gouvernement. Ces éléments, examinés dans le cadre du cours de dixième année, serviront par la suite dans le cours d'histoire canadienne de onzième et dans le cours d'histoire acadienne de douzième. De même, à leur modeste échelle, l'histoire canadienne et l'histoire acadienne alimentent, depuis leurs débuts, l'odyssée humaine. Elles en sont parties prenantes, comme en fait foi, par exemple, la contribution canadienne et acadienne à l'accueil de millions d'immigrants au fil des siècles. Les vastes mouvements migratoires déclenchés par la révolution industrielle ou par des révolutions politiques ne peuvent être bien saisis que si l'on examine à la fois les facteurs qui incitent au départ dans les anciennes sociétés et ceux qui attirent dans les nouveaux mondes.

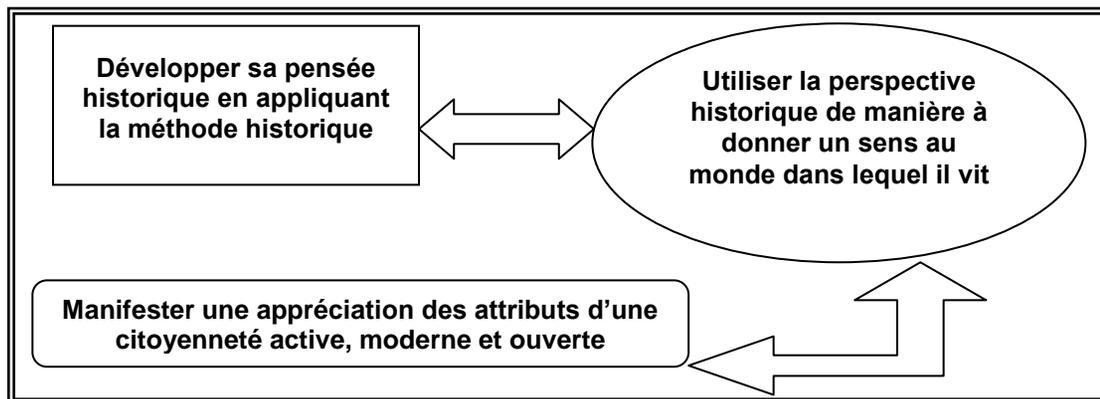
Sans négliger l'acquisition de connaissances, l'approche privilégiée met l'accent sur le

développement chez l'élève de compétences non seulement applicables à l'étude de l'histoire, mais aussi transférables à d'autres situations. Cela dit, les résultats d'apprentissage sont présentés de manière à tenir compte du fait que l'étude de l'histoire n'est pas qu'un simple prétexte servant au développement de compétences intellectuelles ou civiques, mais que la matière elle-même constitue un savoir et un patrimoine dont l'élève doit s'approprier pour se réaliser dans sa vie adulte, développer une mémoire partagée et assumer pleinement son rôle de citoyen.

L'enseignement des programmes d'histoire du Canada, de l'Acadie, et de l'histoire du monde, pose un grand défi compte tenu de l'étendue des périodes à l'étude de chacun. L'enseignant doit mettre l'accent sur l'essentiel, à partir de choix judicieux. Sans se départir d'une sensibilité justifiée à l'égard de la continuité historique, il est invité à mettre l'accent sur la notion de changement, à travailler à partir des faits historiques qui sont porteurs de changement — la déportation des Acadiens, la Révolution américaine ou la Confédération canadienne, par exemple —, qui constituent autant de temps forts ou de moments historiques à approfondir et à comprendre. Par ailleurs, l'histoire se définissant avant tout comme la science du temps, celle qui étudie l'évolution des sociétés humaines dans la durée, c'est encore l'approche chronologique qui est la plus appropriée pour organiser les éléments

de contenu qui serviront à l'atteinte des résultats d'apprentissage. Finalement, le présent étant en lien avec le passé, les programmes cherchent à tisser des rapports entre le présent et le passé, afin d'amener l'élève à donner un sens au monde dans lequel il vit.

Schéma : *La dynamique des résultats d'apprentissage généraux des programmes d'études d'histoire au secondaire*



## PLAN D'ÉTUDES

### Préambule

L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE est le point de mire du programme de sciences humaines au primaire. L'élève fait la lecture de l'organisation d'une société et l'aménagement de son territoire en les observant, en les décrivant et en les analysant. Il interprète des changements dans l'organisation de cette société sur son territoire en la comparant avec ce qu'elle était autrefois. Il s'ouvre à la diversité des sociétés sur leur territoire en comparant cette société, aujourd'hui, avec d'autres sociétés d'ici et d'ailleurs.

Les trois résultats d'apprentissage généraux (RAG) sont donc :

- Lire l'ORGANISATION d'une société sur son territoire.
- Interpréter des CHANGEMENTS dans l'organisation d'une société sur son territoire.
- S'ouvrir à la DIVERSITÉ des sociétés sur leur territoire.

Ces trois RAG, bien que présentés séparément, sont imbriqués les uns dans les autres, ils doivent être traités en parallèle et non de façon linéaire ou isolée. Cependant, la capacité de « Lire l'organisation d'une société sur son territoire » demeure primordiale puisqu'elle permet de constater et d'interpréter des changements qui se produisent dans le temps et de comparer l'organisation de différentes sociétés et de différents territoires.

### Les disciplines en sciences humaines :

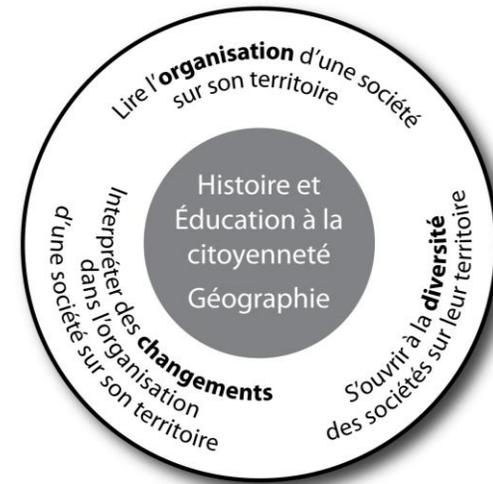
Ces trois résultats d'apprentissage généraux (RAG)<sup>2</sup> permettent d'initier les élèves au concept de territoire par l'étude de la géographie et à ceux du temps et de la société par l'étude de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

D'une part, la géographie amène l'élève à se donner une **représentation spatiale\*** du territoire à l'étude. Il constate comment les sociétés humaines s'approprient leur territoire et de quelle façon elles l'aménagent afin de répondre à leurs besoins.

D'autre part, l'étude de l'histoire permet à l'élève de développer sa lecture du temps. En interrogeant les changements, il découvre les conditions de vie du passé en expliquant les interactions entre les membres de la société et l'incidence de leurs actions sur leurs territoires d'hier et d'aujourd'hui. Cette démarche lui permet d'identifier des traces encore présentes dans la société ou sur le territoire. Ceci permet à l'élève de prendre conscience de ses origines, de développer son identité et d'apprécier la contribution de ses ancêtres.

Par l'intermédiaire de l'étude de la géographie et de l'histoire, les sciences humaines constituent un lieu privilégié d'éducation à la citoyenneté. Elles permettent à l'élève de développer sa pensée critique, tremplin à sa **conscience citoyenne\***. La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire permet à l'élève de s'interroger sur le choix des actions humaines et les répercussions que ces choix ont entraînées

<sup>2</sup> Voir annexe 1 – Synthèse RAG-RAS



sur la collectivité et sur l'aménagement du territoire. Il découvre l'importance de règles de vie en société qui tiennent compte de l'intérêt collectif. Il reconnaît que le partage des droits et des responsabilités entre les personnes et les groupes est le *reflet* des valeurs qui sous-tendent la vie en société. Ces apprentissages engendrent la **tolérance\***, soit le premier pas dans la formation d'une conscience citoyenne. Cette prise de conscience amène l'élève à poser des gestes en tant qu'individu dans ses choix de vie de tous les jours.

En conclusion, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté orientent le regard de l'élève sur les relations qui s'établissent tant à l'intérieur des sociétés qu'entre celles-ci et leur territoire. Elles lui donnent accès à des repères qui lui permettent d'étudier l'organisation d'une

société sur son territoire. En plus, elles invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, ouvrant ainsi au changement et à la diversité. L'élève est amené à s'expliquer l'aménagement du territoire, du temps et de la société afin de construire sa représentation du monde réel.

### Modèle pédagogique en sciences humaines

Le modèle pédagogique préconisé dans le cadre théorique (section 2.3) est le fondement de l'enseignement et de l'évaluation commun à tous les programmes.

Quant aux sciences humaines, elles amènent l'élève à se questionner afin de donner un sens au monde dans lequel il vit. Il est ainsi placé au centre du processus d'apprentissage et d'évaluation : c'est lui qui construit son savoir. Pour donner un sens aux apprentissages, l'enseignant verra à présenter des situations authentiques qui placeront l'élève le plus près possible de situations de la vie courante.

#### La stratégie d'enquête<sup>3</sup> :

La méthode de recherche privilégiée est la stratégie d'enquête telle qu'indiquée dans l'orientation du programme (section 3.2). La structure de cette stratégie est composée d'un ensemble d'opérations qui permet à l'élève de développer ses compétences analytiques et critiques. De plus, à titre d'outil de résolution de problèmes, elle donne à l'élève une compétence directement transférable dans la vie de tous les jours.

L'enseignant offre de nombreuses occasions à l'élève de s'interroger, de poser des questions de haut niveau<sup>4</sup> et d'y répondre. À partir de ses connaissances antérieures et des éléments

observés, l'élève trouve des façons de recueillir de l'information pour répondre à ses questions et résoudre des problèmes. Ce questionnement amènera l'élève à faire une réflexion plus approfondie et par le fait même, à mieux comprendre l'organisation des sociétés sur leur territoire.

Pour mettre en application la stratégie d'enquête, l'élève fera appel aux habiletés propres aux sciences humaines dans un contexte signifiant.

#### Les habiletés propres aux sciences humaines :

Dans sa découverte des concepts de société et de territoire, l'élève élargit graduellement sa représentation des réalités sociales dans **l'espace et dans le temps**. Les habiletés proposées en sciences humaines permettent à l'élève de mieux comprendre la dynamique d'une société sur son territoire. Ces habiletés sont des outils auxquels l'élève devra être initié pour l'amener à reconnaître les **espaces** et les **temps** qui ne lui sont pas familiers à l'aide de ceux qui le sont.



L'élève doit se familiariser avec **l'espace géographique\*** à l'aide de différentes composantes telles que la **représentation spatiale\***, la **localisation\***, la **distance\***, l'**association spatiale\***, la **distribution spatiale\*** et la **relation spatiale\***. Puisque le programme d'études amène l'élève à élargir sa vision du monde, il importe qu'il utilise différents modèles de représentation de la Terre, soit le globe terrestre et la Mappemonde, ainsi que des cartes de divers espaces géographiques à différentes **échelles\***.

L'exploration du **temps** se fait à l'aide de différents outils : construction et interprétation de différentes lignes du temps, utilisation des cartes et atlas d'hier et d'aujourd'hui, lecture de **documents iconographiques\***, photos anciennes et gravures d'époque, consultation de documents écrits tels que les livres, les encyclopédies et Internet. Comparer des documents de la même époque, mais de milieux différents constitue des outils extraordinaires. (Lebrun et al., 2006, p. 46-47).

L'exploitation de ces habiletés doit se faire dans un contexte signifiant qui permet à l'élève de mieux comprendre l'organisation d'une société sur son territoire.

#### Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT) :

Les sciences humaines favorisent la transdisciplinarité. Les RAT en sciences humaines font appel à l'ensemble des six RAT prescrits au cadre théorique commun à tous les programmes, soit la communication, les technologies de l'information et de la communication, la pensée critique, le développement personnel et social, la culture et le patrimoine et les méthodes de travail. Par surcroît, la stratégie d'enquête prescrite est

<sup>3</sup> Voir annexe 3 – Stratégie d'enquête

<sup>4</sup> Voir annexe 8 – Niveaux de questionnement

applicable non seulement en sciences humaines, mais à toutes les disciplines.

### L'interdisciplinarité :

Les apprentissages en sciences humaines offrent une occasion idéale à l'intégration des matières. Il est donc important de faire le lien entre les résultats d'apprentissage en sciences humaines et ceux prescrits dans les autres programmes : formation personnelle et sociale, français, mathématiques, sciences (environnement) et autres.

### La littératie :

Au primaire, **l'étude des sciences humaines fournit une place de choix à la littératie** puisqu'elles contribuent au développement des stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale<sup>5</sup>. Selon le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) : « la littératie, soit l'habileté à lire et à écrire, ne saurait traduire les enjeux sociaux, culturels et identitaires de l'apprentissage de la langue en milieu linguistique minoritaire. La littératie est désormais envisagée de manière plus large pour inclure les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser, bref, une façon d'être dans le monde. » (p. 10) Le CMEC élargit le concept de littératie en englobant les littératies multiples : la littératie personnelle, la littératie scolaire, la littératie communautaire et la littératie critique. Ces littératies « offrent un cadre conceptuel pour guider les interventions pédagogiques dans la construction langagière, culturelle et identitaire des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire. » (p. 10)

<sup>5</sup> Voir annexe 9– Référentiel de stratégies de lecture (CMEC)

Le CMEC, à l'instar de bien d'autres sources, recommande de pratiquer l'enseignement des stratégies socioaffectives, cognitives et métacognitives dans toutes les matières. L'enseignant saura mettre à profit les stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale de la littératie. À l'aide de nombreuses ressources pédagogiques en sciences humaines, qui s'ajoutent à celles déjà disponibles en littératie, l'élève se rend compte que l'apprentissage de la lecture ne sert pas qu'à lire des histoires, mais à apprendre l'histoire et la géographie, en découvrant le monde dans lequel il vit. En les animant, l'enseignant donne à l'élève le goût de les regarder, de les exploiter et de s'intéresser à leur contenu. Ainsi, l'élève découvre l'importance de lire pour apprendre. En plus, ces ressources présentent une autre dimension : celle de donner le goût de lire pour s'informer, d'écrire pour être lu et de raconter pour être écouté.

Par le fait même, l'élève va acquérir un vocabulaire de base<sup>6</sup> lié particulièrement à la société, à l'espace et au temps. Selon les recherches en littératie, l'élève doit posséder un vaste vocabulaire dont le sens et l'emploi lui sont familiers afin de pouvoir exprimer correctement son vécu et ses connaissances. La variété et la richesse du bagage lexical sont la base même du potentiel de compréhension de l'élève. Voilà pourquoi il faut utiliser le **vocabulaire propre aux sciences humaines** et ne pas essayer de simplifier les termes. De même, l'enseignant a toujours intérêt à employer une syntaxe plus variée et plus sophistiquée que celle que l'élève utilise spontanément et à l'inciter à reprendre ces mêmes structures et

<sup>6</sup> Voir Annexe 4: Vocabulaire propre aux sciences humaines

tournures de phrase. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003)

### L'évaluation des apprentissages :

Tel que préconisé dans le cadre théorique (section 2.3.2), l'évaluation, l'apprentissage et l'enseignement forment un trio indissociable. L'évaluation doit être une partie intégrante de la planification de l'enseignement. Il est primordial que l'enseignant en tienne compte tout au long de la démarche d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire durant la préparation, la réalisation et l'intégration de la situation d'apprentissage.

L'évaluation formative doit être privilégiée afin de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement. La régulation par l'élève doit être omniprésente durant toutes les étapes du travail de l'élève. Elle lui permet de modifier, d'ajuster, de confirmer ou de restructurer les stratégies qu'il a utilisées jusqu'alors pour en appliquer de plus efficaces. Cette démarche le rend conscient de son processus d'apprentissage et de son pouvoir sur ce processus. D'ailleurs, ce sont les éléments du processus d'apprentissage qui doivent faire l'objet de régulation et non l'activité elle-même.

Quant à l'évaluation sommative, elle sert à sanctionner des acquis d'une partie de programme ou au programme dans son ensemble.

En fin de compte, l'évaluation doit être une préoccupation continue et le profil de l'élève compétent à la fin de chaque section des RAG pourra guider l'enseignant à intégrer ce volet dans la préparation d'une situation d'apprentissage.

### Sociétés à l'étude

Les sociétés à l'étude constituent le cadre de référence qui amène l'élève à comprendre l'ORGANISATION des sociétés et l'aménagement de leurs territoires. Cette compréhension permettra aux élèves de développer leur conscience citoyenne.

En maternelle, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année, les sciences humaines initient l'élève à l'organisation des sociétés et à l'aménagement de leurs territoires.

- En maternelle, la société à l'étude est le **groupe-classe** qui évolue sur le territoire de la classe et de l'école.
- En première année, la société à l'étude est la **famille** qui évolue sur le territoire de sa rue ou son quartier.

- En deuxième année, la société à l'étude est la **communauté** qui évolue sur le territoire de la localité, la région environnante de l'école ou du village.

En 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, l'élève étudie l'ORGANISATION de la société du Nouveau-Brunswick et l'aménagement de son territoire. Le territoire du **Nouveau-Brunswick** est réparti en quatre régions selon leurs éléments géographiques.

- En 3<sup>e</sup> année, l'élève étudie la société et l'aménagement du territoire de sa région.
- En 4<sup>e</sup> année, l'élève étudie la société et l'aménagement du territoire de **l'ensemble du Nouveau-Brunswick**.

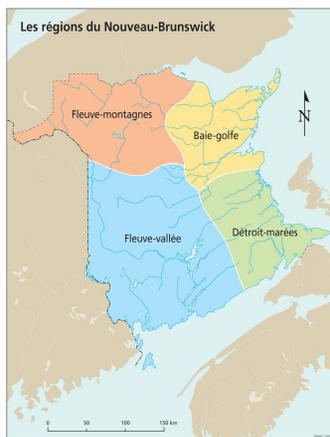
En 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, l'élève étudie l'ORGANISATION de la société du Canada et l'aménagement de son territoire.

- En 5<sup>e</sup> année, l'élève étudie la société et l'aménagement du territoire des provinces de l'Atlantique.
- En 6<sup>e</sup> année, l'élève étudie la société et l'aménagement du territoire de l'ensemble du Canada.

En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, l'élève étudie le monde d'autrefois.

- En 7<sup>e</sup> année, l'élève étudie des sociétés et l'aménagement de leurs territoires de la période de l'Antiquité.
- En 8<sup>e</sup> année, l'élève étudie des sociétés et l'aménagement de leurs territoires de la période du Moyen Âge et de la Renaissance.

Territoire à l'étude en 3<sup>e</sup> année



Territoire à l'étude en 4<sup>e</sup> année



Territoire à l'étude en 5<sup>e</sup> année



Territoire à l'étude en 6<sup>e</sup> année



## 1 Résultat d'apprentissage général Lire l'organisation d'une société sur son territoire.

### Vue d'ensemble



Le résultat d'apprentissage général *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* est le fil conducteur du programme de sciences humaines au primaire. Développer cette habileté permet à l'élève de découvrir qu'une société se compose de groupes humains qui occupent un espace auquel ils s'adaptent, mais qu'ils transforment aussi pour répondre à leurs besoins. L'élève pourra observer que les actions humaines ont apporté des modifications au territoire et en ont déterminé l'organisation.

De par son questionnement, l'élève réalise que pour comprendre l'organisation de la société sur son territoire, il faut la situer dans l'espace et dans le temps.

À partir de situations d'apprentissage authentiques, l'élève fait la lecture de l'organisation de la société et l'aménagement de son territoire. Il doit être amené à décrire ce qu'il observe, à poser des questions et à prendre conscience des réalités qui l'entourent. Son champ d'exploration devient de plus en plus vaste et lui permet de réaliser que les règles, le fonctionnement, le mode de vie et l'interaction sociale appris au sein des sociétés déjà étudiées dans les années précédentes subsistent dans la société à l'étude. Il élargit la représentation de sa société sur un plus grand territoire.

L'évaluation ne doit pas être basée sur la mémorisation de simples acquisitions de connaissances, mais surtout sur la capacité de lire l'organisation d'une société sur son territoire.

L'élève de 3<sup>e</sup> année porte un regard sur toute sa région et non seulement sur la communauté autour de l'école comme en 2<sup>e</sup> année, tandis que l'élève de 4<sup>e</sup> année étend son regard sur toute la province.

En troisième année, l'élève étudie sa région d'appartenance parmi les quatre grandes régions géographiques proposées. Étant donné que la géographie est l'une des disciplines qui composent le programme de sciences humaines au primaire, le nom de chaque région relève des éléments géographiques situés dans ces régions.

1. Le Nord-Ouest se nomme la région **Fleuve-Montagnes** en raison du fleuve Saint-Jean et des différentes montagnes;

2. Le Nord-Est porte le nom de région **Baie-Golfe** en raison de la baie des Chaleurs et du golfe Saint-Laurent;

3. Le Sud-Est se nomme la région **Détroit-Marées** en raison du détroit de Northumberland et des marées importantes;

4. Le Sud-Ouest porte le nom de région **Fleuve-Vallée** en raison de la grande vallée qui longe le fleuve Saint-Jean.



En quatrième année, l'élève approfondit l'étude du Nouveau-Brunswick avec les connaissances et habiletés acquises en 3<sup>e</sup> année. Il complète donc l'étude de sa province en abordant les aspects humains et naturels sur l'ensemble du Nouveau-Brunswick.

### **Habilités propres aux sciences humaines**

- Employer un vocabulaire relatif aux concepts de temps, de territoire et de société.
- Utiliser des cartes à différentes échelles :
  - s'orienter à l'aide de **points cardinaux\*** ;
  - situer des sociétés et des territoires;
  - situer divers éléments de la société et de son territoire;
  - repérer de l'information.
- Ordonner sur une ligne du temps des :
  - points de repère de l'histoire;
  - événements et des personnages ayant marqué la société depuis le début de son histoire.

Les **habiletés propres aux sciences humaines** permettent à l'élève de mieux saisir les notions de temps et d'espace. Il doit recourir à des ressources du milieu. De même, il a recours à des documents écrits, visuels ou médiatiques variés. Il se sert d'un atlas dont les cartes géographiques et historiques sont simples et présentées à différentes échelles ainsi que d'autres représentations de l'espace (plans, illustrations, photos, maquettes). Il utilise des lignes du temps graduées par décennies et siècles. Ces habiletés doivent donc être développées au fur et à mesure que l'élève étudiera l'organisation, le changement et la diversité.

### **Repères en éducation à la citoyenneté**

- Expliquer des droits et des responsabilités.
- Échanger avec les autres.
- Exprimer son point de vue.
- Présenter des arguments.
- Comparer son point de vue à celui des autres.
- Nuancer son point de vue au besoin.

**L'éducation à la citoyenneté** est un élément important de l'étude des sciences humaines. La géographie et l'histoire contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchie et autonome à la vie en société. L'élève peut expliquer les règles de vie de sa société et il peut les associer à des personnes qui voient à leur application. Il découvre les valeurs d'une démocratie et qu'avec des droits viennent des responsabilités. Par le fait même, il prend conscience de son rôle et ses responsabilités en tant que citoyen dans la société. En expliquant des liens, des pourquoi et des comment, il exprime son point de vue et présente des arguments. Comparer son point de vue avec celui des autres élèves l'amène à le nuancer.

### **Coup d'œil sur les ressources**

- Carte du Nouveau-Brunswick (Amérix # 73) –
- Fiches «Autrefois», MÉNB, 2003
- Histoire des Acadiens et des Acadiennes du N.-B., 2007 (Liste des cartes, p. 159)
- Regard sur les provinces atlantiques, Chenelière/McGraw Hill, 2004
- Boîte à outils, ERPI, 2008
- Normes nationales canadiennes en géographie, Guide M – 12<sup>e</sup> année, 2001
- Portfolio archivistique, Archives provinciales du N.-B., en ligne
- Le Nouveau-Brunswick ; je découvre ma région et ma province, IEA 2013
- + voir tableau de la page 59

*Lire l'organisation d'une société sur son territoire amène l'élève à :*

1. Situer la société et son territoire dans l'espace et dans le temps.
2. Établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire.
3. Expliquer l'influence de personnes ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale.
4. Établir des liens de continuité avec le présent.

### Résultat d'apprentissage spécifique

#### O1 La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire amène l'élève à **situer la société et son territoire dans l'espace et dans le temps.**

Pour arriver à se faire une représentation spatiale du territoire, l'élève doit d'abord situer la société et son territoire dans l'espace et dans le temps. En premier lieu, il s'oriente sur une carte à l'aide de points cardinaux. Il situe son territoire sur des cartes à différentes échelles (atlas, carte murale ou autres). Le territoire à l'étude en troisième et quatrième année doit être lu à petites et à grandes échelles. Il utilise les composantes essentielles d'une carte pour en faire la lecture, habiletés propres aux sciences humaines.

#### Composantes essentielles d'une carte

- Un titre
- Une échelle
- Les points cardinaux (rose des vents)
- Une légende facile à lire, qui contient des symboles que l'élève peut comprendre.

En 3<sup>e</sup> année, l'élève situe sa région sur une carte du Nouveau-Brunswick en localisant les éléments géographiques qui lui ont donné son nom. Il doit également situer sa région sur d'autres cartes telles que les provinces de l'Atlantique et le Canada, tandis que l'élève de 4<sup>e</sup> année situe le Nouveau-Brunswick sur une carte des provinces de l'Atlantique, du Canada et la mappemonde ou le globe terrestre.

En situant des éléments géographiques sur une carte, l'élève se fait un portrait du territoire afin de mieux saisir l'aménagement que la société y a apporté. Il doit localiser les différentes **agglomérations\*** qui font partie de son territoire (cités, villes et villages, réserves). Ce sont les éléments géographiques qui permettent d'expliquer la répartition de la population; par exemple, cours d'eau (fleuve, détroit, baie, golfe, marées), plaine, montagne, colline, vallée, péninsule et autres.

Tout au cours de l'année, une ligne du temps se construit en y consignnant les agglomérations qui se trouvent sur son territoire aujourd'hui ou encore les actions de personnes ou groupe de personnes suggérés. Puisque l'étude de l'organisation d'une société sur son territoire doit se faire en parallèle avec l'étude du changement, la ligne du temps doit refléter l'évolution de sa société. À ce moment opportun, l'élève peut amorcer l'étude du changement en situant sur la ligne du temps la société et le territoire à deux moments (voir RAG2, RAS1).

Comme le concept du temps se construit, il importe de s'appropriier un vocabulaire propre au temps (heure, siècle, époque...) en plus de maîtriser un certain nombre d'outils (horloge, calendrier, ligne du temps...). C'est, entre autre, en explorant la durée d'évènement et en les plaçant en ordre chronologique que l'élève développe sa représentation du temps.

### Résultat d'apprentissage spécifique

#### O2 La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire amène l'élève à **établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire.**

La société est composée de divers groupes ethniques qui ont établi des relations entre eux et qui, au regard de leurs particularités, ont façonné le territoire pour répondre à leurs besoins. Il est important que l'élève reconnaisse les caractéristiques des divers groupes ethniques en mettant l'importance sur les peuples fondateurs : Acadiens et francophones, anglophones, autochtones.

Les personnes qui évoluent sur un territoire sont regroupées en cités, villes, villages, districts de services locaux\* (DSL) et réserves. Cette société s'est dotée de règles de vie particulières et d'institutions qui voient à l'application de ces règles.

L'élève doit être capable d'associer aux groupes ethniques diverses activités économiques et culturelles, car de ces activités et de la manière dont elles sont pratiquées, il va en ressortir l'aménagement du territoire. Cet aménagement tient évidemment compte des **atouts\*** et des **contraintes\*** du territoire.

L'élève observe différentes caractéristiques de l'organisation de la société sur son territoire à partir de la légende de cartes, diverses cartes thématiques (population, activités économiques), d'atlas et de divers documents.

Il caractérise l'aménagement du territoire en tenant compte des atouts que la société exploite et les transformations qu'elle y apporte. Par exemple, la région Baie-Golfe se caractérise, entre autres, par les activités associées à la pêche. Ces activités apposent leur empreinte sur la côte en raison des installations

particulières qu'elles nécessitent. Les **paysages\*** sont, de ce fait, différents de ceux d'où la mer est absente telle la région Fleuve/Montagnes qui s'organise principalement autour de l'activité forestière. L'élève indique les moyens par lesquels la société s'adapte aux atouts et aux contraintes du territoire : l'emplacement (répartition de la population) des villes et villages, les cours d'eau, les institutions, les entreprises, les parcs et autres.

Cela l'amène à découvrir des liens entre des atouts et des contraintes du territoire et l'organisation de la société qu'il observe. Ce sont des outils utiles pour examiner une question. Il est à noter qu'un atout dans un milieu peut se révéler une contrainte dans un autre milieu, et vice versa. Ainsi, une montagne est un atout lorsque qu'elle est exploitée comme attraction touristique : parc, sentier pédestre, pente de ski; par contre, elle devient une contrainte au niveau des infrastructures du réseau routier. Également, une rivière près d'une communauté qui permet des activités économiques, loisirs et touristiques est un atout, mais peut s'avérer une contrainte lors de la crue des eaux.

Pourquoi la société s'est-elle installée à cet endroit plutôt qu'un autre? Qu'est-ce qui explique que des agglomérations sont devenues des villes? Ce questionnement amène l'élève à relever les principaux changements survenus dans l'organisation de la société sur son territoire (voir RAG2, RAS2).

Par le fait même, il précise les causes et les conséquences des divers changements au fil des ans (voir RAG2, RAS2).

L'élève constate l'interdépendance qui existe entre les communautés telle que le mouvement de la population au niveau du travail, des loisirs, des activités culturelles, de la consommation, des services de santé et les services partagés (incendie, police, éducation, santé, travaux publics, aréna, commerce, divertissements et autres). Par exemple, certaines localités se vident le jour alors que les adultes vont travailler à l'extérieur et dans certains cas, les jeunes fréquentent une école située ailleurs que dans leur communauté.

En expliquant pourquoi le territoire est aménagé tel qu'il l'est, l'élève découvre les interactions humaines et leur incidence sur l'aménagement du territoire. Il exprime son point de vue, le confronte à celui des autres élèves et le nuance. Ainsi, l'élève construit peu à peu son interprétation de la réalité. Il développe son esprit critique en reconnaissant les atouts et les contraintes d'une société et de son territoire et il s'ouvre graduellement à l'acceptation et au respect des différences. Par le fait même, il acquiert les habiletés nécessaires à l'agir responsable du citoyen éclairé dans une démocratie.

### Résultat d'apprentissage spécifique

#### O3 La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire amène l'élève à **expliquer l'influence de personnes (groupe de personnes) ou l'incidence d'événements.**

L'élève précise l'influence que les personnes exercent sur la façon dont la société aménage son territoire aujourd'hui. Certaines personnes ou groupes de personnes jouent un rôle primordial dans l'organisation sociale et territoriale; par exemple, le premier ministre et son Cabinet, le maire et son conseil municipal, les conseils de bande, certaines associations. Le gouvernement provincial prend des décisions qui ont une incidence sur l'organisation des régions. Le gouvernement municipal en lien avec le gouvernement provincial peut permettre à des industries, à des entreprises de s'installer dans une région. Cependant, les citoyens et d'autres intervenants peuvent également influencer sur ces décisions : chefs de file tels qu'Assomption-Vie, la Fédération des caisses populaires acadiennes, la Société Nationale de l'Acadie (SNA), la Société de l'Acadie du Nouveau-Brunswick (SANB), la Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick (FJFNB), les Chambres de commerce, les comités environnementaux, les citoyens de la place, les comités de parents. Ainsi, il existe des groupements qui voient au bien-être des plus

démunis par leurs activités de bienfaisance; par exemple, les friperies, les banques alimentaires, les clubs de services tels que le club Richelieu, le club Lions, les Chevaliers de Colomb. Souvent, ce sont des groupes de pression qui ont des intérêts particuliers, il arrive même qu'un citoyen seul puisse exercer une influence auprès des dirigeants en initiant une démarche de sensibilisation auprès de la population et des gouvernements. Ainsi, l'élève développe sa conscience citoyenne en reconnaissant que les citoyens ainsi que les gouvernements ont des droits et des responsabilités. C'est donc en troisième et quatrième année que l'élève s'initie à la vie politique. Il ne s'agit pas à cet âge de faire une étude exhaustive du rouage politique mais d'apprendre à reconnaître la dimension politique liée au **vivre-ensemble\***.

De même, des événements peuvent avoir une incidence au niveau du territoire, tels qu'une fermeture d'entreprise majeure, l'arrivée d'une nouvelle entreprise, la construction de route ou de pont, un désastre naturel, la fermeture d'institutions publiques (hôpital, école, palais de

justice), la restructuration d'institution de services publics tels que la santé, l'éducation et divers services.

L'enseignant devra profiter des événements de l'actualité pour amener l'élève à constater l'influence de personnes (groupe de personnes) ou l'incidence d'événements dans l'organisation de la société sur son territoire. Il s'agit d'amener l'élève à associer le pouvoir à des personnes, des institutions, des entreprises privées et autres. À qui appartient le pouvoir de décisions qui ont un impact sur l'aménagement du territoire? Qui peut avoir de l'influence auprès des décideurs?

Il s'agit d'un moment propice pour amener l'élève à identifier quels sont les personnes et événements qui ont **marqué les changements de l'organisation de la société sur le territoire**, d'en dégager les traces et d'en justifier l'interprétation (voir RAG2, RAS3).

### O4 *Résultat d'apprentissage spécifique*

La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire amène l'élève à **établir des liens de continuité avec le présent.**

---

En étudiant de façon parallèle l'organisation et le changement d'une société sur son territoire, l'élève est amené à établir des liens de continuité avec le présent. Par exemple, quelles sont les institutions fondées autrefois dont le rôle et le fonctionnement sont encore d'actualité aujourd'hui? Les infrastructures sont-elles d'aujourd'hui ou datent-elles du passé : bureaux de poste, écoles, hôpitaux, palais de justice, hôtel

de ville ou autres édifices, la construction d'installations portuaires, d'un pont et autres.

Tout au long de l'étude de l'organisation sociale et territoriale, l'élève élabore sa ligne du temps en plaçant la date de fondation des villes et villages de son territoire, les événements marquants tels que l'inauguration de l'hôtel de ville et autres. Par le fait même, l'élève constate que des traces du

passé sont encore visibles aujourd'hui. Aux observations de documents iconographiques du passé, il ajoute celles des documents d'aujourd'hui. Au fur et à mesure que l'élève étudie l'organisation d'une société sur son territoire, il établit des liens avec le passé (voir RAG2, RAS4).

- *Résultat d'apprentissage général*  
Lire l'organisation d'une société sur son territoire.

<i>Résultats d'apprentissage spécifiques</i> L'élève doit pouvoir :	<b>Repères 3<sup>e</sup> année</b> Société : la population de sa région Territoire : sa région	<b>Repères 4<sup>e</sup> année</b> Société : la population du Nouveau-Brunswick Territoire : le Nouveau-Brunswick
O1 Situer la société et son territoire dans l'espace et dans le temps.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation sur une carte du Nouveau-Brunswick à l'aide de points cardinaux.</li> <li>• Localisation des quatre régions géographiques.</li> <li>• Localisation de sa région, à l'aide d'éléments géographiques (montagnes, cours d'eau...) sur des cartes à différentes échelles (Nouveau-Brunswick, provinces de l'Atlantique et Canada).</li> <li>• Explication du nom de sa région géographique<sup>7</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Outils : carte des régions<sup>8</sup>.</li> </ul> </li> <li>• Création d'une ligne du temps à compter de la fondation des principales localités de sa région.</li> <li>• Localisation sur une carte et sur une ligne du temps des agglomérations* de sa région géographique, aujourd'hui.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Outils : carte population de la région, ligne du temps.</li> </ul> </li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation sur une carte du Canada à l'aide de points cardinaux.</li> <li>• Localisation de la province du Nouveau-Brunswick et de sa capitale, à l'aide d'éléments géographiques (montagnes, cours d'eau...), sur des cartes à différentes échelles (province de l'Atlantique, Canada, Monde).</li> <li>• Création d'une ligne du temps à compter de 1784, fondation du Nouveau-Brunswick.</li> <li>• Localisation sur une carte et sur une ligne du temps des agglomérations* et de la capitale de la province du Nouveau-Brunswick, aujourd'hui.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Outils : carte de population du Nouveau-Brunswick, carte Amérix # 73.</li> </ul> </li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> </ul>

<sup>7</sup> Régions géographiques : Voir vue d'ensemble du RAG 1 et annexe 2

<sup>8</sup> Annexe 2 : cartes géographiques des régions : Le Nouveau-Brunswick et les quatre régions géographiques

O2 Établir des liens entre des caractéristiques de la société et de l'aménagement de son territoire.

- Description des caractéristiques de la société qui évolue dans sa région géographique aujourd'hui, p. ex.:
  - Composition de la population
    - Groupes fondateurs
    - Acadiens et francophones, anglophones, autochtones.
    - Origine, **ethnie\***, langue et religion.
  - Répartition de la population
  - Concentration (endroits inhabités...)
- Description de différentes caractéristiques de l'aménagement du territoire dans sa région géographique, p. ex :
  - Indication des atouts que la société exploite et des transformations qu'elle apporte au territoire (milieu naturel et milieu construit).
- Explication des liens entre des atouts et des contraintes du territoire et l'organisation de la société.
  - Situer sur une carte les principaux éléments des milieux naturels et construits.
  - Indication des moyens par lesquels la société s'adapte aux contraintes du territoire.
  - Emplacement des routes, les cours d'eau et la répartition de la population (cités, villes et villages, réserves).
- Interdépendance des communautés à l'intérieur de la région à l'étude.
  - Activités pratiquées : économiques (travail, consommation), culturelles, loisirs, services de santé et autres.

- Description des caractéristiques de la société qui évolue au Nouveau-Brunswick aujourd'hui, p. ex :
  - Composition de la population
    - Groupes fondateurs
    - Acadiens et francophones, anglophones, autochtones.
    - Origine, ethnie, langue, religion et nombre.
    - Importance numérique des principaux groupes ethniques.
    - Importance numérique des francophones par rapport aux autres communautés linguistiques.
  - Répartition de la population
  - Concentration (endroits inhabités...)
- Description de différentes caractéristiques de l'aménagement du territoire de la province du Nouveau-Brunswick, p. ex :
  - Indication des atouts que la société exploite et des transformations qu'elle apporte au territoire (milieu naturel et milieu construit).
- Explication des liens entre des atouts et des contraintes du territoire et l'organisation de la société.
  - Situer sur une carte les principaux éléments des milieux naturels et construits.
  - Indication des moyens par lesquels la société s'adapte aux contraintes du territoire.
  - Emplacement des routes, les cours d'eau et la répartition de la population (cités, villes et villages, réserves).
  - Organisation de la société : activités économiques, institutions, entreprises, parcs et autres.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mouvement de la population au niveau des activités économiques et culturelles, des loisirs, de la consommation, des services de santé et autres.</li> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>
<p>O3 Expliquer l'influence de personnes (groupe de personnes) ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôle joué par des personnes ou des groupes de personnes à l'organisation de la société, p.ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Personnes associées aux conseils municipaux et conseils de bande de sa région.</li> <li>○ Chambres de commerce, entreprises</li> <li>○ Droits et responsabilités des gouvernements et des citoyens.</li> </ul> </li> <li>• Précisions de l'influence de personnes ou groupes de personnes sur l'organisation sociale et territoriale, p. ex :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le maire et ses conseillers.</li> <li>○ Chambre de commerce.</li> <li>○ Chefs de file de la société : (organismes,</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôle joué par des personnes ou des groupes de personnes à l'organisation de la société, p. ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Personnes associées au gouvernement provincial : Assemblée législative (députés), premier ministre et son Cabinet, l'opposition officielle.</li> <li>○ Infrastructures provinciales, entreprises majeures, secteurs d'activités économiques.</li> <li>○ Droits et responsabilités du gouvernement et des citoyens, les lois.</li> </ul> </li> <li>• Précisions de l'influence de personnes ou groupe de personnes sur l'organisation sociale et territoriale, p. ex :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le premier ministre et son Cabinet, l'opposition officielle.</li> <li>○ Groupes de pression.</li> </ul> </li> </ul>

	<p>entreprises, services).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Précisions de l'incidence des événements marquants sur l'aménagement du territoire (arrivée d'une nouvelle entreprise, construction de routes, fermeture d'une entreprise, d'une école, d'un hôpital, des événements majeurs qui se déroulent dans la région).               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Situer sur une carte où ces événements ont lieu.</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Chefs de file de la société : (organismes, entreprises, services).</li> <li>• Précisions de l'incidence des événements marquants sur l'aménagement du territoire (Loi sur les langues officielles, arrivée d'une nouvelle entreprise, construction de routes, fermeture d'une entreprise, d'un hôpital, des événements majeurs qui se déroulent dans la province).               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Situer sur une carte où ces événements ont lieu.</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>
<p>O4 Établir des liens de continuité avec le présent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des traces encore présentes dans notre société ou sur notre territoire, p.ex. :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ éléments naturels (zones forestières, espaces verts, cours d'eau...)</li> <li>○ éléments construits (édifices, monuments, zone résidentielles...)</li> </ul> </li> <li>• Mise en ordre sur une ligne du temps de certains éléments qui démontrent une continuité dans le temps, p. ex :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Noms et dates d'inauguration : édifices (hôtel</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des traces encore présentes dans notre société ou sur notre territoire, p. ex. :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ éléments naturels (zones forestières, espaces verts, cours d'eau...)</li> <li>○ éléments construits (édifices, monuments, zone résidentielles...)</li> </ul> </li> <li>• Mise en ordre sur une ligne du temps de certains éléments qui démontrent une continuité dans le temps, p. ex. :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Noms et dates d'inauguration : Assemblée</li> </ul> </li> </ul>

	<p>de ville, église, école, bureau de poste), monuments commémoratifs, installations portuaires, aboiteaux, cimetières, ponts...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Institutions ou organismes qui existent toujours.</li><li>○ Événements marquants de sa région, aujourd'hui.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>● Échange avec les autres.</li><li>● Expression de son point de vue.</li><li>● Présentation des arguments.</li><li>● Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li><li>● Nuance de son point de vue au besoin.</li><li>● Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li><li>● Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li></ul>	<p>législative, musées, sites patrimoniaux, monuments commémoratifs, installations portuaires, cimetières, ponts...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Institutions ou organismes qui existent toujours.</li><li>○ Événements marquants du Nouveau-Brunswick, aujourd'hui.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>● Échange avec les autres.</li><li>● Expression de son point de vue.</li><li>● Présentation des arguments.</li><li>● Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li><li>● Nuance de son point de vue au besoin.</li><li>● Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li><li>● Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li></ul>
--	--	---

### Lire l'organisation d'une société sur son territoire

L'élève indique, à partir de réalités actuelles, des traces laissées par une société du passé dans notre société et sur notre territoire. Il reconnaît des éléments de l'organisation de cette société sur son territoire. Il présente sa lecture de cette organisation dans une production. Il localise la société et son territoire, il indique des éléments d'adaptation de la société au territoire qu'elle occupe et des transformations qu'elle y a apportées. Il associe des personnes (groupe de personnes) ou des événements à l'organisation sociale et territoriale. Il relève des traces de continuité dans le temps. Il compare sa lecture de l'organisation de la société sur son territoire avec celle des autres élèves. Il emploie, pour ce faire, un vocabulaire précis.

#### Profil de l'élève compétent

Le profil de l'élève compétent donne le portrait des apprentissages. Il spécifie les attentes de fin de cycle au niveau des connaissances, des habiletés et des aptitudes à acquérir. À partir de ce profil, il est possible de développer des grilles permettant d'évaluer des tâches spécifiques. À la fin de la quatrième année, l'élève de niveau :

Acceptable	Attendu	Supérieur
Bien que l'élève démontre une certaine compréhension des éléments évalués, il éprouve des difficultés à plusieurs endroits. Il a besoin de l'aide de l'enseignant régulièrement.	L'élève démontre une bonne compréhension de la plupart des éléments évalués. Il est autonome la majeure partie du temps.	L'élève démontre une excellente compréhension de l'ensemble des éléments évalués. Il accomplit la tâche avec aisance.
<ul style="list-style-type: none"> <li>localise, avec de l'aide, sa société et son territoire sur une ligne du temps et des cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>localise sa société et son territoire à l'aide d'une ligne du temps et des cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>localise, avec aisance, sa société et son territoire à l'aide d'une ligne du temps et des cartes à différentes échelles.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise, avec de l'aide, des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise et manipule, avec de l'aide, des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise et manipule avec aisance des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit quelques caractéristiques de la société et du territoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit l'essentiel des caractéristiques de la société et du territoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit plusieurs caractéristiques de la société et du territoire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>établit quelques liens entre les actions humaines et l'aménagement de ce territoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>établit certains liens entre les actions humaines et l'aménagement de ce territoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>établit plusieurs liens entre les actions humaines et l'aménagement de ce territoire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit, avec de l'aide, le rôle joué par des personnes, des groupes de personnes ou des événements à l'organisation d'une société.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit le rôle joué par des personnes, des groupes de personnes ou des événements à l'organisation d'une société sur son territoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit, avec aisance, le rôle joué par des personnes, des groupes de personnes ou des événements à l'organisation d'une société sur son territoire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>explique, avec de l'aide, l'influence de personnes ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>explique l'influence de personnes ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>explique, avec précision, l'influence de personnes ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>compare, avec de l'aide, ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare, avec aisance, ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifie, avec de l'aide, des traces de continuité encore présente dans notre société ou sur notre territoire et y associe une date.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifie des traces de continuité encore présente dans notre société ou sur notre territoire. Place ces éléments en ordre chronologique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifie des traces de continuité encore présente dans notre société ou sur notre territoire. Fait des liens avec les causes de cette continuité et organise ces éléments en ordre chronologique.</li> </ul>

### 2 Résultat d'apprentissage général Interpréter des CHANGEMENTS dans l'organisation d'une société sur son territoire.

#### Vue d'ensemble



Le résultat d'apprentissage général *Interpréter des changements dans l'organisation d'une société sur son territoire* permet à l'élève de poser un regard sur une société et sur un territoire à deux moments suffisamment distants afin de lui permettre de constater les changements qui se sont produits durant cette période. Le présent étant l'héritage du passé, il est nécessaire d'établir des liens entre certaines réalités sociales ou territoriales d'hier et d'aujourd'hui. De là l'importance d'étudier les RAS du RAG1 en lien avec ceux du changement. L'étude de son patrimoine contribue à la construction du concept de

continuité et au développement de sa construction identitaire.

L'élève est placé dans des situations d'apprentissage qui partent de réalités actuelles servant d'éléments déclencheurs. Interpréter des changements permet à l'élève de découvrir comment les actions humaines ont transformé le territoire pour répondre à leurs besoins. L'élève doit associer à ces changements l'influence de personnes ou l'incidence d'événements. Étudier l'évolution des changements, leurs causes et leurs conséquences lui permet de mieux comprendre pourquoi la société est organisée telle qu'elle l'est aujourd'hui. L'élève n'a pas à étudier en détails tous les changements de sa société, mais à en interpréter quelques-uns.

L'évaluation ne doit pas être basée sur la mémorisation de simples acquisitions de connaissances telles que dates, noms et faits, mais surtout sur la capacité d'interpréter des changements dans l'organisation d'une société sur son territoire. Par exemple, il ne faut pas mémoriser la date de fondation d'une église, mais plutôt reconnaître qu'elle fait partie de notre paysage actuel au centre d'un village (trace de continuité avec le présent), qu'en regardant dans le passé, on remarque que cette église était souvent le premier élément construit et que le village s'est développé autour, comprendre ce qui a motivé ce développement, et remarquer le changement dans le temps...

#### **Habilités propres aux sciences humaines**

- Employer un vocabulaire relatif aux concepts de temps, de territoire et de société.
- Utiliser des cartes à différentes échelles :
  - s'orienter à l'aide de points cardinaux;
  - situer des sociétés et des territoires;
  - situer divers éléments de la société et de son territoire;
  - repérer de l'information.
- Ordonner sur une ligne du temps des :
  - points de repère de l'histoire;
  - événements et des personnages ayant marqué la société depuis le début de son histoire.

Il doit recourir à des ressources du milieu ainsi qu'à des documents écrits, visuels ou médiatiques variés. Il se sert d'un atlas dont les cartes géographiques et historiques sont simples et présentées à différentes échelles ainsi que d'autres représentations de l'espace (plans, illustrations, photos, maquettes). Il utilise des lignes du temps graduées par décennies et siècles.

L'éducation à la citoyenneté amène l'élève à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres. Il s'entraîne ainsi à présenter son point de vue tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles.

### **Repères en éducation à la citoyenneté**

- Expliquer des droits et des responsabilités.
- Échanger avec les autres.
- Exprimer son point de vue.
- Présenter des arguments.
- Comparer son point de vue à celui des autres.
- Nuancer son point de vue au besoin.

*Interpréter des changements dans l'organisation d'une société sur son territoire* amène l'élève à :

1. Situer une société et son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments.
2. Relever certains des principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire, leurs causes et leurs conséquences.
3. Expliquer l'incidence d'événements ou l'influence de personnes sur ces changements.
4. Relever des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire.

### **Coup d'œil sur les ressources**

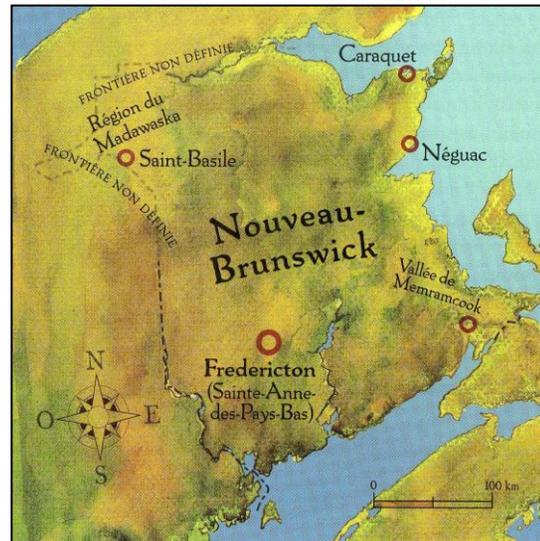
- Carte du Nouveau-Brunswick (Amérix # 73) –
- Fiches «Autrefois», MÉNB, 2003
- Histoire des Acadiens et des Acadiennes du N.-B., 2007 (Liste des cartes, p. 159)
- Regard sur les provinces atlantiques, Chenelière/McGraw Hill, 2004
- Boîte à outils, ERPI, 2008
- Normes nationales canadiennes en géographie, Guide M – 12<sup>e</sup> année, 2001
- Portfolio archivistique, Archives provinciales du N.-B., en ligne
- Le Nouveau-Brunswick ; je découvre ma région et ma province, IEA 2013
- + voir tableau de la page 59

### Résultat d'apprentissage spécifique

- C1** L'interprétation des changements d'une société sur son territoire amène l'élève à **situer une société et son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments.**

L'élève situe à deux moments les agglomérations qui composent la société à l'étude. En situant sur la ligne du temps les villes et les villages qui forment la société aujourd'hui (voir RAG1, RAS1), l'élève y ajoute leurs dates de fondation. Il doit également les localiser sur une carte ancienne. Comment la répartition de la population a-t-elle changé au fil des ans (voir RAG 2, RAS2) ? Tout au long de l'année, chaque fois que l'élève découvre des événements, des faits historiques, il devra les consigner sur une ligne du temps et les situer dans l'espace, c'est-à-dire sur des cartes à différentes échelles. En comparant ses observations d'hier et d'aujourd'hui, l'élève développe l'habileté d'aller chercher de l'information à partir de documents historiques et actuels, atlas, cartes et autres documents.

En 3<sup>e</sup> année, la période inscrite sur la ligne du temps est à compter de la fondation ou de l'incorporation des principales agglomérations de la région à aujourd'hui, tandis qu'en 4<sup>e</sup> année, la période englobe la date de fondation de la province du Nouveau-Brunswick, de 1784 à aujourd'hui.



Carte 13 : Une nouvelle province, 1784  
*Histoire des Acadiens et des Acadiennes, p. 38*

### Résultat d'apprentissage spécifique

#### **C2** L'interprétation des changements d'une société sur son territoire amène l'élève à relever certains des principaux changements survenus dans l'organisation sociale et territoriale, leurs causes et leurs conséquences.

---

À partir de réalités observables, l'élève relève des changements qui se sont produits dans l'organisation de la société sur son territoire : le nombre de personnes n'est plus le même, des groupes ethniques se sont ajoutés, la répartition de la population a pu varier. Le territoire a aussi été transformé par les nouveaux besoins de la population qui compose la société, d'où la transformation des activités économiques et culturelles. La diminution de certaines ressources naturelles et la mécanisation ont amené des modifications sur le territoire. Ainsi, on peut noter, par exemple, la disparition des petites fermes, de certains quais, une augmentation du déboisement, la construction de centres industriels, la pollution de certains cours d'eau. Les réseaux routier, ferroviaire et aérien se sont développés. L'évolution de la culture acadienne s'est également transformée : littérature, musique, art dramatique, arts visuels, cinéma, radio et télévision. [Voir livre : Histoire des Acadiens et des Acadiennes du N.-B.].

Pour relever les changements qui sont survenus dans l'organisation de cette même société au fil des ans, l'élève doit avoir établi des liens entre des caractéristiques de la société et la façon dont le territoire est aménagé aujourd'hui (voir RAG1, RAS2). Cette démarche l'amène à expliquer comment la société s'est organisée. De quelle façon l'exploitation des atouts et l'adaptation aux contraintes du territoire ont-elles influencé l'évolution de la société? Quelles sont les causes et les conséquences de ces changements? [Voir livre : Histoire des Acadiens et des Acadiennes du N.-B.].

L'élève établit des liens entre certains changements et leurs causes ou leurs conséquences. À l'aide de cartes et autres documents, il compare les différents changements survenus afin de se faire une représentation spatiale du territoire à deux moments assez éloignés. Par exemple :

- d'une perte des terres agricoles vers la modernisation;
- d'une démolition d'un édifice historique à la construction de grands terrains de stationnement;
- d'une diminution des ressources naturelles vers disparition de certains quais;
- d'une augmentation de la demande de bois vers une coupe à blanc et/ou du reboisement;
- construction de nouvelles routes, ponts et édifices.

C'est la prise de conscience de ces changements et de ces transformations qui amène l'élève à comprendre l'évolution de l'organisation de la société sur son territoire.

### Résultat d'apprentissage spécifique

#### **C3** L'interprétation des changements d'une société sur son territoire amène l'élève à **expliquer l'incidence d'événements ou l'influence de personnes (groupe de personnes) sur ces changements.**

---

L'élève aborde ici l'histoire de la société et l'aménagement de son territoire par l'étude des temps forts qui l'ont marquée depuis ses débuts. À partir de réalités observables, il indique l'incidence de ces grands événements sur les changements survenus. Il précise l'influence des personnes sur certains de ces changements.

Le choix des événements et des personnes à l'étude peut se faire à partir des sujets d'intérêt des élèves et de l'enseignant. Par contre, ce choix doit se faire parmi des personnes et des événements qui ont marqué la région ou la province.

Des événements qui ont eu une incidence sur la région ou sur la province peuvent être la

fondation d'un journal, d'une institution (hôpital, collège, école, université, institution financière), d'une paroisse, d'une communauté religieuse, l'infrastructure des modes de transport (pont, traversier, route, gare et voie ferroviaire), l'ouverture ou la fermeture d'une entreprise, un désastre, une tragédie, ainsi que l'influence des personnes sur ces événements.

Certains personnes ont eu de grandes influences sur l'évolution des événements dans une région ou dans la province. Pourquoi sont-ils reconnus? Qu'est-ce qu'ils ont fait? Par exemple, en 3<sup>e</sup> année, on peut étudier le rôle d'une sage-femme, d'un premier maire ou mairesse, d'un président ou présidente d'organisme, des fondateurs de paroisses ou

d'institutions et autres. [Voir fiche d'Autrefois]. En 4<sup>e</sup> année, le choix doit s'arrêter sur des personnes tels que Pascal Poirier, Louis J. Robichaud (chances égales pour tous), Antonine Maillet (littérature acadienne), Jean-Maurice Simard (Lois sur les langues officielles), Jean-Luc Bélanger (Jeux de l'Acadie), Daniel LeBlanc (Sentinelles Petitcodiac) et autres. [Voir livre : Histoire des Acadiens et des Acadiennes du N.-B.].

D'autres ressources pédagogiques disponibles offrent également des listes de personnes et d'événements propres aux régions ou à la province du Nouveau-Brunswick.

### Résultat d'apprentissage spécifique

#### **C4** L'interprétation des changements d'une société sur son territoire amène l'élève à **relever des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire.**

---

En étudiant l'organisation de la société et l'aménagement de son territoire en lien avec les changements survenus au fil des ans, l'élève doit relever des traces de ces changements qui sont observables aujourd'hui (voir RAG1, RAS4). Un édifice qui est toujours là, une institution qui existe encore, une infrastructure quelconque, un monument de reconnaissance sont des traces observables. Les informations représentées sur sa ligne du temps sont consignées à partir de traces du passé à

compter de la fondation de la société jusqu'à aujourd'hui. Des institutions ou des entreprises fondées il y a tant d'année sont-ils encore là aujourd'hui? Leur mission est-elle la même? Les symboles de la province du Nouveau-Brunswick sont-ils des traces du passé? Pourquoi ont-ils été choisis?

L'élève peut représenter sur une carte simple des éléments du territoire à deux moments. Il va trouver des traces des changements survenus en observant des cartes et atlas, des documents

iconographiques : vues urbaines, vues de paysage, vues aériennes et **images satellitaires\***, photos anciennes, images, gravures d'époque. Il compare des documents du passé et d'aujourd'hui.

Rechercher des traces du passé dans la société actuelle et sur son territoire permet à l'élève de mieux comprendre le sens du changement et comment celui-ci se perpétue dans le présent.

**C** *Résultat d'apprentissage général*  
**Interpréter des CHANGEMENTS dans l'organisation d'une société sur son territoire.**

<i>Résultats d'apprentissage spécifiques</i> L'élève doit pouvoir :	Repères 3 <sup>e</sup> année Société : la population de sa région Territoire : sa région	Repères 4 <sup>e</sup> année Société : la population du Nouveau-Brunswick Territoire : le Nouveau-Brunswick
C1 Situer une société et son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localisation, sur une carte d'époque, des agglomération de sa région géographique afin d'en constater l'évolution.</li> <li>• Représentation sur une ligne du temps de la chronologie de la fondation des agglomérations</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localisation sur une carte de l'époque des agglomérations du Nouveau-Brunswick afin d'en constater l'évolution.</li> <li>• Représentation sur une ligne du temps de la chronologie de la fondation des principales agglomérations du Nouveau-Brunswick.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> </ul>
C2 Relever certains des principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire, leurs causes et leurs conséquences.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des changements survenus dans l'organisation de la société et de son territoire, leurs causes et leurs conséquences; p. ex. :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nombre de personnes, répartition de la population.</li> <li>○ Besoins économiques (emploi, avènement de l'électricité, du téléphone et de l'informatique); construction de ponts, de routes, de centres industriels, centres commerciaux.</li> <li>○ Besoins culturels (radio communautaire, fêtes traditionnelles).</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des changements survenus dans l'organisation de la société et de son territoire, leurs causes et leurs conséquences; p. ex.:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nombre de personnes, répartition de la population.</li> <li>○ Besoins économiques : réseaux routier, ferroviaire et aérien; électricité (centrales thermiques et hydroélectriques, barrages hydroélectriques); mécanisation (agriculture, forêt, pêche).</li> <li>○ Besoins culturels (évolution de la culture acadienne).</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>
<p>C3 Expliquer l'influence de personnes ou l'incidence d'événements sur ces changements.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Association de l'influence de personnes sur ces changements; p.ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Influence d'une sage-femme, d'un premier maire ou mairesse, d'un président ou présidente d'organisme, fondateurs de paroisses ou d'institutions et autres [voir fiche d'Autrefois].</li> </ul> </li> <li>• Association d'incidence d'événements sur les changements, p. ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Incidence de la fondation d'une institution, d'une paroisse, d'une communauté religieuse.</li> <li>○ Incidence de l'ouverture ou de la fermeture d'une entreprise, (fermeture de petits magasins / ouverture des centres commerciaux).</li> <li>○ Incidence d'un désastre, d'une tragédie.</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Association de l'influence de personnes sur ces changements; p. ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Influence de Louis J. Robichaud, Antonine Maillet, Jean-Maurice Simard, Jean-Luc Bélanger, Daniel LeBlanc et autres [voir livre : Histoire des Acadiens et des Acadiennes du N.-B.].</li> </ul> </li> <li>• Association d'incidence d'événements sur les changements, p. ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Incidence de la fondation d'une institution telle qu'un journal, une université, le mouvement coopératif.</li> <li>○ Incidence du développement des infrastructures dans les modes de transport.</li> <li>○ Incidence de la mécanisation.</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>
<p>C4 Relever des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des traces observables aujourd'hui, p. ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'Université de Moncton, le Collège Maillet de Saint-Basile, le Collège de Jésus-Marie de Shippagan.</li> <li>○ Les écoles de la région.</li> <li>○ Un hôpital régional.</li> <li>○ Des entreprises.</li> <li>○ Un pont couvert</li> <li>○ Noms de villes, villages, rues, bâtiments, organismes, associations.</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des traces observables aujourd'hui, p. ex. :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'Assemblée législative à Fredericton.</li> <li>○ Le barrage de Mactaquac.</li> <li>○ Les attraits touristiques : monument, musée.</li> <li>○ Les symboles de la province du Nouveau-Brunswick.</li> <li>○ Noms de villes et villages, de bâtiments, d'organismes, d'associations.</li> </ul> </li> <li>• Échange avec les autres.</li> <li>• Expression de son point de vue.</li> <li>• Présentation des arguments.</li> <li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li> <li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis.</li> <li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li> </ul>

### Interpréter des changements dans l'organisation d'une société sur son territoire

L'élève interprète des changements sociaux et territoriaux. Il présente ces changements dans une production. Il reconnaît des changements dans l'organisation d'une société et de son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments, relève des changements sociaux et territoriaux, leur associe des personnes ou des événements et en reconnaît des causes et des conséquences. Il trouve dans la société et sur le territoire actuel des traces de ces changements. Il défend son interprétation des changements auprès d'autres élèves. Il emploie, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

#### Profil de l'élève compétent

Le profil de l'élève compétent donne le portrait des apprentissages. Il spécifie les attentes de fin de cycle au niveau des connaissances, des habiletés et des aptitudes à acquérir. À partir de ce profil, il est possible de développer des grilles permettant d'évaluer des tâches spécifiques.

À la fin de la 4<sup>e</sup> année, l'élève de niveau :

Acceptable	Attendu	Supérieur
Bien que l'élève démontre une certaine compréhension des éléments évalués, il éprouve des difficultés à plusieurs endroits. Il a besoin de l'aide de l'enseignant régulièrement.	L'élève démontre une bonne compréhension de la plupart des éléments évalués. Il est autonome la majeure partie du temps.	L'élève démontre une excellente compréhension de l'ensemble des éléments évalués. Il accomplit la tâche avec aisance.
<ul style="list-style-type: none"> <li>localise, avec de l'aide, sa société et son territoire sur une ligne du temps et des cartes anciennes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>localise sa société et son territoire à l'aide d'une ligne du temps et des cartes anciennes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>localise, avec aisance, sa société et son territoire à l'aide d'une ligne du temps et des cartes anciennes à différentes échelles.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise, avec de l'aide, des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise et manipule des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise et manipule, avec aisance, des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>explique, avec de l'aide, quelques changements dans l'organisation de la société et l'aménagement de son territoire en identifiant certaines causes et conséquences de ces changements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>explique quelques changements dans l'organisation de la société et l'aménagement de son territoire en identifiant certaines causes et conséquences de ces changements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>explique plusieurs changements dans l'organisation de la société et l'aménagement de son territoire en identifiant certaines causes et conséquences de ces changements.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>présente, avec de l'aide, l'influence de quelques personnes et l'incidence de quelques événements sur les changements dans l'organisation sociale et territoriale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>présente l'influence de quelques personnes et l'incidence de quelques événements sur les changements dans l'organisation sociale et territoriale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>présente l'influence de plusieurs personnes et l'incidence de plusieurs événements sur les changements dans l'organisation sociale et territoriale.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>compare, avec de l'aide, ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compare, avec aisance, ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>

### 3 Résultat d'apprentissage général S'ouvrir à la DIVERSITÉ des sociétés sur leur territoire.

#### Vue d'ensemble



Le résultat d'apprentissage général *S'ouvrir à la diversité des sociétés sur leur territoire* amène l'élève à porter un regard sur plus d'une société, aujourd'hui.

Afin de mieux comprendre l'organisation d'une société sur son territoire, l'élève la compare sous différents aspects à une autre société pour faire ressortir les ressemblances et les différences. Il compare à la fois des aspects naturels du territoire et des aspects humains.

La découverte de l'ailleurs, proche ou lointain, doit faire découvrir à l'élève que sa société n'est pas isolée, qu'elle entretient des relations avec d'autres territoires canadiens et que ces relations se traduisent par des réseaux de communication, des échanges de marchandises et des échanges entre les personnes. L'élève compare sa société avec d'autres sociétés ailleurs dans le monde en observant des ressemblances et des différences dans l'aménagement du territoire et en comparant le pourcentage de francophones par rapport à sa société.

L'élève est placé dans des situations d'apprentissage qui partent de réalités actuelles servant d'éléments déclencheurs. S'ouvrir à la diversité des sociétés sur leurs territoires permet à l'élève de découvrir une variété de cultures, de modes de vie et d'organisations territoriales. Ceci l'invite à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant son identité personnelle et sociale.

L'élève n'a pas à étudier en détails l'organisation des autres sociétés, mais à en comparer quelques éléments.

L'évaluation ne doit pas être basée sur la mémorisation de simples acquisitions de connaissances, mais surtout sur la capacité de s'ouvrir à la diversité des sociétés sur leur territoire.

L'élève continue de développer ses habiletés propres aux sciences humaines en situant sur des cartes à différentes échelles, plusieurs territoires d'aujourd'hui.

#### **Habiletés propres aux sciences humaines**

- Employer un vocabulaire relatif aux concepts de temps, de territoire et de société.
- Utiliser des cartes à différentes échelles :
  - s'orienter à l'aide de points cardinaux;
  - situer des sociétés et des territoires;
  - situer divers éléments de la société et de son territoire;
  - repérer de l'information.

Comparer sa société à d'autres sociétés à un même moment permet à l'élève de découvrir la coexistence d'organisations différentes. S'ouvrir à la diversité invite à la compréhension, à l'accueil et au respect de l'autre. Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes enrichit et consolide sa vision du monde et renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielles à une conscience citoyenne.

### **Repères en éducation à la citoyenneté**

- Expliquer des droits et des responsabilités.
- Échanger avec les autres.
- Exprimer son point de vue.
- Présenter des arguments.
- Comparer son point de vue à celui des autres.
- Nuancer son point de vue au besoin.

*S'ouvrir à la diversité des sociétés sur leur territoire amène l'élève à :*

1. Situer les sociétés et leur territoire dans l'espace et dans le temps.
2. Relever les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires.

### **Coup d'œil sur les ressources**

- Carte du Nouveau-Brunswick (Amérix # 73) –
- Fiches «Autrefois», MÉNB, 2003
- Histoire des Acadiens et des Acadiennes du N.-B., 2007 (Liste des cartes, p. 159)
- Regard sur les provinces atlantiques, Chenelière/McGraw Hill, 2004
- Boîte à outils, ERPI, 2008
- Normes nationales canadiennes en géographie, Guide M – 12<sup>e</sup> année, 2001
- Portfolio archivistique, Archives provinciales du N.-B., en ligne
- Le Nouveau-Brunswick ; je découvre ma région et ma province, IEA 2013
- + voir tableau de la page 59

### *Résultat d'apprentissage spécifique*

**D1** La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire amène l'élève à **situer les sociétés et leur territoire dans l'espace et le temps.**

---

Il est important pour l'élève de localiser, sur des cartes à différentes échelles, deux ou plusieurs territoires, aujourd'hui.

En 3<sup>e</sup> année, il localise une autre région du Nouveau-Brunswick en situant les diverses agglomérations qui la composent. Il localise également une autre région du Canada ainsi qu'une région similaire ailleurs dans le monde.

En 4<sup>e</sup> année, l'élève localise une autre province du Canada ainsi qu'une société similaire ailleurs dans le monde.

### Résultat d'apprentissage spécifique

#### D2 La lecture de l'organisation d'une société sur son territoire amène l'élève à relever les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires.

Afin de comprendre l'organisation de sa société et l'aménagement de son territoire, l'élève la compare sous différents aspects à une autre société pour faire ressortir les ressemblances et les différences. Ces dernières portent à la fois sur les aspects naturels des territoires (éléments géographiques, atouts et contraintes) et sur les aspects humains (les agglomérations, les groupes ethniques, les activités économiques et culturelles). Ceci l'amène à comprendre que chaque société aménage son territoire selon ses besoins. Quels sont les éléments qui expliquent la diversité des sociétés et des territoires? Par exemple, la population présente-t-elle les mêmes caractéristiques? Le nombre de francophones est-il comparable? Les cités, les villes, les villages et les réserves ont-ils la même allure? Les constructions se ressemblent-elles? Les activités économiques se pratiquent-elles dans les mêmes secteurs? Sont-elles semblables ou différentes?

En 3<sup>e</sup> année, il est important d'amener l'élève à mettre en relation deux régions du Nouveau-Brunswick afin de faire ressortir les liens qui s'établissent entre elles. Ces liens peuvent se faire selon les aspects naturels et humains :

- Des étudiants d'une région étudient à l'université d'une autre région, des personnes d'une région assistent à un spectacle dans une ville de région voisine.

- Des personnes vivent dans une région, mais vont travailler dans une autre.
- Il y a des mouvements de population d'une région à l'autre pour diverses raisons.

L'élève établit une comparaison entre sa région et une autre région d'une province canadienne telle que le Cap-Breton en Nouvelle-Écosse ou la Gaspésie au Québec. Il compare également d'autres régions ailleurs dans le monde.

- D'où proviennent nos produits tels l'épicerie et les vêtements?
- Identifier des relations par les liens de parenté, certaines activités entre sa région et ailleurs.
- D'où proviennent de nouveaux habitants de la région?
- Les éléments naturels sont-ils les mêmes?

En 4<sup>e</sup> année, c'est en constatant les ressemblances entre les provinces du Canada que l'élève peut construire sa vision du concept de province. Quant au relevé des différences, ce discernement lui apporte un premier contact avec la riche diversité de son pays.

- Identifier les provinces canadiennes où vont s'établir des personnes du Nouveau-Brunswick.
- Chercher où sont exportées les productions de sa province et d'où

proviennent des produits importés et consommés au Nouveau-Brunswick.

- Reconnaître les grands réseaux de communication et de transport qui se sont établis entre le Nouveau-Brunswick et d'autres endroits dans le monde : port de Saint-Jean aéroport international de Moncton, Internet et autres.
- Les éléments naturels sont-ils les mêmes?

Il est tout aussi important que l'élève compare sa province avec d'autres territoires similaires, ailleurs dans le monde, là encore pour l'amener à s'ouvrir à la diversité des sociétés et des territoires qui composent la terre, dans l'acceptation et le respect des différences. Il peut être difficile de trouver des modèles de provinces semblables à celui des provinces canadiennes, cependant la comparaison peut se faire avec des territoires de dimensions plus ou moins similaires, tels les États américains ou sud-américains, les États civils de la France (départements français), les cantons suisses. Il serait tout particulièrement intéressant d'amener l'élève à comparer le Nouveau-Brunswick à la Louisiane en raison des liens qui existent entre ces deux territoires.

**D** *Résultat d'apprentissage général*  
**S'ouvrir à la DIVERSITÉ des sociétés sur leur territoire.**

<i>Résultats d'apprentissage spécifiques</i> L'élève doit pouvoir :		Repères 3 <sup>e</sup> année Société : la population de sa région Territoire : sa région	Repères 4 <sup>e</sup> année Société : la population du Nouveau-Brunswick Territoire : le Nouveau-Brunswick
D1	Situer les sociétés et leur territoire dans l'espace et dans le temps.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localisation sur des cartes :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ D'une autre région géographique du Nouveau-Brunswick.                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'aide d'outils géographiques, observer les types d'agglomérations dans la région comparée.</li> </ul> </li> <li>○ D'autres régions ailleurs au Canada ou d'autres régions similaires ailleurs dans le monde (p. ex. : une autre région géographique du N.-B., une région administrative du Québec, une région administrative de la France, etc.).</li> </ul> </li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localisation sur des cartes :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ D'une autre province du Canada.                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'aide d'outils géographiques, observer les types d'agglomérations dans le territoire comparé.</li> </ul> </li> <li>○ D'un territoire similaire à sa province, ailleurs dans le monde (p. ex.: une autre province canadienne, un état des États-Unis, etc.).</li> </ul> </li> <li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li> </ul>
D2	Relever les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison de quelques éléments entre sa région et une autre région du Nouveau-Brunswick; p. ex. :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nombre de communautés, proportion des ethnies, activités économiques et culturelles.</li> <li>○ Ressemblances et différences dans leur façon d'aménager le territoire selon leurs besoins : éléments naturels, activités économiques.</li> <li>○ Cette région et la sienne, échanges économiques.</li> <li>○ Relevé des liens qui s'établissent entre les</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison de quelques éléments entre la province du Nouveau-Brunswick et une autre province canadienne; p. ex.:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Genre d'agglomérations (cités, villes, villages, réserves), proportion des ethnies, activités économiques et culturelles.</li> <li>○ Ressemblances et différences dans leur façon d'aménager le territoire selon leurs besoins : éléments naturels, constructions, activités économiques.</li> <li>○ Relevé des liens qui s'établissent entre les sociétés : p. ex. : mouvement de population entre cette province et le Nouveau-</li> </ul> </li> </ul>

	<p>sociétés : p. ex. mouvement de population entre</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comparaison entre sa région et d'autres régions ailleurs au Canada; p. ex.:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Francophonie canadienne.</li><li>○ Relevé des ressemblances et des différences dans leur façon d'aménager le territoire selon leurs besoins : éléments naturels du territoire.</li></ul></li><li>• Comparaison entre sa région et d'autres régions ailleurs dans le monde; p. ex. :<ul style="list-style-type: none"><li>○ Francophonie internationale.</li><li>○ Relevé des ressemblances et des différences dans leur façon d'aménager le territoire selon leurs besoins : éléments naturels du territoire.</li></ul></li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Échange avec les autres.</li><li>• Expression de son point de vue.</li><li>• Présentation des arguments.</li><li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li><li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li><li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li><li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li></ul>	<p>Brunswick, échanges économiques.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comparaison entre sa province et d'autres régions ailleurs dans le monde; p. ex. :<ul style="list-style-type: none"><li>○ Francophonie internationale.</li><li>○ Relevé des ressemblances et des différences dans leur façon d'aménager le territoire selon leurs besoins : éléments naturels du territoire.</li></ul></li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Échange avec les autres.</li><li>• Expression de son point de vue.</li><li>• Présentation des arguments.</li><li>• Comparaison de son point de vue avec celui des autres.</li><li>• Nuance de son point de vue au besoin.</li><li>• Usage d'un vocabulaire précis (voir annexe 4 - Vocabulaire propre aux sciences humaines).</li><li>• Utilisation de supports variés tels que schémas, tableaux, illustrations, lignes du temps, cartes à différentes échelles.</li></ul>
--	--	---

### S'ouvrir à la diversité des sociétés sur leur territoire

L'élève présente, à partir de réalités actuelles, sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire. Il indique des différences dans la localisation des sociétés et de leur territoire dans le temps et dans l'espace. Il relève des ressemblances ou des différences dans l'organisation de ces sociétés et reconnaît les interrelations qu'elles entretiennent entre elles. Il confronte à celle des autres sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire et il la défend. Il utilise, pour ce faire, des arguments et un vocabulaire précis.

#### Profil de l'élève compétent

Le profil de l'élève compétent donne le portrait des apprentissages. Il spécifie les attentes de fin de cycle au niveau des connaissances, des habiletés et des aptitudes à acquérir. À partir de ce profil, il est possible de développer des grilles permettant d'évaluer des tâches spécifiques.

À la fin de la quatrième année, l'élève de niveau :

Acceptable	Attendu	Supérieur
Bien que l'élève démontre une certaine compréhension des éléments évalués, il éprouve des difficultés à plusieurs endroits. Il a besoin de l'aide de l'enseignant régulièrement.	L'élève démontre une bonne compréhension de la plupart des éléments évalués. Il est autonome la majeure partie du temps.	L'élève démontre une excellente compréhension de l'ensemble des éléments évalués. Il accomplit la tâche avec aisance.
<ul style="list-style-type: none"> <li>localise, avec de l'aide, des sociétés d'ailleurs et leurs territoires à l'aide d'une ligne du temps et de cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>localise des sociétés d'ailleurs et leurs territoires à l'aide d'une ligne du temps et de cartes à différentes échelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>localise, avec aisance, des sociétés d'ailleurs et leurs territoires à l'aide d'une ligne du temps et de cartes à différentes échelles.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise, avec de l'aide, des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise et manipule, avec de l'aide, des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise et manipule des outils propres aux sciences humaines (vocabulaire, plan, carte, ligne du temps, etc.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>compare, avec de l'aide, quelques ressemblances et différences des caractéristiques de sa société sur le territoire avec une autre société ailleurs au Canada ou dans le monde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare certaines ressemblances et différences des caractéristiques de sa société sur le territoire avec une autre société ailleurs au Canada ou dans le monde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare plusieurs ressemblances et des différences des caractéristiques de sa société sur le territoire avec une autre société ailleurs au Canada ou dans le monde.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>compare, avec de l'aide, ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare, avec aisance, ses opinions à celles des autres et nuance ses propos.</li> </ul>

### GLOSSAIRE

**Agglomération** : Concentration d'habitations, villes ou villages.

**Association spatiale** : Série de points de repère, construits mentalement, servant à décrire et à identifier les objets et les personnes situés à un endroit particulier. Exemples :

- Mon école se trouve en arrière de l'église.
- Donner les directives pour retrouver sa classe.
- Donner les directives pour situer sa maison ou sa résidence.

**Atout d'un territoire** : Ce qui peut constituer une force pour un territoire comme, entre autres, un milieu naturel favorable, des ressources importantes facilement exploitables.

**Carte simple** : Comme toute autre carte, elle contient un titre, une échelle, une flèche d'orientation (rose des vents), une légende facile à lire, qui contient des symboles que l'élève concerné peut comprendre. La carte simple est facilement lisible par le lecteur auquel elle est destinée.

**Changement** : Modification apportée à l'organisation d'un groupe social, d'une société ou d'un territoire.

**Conscience citoyenne** : La capacité de reconnaître les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer des choix et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé.

**Contrainte d'un territoire** : Ce qui peut constituer une faiblesse, une difficulté à surmonter, par exemple : un climat contraignant, des sols peu fertiles, un relief montagneux, son emplacement et sa latitude.

**Distance** : Mesure de l'écart entre deux localisations. Exemples :

- J'habite à 10 kilomètres de l'école.
- Pierre habite deux fois moins loin que moi de l'école.

**Distribution spatiale** : La répartition des phénomènes physiques et humains et les raisons de cette répartition. Exemples :

- La majorité de la population francophone du N.-B. se retrouve au nord de la province.
- La majorité des élèves sont à l'extérieur pendant la récréation.

**Diversité** : Différences dans des composantes de sociétés ou de territoires qui ressortent lors d'une comparaison. De cette diversité peuvent naître de la complémentarité, des échanges ou des conflits.

**Document iconographique** : Document composé principalement d'images. Il peut s'agir de dessins, d'affiches, de peintures, de gravures, de caricatures, de photographies, etc.

**Échelle** : Le rapport entre la grandeur d'un espace sur une carte et sa grandeur réelle. Différentes échelles : Plus l'échelle est **petite**, plus la portion

représentée de la surface de la Terre est **grande**; plus l'échelle est grande, plus la portion représentée est réduite.

**Espace géographique** : Étendue terrestre utilisée et aménagée par les sociétés en vue de leur reproduction – au sens large : non seulement pour se nourrir et s'abriter, mais dans toute la complexité des actes sociaux. (Les mots de la géographie; dictionnaire critique, 1996, p.194).

**Ethnie** : Collectivité dont les membres partagent une culture commune, notamment la langue, les institutions, les rites. Ce terme est préféré à celui de race, qui comporte la notion de caractères physiques héréditaires. (Multidictionnaire, 2003; Brunet et al., 2005).

**Image satellitaire** : Image géographique formée à partir de données enregistrées par un satellite, on l'appelle souvent « image satellite »; exemple Google Earth, (Boîte à outils, Glossaire p. 126).

**Langage cartographique** : Utilisation de symboles pour produire ou interpréter une carte.

**Localisation** : Description de l'endroit où sont les objets et utilisation des points de repère. Exemple : le Nouveau-Brunswick se trouve au nord de la Nouvelle-Écosse; à l'ouest, on y trouve les États-Unis, et au nord, le Québec.

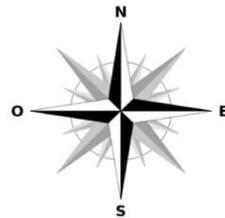
**Métacognition** : Se rapporte à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement. (Pintrich, 1990).

**Organisation :** Agencement des différentes composantes d'une société ou d'un territoire et des liens qui les unissent.

**Paysage :** Une partie de territoire telle que perçue par la personne qui l'observe.

**Pensée critique :** Investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène ou un problème pour en arriver à une hypothèse ou à une conclusion qui intègre toute l'information disponible et qui peut donc être justifiée de façon convaincante.

**Points cardinaux :** En géographie, un point cardinal est l'une des quatre principales directions d'une boussole sur un plan : nord, est, sud et ouest. Une **rose des vents** est une figure indiquant les points cardinaux; par convention, le nord est placé en haut. Une rose des vents indique souvent des orientations intermédiaires.



**Questionner :** (Annexe 9).

- **Question de niveau cognitif inférieur :** C'est une question utilisée pour rappeler des connaissances simples ou pour reconnaître des informations factuelles déjà lues ou présentées par l'enseignant. Elle correspond aux opérations de description de reconnaissance, de discrimination et de résumé.
- **Question de niveau cognitif supérieur :** C'est une question qui exige de l'élève une organisation mentale des informations et une application de connaissances déjà acquises. Elle correspond aux opérations d'analyse, de synthèse, d'application et d'évaluation.

**Relation spatiale :** La compréhension des liens entre la distribution des phénomènes physiques et humains ainsi que l'étude de leur structure et de leurs processus de changement. Exemples :

- Pour comprendre le phénomène de déboisement d'une région, il faut étudier l'action humaine.
- Pour comprendre le phénomène du réchauffement de la planète, il faut étudier l'action humaine.

**Représentation spatiale:** Résultat d'une série d'opérations qui transforment les informations en provenance de l'environnement spatial en un ensemble organisé de représentations.

**Société :** Groupement d'êtres humains unis par des règles de fonctionnement, des valeurs et des besoins communs et partageant le même territoire.

**Territoire :** Espace organisé et construit qui tient compte, et du milieu naturel et des transformations que les humains y ont apportées.

**Tolérance :** État d'esprit de quelqu'un ouvert à autrui et admettant des manières de penser et d'agir différentes des siennes. Syn. : ouverture d'esprit, respect, xénophilie.

**Vivre-ensemble :** Concept plutôt récent créé pour tenir compte de la dimension de plus en plus pluraliste des sociétés occidentales. En éducation à la citoyenneté, il renvoie à l'idée qu'il faille apprendre, dans une société démocratique, à se concerter et à délibérer afin de construire ensemble un monde commun, juste et équitable.

## RESSOURCES PÉDAGOGIQUES : SCIENCES HUMAINES 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année



1:1 un par élève  
 1:4 un pour 4 élèves  
 1:M un par maître  
 1:C un par classe  
 1:E un par école

NOM	M	1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	
<b>CARTES / ATLAS / AFFICHES /GUIDE MATERNELLE À LA 8<sup>e</sup> ANNÉE</b>										
Carte # 64 : Le Monde	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C
Carte # 30 : Le Canada d'aujourd'hui	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C			
Carte # 73 : Le Nouveau-Brunswick	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C			
⊕ Carte : Le monde centré sur les provinces atlantiques, Carte pliée et trouée (P. A., le Canada, le monde)	1:M	1:M	1:M	7:C	7:C	1:1	1:1			
Cartes routières du Nouveau-Brunswick (Distribuées par le ministère du Tourisme, du Patrimoine et de la Culture vers le mois de février tous les deux ans)	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1			
Atlas Beauchemin (provinces atlantiques)				1:4	1:4	1:4	1:4	1:8	1:8	
Atlas scolaire, 3 <sup>e</sup> édition	1:M	1:M	1:M							
Chercher, analyser et évaluer				1:M	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M
Apprendre la démocratie	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M					
Globe terrestre	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C	1:C
La boîte à outils (ERPI)	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M	1:M
<b>*Guide : L'éducation aux droits de la personne</b> Une reliure par école. Chaque classe a reçu sa section en septembre 2003.		M-3 <sup>e</sup>			4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup>					

⊕ Matériel valide mais épuisé.

\* Ressource distribuée par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

## Programme d'études : Sciences humaines 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année

NOM	M	1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>
<b>LIVRES 3<sup>e</sup> À 6<sup>e</sup> ANNÉE</b>									
*Le Nouveau-Brunswick ; ma région et ma province				1:1	1:1				
Ma province ; Nouveau-Brunswick (Modulo)				1:M	1:M				
La diversité du Canada atlantique						1 :1,5 <sup>A</sup>			
Le Canada, un patrimoine à raconter						4:C			
Hier l'Acadie; images du Village historique acadien				4:C	4:C	4:C			
Les défricheurs d'eau				4:C	4:C	4:C			
Herménégilde l'Acadien						4:C			
Nous reviendrons en Acadie						4:C			
Le tapis de Grand-Pré						1:C			
Le Canada un pays, un peuple						1:M	4:C		
À la recherche des anciens Mi'kmaq (Mikwite'Lmanej Mikmaq'ik )				2:C	2:C	1:M			
King's Landing (version française en couleur)				4:C	4:C				
*Regard sur les provinces atlantiques 104 fiches (reliure)					1:C	2:C			
*Fiches «Autrefois» + CD (reliure)				1:C	1:C	1:C			
Histoire des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick				5:C	5:C	5:C			
À la découverte du Canada (encyclopédie)					1:C				
Acadie: l'odyssée d'un peuple (affiche)						1:M			

<sup>A</sup> La diversité du Canada atlantique - 5<sup>e</sup> année (pour septembre 2003). Ces livres étaient censés être achetés à 1:4. Cependant, une plus grande quantité avait été achetée à l'avance. Cela a permis d'en distribuer environ 1:1,5.

\* Ressource distribuée par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

## Programme d'études : Sciences humaines 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année

NOM	M	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>
Le Canada, l'édification d'une nation							4:C		
À la découverte de notre monde 8							1:M		
<b>Les Éditions de la Chenelière Collection : Je découvre</b>									
Les Premières Nations et les explorateurs						4:C	4:C		
Le Canada						4:C	4:C		
Le système du gouvernement du Canada							4:C		
Les partenaires commerciaux							4:C		
<b>Les Éditions de la Chenelière Collection Mosaïque</b>									
Festivités				4:C	4:C				
Identité canadienne et franco-ontarienne				4:C	4:C				
Place du marché				4:C					
Urbanistes demandés				4:C					
Initiation à la cartographie				1:M	1:M				
Question de choix (gouvernement)				4:C	4:C	1:M	4:C		
La francophonie dans le monde				4:C	4:C	4:C	4:C		
Destination Canada							4:C		
Les héros							4:C		
Explorations							4:C		
Regards sur le passé						1:M	1:M		
<b>Les Éditions de la Chenelière Collection Coup d'œil 4<sup>e</sup> année</b>									
Les provinces et les territoires (13 livrets)					1:C				
Les capitales du Canada (14 livrets)					1:C				

## Programme d'études : Sciences humaines 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année

NOM	M	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>
Les régions du Canada (7 livrets)					1:C				
Les gens célèbres du Canada (13 livrets)					1:C				
Les attraits du Canada (14 livrets)					1:C				
<b>Les Éditions de la Chenelière Collection Coup d'œil 3<sup>e</sup> année</b>									
<b>1:C = 6 livrets de chacun par classe</b>									
Le Nouveau-Brunswick				1:C					
Les gens célèbres du Nouveau-Brunswick				1:C					
La baie de Fundy				1:C					
Le parc national des Hautes-Terres-du-Cap-Breton				1:C					
Le Canada				1:C					

## ANNEXE 1 – SYNTHÈSE RAG-RAS

Tableau synthèse – 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année

<b>RAG</b>	« Lire l'ORGANISATION d'une société sur son territoire » amène l'élève à	« Interpréter des CHANGEMENTS dans l'organisation d'une société sur son territoire » amène l'élève à	« S'ouvrir à la DIVERSITÉ des sociétés sur leur territoire » amène l'élève à
<b>RAS</b>	<p>O1 Situer la société et son territoire dans l'espace et dans le temps.</p> <p>O2 Établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire.</p> <p>O3 Expliquer l'influence de personnes ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale.</p> <p>O4 Établir des liens de continuité avec le présent.</p>	<p>C1 Situer une société et son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments.</p> <p>C2 Relever certains des principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire, leurs causes et leurs conséquences.</p> <p>C3 Expliquer l'incidence d'événements ou l'influence de personnes sur ces changements.</p> <p>C4 Relever des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire.</p>	<p>D1 Situer les sociétés et leur territoire dans l'espace et dans le temps.</p> <p>D2 Relever les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires.</p>

**Légende:**

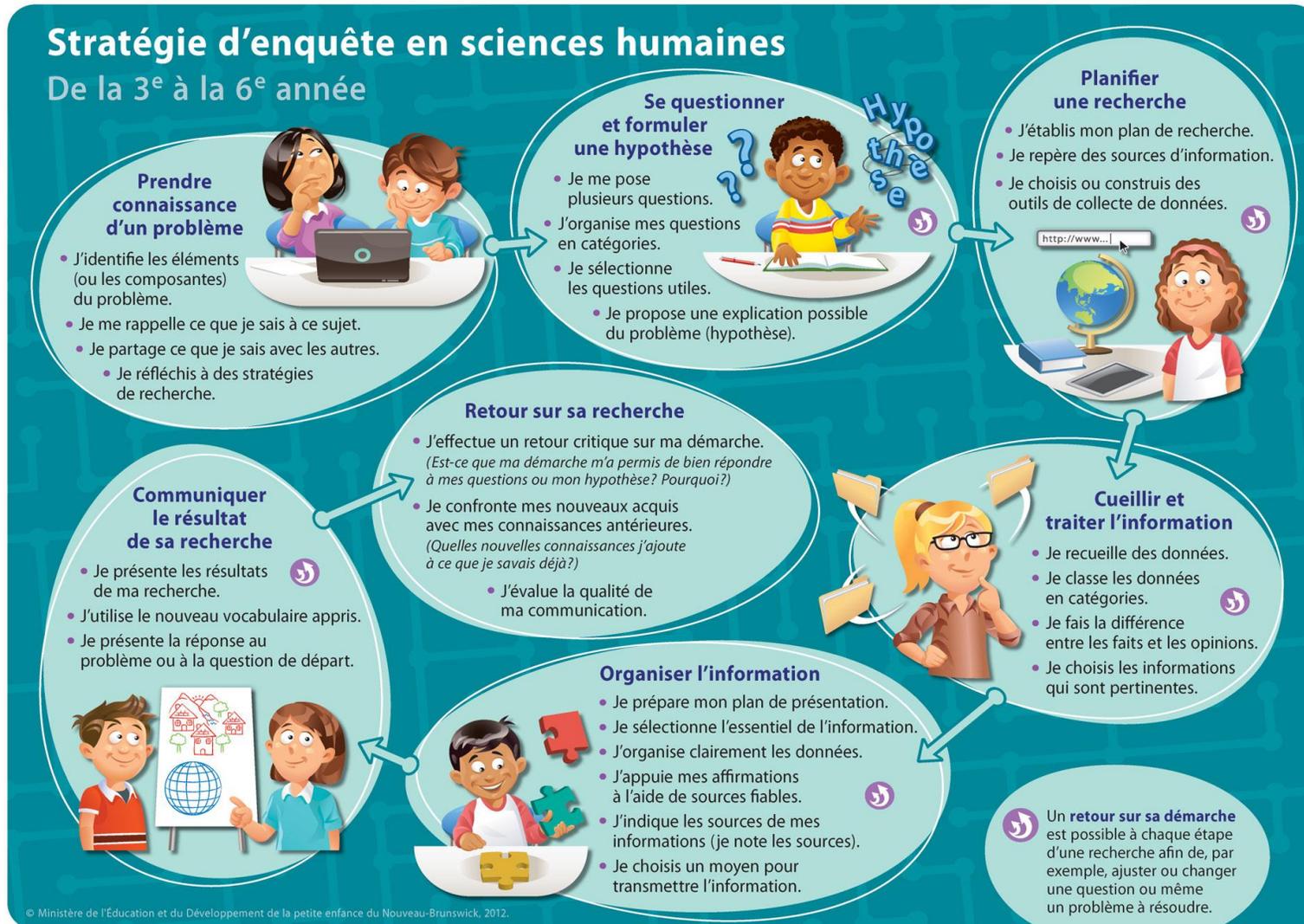
RAG : résultat d'apprentissage général  
 RAS : résultat d'apprentissage spécifique

O1 : Organisation RAS 1  
 C2 : Changement RAS 2  
 D2 : Diversité RAS 2

*NB : Les chiffres n'indiquent pas l'ordre à suivre; ils sont là en guise d'identification seulement.*



## ANNEXE 3 – STRATÉGIE D'ENQUÊTE



## ANNEXE 4 – VOCABULAIRE PROPRE AUX SCIENCES HUMAINES

3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année – vocabulaire usuel
<b>Concept de temps</b> Décennie, siècle.
<b>Concept de territoire (espace)</b> Espace : aménagement, agglomération, région, cité, ville, village, réserve, district de services locaux* (DSL). Points cardinaux, relief, climat, végétation, hydrographie.
<b>Concept de société</b> Région, province, pays, autorité, règle, droit, responsabilité, besoin, activité, culture, conseil de bandes, communication, échanges, ethnie.

De la maternelle à la deuxième année – vocabulaire usuel
<b>Concept de temps</b> Hier, autrefois, aujourd'hui, demain, passé, présent, futur, avant, pendant, longtemps, bientôt, jour, semaine, mois, année, heure, matinée, avant-midi, soir, nuit, saison.
<b>Concept de territoire (espace)</b> À côté, près de, loin de, à droite, à gauche, à l'intérieur, à l'extérieur, ici, là-bas, ailleurs, en haut, en bas, au milieu, entre, au dehors, au-dedans, dessus, dessous, au-dessus, au-dessous, de, devant, derrière, en face, en avant, en arrière.
<b>Concept de société</b> Groupe, autorité, règle, droit, responsabilité, besoin, activité, culture, bandes (autochtones), société à l'étude (groupe-classe/école, famille, communauté).

## ANNEXE 5 – PERSONNES IMPORTANTES

### Suggestion de personnes en 3<sup>e</sup> année

**Famille Robin** (des anglos-normands) gère une importante entreprise de pêche, dont un poste permanent à Caraquet 1783-1850. Postes aussi en Gaspésie et au Cap Breton (N. Landry et N. Lang, *Histoire de l'Acadie* p. 153-154).

**Otho Robichaud** (1742-1824) de Néguaq : marchand, capitaine de milice et nommé juge de paix en 1794 pour le comté de Northumberland (incluant alors les futurs comtés de Gloucester, Kent, Northumberland et Restigouche).

**Marguerite-Blanche Thibodeau dite Tante Blanche** (1732-1810). Pionnière du Madawaska. Épouse de Joseph Cyr, elle vint au secours de nombreux habitants de sa région lors d'une famine en 1797.

**Mgr Édouard Leblanc** (1870-1935) premier évêque acadien des Maritimes. Originaire de la Nouvelle-Écosse, nommé au siège épiscopal de Saint-John, N.-B., 1912 (photo dans N. Landry et N. Lang, *Histoire de l'Acadie*, p. 209).

**Mathilda Blanchard** : première femme à se présenter à la direction d'un parti provincial, le Parti conservateur, 1967. (La cinéaste Ginette Pellerin lui a consacré un film.)

**Jean-Maurice Simard** (1931-2001) ministre Influent du gouvernement Hatfield, «père» de la loi 88 et sénateur de 1985 à 2001.

**Anna Malenfant** (1902-1988), née à Shédiac; cantatrice de réputation

internationale, une école de Dieppe porte son nom.

**Dr Marguerite Michaud** (1903-1982) pour sa contribution au domaine de l'éducation et son engagement au sein de la communauté francophone de Fredericton. Première Acadienne du N.-B. à obtenir un doctorat en 1947.

Voir autres suggestions dans les fiches « Autrefois » et le livre *Le Nouveau-Brunswick ; je découvre ma région et ma province*.

### Suggestion de personnes en 4<sup>e</sup> année

**Amand Landry** (1805-1877) député de Westmorland de 1846-1850, 1853-1857 et 1861-1870 (retraite); premier Acadien à siéger à la législature du N.-B. (Photo dans N. Landry et N. Lang, Histoire de l'Acadie, p. 134).

**Pierre-Amand Landry** (1846-1916) fils d'Amand, premier Acadien à être nommé ministre de la législature du N.-B., aussi l'un des premiers Acadiens membre du Parlement canadien, premier Acadien à remplir la fonction de juge de la Cour suprême du N.-B. et premier Acadien fait Chevalier par la Couronne britannique. (Photo et encadré dans N. Landry et N. Lang, Histoire de l'Acadie, p. 161-162).

**Abbé Marcel-François Richard** (1847-1915) curé de Saint-Louis en 1874 ; a ouvert un collège acadien à Saint-Louis, fermé en 1882; très actif lors des Conventions nationales, titre de prélat domestique accordé en 1905. Père du drapeau acadien et grand artisan du choix du 15 août comme fête nationale des Acadiens (photo dans N. Landry et N. Lang, Histoire de l'Acadie, p. 192).

**Pascal Poirier** (1852-1933) premier sénateur acadien de 1885 à 1933, auteur

prolifère (texte et photo dans N. Landry et N. Lang, Histoire de l'Acadie, pp196-197).

**Mgr Édouard Leblanc** (1870-1935) premier évêque acadien des Maritimes. Originaire de la Nouvelle-Écosse, nommé au siège épiscopal de Saint-John, N.-B., 1912 (photo dans N. Landry et N. Lang, Histoire de l'Acadie, p. 209).

**P.J. Veniot** (1863-1936) député provincial, premier Acadien à être « nommé » premier ministre (1923-1925), membre du cabinet des ministres du gouvernement fédéral après 1925. Ministre fédéral des postes. Responsable de la création des premiers timbres bilingues au Canada (photo et texte dans N. Landry et N. Lang, Histoire de l'Acadie, p. 233).

**Louis J. Robichaud** (1925-2005) premier Acadien « élu » premier ministre du N.-B. en 1960; a fait adopter la Loi sur les langues officielles au Nouveau-Brunswick en 1969. Responsable de la création de l'Université de Moncton en 1963.

**Roméo Leblanc** (1927-2009) député, ministre, sénateur et gouverneur général du Canada (premier Acadien à occuper ce dernier poste).

**Richard Hatfield** (1931-1991) conservateur, premier ministre du N.-B. (1970-1987) a fait adopter une loi qui garantit l'égalité des deux communautés linguistiques francophone et anglophone.

**Jean-Maurice Simard** (1931-2001) ministre influent du gouvernement Hatfield, « père » de la loi 88 et sénateur de 1985 à 2001.

**Mathilda Blanchard**: première femme à se présenter à la direction d'un parti provincial, le Parti conservateur en 1967.

**Antonine Maillet**: née à Bouctouche, auteure de La Sagouine, reçue de l'Ordre du Canada; ses personnages principaux incarnent la mémoire collective du peuple acadien. Première Canadienne à recevoir le prix Goncourt en 1979.

**Joseph Augustine**: né à Big Cove leader autochtone ; à découvert la butte Augustine à la réserve de Red Bank, endroit riche en artefacts datant de plus de 2 400 ans ; a reçu le Prix du patrimoine provincial en 1988.

Voir autres suggestions dans les fiches « Autrefois » et le livre Le Nouveau-Brunswick ; je découvre ma région et ma province.

## ANNEXE 6 – ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS

### Suggestion d'événements en 3<sup>e</sup> année

**1785**

Arrivée de familles pionnières acadiennes au Madawaska et dans le nord-est du N.-B..

**1864**

Fondation du collège Saint-Joseph de Memramcook.

**1867**

Fondation du *Moniteur acadien* à Shédiac, le premier journal acadien.

**1868**

Les Religieuses Hospitalières de Saint-Joseph arrivent à Tracadie et y créent un hôpital (Hôtel-Dieu), le premier hôpital avec des services en français dans la province. Ces religieuses vont par la suite en fonder

d'autres à Saint-Basile, Chatham, Bathurst, Campellton et Caraquet.

**1913**

Fondation de l'hebdomadaire *Le Madawaska*, le plus vieil hebdomadaire de langue française au Canada.

**1936**

Première caisse populaire fondée à Petit-Rocher.

**1949**

Le collège Notre –Dame d'Acadie ouvre ses portes à Moncton, le premier collège pour filles en Acadie.

**1984**

Fondation du journal *L'Acadie Nouvelle* à Caraquet.

**1994**

Premier congrès mondial acadien dans le sud-est du N.-B..

**1999**

VIII<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie à Moncton.

### Suggestion d'événements en 4<sup>e</sup> année

**1784**

Création du Nouveau-Brunswick à la demande des Loyalistes arrivés dans la province en 1783.

**1785**

Arrivée de familles pionnières acadiennes au Madawaska et dans le nord-est du N.-B..

**1846**

Amand Landry de Memramcook est le premier député acadien élu à l'assemblée législative du N.-B..

**1847**

Publication du poème *Évangéline* qui aura un impact très important sur la population acadienne du N.-B..

**1867**

Entrée du Nouveau-Brunswick dans la confédération et par le fait même création du Canada (N.-B., N.-É., Québec et Ontario).

**1871**

Loi des écoles du N.-B. qui interdit l'enseignement la religion dans la salles de classe. Une importante crise scolaire s'en suivra.

**1881**

Première convention nationale acadienne à Memramcook où est adoptée le 15 août, fête de Notre-Dame de l'Assomption, comme fête nationale des Acadiens.

**1884**

Deuxième convention nationale acadienne à Miscouche (Î.-P.-É.) où est adopté le drapeau acadien.

**1885**

Pascal Poirier de Shédiac devient le premier sénateur acadien.

**1887**

Fondation du journal *l'Évangéline* à Digby en N.-É. Déménagé à Moncton en 1905, il cesse de publier en 1982.

**1914-1918**

Première Guerre mondiale avec participation nombreuse de soldats et d'infirmières du N.-B..

**1919**

Obtention du droit de vote pour les femmes au N.-B..

**1939-1945**

Deuxième guerre mondiale avec une participation importante de soldats et d'infirmières du N.-B..

**1960**

Élection du premier acadien au poste de premier ministre du N.-B., Louis-J. Robichaud de Saint-Antoine.

**1963**

Création de l'Université de Moncton.

**1969**

Le N.-B. devient la première et la seule province officiellement bilingue au Canada. Le Canada devient aussi officiellement bilingue.

**1979**

Premier tintamarre moderne dans le cadre des fêtes du 375<sup>e</sup> anniversaire de fondation de l'Acadie. Premier jeux de l'Acadie à Moncton. Antonine Maillet reçoit le prix Goncourt pour *Pélagie-la-charrette*.

**1993**

Reconnaissance formelle de l'égalité des deux communautés linguistiques du N.-B. dans la constitution du Canada.

**1995-1999**

Roméo LeBlanc est le premier Acadien à devenir gouverneur-général du Canada.

**2004**

Fêtes du 400<sup>e</sup> de l'Acadie.

**2005**

Commémoration du 250<sup>e</sup> anniversaire de la déportation des Acadiens.

## ANNEXE 7 – L'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATÉGIE

L'enseignement d'une stratégie a pour but de rendre visible la démarche d'utilisation d'une stratégie. Cet enseignement est organisé de façon à donner de plus en plus d'autonomie à l'élève. Les étapes de cet enseignement sont : le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome.

### Schéma d'enseignement d'une stratégie

#### QUOI?

**Je définis la stratégie à enseigner.**

Je donne une définition ou un exemple de la stratégie. J'explique quelle est la stratégie enseignée. (connaissances déclaratives)

#### POURQUOI?

**J'explique le rôle de la stratégie, son utilité.**

À quoi sert cette stratégie? Pourquoi est-ce que je l'utilise? Que me permet-elle de réussir au juste? Comment m'aidera-t-elle à être un meilleur lecteur ou une meilleure lectrice? (connaissances conditionnelles)

#### COMMENT?

**J'illustre le fonctionnement de la stratégie.**

Comment fait-on pour utiliser la stratégie?

Quelle est la façon de l'utiliser? (connaissances procédurales)

J'enseigne directement les étapes de la stratégie

Le modelage. J'explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie. Je suis alors un modèle pour les élèves.

La pratique guidée, la pratique coopérative. Je guide les élèves lors de l'utilisation de la stratégie. Je les aide à mettre la stratégie en pratique. Je diminue progressivement mon aide. Je permets aux élèves de travailler avec quelqu'un.

La pratique autonome. Je favorise l'autonomie des élèves lorsqu'ils et elles utilisent la stratégie. J'invite les élèves à expliquer leur démarche. Comment ont-ils fait pour appliquer la stratégie? Est-elle efficace?

#### QUAND?

**Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie.**

Les stratégies sont efficaces si je les utilise au bon moment. Je précise les conditions pour que la stratégie soit utilisée efficacement. (connaissances conditionnelles)

Avant  lorsque je prépare ma lecture, mon écoute, mon exposé ou ma rédaction.

Pendant  lorsque je lis, j'écoute, j'expose ou rédige.

Après  lorsque je fais un retour sur ma lecture, sur mon écoute, sur mon exposé ou sur ma rédaction.

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem6.html>

## ANNEXE 8 – NIVEAUX DE QUESTIONNEMENT

### Les fiches de questions

Pourquoi . . . est si important?  
Explique pourquoi . . . ?  
Explique comment . . . ?  
Comment ferait-il . . . ?  
Comment pourrait-il faire . . . ?  
Qui ferait . . . ? Justifie le pourquoi.  
Qui pourrait faire . . . ? Justifie le comment.  
Lequel ferait . . . ?  
Comment . . . affecte . . . ?  
Explique les ressemblances entre . . . et . . .  
Explique les différences entre . . . et . . .  
Pourquoi est-ce que . . . est meilleur que . . . ?  
Pourquoi pourrait-il faire . . . ?  
Quelles conclusions peux-tu en tirer?  
Quelles sont les forces de . . . ?  
Quelles sont les faiblesses de . . . ?  
Que pourrait-il arriver . . . ?



Nomme . . .  
Quelle est . . . ?  
Où est . . . ?  
Qui est . . . ?  
Combien y a-t-il . . . ?  
Qui peut . . . ?  
Quand cela est-il arrivé?

Louise Beaulieu, 1996

### Modèle de questionnement

Afin de promouvoir la pensée métacognitive, voici une liste de questions que l'on peut poser aux élèves. Ces questions peuvent être posées à différents moments de la démarche d'apprentissage. Elles devraient permettre à l'élève de s'auto-évaluer, de prendre position face à sa démarche et à ses apprentissages et lui permettre de faire les ajustements nécessaires en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage visés. Ces questions sont tirées du livre *L'apprentissage par projets* de Lucie Arpin et Louise Capra.

- As-tu déjà entendu parler de...?
- Te souviens-tu d'une expérience semblable?
- Quelles sont tes questions?
- D'où te viennent tes questions?
- De quoi as-tu besoin pour réaliser ton projet?
- Veux-tu me montrer les étapes de ton plan de recherche?
- As-tu déjà réussi quelque chose de semblable?
- As-tu suffisamment d'information?
- Où peux-tu trouver l'information?
- Comment peux-tu sélectionner les informations importantes?
- Est-ce bien ce que tu veux dire?
- Que te reste-t-il à apprendre?
- Quel moyen a été le plus efficace?
- Où as-tu vérifié tes réponses?
- Comment peux-tu me convaincre que tu as raison?
- Comment vas-tu utiliser ce que tu as appris?
- Comment feras-tu la prochaine fois?

### Modèle de questionnement (suite)

Afin de promouvoir des apprentissages durables et transférables, l'enseignant doit agir comme modèle et rendre l'élève capable de se poser des questions de qualité. Une question de qualité devrait créer un conflit cognitif chez l'élève et l'amener à faire une réflexion plus approfondie du concept à l'étude. Parfois, ces questions seront posées au début de la leçon, tandis qu'à d'autres moments, elles pourront être utilisées afin de relancer l'élève dans sa recherche et ainsi lui permettre de traiter l'information acquise au cours des dernières leçons.

- Est-ce que notre classe est semblable à celle de...? En quoi est-elle semblable?
- Est-ce que ta famille est semblable à celle d'une famille de l'Égypte? En quoi est-elle semblable?
- Pourquoi les éléments naturels sont-ils importants? Pourquoi les éléments construits sont-ils importants?
- Si tu devais accueillir une élève qui fréquente l'école en Égypte, que lui dirais-tu pour qu'elle se sente à l'aise dans ton école?
- L'école au début du XX<sup>e</sup> siècle était différente de la nôtre. Si tu devais créer une école, quelles sont les caractéristiques d'une école du début du XX<sup>e</sup> siècle que tu voudrais retrouver dans l'école que tu inventes?
- Nomme le règlement de ta classe, de ta famille ou de ton école qui t'aide à être un citoyen responsable? Explique bien ta réponse.
- Tu veux organiser une fête pour tes amis égyptiens. Quel genre d'activités devras-tu inclure dans ton programme pour leur faire découvrir la culture acadienne?
- Comment est-ce que je sais si un milieu est naturel ou construit?
- Pourquoi a-t-on construit une clôture à un endroit donné plutôt qu'à un autre? Si on avait choisi de la construire ailleurs, est-ce que cela aurait changé ton style de vie ou celui des autres personnes?
- Parfois on pratique des activités dans des milieux construits tandis qu'à d'autres moments on pratique des activités dans des milieux naturels. En quoi ces activités sont-elles différentes et semblables? Lesquelles préfères-tu?

## ANNEXE 9 – RÉFÉRENTIEL DE STRATÉGIES DE LECTURE (CMEC)



# RÉFÉRENTIEL - LECTURE 3-6

<b>J'apprends à me connaître</b> <small>(stratégies socio-affectives)</small>	<b>Exemples de comportements stratégiques</b>
<b>Ce que je ressens</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'identifie mes liens avec la francophonie dans ce que je lis.</li> <li>▮ Je décide ce que j'accepte et ce que je rejette du texte.</li> <li>▮ J'exprime la façon dont ce texte m'affecte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je fais une liste des éléments culturels francophones du texte et je les compare avec ma vie.</li> <li>▮ Je dis si je suis d'accord avec ce que les personnages disent ou font, ou avec ce que l'auteur exprime.</li> <li>▮ J'explique ma réaction par rapport à ma lecture en me servant de mes expériences personnelles.</li> </ul>
<b>Ce qui m'encourage</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes.</li> <li>▮ J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche.</li> <li>▮ J'évalue mes chances de succès.</li> <li>▮ J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche.</li> <li>▮ Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche.</li> <li>▮ Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que je lis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je parle de mes inquiétudes et je me dis que je vais apprendre quelque chose d'intéressant.</li> <li>▮ Je discute avec des gens autour de moi des avantages à accomplir la tâche et j'en fais une liste.</li> <li>▮ Je me demande si j'ai les ressources (p. ex., bon éclairage, outils appropriés, etc.) et les habiletés nécessaires pour lire le texte et le comprendre.</li> <li>▮ Je choisis l'environnement, l'aide, les outils, le sujet et les textes appropriés à la tâche.</li> <li>▮ Je demande de l'aide au besoin ou je discute de ma lecture avec mes amis.</li> <li>▮ Je détermine ce que je dois faire pour assurer le succès de mes lectures.</li> </ul>
<b>Je veux bien comprendre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche.</li> <li>▮ Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'identifie ce que je ne comprends pas et je pose des questions sur les buts et les consignes de l'activité de lecture.</li> <li>▮ Je discute de ce que j'ai compris du texte avec l'enseignant ou un ami.</li> </ul>
<b>Je contribue au travail d'équipe</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'aide à planifier le travail d'équipe.</li> <li>▮ Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres.</li> <li>▮ Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte.</li> <li>▮ J'encourage et je félicite les membres de mon équipe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je détermine avec les membres de mon équipe, les tâches que nous devons accomplir.</li> <li>▮ J'accomplis les tâches qui me sont assignées.</li> <li>▮ Je présente mes observations, j'écoute celles des autres pour m'aider dans ma compréhension.</li> <li>▮ J'encourage les membres de mon équipe à s'exprimer davantage par mon attitude et mes commentaires.</li> </ul>
<b>Je suis capable</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire.</li> <li>▮ Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je réfléchis à la façon dont je me sens devant cette nouvelle tâche de lecture. Je discute de mes inquiétudes et j'utilise différentes façons pour réduire mon anxiété (p. ex., respiration, activités de détente, division de la tâche en petites parties pour réduire sa complexité).</li> <li>▮ Je me rappelle des textes semblables que j'ai lus avec succès et j'identifie les habiletés et les stratégies que je maîtrise et qui vont m'aider à réussir.</li> </ul>

1

Le masculin comprend l'équivalent féminin et est utilisé dans le but d'alléger le texte.



## AVANT

Je sais faire <small>(stratégies cognitives)</small>	Exemples de comportements stratégiques
<b>Je prépare ma lecture</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je précise mon intention de lecture.</li> <li>▮ Je choisis ce que je vais lire selon mon intention de lecture.</li> <li>▮ Je fais un survol du texte.</li> <li>▮ J'active mes connaissances antérieures.</li> <li>▮ Je fais des prédictions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je connais la raison pour laquelle je lis ce texte et ce que j'aurai à accomplir après ma lecture.</li> <li>▮ Je choisis, parmi plusieurs textes, celui qui répond le mieux à mes besoins et à la tâche à accomplir.</li> <li>▮ Je regarde attentivement la mise en page (p. ex., titre, polices de caractères, illustrations, etc.) et l'organisation du texte (p. ex., débuts et fins des paragraphes, paragraphe d'introduction et de conclusion).</li> <li>▮ Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet et sur la structure du texte.</li> <li>▮ J'essaie de deviner le déroulement de l'histoire ou les informations fournies dans le texte.</li> </ul>
Je pense et je discute <small>(stratégies métacognitives)</small>	Exemples de comportements stratégiques
<b>Je planifie ma lecture</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je fixe mes objectifs de lecture.</li> <li>▮ Je détermine la façon d'aborder ma lecture en fonction de mon intention.</li> <li>▮ Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant.</li> <li>▮ Je prévois un moyen pour prendre des notes ou pour marquer le texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je comprends la tâche et je planifie la façon de la faire.</li> <li>▮ Je relis les parties du texte qui répondent le mieux à mes besoins.</li> <li>▮ J'identifie une stratégie que j'ai déjà utilisée pour un texte semblable.</li> <li>▮ Je choisis le meilleur moyen de noter les informations dont j'aurai besoin pour la tâche (papillons adhésifs, cahier de lecture, journal, représentation graphique, dossier d'écriture).</li> </ul>





## PENDANT

Je sais faire <small>(stratégies cognitives)</small>	Exemples de comportements stratégiques
<b>Je lis pour comprendre les textes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je mets à profit l'organisation du texte.</li> <li>▮ Je continue de faire des prédictions.</li> <li>▮ Je crée des liens avec ce que je lis (entre le texte et moi-même; entre les textes déjà lus; et entre le texte et le monde qui m'entoure).</li> <li>▮ Je repère les marqueurs de relation pour dégager les liens entre les idées.</li> <li>▮ Je dégage l'idée principale et les idées secondaires.</li> <li>▮ Je me crée des images mentales pour donner du sens à ma lecture et je les note.</li> <li>▮ Je fais des inférences et je les note.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je retrouve toutes les étapes qui forment une histoire ou je reconnais la façon dont les informations sont regroupées.</li> <li>▮ Je m'arrête en cours de lecture, je prédis ce qui va arriver ensuite à partir des indices que je découvre.</li> <li>▮ J'ajoute des notes dans mon texte quand je fais des liens.</li> <li>▮ J'identifie les marqueurs de relation et je découvre le lien qu'ils créent entre deux idées.</li> <li>▮ Je me demande ce qui est important et ce que le paragraphe m'apprend sur l'histoire ou sur le sujet.</li> <li>▮ Je perçois dans ma tête les images, les sons, les odeurs, les goûts et les sensations évoqués par le texte.</li> <li>▮ Je trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte.</li> </ul>
<b>Je lis pour garder le fil de ma lecture</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je découvre le sens d'un mot à partir de la façon dont il est formé.</li> <li>▮ Je trouve le sens d'un mot en utilisant le contexte.</li> <li>▮ J'utilise la syntaxe de la langue française pour lire les mots correctement.</li> <li>▮ J'utilise diverses ressources de référence pour soutenir ma compréhension.</li> <li>▮ Je lis par groupes de mots.</li> <li>▮ Je me corrige moi-même.</li> <li>▮ J'utilise mes connaissances d'une autre langue.</li> <li>▮ Je donne du sens aux mots de substitution.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je reconnais un mot de la même famille dans le mot nouveau.</li> <li>▮ J'utilise l'information qui précède ou qui suit le mot pour lui donner du sens.</li> <li>▮ J'utilise mes connaissances des règles de la grammaire française pour bien lire les mots et je me pose la question : « Est-ce que cela se dit bien en français? »</li> <li>▮ Je cherche la définition du mot dans le dictionnaire.</li> <li>▮ Je regroupe les mots par unités de sens pour garder le fil de ma lecture et continuer à comprendre.</li> <li>▮ Je relis un passage pour mieux le comprendre.</li> <li>▮ Je me demande si j'ai déjà vu ce mot dans une autre langue et s'il a le même sens, j'essaie de le lire avec une prononciation française.</li> <li>▮ Je trouve des mots ou des expressions de remplacement et ce à quoi ils correspondent dans le texte.</li> </ul>
Je pense et je discute <small>(stratégies métacognitives)</small>	Exemples de comportements stratégiques
<b>Je contrôle et je régule ma lecture</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je pose des questions pour confirmer, vérifier et ajuster mes prédictions.</li> <li>▮ Je constate que je ne comprends plus et                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• j'identifie la source du problème dont je cherche les raisons;</li> <li>• j'applique une solution appropriée;</li> <li>• je vérifie si ma solution est efficace.</li> </ul> </li> <li>▮ Je choisis une stratégie particulière pour approfondir ma compréhension du texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je fais des pauses durant lesquelles je me demande si ce que je lis répond à mon intention de lecture.</li> <li>▮ Je m'arrête quand le texte n'a plus de sens et                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• je relis et je trouve le mot, la phrase ou le paragraphe qui me cause des problèmes;</li> <li>• j'utilise la stratégie appropriée pour mieux comprendre le texte;</li> <li>• j'évalue si je comprends mieux ce que j'ai lu.</li> </ul> </li> <li>▮ Je choisis une stratégie (p. ex., création de liens, visualisation) et je l'utilise pour mieux comprendre le texte.</li> </ul>

3

**APRÈS**

Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<b>Je manifeste ma compréhension</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je fais un résumé.</li> <li>▮ J'organise le contenu du texte et ma compréhension sous forme de représentation visuelle.</li> <li>▮ J'analyse un texte pour en dégager les composantes et établir des relations entre elles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je raconte l'histoire avec mes propres mots.</li> <li>▮ Je crée un organisateur graphique de ma compréhension du texte.</li> <li>▮ J'identifie les composantes du texte et j'établis des relations entre elles (p. ex., classifications, comparaisons, inférences) à l'aide d'outils (organisateur graphique, notes) pour mieux comprendre.</li> </ul>
<b>Je réagis aux textes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'établis un rapport entre les repères culturels francophones du texte et moi-même.</li> <li>▮ J'identifie des façons de faire connaître mes réactions en classe, à l'école, dans la communauté.</li> <li>▮ Je trouve des moyens pour répondre aux nouvelles questions suscitées par ma lecture.</li> <li>▮ Je fais des liens avec mon vécu, avec ma culture, avec d'autres textes et avec le monde qui m'entoure et je les note.</li> <li>▮ J'écris des passages ou des procédés que j'aimerai utiliser dans mes futurs écrits.</li> <li>▮ Je tire des conclusions en intégrant certaines informations du texte et mes observations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je fais des liens entre mon expérience personnelle en tant que francophone et les repères culturels du texte.</li> <li>▮ Je réalise une production orale ou écrite pour ma classe, mon école, ma communauté.</li> <li>▮ Je consulte des personnes et des ressources.</li> <li>▮ J'explique comment certains passages se rapprochent de mon vécu, de ma culture, d'autres textes lus et du monde qui m'entoure.</li> <li>▮ Je prends note dans mon dossier d'écriture des mots ou des expressions que j'utiliserai plus tard.</li> <li>▮ Je choisis des éléments du texte et je les interprète pour en tirer une conclusion.</li> </ul>
<b>J'apprécie des textes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je me fais une opinion sur le texte selon mes connaissances et mes valeurs.</li> <li>▮ Je porte un jugement critique et esthétique sur le texte et je compile mes notes.</li> <li>▮ Je mets en évidence les éléments uniques à la langue française (p. ex., expressions, figures de style).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je dis ce que j'ai aimé du texte ou non et la raison, en utilisant mes connaissances et mes valeurs.</li> <li>▮ J'examine attentivement ce que dit l'auteur et sa façon de le dire et je commente.</li> <li>▮ Je choisis et je note les mots et les expressions qu'on trouve seulement dans la langue française et qui me paraissent intéressants.</li> </ul>
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<b>J'évalue ma lecture</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'évalue les objectifs que je me suis fixés au début de ma lecture.</li> <li>▮ Je discute de mes stratégies de lecture et de leur efficacité pour accéder à l'information.</li> <li>▮ Je raconte mes expériences avec le processus de lecture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'explique dans quelle mesure j'ai réussi à atteindre les objectifs que je m'étais donnés avant ma lecture.</li> <li>▮ Je parle de l'efficacité de certaines stratégies de lecture, des difficultés rencontrées et des moyens utilisés pour les surmonter.</li> <li>▮ Je célèbre mes succès et je dis les raisons pour lesquelles j'aime lire et ce que cela m'apporte.</li> </ul>

4

Tiré du Référentiel de Stratégies de lecture du projet pancanadien de français langue première (CMEC), publié par les Éditions de la Chenelière 2008.

## ANNEXE 10 – RÉFÉRENTIEL DE STRATÉGIES EN ÉCRITURE (CMEC)

# RÉFÉRENTIEL-ÉCRITURE 3-6

J'apprends à me connaître <small>(stratégies socio-affectives)</small>	Exemples de comportements stratégiques
<b>Ce que je ressens</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens face à la tâche d'écriture proposée.</li> <li>▮ J'analyse mes émotions et je détermine ce qu'elles révèlent à mon sujet.</li> <li>▮ Je crée des liens avec la francophonie dans ce que j'écris.</li> <li>▮ J'exprime la façon dont la rédaction de ce texte m'affecte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je note dans mon cahier mes réactions et mes émotions et j'en discute avec un ami.</li> <li>▮ Je cherche, dans mes expériences personnelles, les raisons qui expliquent mes réactions par rapport à la rédaction de mon texte.</li> <li>▮ Dans mes écrits, je choisis des personnages, des lieux, des objets et des valeurs qui expriment ma francophonie.</li> <li>▮ Je décris comment ce texte m'a aidé à découvrir mes intérêts et mes valeurs.</li> </ul>
<b>Ce qui m'encourage</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche.</li> <li>▮ J'accepte de faire une tâche malgré mes incertitudes.</li> <li>▮ J'identifie les raisons pour lesquelles je fais des efforts pour réaliser la tâche.</li> <li>▮ J'évalue mes chances de succès.</li> <li>▮ J'envisage les choix à faire pour assurer le bon déroulement de la tâche.</li> <li>▮ Je persiste à bien travailler jusqu'à la fin de la tâche.</li> <li>▮ Je prends des décisions pour augmenter ma motivation par rapport à ce que j'écris.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je me dis que je suis capable, que cette tâche va être plaisante et utile pour moi.</li> <li>▮ Je parle de mes inquiétudes et je me dis que je vais apprendre quelque chose d'intéressant.</li> <li>▮ Je discute avec des gens autour de moi des avantages à compléter la tâche et j'en fais une liste.</li> <li>▮ Je pense à mon texte final et je me demande si j'ai les ressources et les habiletés nécessaires pour réussir à l'écrire.</li> <li>▮ Je choisis selon mes préférences, le sujet, le style d'écriture, l'environnement, l'aide et les outils appropriés.</li> <li>▮ J'applique toutes les étapes du processus d'écriture, car je suis persuadé que cela me permettra d'arriver à un texte de qualité.</li> <li>▮ Je détermine ce que je dois faire pour assurer le succès de mes lectures : définir le but de la tâche, sa valeur et le contrôle que je peux exercer sur celle-ci.</li> </ul>
<b>Je veux bien comprendre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je demande des précisions ou de l'aide dans la réalisation de la tâche.</li> <li>▮ Je vérifie ma compréhension de la tâche en m'adressant à l'enseignant ou à un pair.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'identifie ce que je ne comprends pas et je pose des questions sur les buts et les consignes de l'activité de lecture. Je consulte un dictionnaire, Internet ou un texte modèle.</li> <li>▮ Au fur et à mesure que je développe mon texte, j'en discute avec mes amis ou mon enseignant pour confirmer que je suis sur la bonne piste.</li> </ul>
<b>Je contribue au travail d'équipe</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'aide à planifier le travail d'équipe.</li> <li>▮ Je suis responsable de mon travail et d'aider les autres.</li> <li>▮ Je fais part de mes idées, j'accueille celles des autres et j'en tiens compte.</li> <li>▮ J'encourage et je félicite les membres de mon équipe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je détermine avec les membres de mon équipe, les tâches que nous devons accomplir.</li> <li>▮ Je complète les tâches qui me sont assignées.</li> <li>▮ Je propose des points de vue et des expressions pertinentes et je suis attentif aux suggestions émises par d'autres, car elles pourraient être de bonnes pistes d'amélioration à intégrer dans mon texte.</li> <li>▮ Je dis aux membres de mon équipe ce que j'ai particulièrement aimé dans leur texte et j'explique pourquoi.</li> </ul>
<b>Je suis capable</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'évalue mon degré d'anxiété et j'utilise diverses techniques pour le réduire.</li> <li>▮ Je m'encourage en misant sur mes points forts et en pensant à ce que j'ai déjà réussi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je m'arrête pour réfléchir à la façon dont je me sens devant cette nouvelle tâche d'écriture. Je discute de mes inquiétudes et j'utilise différentes façons pour réduire mon anxiété (p. ex., respiration, activités de détente, division de la tâche en petites parties pour réduire sa complexité).</li> <li>▮ Je me rappelle les textes semblables que j'ai écrits avec succès et j'identifie les habiletés et les stratégies que je maîtrise et qui vont m'aider à réussir.</li> </ul>



## Planification

Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je précise mon intention de communication et j'identifie mon destinataire.</li> <li>▮ J'active mes connaissances antérieures sur le sujet.</li> <li>▮ Je fais une collecte d'informations.</li> <li>▮ Je fais un remue-méninges et je note mes idées.</li> <li>▮ Je choisis les meilleures idées ou informations.</li> <li>▮ J'organise mes idées ou mes informations à l'aide d'une organisation graphique.</li> <li>▮ Je construis la structure générale de mon texte et je tiens compte des caractéristiques qui lui sont propres.</li> <li>▮ Je discute de mes choix et je demande la rétroaction de mes pairs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je pense à ce que je veux écrire et avec qui je veux communiquer, je le note ou j'en discute.</li> <li>▮ J'identifie ce que je sais déjà sur le sujet et sur la structure du texte que je vais écrire.</li> <li>▮ Je fais une recherche sur le sujet en utilisant une variété de ressources (p. ex., personnes, ordinateur, textes).</li> <li>▮ J'écris spontanément toutes mes idées sur le sujet.</li> <li>▮ Je garde les idées qui correspondent le mieux à mon intention de communication et aux besoins de mon destinataire.</li> <li>▮ J'utilise une organisation graphique pour regrouper les idées qui vont ensemble.</li> <li>▮ Je planifie la présentation de mes idées selon la structure donnée et je note les caractéristiques du texte sous forme d'aide-mémoire.</li> <li>▮ Je parle de mon plan, je montre mes notes à mes amis et je considère leurs suggestions.</li> </ul>
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je fixe mes objectifs d'écriture.</li> <li>▮ Je planifie la façon d'aborder mon projet d'écriture en fonction de mes objectifs.</li> <li>▮ J'identifie mes connaissances et mes habiletés qui seront utiles pour ce projet.</li> <li>▮ Je prévois me servir de certaines stratégies qui m'ont été utiles auparavant pour surmonter des difficultés possibles.</li> <li>▮ Je vérifie si ma stratégie de recherche et d'organisation d'idées est efficace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je note les raisons pour lesquelles j'entreprends mon projet d'écriture.</li> <li>▮ J'établis les étapes à suivre pour réaliser mon projet d'écriture.</li> <li>▮ Je note les apprentissages que j'ai déjà faits et que je peux utiliser dans ce projet d'écriture.</li> <li>▮ Je consulte ma banque de stratégies afin de mieux me préparer à résoudre des difficultés semblables que j'ai déjà rencontrées.</li> <li>▮ Je décris mon plan et je raconte, à un ami, le texte futur que je prévois écrire en lui demandant des conseils sur mes idées ou mes façons d'écrire.</li> </ul>

## Rédaction

### Ébauches

Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je transforme mes idées en phrases.</li> <li>▮ J'enchaîne mes phrases de façon cohérente.</li> <li>▮ J'utilise les expressions et les mots qui conviennent.</li> <li>▮ Je m'assure de respecter la structure du texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ J'écris des phrases à partir des idées de mon plan.</li> <li>▮ J'utilise des marqueurs de relation pour assurer les liens entre mes phrases.</li> <li>▮ Je me sers d'un vocabulaire approprié à l'aide d'une variété d'outils.</li> <li>▮ Je regroupe les idées selon les caractéristiques du texte.</li> </ul>
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je reviens à mon plan et je l'ajuste au besoin.</li> <li>▮ Je vérifie si les moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées sont efficaces.</li> <li>▮ J'annote mon ébauche en identifiant les éléments pour lesquels j'ai un doute et qui doivent être révisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je consulte mon plan et je vérifie que les idées que je voulais mettre dans chaque partie de mon texte sont bien là.</li> <li>▮ Je relis mon texte pour voir s'il a du sens.</li> <li>▮ Je mets un point d'interrogation au-dessus des mots à vérifier dans le dictionnaire ou des idées à préciser.</li> </ul>

6

A s B e e m t r a j o

Révision	
Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je vérifie les idées de mon texte en fonction de la situation de communication.</li> <li>▮ Je vérifie la cohérence des idées de mon texte.</li> <li>▮ Je porte attention à la fluidité de mon texte.</li> <li>▮ Je m'assure que ma façon de m'exprimer (ma voix) ressorte dans mon texte.</li> <li>▮ Je m'assure que mes choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je relis mon texte pour voir s'il contient toutes les idées ou les informations adaptées à mon but et à mon destinataire.</li> <li>▮ Je relis mon texte pour m'assurer de la suite logique des idées et j'enlève les phrases superflues.</li> <li>▮ Je regarde mon texte pour m'assurer qu'il est facile à lire et que les idées s'enchaînent.</li> <li>▮ Je repère dans mon texte, les mots, les expressions et les idées qui me sont propres et qui reflètent ma personnalité.</li> <li>▮ Je joue avec les mots et les structures de phrases pour augmenter l'impact de mon message.</li> </ul>
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je me donne un but de révision à chacune des relectures successives.</li> <li>▮ Je choisis les stratégies de révision appropriées et je me prépare à les appliquer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je décide de relire mon texte en utilisant ma grille de révision et je marque le texte.</li> <li>▮ Je consulte les moyens de révision dont je dispose (p. ex., amis, ouvrages de référence imprimés ou électroniques).</li> </ul>
Correction	
Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je laisse des marques dans mon texte selon la méthode préconisée, pour vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale.</li> <li>▮ J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour mieux comprendre ou maîtriser la syntaxe de la phrase.</li> <li>▮ J'applique mes connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je relis lentement mon texte en appliquant mon code de correction afin d'apporter les changements nécessaires.</li> <li>▮ J'enlève, j'ajoute, je déplace, je mets en évidence ou je remplace certains mots ou groupes de mots pour bien respecter et mieux comprendre la structure des phrases en français.</li> <li>▮ Je corrige les éléments identifiés à l'aide du code de correction, en utilisant des outils variés.</li> </ul>
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je me donne un but de correction à chacune des relectures successives.</li> <li>▮ Je choisis les stratégies de correction appropriées et je me prépare à les appliquer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Je décide de relire mon texte en fonction de ma grille de correction et je marque le texte.</li> <li>▮ Je consulte les moyens de correction dont je dispose (p. ex., amis, ouvrages de référence imprimés ou électroniques).</li> </ul>

7



## Publication, diffusion et célébration

Publication et diffusion	
Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>  Je choisis un mode de transcription pour réécrire mon texte au propre.</li> <li>  Je prévois une mise en page qui mettra mon texte en valeur et en facilitera la lecture.</li> <li>  Je vérifie la lisibilité du texte final.</li> <li>  Je présente mon texte à son destinataire.</li> <li>  Je recueille les commentaires de mes lecteurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  J'écris à la main ou j'utilise un logiciel de traitement de texte.</li> <li>  J'inclus des éléments visuels (p. ex., dessins, polices de caractères, tableaux, encadrés) qui facilitent la compréhension de mon texte.</li> <li>  Je présente un texte qui est propre, dégagé et facile à lire.</li> <li>  Je choisis les moyens appropriés pour transmettre mon texte à la personne à qui il est destiné.</li> <li>  Je pose des questions à ceux qui ont lu mon texte dans le but de connaître leurs opinions et leurs suggestions.</li> </ul>
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>  J'évalue si la mise en page et la forme finale de mon texte le rendent facile et agréable à lire.</li> <li>  J'identifie les répétitions et les choix privilégiés que je fais sur les plans du contenu et de la forme et qui créent ma voix d'écrivain.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Je fais lire mon texte par un ami ou un parent pour recevoir et noter ses commentaires en vue de la prochaine tâche d'écriture.</li> <li>  Je note les constances dans mon style d'écriture, par exemple les métaphores que j'utilise pour rendre mes personnages plus intéressants.</li> </ul>
Célébration	
Je sais faire (stratégies cognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>  Je fête mes succès avec mes pairs ou avec ma communauté.</li> <li>  Je célèbre les succès de mes pairs en les écoutant, en lisant leurs textes et en les complimentant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  J'identifie des parties de mon texte dont je suis particulièrement fier et j'en discute.</li> <li>  J'indique ce qui m'a plu dans le texte d'un ami, je le félicite et j'explique comment cela pourrait m'aider avec mes propres projets d'écriture.</li> </ul>
Je pense et je discute (stratégies métacognitives)	Exemples de comportements stratégiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>  Je fais le bilan de mes apprentissages, de mes points forts et de mes défis en prévision de la prochaine tâche d'écriture.</li> <li>  Je discute de mes stratégies d'écriture avec mon enseignant et avec mes amis.</li> <li>  Je témoigne de mes expériences de scripteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  J'annote mon texte et je dresse une liste des stratégies qui m'ont aidé à surmonter les défis et je les mets dans mon dossier d'écriture.</li> <li>  Avec mon groupe de travail, je dresse la liste des nouvelles stratégies que j'ai utilisées et leur utilité dans différents contextes.</li> <li>  Je montre ma fierté et j'exprime ma satisfaction par rapport à ma production écrite.</li> </ul>



Tiré du Référentiel de Stratégies de lecture du projet pancanadien de français langue première (CMEC), publié par les Éditions de la Chenelière 2008.

## ANNEXE 11 – RÉFÉRENTIEL DE COMMUNICATION ORALE (CMEC)

# Ma vie en français

## Référentiel à l'intention de l'élève (de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année)



**Quand je veux comprendre ce qui est dit :**  
Je pose une question.  
Je demande à la personne de répéter.  
Je pose des questions pour qu'on me donne un exemple.  
J'informe la personne que j'ai besoin qu'elle m'explique un peu plus.  
Je redis ce que j'ai compris.  
Je fais des liens entre ce qui est dit et ce que je sais de la situation.  
J'observe la communication non verbale de la personne (p. ex., l'expression de son visage, ses gestes, sa posture).

**Quand je parle et que je ne connais pas un mot :**  
J'utilise un autre mot.  
Je décris ce que le mot veut dire.  
Je demande à une personne de me dire le mot que je cherche.  
Je représente par des gestes ce que je veux dire.  
Je fais un lien avec le vocabulaire que je connais pour trouver le mot.  
Je cherche le mot sur des affiches, des produits ou dans des livres.

**Quand je veux enrichir ma langue :**  
Je choisis des moments précis pour me servir le plus souvent des mots nouveaux.  
Je joue à des jeux de vocabulaire.  
Je m'amuse à chercher et à utiliser des mots différents.  
Je trouve quelqu'un qui peut me servir de modèle (p. ex., une personne de mon entourage, de la télévision ou de la radio).  
J'utilise des ressources pour trouver le vocabulaire exact (p. ex., un dictionnaire visuel).

**Quand j'oublie de parler en français :**  
Je continue la conversation en français.  
Je trouve une façon pour m'y faire penser.  
Je demande à une amie ou un ami de me faire un signe pour me le rappeler.

**Quand une amie ou un ami oublie de me parler en français :**  
Je lui réponds en français.  
J'utilise le signe que nous avons choisi pour lui rappeler de parler en français.  
Je lui rappelle poliment de me parler en français.

**Quand je parle à quelqu'un :**  
Je décide de ne parler qu'en français.  
Je réfléchis à ce que je vais dire en français.  
Je tiens compte de la situation pour choisir les mots que je vais utiliser.  
J'essaie d'utiliser les mots appropriés.  
Je choisis des expressions et des mots nouveaux.  
Je fais attention de bien prononcer, de parler lentement et assez fort.  
Je me corrige, si je me rends compte que j'ai fait une erreur.  
Je m'assure que la personne a bien compris.

**Quand je m'amuse à l'extérieur de l'école :**  
Je choisis de jouer en français avec mes amies et amis.  
Je regarde des émissions de télévision en français (p. ex., émissions pour la jeunesse).  
Je parle en français des sujets qui m'intéressent.  
Je participe à des activités en français avec mes amies et amis.  
J'utilise la technologie en français (p. ex., je consulte des sites éducatifs, je joue à des jeux interactifs sur DVD en français).



**Quand je veux montrer à l'extérieur de l'école que je parle français :**  
J'utilise les formules de politesse en français dans les endroits publics.  
Je m'habitue à demander si le service que je vais utiliser est disponible en français.

**Quand je participe à une activité de groupe :**  
J'attends mon tour pour prendre la parole.  
Je fais des liens avec les idées des autres.  
J'encourage et je félicite les autres.  
J'utilise des mots appropriés pour prendre la parole ou pour me retirer de l'activité.

**Quand j'hésite à parler devant quelqu'un ou un groupe :**  
Je trouve une façon de me calmer.  
Je m'encourage en pensant à un autre moment où j'ai réussi.  
Je pense aux progrès que j'ai fait.  
J'utilise différentes stratégies pour m'aider (p. ex., j'écris les principales idées sur de petites cartes).  
Je me prépare et je pratique (p. ex., devant mes parents, une amie ou un ami, le miroir).  
Je demande de prendre la parole devant un groupe plus petit.  
Je choisis un aspect qui va m'aider à m'améliorer.

Reproduction autorisée © Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Tiré du Référentiel de Stratégies de lecture du projet pancanadien de français langue première (CMEC), publié par les Éditions de la Chenelière 2008.

## BIBLIOGRAPHIE PROPRE À LA DISCIPLINE

BEAULIEU, L. (1996). *L'évaluation d'un programme d'entraînement cognitif sur la qualité et la quantité des questions posées dans un contexte de travail coopératif*. Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton.

*Boîte à outils – univers social : 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*. (2008). Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

BRUNET, Roger, R. FERRAS et H. THÉRY. (2005). *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*, 3<sup>e</sup> édition. Éditions Reclus – La Documentation Française.

CONSEIL CANADIEN DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE (2001). *Les Normes nationales canadiennes en géographie : Guide Maternelle – 12<sup>e</sup> année*. Ottawa : La Société géographique royale du Canada.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Projet pancanadien de français langue première : stratégies en lecture et en écriture Maternelle à la 12<sup>e</sup> année*, Les Éditions de la Chenelière Inc., 2008.

GODIN, Sylvain et BASQUE, Maurice. (2007). *Histoire des Acadiens et des Acadiennes du Nouveau-Brunswick*. Éditions : La Grande Marée.

LAURIN, Suzanne. (2005). *Territoires, géographie 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Manuel 1*, Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

LEBRUN, Nicole et al. (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *La littératie au service de l'apprentissage – Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, 2004*. [en ligne]. Site révisé le 16 mars 2006. [Réf. décembre 2006]. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006. Toronto : Le ministère. Accès : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacycf.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire. Domaine de l'univers social : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. [en ligne, Réf. avril 2009]. Accès : [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-071.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-071.pdf)

PROJET PANCANADIEN DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE : Guide pédagogique, *Stratégies en lecture et en écriture : Maternelle à la 12<sup>e</sup> année*. (2008). Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC), publié par Les Éditions de la Chenelière inc.

SARR, S. L'éducation à la citoyenneté : le rôle de l'école. [Réf. mai 2006]. © Copyright 2006 EIP-CIFEDHOP : Site de l'Association mondiale pour l'école instrument de paix ; EIP-SÉNÉGAL. Accès : <http://www.eip-cifedhop.org/eipafrique/senegal/cit.html>.

VILLIERS, Marie-Éva. (2003). *Multidictionnaire de la langue française*, 4<sup>e</sup> édition. Éditions Québec Amérique Inc.

## BIBLIOGRAPHIE COMMUNE

ALLAIN, M. *Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

ARMSTRONG, T. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

ARPIN, L. et L. CAPRA. *L'apprentissage par projets*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2001.

ARPIN, L. et L. CAPRA. *Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

ASCD. *Education in New Era*, Alexandria (USA) Edited by Ronald S Brandt, 2000.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 1993.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

BLACK, P. et D. WILLIAM. *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappas, Octobre 1998.

BOUYSSOU, G., P. ROSSANO, P. et F. RICHAUDEAU. *Oser changer l'école*, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002.

BROOKS, J.G. et M.G. BROOKS. *The Case for Constructivist Classroom, In search of Understanding*, Alexandria (USA), ASCD 2000.

CARON, J. *Quand revient septembre, guide sur la gestion de la classe participative*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CARON, J. *Quand revient septembre, recueil d'outils organisationnels*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.

CODDING, D.D. et J.B. MARSH. *The New American High School*, Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1998.

COHEN, E.G. *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1999.

DAWS, N. et B. SINGH. *Formative assessment: to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized?*, School Science Review, vol. 77, 1996.

DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.

DORE, L., N. MICHAUD, et L. MUKARUGAGI. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

DOYON, C. et D. LEGRIS-JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, France, Chronique Sociale, 1991.

FARR, R. et B. TONE. *Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

FULLAN, M. et A. HARGREAVES. *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, Ontario, 1992.

FULLAN, M. *Change Forces, Probing The Depths Of Education Reform*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1997.

FULLAN, M. *Change Forces, The sequel*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1999.

FUCHS, L., FUCHS, D. "Effects of systematic formative evaluation : A meta-analysis", *Exceptional children*, vol. 53, 1986.

GOSEN, D. et J. ANDERSON. *Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

HERMAN, J.L., ASCHBACKER, P.R. et L. WINTERS. *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HIVON, R. *L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation*, Montréal, Les Éditions ESKS, 1993.

HOERR, T. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Ajouter aux compétences, enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

JENSEN, E. *Le cerveau et l'apprentissage*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity in School*, Alexandria (USA), ASCD, 1998.

LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent*, brochure 2000E/F, Ottawa.

LECLERC, M. *Au pays des gitans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, octobre 1995.

MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

MULLER, F. [en ligne]  
[http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation\\_formative.htm](http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm) (page consultée le 27 mars 2003).

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Ste-Foy (QC) MST Éditeur, 1997.

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Ste-Foy (QC), MST Éditeur, 1998.

PALLASCIO, R. et D. LEBLANC. *Apprendre différemment*, Laval (QC), Édition Agence D'Arc, 1993.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997b.

PERRENOUD, P. *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier, 1998.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997.

PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences : INVITATION AU VOYAGE*, Paris, ESF Éditeur, 2000.

PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Édition Hachette, 1993.

SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, É. ROYER et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000.

SOUSA, D.A. *Le cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994.

TARDIF, J., G. CHABOT. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000.

TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

TOMLINSON C.A. et A.S. DEIRSKY. *Leadership for Differentiating School and Classrooms*, ASCD, 2000.

TOMLINSON, C.A. *How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms*, 2<sup>e</sup> édition, ASCD, 2001.

TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners*, ASCD, 1999.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (QC) ERPI, 1994.

*Vie pédagogique*, avril-mai 2002.

YVROUD, G. [en ligne]  
<http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003).