

2011

Programme d'immersion

Sciences humaines

9



Ministère de
l'Éducation
de la Saskatchewan





Table de matières

| | |
|---|----|
| Remerciements | v |
| Sciences humaines 9 ^e année, programme d’immersion | 1 |
| Introduction | 1 |
| Répartition du temps d’enseignement | 2 |
| Principes de base de l’apprentissage du français en immersion | 3 |
| Grandes orientations de l’apprentissage | 5 |
| L’apprentissage tout au long de sa vie | 5 |
| Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté | 6 |
| Une citoyenneté engagée | 6 |
| Les compétences transdisciplinaires | 7 |
| La construction des savoirs | 7 |
| La construction identitaire et l’interdépendance | 7 |
| L’acquisition des littératies | 8 |
| L’acquisition du sens de la responsabilité sociale | 8 |
| Mesure et évaluation | 9 |
| Apprentissage par enquête | 10 |
| Un modèle d’enquête | 11 |
| Les thèmes | 12 |
| Finalité et buts | 13 |
| Compétences en sciences humaines | 14 |
| Perspectives diverses | 16 |
| Aperçu de la 9 ^e année | 17 |
| Résultats d’apprentissage et indicateurs de réalisation | 18 |
| Sciences humaines et les autres matières | 28 |
| Aperçu des trois niveaux scolaires | 30 |
| Lexique | 32 |
| Bibliographie | 33 |

Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier ceux et celles qui ont participé au processus de consultation pour le programme de sciences humaines en immersion de leur contribution professionnelle et de leurs conseils :

- les participantes et les participants aux sessions de consultation;

Annie Beaumier
Prince Albert Catholic Schools

Karen Olson
Regina Public Schools

Paulette Belisle
Regina Catholic Schools

Hélène Préfontaine
Prince Albert Catholic Schools

Lyronès Joseph
Regina Public Schools

Michelle Sullivan
Prince Albert Catholic Schools

Diane Lacasse
Regina Catholic Schools

Cary Vany
Regina Public Schools

Ian Mitchell
Regina Public Schools

Joanne Yeo
Regina Public Schools

Wade Mourot
Prince Albert Catholic Schools

- les participantes et les participants aux sessions de consultation auprès des Premières nations;
- les membres du Comité consultatif pour les sciences humaines de la sixième année à la neuvième année.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît aussi le Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien dont le cadre commun pour les sciences humaines inspira les résultats d'apprentissage et les indicateurs du programme de sciences humaines.

Sciences humaines 9^e année, programme d'immersion

Introduction

Les sciences humaines sont l'un des domaines obligatoires dans le programme d'immersion en Saskatchewan.

Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan, la finalité et les buts pour les sciences humaines en immersion, et la vision du programme de sciences humaines pour la neuvième année.

Le contenu du programme et les habiletés cultivées sont organisés en résultats d'apprentissage (RA) obligatoires. Les résultats d'apprentissage sont les énoncés précis de ce que l'élève doit savoir, ce qu'il ou elle doit comprendre et ce qu'il ou elle peut faire à la fin de chaque niveau scolaire. Ces apprentissages portent également sur les valeurs.

Chaque résultat d'apprentissage est assorti d'indicateurs de réalisation qui précisent l'étendue et la profondeur du résultat d'apprentissage. Ces indicateurs suggèrent les comportements observables et mesurables de l'apprentissage de l'élève pour démontrer ce qu'il ou elle sait, ce qu'il ou elle a compris et ce qu'il ou elle peut faire. La liste d'indicateurs n'est ni exhaustive ni obligatoire.

Répartition du temps d'enseignement

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à chaque matière et à chaque niveau scolaire par semaine.



Programme d'immersion

* À partir de la 2^e ou 3^e année, à diviser entre l'enseignement du français et de l'anglais.

** Le temps alloué aux cours aux choix peut être utilisé pour tout cours choisi localement, ce qui donnera aux élèves plus de possibilités d'apprentissage.

| Matière | Minutes |
|---|---------|
| Langue(s) * | 600 |
| Mathématiques | 190 |
| Sciences | 120 |
| Sciences humaines | 120 |
| Éducation physique | 120 |
| Bien-être | 80 |
| Éducation artistique | 160 |
| Arts pratiques et appliqués <ul style="list-style-type: none">• Sensibilisation aux carrières• Cours combiné d'Arts pratiques et appliqués | |
| Cours au choix ** | |
| • Maximum | 120 |
| • Minimum | 0 |

Principes de base de l'apprentissage du français en immersion

Les principes de base suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage signifiantes et sur la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais doivent se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires.

Le langage est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de véhiculer sa pensée. C'est, en outre, un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances.

L'élève apprend mieux la langue cible :

- **quand celle-ci est considérée comme un outil de communication**

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but : (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.

- **quand il ou elle a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction**

Il faut que l'élève ait de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes.

- **quand il ou elle a de nombreuses occasions de réfléchir à son apprentissage**

Les activités d'apprentissage doivent viser à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il ou elle dispose pour la compréhension et la production en langue seconde : il s'agit de faire acquérir des « savoir-faire » pour l'habiliter à s'approprier des « savoirs ».

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.

(Netten, 1994, p. 23)

La langue cible est avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer sa pensée, ses idées, son raisonnement et ses sentiments.

Une classe en immersion doit être le cadre d'une interaction constante.

Il faut utiliser la langue comme outil d'apprentissage pour comprendre et pour s'exprimer.

L'élève doit pouvoir exercer les fonctions cognitives dans sa langue seconde.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où l'élève a l'occasion d'être exposé à la langue française.

- **quand il ou elle a de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive**

Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de développer une compétence langagière qui lui permet de s'exprimer en français en même temps qu'il ou elle observe, explore, résout des problèmes, réfléchit et intègre à ses connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui l'entoure.

- **quand les situations lui permettent de faire appel à ses connaissances antérieures**

Quand l'élève a l'occasion d'activer ses connaissances antérieures et de relier son vécu à la situation d'apprentissage, il ou elle fait des liens et ajoute à son répertoire de stratégies pour soutenir la compréhension et pour faciliter l'accès à de nouvelles notions.

- **quand les situations d'apprentissage sont significatives et interactives**

Quand l'élève s'engage dans des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, il ou elle s'intéresse à son apprentissage et a tendance à faire le transfert de ses acquis linguistiques à d'autres contextes.

- **quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle**

Les contacts avec le monde francophone permettent à l'élève d'utiliser et d'enrichir sa langue seconde dans des situations vivantes, pertinentes et variées.

- **quand il ou elle est exposé à d'excellents modèles de langue**

Il est primordial que l'école permette à l'élève d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue lui offre un très bon modèle.

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, 1996, p. viii.

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage: **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée.** Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant et la finissante de 12^e année de la province. Les descriptions suivantes montrent l'éventail de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou métacognitives) que l'élève acquerra tout au long de son cheminement scolaire.



L'apprentissage tout au long de sa vie

L'élève, engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de sa vie, continue à explorer, à réfléchir et à se construire de nouveaux savoirs. Il ou elle démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il ou elle est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il ou elle vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il ou elle fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

L'élève est au cœur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.

L'élève nourrit ainsi son ouverture à l'apprentissage continu tout au long de sa vie.

L'élève apprend à se connaître en étant en relation avec les autres et avec différentes communautés. Sa contribution personnelle ainsi que celle des autres sont reconnues.

L'élève respecte l'interdépendance des environnements physiques et sociaux.

Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

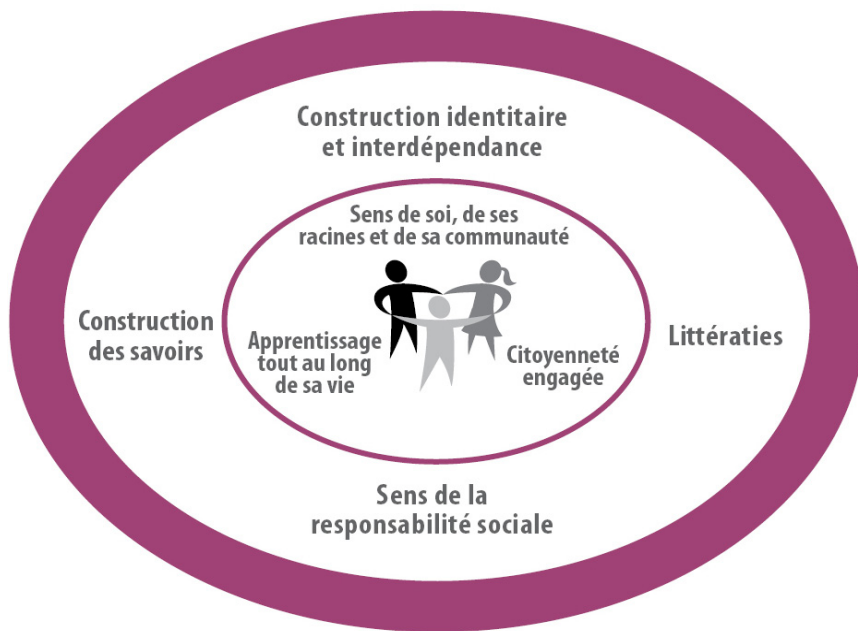
L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il ou elle comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il ou elle est en mesure de cultiver des relations positives. Il ou elle sait reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie de toutes les cultures des citoyens et citoyennes de la province, entre autres celles des Premières nations de la Saskatchewan : les Dakotas, les Lakotas, les Nakotas, les Anishinabés, les Nèhiyawaks, les Dénés et les Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même ou d'elle-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il ou elle renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

Une citoyenneté engagée

L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il ou elle reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il ou elle accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il ou elle prend des décisions réfléchies à l'égard de sa vie, de sa carrière et de son rôle de consommateur en tenant compte de l'interdépendance des environnements physiques, économiques et sociaux. Il ou elle reconnaît et respecte les droits de tous et chacun, entre autres ceux énoncés dans la Charte canadienne des droits et libertés et dans les Traités. Cela lui permet de vivre en harmonie avec les autres dans des milieux multiculturels en prônant des valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité et d'autres qualités propres aux citoyennes et citoyens engagés.

Les compétences transdisciplinaires

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi quatre compétences transdisciplinaires : **la construction des savoirs, la construction identitaire et l'interdépendance, l'acquisition des littératies** et **l'acquisition du sens de la responsabilité sociale**. Ces compétences ont pour but d'appuyer l'apprentissage de l'élève.



La construction des savoirs

L'élève qui construit ses savoirs se questionne, explore, fait des hypothèses et modifie ses représentations. Il ou elle fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il ou elle sait et de créer de nouveaux savoirs. Il ou elle se construit ainsi une compréhension du monde qui l'entoure.

L'élève qui construit ses savoirs est engagé cognitivement et affectivement dans son apprentissage.

La construction identitaire et l'interdépendance

L'élève construit son identité en interaction avec les autres, le monde qui l'entoure et ses diverses expériences de vie. Il ou elle peut soutenir l'interdépendance qui existe dans son environnement naturel et construit par le développement d'une conscience de soi et de l'autre, d'habiletés à vivre en harmonie avec les autres et de la capacité de prendre des décisions responsables. Il ou elle peut ainsi favoriser la réflexion et la croissance personnelles, la prise en compte des autres et la capacité de contribuer au développement durable de la collectivité.

L'élève qui développe son identité sait qui il ou elle est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. (ACELF)

Les littératies renvoient à l'ensemble des habilités que possède l'élève à écrire, à lire, à calculer, à traiter l'information, à observer et interpréter le monde et à interagir dans une variété de situations.

L'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

L'acquisition des littératies

L'élève qui acquiert diverses littératies a de nombreux moyens d'interpréter le monde, d'en exprimer sa compréhension et de communiquer avec les autres. Il ou elle possède des habiletés, des stratégies, des conventions et des modalités propres à toutes sortes de disciplines qui lui permettent une participation active à une variété de situations de vie. Il ou elle utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

L'élève qui acquiert le sens de la responsabilité sociale peut contribuer de façon positive à son environnement physique, social et culturel. Il ou elle a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il ou elle peut aussi collaborer avec les autres à la création d'un espace éthique qui favorise le dialogue à l'égard de préoccupations mutuelles et à la réalisation de buts communs.

Mesure et évaluation

La mesure est un processus de collecte de données qui fournit des informations sur l'apprentissage de l'élève. Ce processus comprend entre autres la réflexion, la rétroaction et les occasions d'amélioration avant le jugement. C'est ce jugement qui représente l'évaluation des apprentissages de l'élève.

Il existe trois buts de la mesure et de l'évaluation : l'évaluation **pour l'apprentissage** qui vise à accroître les acquis, l'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et enfin, l'évaluation **de l'apprentissage** qui cherche à porter un jugement sur l'atteinte des résultats d'apprentissage.

La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il ou elle comprend et ce qu'il ou elle peut faire.

L'évaluation indique le niveau de réalisation des résultats d'apprentissage.

| Mesure | | Évaluation |
|---|--|---|
| Évaluation formative <i>continue dans la salle de classe</i> | | Évaluation sommative <i>ayant lieu à la fin de l'année ou à des étapes cruciales</i> |
| Évaluation pour l'apprentissage | Évaluation en tant qu'apprentissage | Évaluation de l'apprentissage |
| <ul style="list-style-type: none"> • rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs • appréciation fondée sur les résultats d'apprentissage du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise • révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies | <ul style="list-style-type: none"> • auto-évaluation • informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage • critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels • adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues | <ul style="list-style-type: none"> • évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis provenant des résultats d'apprentissage • jugement du rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils/commissions scolaires |

Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*. Cette ressource est disponible en ligne à l'adresse suivante :

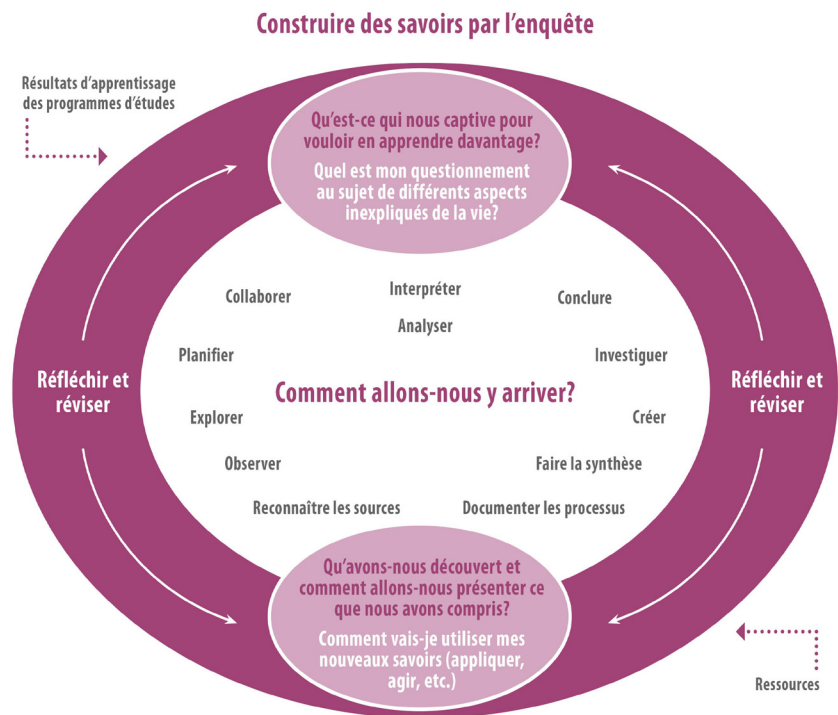
<http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx>

Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de responsabilité et l'autonomie. Elle offre à l'élève des occasions :

- de développer des compétences tout au long de sa vie;
- d'aborder des problèmes complexes sans solution prédéterminée;
- de remettre en question des connaissances;
- d'expérimenter différentes manières de chercher une solution;
- d'approfondir son questionnement sur le monde qui l'entoure.

Dans l'apprentissage par enquête, l'élève vit un va-et-vient entre ses découvertes, ses perceptions et la construction d'un nouveau savoir. L'élève a ainsi le temps de réfléchir sur ce qui a été fait et sur la façon dont il ou elle l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



Un modèle d'enquête

L'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle d'enquête a différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant aux concepts et au contenu à l'étude déclenchent le processus d'enquête.

Une question captivante :

- s'inspire du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève;
- provoque l'investigation pertinente des idées importantes et de la thématique principale;
- suscite une discussion animée et réfléchie, un engagement soutenu, une compréhension nouvelle et l'émergence d'autres questions;
- oblige à l'examen de différentes perspectives, à un regard critique sur les faits, à un appui des idées et une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maîtresses, les hypothèses et les apprentissages antérieurs;
- favorise l'établissement de liens entre les nouveaux savoirs, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et matières.

Lors de cette démarche d'enquête, l'élève participe activement à l'élaboration des questions captivantes. Il ou elle garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

Les thèmes

Le programme d'études de sciences humaines immersion recouvre neuf thèmes d'importance égale. Les titres pour chaque niveau sont les suivants :

Année Thèmes

- 1 Programme interdisciplinaire: moi
- 2 Programme interdisciplinaire : moi et ma communauté
- 3 Des communautés de partout
- 4 La Saskatchewan
- 5 Le Canada
- 6 Le Canada et ses voisins de l'Atlantique : un regard vers l'Est
- 7 Le Canada et ses voisins du Nord et du Pacifique : un regard vers le Nord et l'Ouest
- 8 Le Canada : l'espoir et les enjeux
- 9 **Un regard vers le passé**

Finalité et buts

Le programme de sciences humaines de la maternelle à la 12^e année en immersion française vise à cultiver chez les élèves un sens de leur efficacité comme citoyen d'un monde toujours plus inclusif, interdépendant et pluraliste. Il cherche à y arriver en engendrant chez les élèves une prise de conscience au sujet des liens entre les événements actuels et des actions faites par des personnes dans le passé, des personnes ordinaires devenues exceptionnelles en fonction de leurs décisions. Au cours du programme de sciences humaines, les élèves viendront à connaître davantage le passé et à le valoriser, à comprendre le présent et à agir pour influencer sur l'avenir.

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent de la maternelle à la 12^e année. Pour le programme de sciences humaines en immersion française, les buts sont les suivants :

En agissant selon nos talents et nos moyens, nous avons tous le pouvoir de contribuer à rétablir l'équilibre planétaire essentiel à la vie. À nous de questionner, de penser et d'agir en fonction de ce que nous espérons pour l'avenir et de laisser, si possible, un monde plus beau, plus prometteur qu'à notre arrivée.

(Frédéric Back, 2009)

Interaction et interdépendance (IN)

Les élèves discerneront, à l'échelle locale et globale, les enjeux propres à l'interdépendance et aux interactions entre les individus, les cultures, les communautés, les sociétés et les nations.

Ce but est lié aux domaines de la psychologie, de l'anthropologie, de la sociologie, de l'archéologie et de la philosophie.

Lieux et temps (LT)

Les élèves évalueront l'interaction dynamique de l'individu avec les environnements naturels et construits, ainsi que les événements et les idées qui ont affecté le passé, qui influent sur le présent et qui façonnent l'avenir.

Ce but est lié aux domaines de la géographie et de l'histoire.

Pouvoir et autorité (PA)

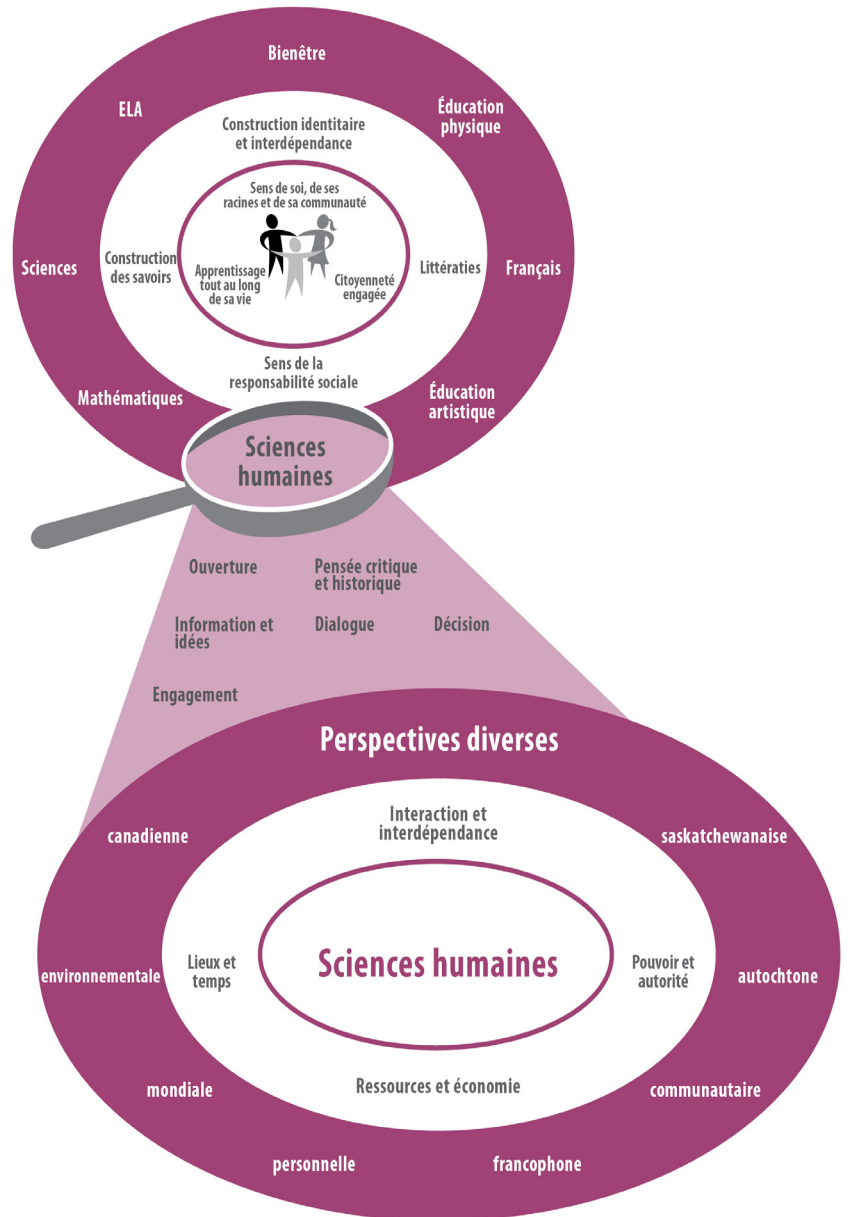
Les élèves évalueront les processus et les structures du pouvoir et de l'autorité, et leurs effets sur les individus, les familles, les communautés et les nations.

Ce but est lié aux domaines du droit et des sciences politiques.

Ressources et économie (RE)

Les élèves évalueront les paradigmes de l'usage et de la répartition des ressources et des richesses selon diverses visions du monde pour la satisfaction des besoins des individus, des familles, des communautés et des nations en vue de contribuer au développement durable.

Ce but est lié aux domaines de l'économie et des études environnementales.



Compétences en sciences humaines

Le programme de sciences humaines fournit à l'élève des occasions de définir son rôle comme participant actif ou participante active dans le monde. L'élève prend conscience de son pouvoir d'action à l'échelle personnelle, locale, nationale et mondiale. Tout comme les gestes des gens dans le passé auraient influencé les événements actuels. Ses propres actions influenceront à leur tour sur l'avenir.

Au cours de cette démarche, l'élève est amené à développer des compétences qui le rendront efficace dans son engagement.

• L'ouverture d'esprit

L'élève qui fait preuve d'une ouverture d'esprit peut accepter que tout le monde ne pense pas de la même façon. Il ou elle se rend compte que, dans un monde interdépendant, personne ne peut se fermer aux idées de diverses communautés et cultures. Il ou elle est donc invité(e) à comprendre les visions du monde qui jouent sur les décisions de gens à travers le monde.

• La pensée créative et critique

La pensée créative et critique permet à l'élève de faire des observations, de prendre des décisions et de proposer des solutions à des défis. La pensée créative met l'accent sur le raisonnement divergent, la production de diverses idées et possibilités, et l'étude de différentes approches face à une question. L'esprit critique fait appel à des critères et à des justifications permettant d'en arriver à un jugement réfléchi.

• La pensée historique

L'élève jette un regard sur l'histoire à l'aide de concepts clés :

- la portée historique : Comment cet événement influe-t-il sur mon présent?
- les sources primaires : Qu'est-ce que je peux apprendre d'un ancien journal au sujet du peuple qui le lisait?
- la continuité et le changement : Qu'est-ce qui perdure et qu'est-ce qui a changé au fil du temps?
- les causes et les effets : Pourquoi et comment certaines conditions et certaines actions ont-elles mené à d'autres?
- la perspective historique : Comment se peut-il qu'un personnage historique agisse de telle façon à cette époque?
- la dimension morale : Comment agit-on aujourd'hui en fonction des injustices du passé?

• Le traitement de l'information et des idées

L'élève partage ses trouvailles et ses conclusions. Pour y arriver, l'élève doit consulter, sélectionner, organiser et enregistrer de l'information et des idées, en utilisant diverses sources et une variété de modalités.

• Le dialogue délibératoire

L'élève explore des enjeux à partir de divers points de vue dans le but de relever des points communs sur lesquels il ou elle pourra se baser pour développer des options et recommander des actions. Là où le débat amène les gens à se positionner vis-à-vis d'une question, le dialogue délibératoire permet aux gens d'évaluer les pour et les contre d'une question, de considérer diverses pistes de solution possibles ainsi que des compromis qui pourraient être nécessaires.

Privilégier la pensée . . . revient à favoriser l'engagement et le débat énergique.

(John Saul, 2008, p. 318)

L'élève éprouve « le sens de l'émerveillement qui rattache l'histoire ancienne à l'avenir».

(Buffy Sainte-Marie, 2009)

Les élèves doivent avoir recours à des habiletés intellectuelles, telles qu'interpréter, analyser, extrapoler et prédire, comparer, classifier, reconnaître les parties d'un tout, raisonner de façon inductive, déductive et par analogie ou synthétiser.

(Rosée Morrissette, 2002)

La citoyenneté fait appel à la capacité et à la volonté de contribuer au bien-être collectif par la prise de décision et l'action aux niveaux individuel et collectif.

(PONC, 2002)

Les jeunes [seront] en mesure de reconnaître l'égalité des personnes en valeur et en dignité et de respecter les visions différentes du monde qu'elles portent et qui orientent leur agir, de même qu'à dépasser leurs intérêts individuels pour relever les défis inhérents à la vie en société.

(Nancy Bouchard, 2008)

• La prise de décision

Pour choisir une action parmi différentes alternatives, l'élève doit avoir un portrait juste de la situation. Ayant analysé les informations repérées et profité du dialogue délibératoire, l'élève est en mesure de prendre une décision par rapport à un enjeu et de préparer son plan d'action.

• L'engagement et l'action

L'élève passe à l'action comme citoyenne et citoyen engagé. Ses actions portent sur sa famille, ses communautés et environnements naturels et construits, d'où il ou elle aurait été nourri et qui le soutiendront désormais.

Perspectives diverses

Savoir vivre ensemble au sein d'une société exige une compréhension et une reconnaissance de la spécificité humaine et de la variété des perspectives que représente l'humanité. Ces différentes perspectives sont reflétées dans le programme d'études de sciences humaines et s'expriment selon une panoplie de regards à poser :

- une perspective personnelle;
- une perspective communautaire, locale, saskatchewanaise, canadienne et mondiale;
- une perspective fransaskoise;
- une perspective francophone;
- une perspective autochtone;
- une perspective environnementale.

Ces perspectives permettent à l'élève de prendre conscience de plusieurs interprétations et visions du monde, de développer son aptitude à considérer les différences et à apprécier le potentiel de la diversité, c'est-à-dire la différence ou les particularités. L'élève examinera de façon critique et sous plusieurs angles des questions, des idées et des événements contemporains et historiques et cela l'amènera à mieux comprendre la complexité des cultures, des communautés et des sociétés. L'élève sera ainsi capable de dialoguer avec les autres avec sensibilité et ouverture d'esprit, et de respecter sa propre vision du monde ainsi que celles des autres. L'élève aura la possibilité de valoriser la diversité et la nature changeante de l'identité individuelle. De cette façon, l'élève apprendra à se connaître et à connaître les autres. Il ou elle prendra en compte diverses perspectives dans ses choix, ses décisions et ses actions, et sera ainsi mieux en mesure de vivre dans une société interculturelle.

Aperçu de la 9^e année

Au cours du programme de sciences humaines en 9^e année, l'élève explorera les visions du monde de sociétés au cours des âges et les liens entre le passé et le présent. L'élève étudiera comment les visions du monde sont façonnées et comment elles sont exprimées par des personnes vivant à une certaine époque et dans un lieu particulier. L'élève examinera des questions concernant le contact entre des sociétés ayant des visions du monde différentes. Au cours de son cheminement, l'élève réfléchira sur sa propre vision du monde, évaluera les influences du passé sur le présent et approfondira davantage sa conscience historique.

À cette fin, l'élève doit approfondir ses connaissances sur six sociétés anciennes :

| | |
|---|--|
| 1 | <i>Une ancienne société indigène de l'Amérique du Nord</i> |
| 2 | <i>La Mésopotamie et le monde arabe</i> OU <i>L'Égypte</i> |
| 3 | <i>La Grèce ancienne</i> OU <i>Rome</i> |
| 4 | <i>La société aztèque</i> OU <i>La société inca</i> OU <i>La société maya</i> |
| 5 | <i>La Chine ancienne</i> OU <i>Le Japon ancien</i> OU <i>La société de la vallée de l'Indus</i> |
| 6 | <i>L'Europe médiévale</i> OU <i>L'Europe de la Renaissance</i> |

Le matériel d'appui

En ligne sur le site Web des programmes d'études du ministère de l'Éducation, <https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curriculum/francais/index.htm>, l'enseignante ou l'enseignant trouvera des ressources apparentées aux résultats d'apprentissage du programme.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

| |
|-------------------------------|
| 9IN.1(a) |
| 9 Niveau scolaire |
| IN But |
| 1 Résultat d'apprentissage |
| (a) Indicateur de réalisation |

Abréviation des buts

| | |
|------|---------------------------------|
| [IN] | Interdépendance et interactions |
| [LT] | Lieux et temps |
| [PA] | Pouvoir et autorité |
| [RE] | Ressources et économie |

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières

| | |
|-----------------------------|---|
| y compris | délimite le contenu, le contexte ou la stratégie qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés |
| tel que; telle que | présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités |
| tels que; telles que | |
| p. ex. | présente des exemples précis touchant un concept ou une stratégie |

Buts

| | |
|---|--|
| Interdépendance et interactions (IN) | Les élèves évalueront, à l'échelle locale et globale, les enjeux propres à l'interdépendance et aux interactions entre les individus, les cultures, les communautés, les sociétés et les nations. |
| Lieux et temps (LT) | Les élèves évalueront l'interaction dynamique de l'individu avec les environnements naturels et construits, ainsi que les événements et les idées qui ont affecté le passé, qui influent sur le présent et qui façonnent l'avenir. |
| Pouvoir et autorité (PA) | Les élèves évalueront les processus et les structures du pouvoir et de l'autorité, et leurs effets sur les individus, les familles, les communautés et les nations. |
| Ressources et économie (RE) | Les élèves évalueront les paradigmes de l'usage et de la répartition des ressources et des richesses selon diverses visions du monde pour la satisfaction des besoins des individus, des familles, des communautés, des nations en vue de contribuer au développement durable. |

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

But : *Interdépendance et interactions*

Résultats d'apprentissage obligatoires

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

9IN.1 Discerner les éléments constitutifs d'une vision du monde.

L'élève :

- 9IN.1(a) Cerne ses propres croyances relatives à plusieurs questions ou enjeux contemporains, p. ex. se faire des amis, la place de la technologie dans sa vie, la protection de l'environnement naturel, l'éducation postsecondaire, les pratiques religieuses, l'achat des vêtements signés, l'alcool au volant, la violence.
- 9IN.1(b) Examine l'origine de ses croyances personnelles.
- 9IN.1(c) Pose des questions au sujet des raisons des similitudes et des différences entre sa vision du monde et celle d'une autre personne.
- 9IN.1(d) Formule une définition personnelle du concept de vision du monde.
- 9IN.1(e) Représente la vision du monde d'une Première nation et d'au moins une autre société étudiée selon les constituants d'une vision du monde, y compris :
- l'époque;
 - le lieu;
 - la langue;
 - les croyances religieuses et spirituelles;
 - la situation socioéconomique;
 - l'éducation.
- 9IN.1(f) Détermine des similitudes et des différences entre la vision du monde d'une Première nation et celle d'au moins une autre société étudiée.
- 9IN.1(g) Dédit les raisons des similitudes et des différences entre la vision du monde de deux sociétés étudiées.
- 9IN.1(h) Examine les similitudes et les différences entre la vision du monde de sa société contemporaine et celle d'une autre société étudiée.

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

9IN.2 Faire la synthèse de l'expression de la vision du monde dans la vie quotidienne d'une Première nation et dans la vie d'une autre société étudiée.

L'élève :

- 9IN.2(a) Représente la vision du monde articulée dans la tradition orale et la littérature d'une Première nation et dans celle d'une autre société étudiée, p. ex. la vision de l'environnement naturel révélée dans les mythes autochtones, l'hubris dans les mythes grecs.
- 9IN.2(b) Discerne les éléments de la vision du monde d'une ou plusieurs sociétés étudiées révélés par :
- les caractéristiques communes de leurs œuvres d'art;
 - la tradition orale;
 - la littérature;
 - les artefacts;
 - l'architecture, p. ex. les cathédrales de la société médiévale, les coupes de la société romaine;
 - les inventions et les technologies.
- 9IN.2(c) Démontre le rôle de l'éducation comme instrument de propagation de la vision du monde d'une Première nation et de celle d'au moins une autre société étudiée.
- 9IN.2(d) Présente son choix justifié d'un personnage important représentatif de la vision du monde particulière d'une société étudiée, p. ex. Hamurabi, Socrate, Platon, Cicéron, Copernic, Christophe Colomb, Confucius, Qin Shi Huangdi, Pétrarque, Ashoka.
- 9IN.2(e) Compare la vision du monde de sa propre société à celle des sociétés étudiées, selon les éléments révélateurs, tels que :
- la tradition orale;
 - la littérature;
 - les arts;
 - l'éducation;
 - la technologie;
 - les loisirs;
 - l'architecture.

But : Interdépendance et interactions

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

9IN.3 Déterminer l'influence de la vision du monde sur les choix, les décisions et les interactions des sociétés étudiées.

L'élève :

- 9IN.3(a) Explique l'impact de la vision du monde sur ses choix, ses décisions et ses interactions personnelles récentes, p. ex. son choix d'amis, ses vêtements et sa coiffure, sa perspective envers l'école, sa présence à certaines fêtes, ses loisirs.
- 9IN.3(b) Présente l'impact de la vision du monde sur le processus de négociation des traités, p. ex. le sens des symboles, la langue, le lien à l'environnement naturel.
- 9IN.3(c) Établit le lien entre la vision du monde des sociétés étudiées et leurs actions impérialistes à l'aide de diverses sources d'information de points de vue divergents, p. ex. l'expansion territoriale et la colonisation.
- 9IN.3(d) Décrit l'effet de la vision du monde sur l'approche des peuples indigènes face aux nouveaux arrivants, p. ex. l'accueil des nouveaux arrivants européens par les Premières nations et les Inuits en Amérique du Nord, l'accueil des Européens par les peuples autochtones en Amérique centrale et en Amérique du Sud, l'isolement du Japon durant la période d'Edo.
- 9IN.3(e) Démontre l'effet de l'ethnocentrisme sur les peuples autochtones et sur la culture dominante dans au moins une société étudiée.
- 9IN.3(f) Examine l'influence de la vision du monde d'au moins une société étudiée sur son progrès ou son déclin.

9IN.4 Distinguer les traits caractéristiques d'une société.

- 9IN.4(a) Répond à la question : Comment arrivons-nous à vivre ensemble dans notre milieu? Par exemple nous partageons certaines valeurs, nous protégeons ces valeurs, l'éducation dans le cadre de ces valeurs, nous affrontons le changement, nous subvenons à nos besoins d'abri et d'alimentation, nous avons un mode de gouvernement, la gestion des richesses et des propriétés, les gens détiennent certains rôles.
 - 9IN.4(b) Rédige une définition d'une société à partir de ses propres constats et des définitions tirées de ses recherches.
 - 9IN.4(c) Applique sa définition d'une société à une société étudiée.
- à suivre . . .

But : Interdépendance et interactions

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 9IN.4(d) Compare sa propre société à au moins deux sociétés étudiées selon les critères suivants :
- la protection et la transmission des valeurs et des biens;
 - le soin des enfants;
 - l'attitude envers le changement;
 - le mode de gouvernement;
 - la structure des familles;
 - la conception des rôles;
 - l'approvisionnement;
 - la répartition des ressources et de la richesse.
- 9IN.4(e) Différencie des points de vue possibles au sujet des termes « primitif » et « complexe » appliqués aux sociétés.
- 9IN.4(f) Déduit l'effet des suppositions quant aux qualificatifs « primitif » et « complexe » sur l'attitude des colonisateurs et des peuples autochtones, y compris les Premières nations du Canada, lors du premier contact.
- 9IN.4(g) Indique le rôle et les responsabilités de l'archéologie comme source d'information sur les sociétés étudiées, en matière de fouilles archéologiques anciennes ou actuelles, par exemple :
- rôles et responsabilités : dénicher des artefacts et des sites qui éclairent les connaissances actuelles au sujet des sociétés, respecter le protocole et les coutumes de la société étudiée;
 - fouilles archéologiques actuelles : Wanuskewin; Stanley Mission, 2001, Saskatchewan; Pompéi, Italie; Fort Témiscamingue, Québec, Pointe-à-Callière, Montréal.

But : Lieux et temps**Résultats d'apprentissage obligatoires****Indicateurs de réalisation**

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

9LT.1 Justifier l'impact d'une sélection d'évènements dans l'histoire d'une Première nation et d'au moins une autre société étudiée.

L'élève :

- 9LT.1(a) Représente les principaux événements historiques d'une Première nation et d'au moins une autre société étudiée.
- 9LT.1(b) Examine les causes et les effets des traités et de la Loi sur les Indiens, ainsi que leurs effets sur une Première nation et sur la société canadienne actuelle, à l'aide de diverses sources et d'outils oraux, imprimés, matériels visuels ou électroniques.
- 9LT.1(c) Explique les causes et les effets d'un événement historique d'une société étudiée.
- 9LT.1(d) Donne un exemple de changements possibles dans les interprétations d'un événement historique propre à une société étudiée en fonction de nouvelles informations révélées ou validées, p. ex. la découverte du Canada par les Vikings, la représentation de l'Amérique du Nord sur la carte maritime d'exploration chinoise avant l'arrivée de Christophe Colomb.
- 9LT.1(e) Démontre l'impact d'un événement historique sur la société actuelle de deux sociétés étudiées, p. ex. le déclin de Rome, les mauvais traitements des peuples indigènes, le pouvoir de l'Église au cours de l'époque médiévale, la colonisation, le système féodal évoqué dans les grandes entreprises agricoles modernes.
- 9LT.1(f) Décrit l'apport de diverses technologies employées dans le domaine de l'archéologie aux informations actuelles obtenues sur les sociétés étudiées, p. ex. boteurs, pelles, pioches, instruments dentaires, pinceaux, truelle de maçon, datation à l'aide du carbone 14, système de localisation GPS, imagerie satellitaire, datation RPE (résonance paramagnétique électronique).

9LT.2 Discerner l'effet de l'environnement naturel sur l'évolution d'une société et de sa vision du monde.

- 9LT.2(a) Dégage l'influence des principales étendues d'eau, des principales zones de relief et du climat sur le mode de vie et la vision du monde d'au moins une société étudiée.
- 9LT.2(b) Établit le lien entre l'environnement naturel et le peuplement dans au moins une société étudiée.
- 9LT.2(c) Illustre par des exemples l'influence de l'environnement naturel sur l'évolution des technologies dans au moins une société étudiée, p. ex. les moyens de transport, les abris, les vêtements.

à suivre . . .

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 9LT.2(d) Présente deux points de vue sur les effets de l'environnement naturel sur le progrès et le déclin d'au moins une société étudiée.
- 9LT.2(e) Décrit l'influence de l'environnement naturel sur l'expansion territoriale ou impériale ou sur la colonisation dans au moins une société étudiée.
- 9LT.2(f) Différencie des approches envers la possession et l'exploitation de la terre entre au moins deux sociétés étudiées.
- 9LT.2(g) Interprète la citation suivante : *L'environnement naturel nous façonne beaucoup plus que nous ne le façonnons.* (Elaine Brooks citée dans Louv, Richard. (2006). (traduction libre).

L'élève devra :

9LT.3 Déterminer l'influence des sociétés anciennes sur la vie contemporaine.

- 9LT.3(a) Organise en séquence chronologique linéaire ou cyclique les réalisations, les images, les idées ou les symboles actuels issus des sociétés du passé, p. ex. la démocratie; le code civil romain; des expressions telles le talon d'Achille, le chant des sirènes, le marathon; le nom des planètes, de certaines voitures; l'usage de l'alphabet grec en mathématiques; la géométrie; le rameau d'olivier.
- 9LT.3(b) Explique des références aux légendes, aux contes et aux mythes propres aux sociétés anciennes retrouvées dans le langage oral, les émissions, les films ou les jeux électroniques contemporains, p. ex. Astérix et Obélix, Tintin, Battlestar Galactica, Age of Empires, Stargate, Star Trek, Les Simpsons, Avatar.
- 9LT.3(c) Applique les morales tirées de la tradition orale, des mythes, des contes et des légendes des sociétés étudiées à des situations de vie moderne, p. ex. l'hubris, l'arrogance, la confiance, le respect de la Terre.
- 9LT.3(d) Établit des liens entre les réalisations et les technologies propres aux sociétés du passé et la société contemporaine, p. ex. les armes, les moyens de transport, les vêtements, la conservation des aliments, les médicaments, l'acuponcture, les aqueducs.

à suivre . . .

But : Lieux et temps**Résultats d'apprentissage obligatoires****Indicateurs de réalisation**

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 9LT.3(e) Détermine l'apport des technologies des sociétés du passé à ces sociétés ainsi qu'à la société contemporaine, par exemple,
- le harpon et l'arc et les flèches : un lien étroit à la nature lors de la chasse; cette relation perdure toujours;
 - l'imprimerie : l'accès à l'information n'est plus limité au clergé; grâce à Internet, l'information est à la portée de la plupart des gens;
 - l'horloge : le changement de la vision cyclique du temps à la vision linéaire du temps; valeur de la ponctualité dans la société contemporaine;
 - la boussole : facilite l'exploration à grande échelle; le système de localisation GPS facilite d'autant plus le déplacement;
 - le télescope : rapetisse l'envergure du monde; les télescopes dans l'espace rapetissent davantage le monde.

But : Pouvoir et autorité

L'élève devra :

9PA.1 Discerner les diverses conceptions du pouvoir et de l'autorité dans les sociétés étudiées.

- 9PA.1(a) Classe les genres de gouvernement en vigueur à différents moments de l'histoire des sociétés étudiées, p. ex. démocratie, consensus, monarchie, autocratie, régime militaire.
- 9PA.1(b) Établit des liens entre la vision du monde des sociétés étudiées et le mode de gouvernement en vigueur.
- 9PA.1(c) Représente le mode de gouvernement propre aux sociétés étudiées à un moment de leur histoire à l'aide de l'art visuel, de l'art dramatique, de la chanson ou des technologies numériques.
- 9PA.1(d) Différencie les caractéristiques essentielles de divers modes de gouvernement des sociétés étudiées, y compris :
- la démocratie, p. ex. Athènes;
 - le consensus, p. ex. les Premières nations;
 - la monarchie, p. ex. l'Angleterre et la France de l'Europe médiévale et de la Renaissance, le Japon, l'Égypte;
 - l'autocratie, p. ex. la Chine.

à suivre . . .

Résultats d'apprentissage obligatoires

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 9PA.1(e) Explique le pourquoi de l'établissement du mode de gouvernement en vigueur à un moment donné de l'histoire des sociétés étudiées.
- 9PA.1(f) Trace les origines de la primauté du droit dans les sociétés étudiées, p. ex. la Grande Charte signée en Angleterre en 1215 sous le roi Jean Sans Terre.

L'élève devra :

9PA.2 Juger de l'impact de l'expansion territoriale ou impériale sur les peuples indigènes dans au moins deux sociétés étudiées à partir de sources d'information présentant divers points de vue.

- 9PA.2(a) Explique les causes de l'expansion territoriale dans au moins une société étudiée, à l'aide de cartes historiques, p. ex. la Macédoine, la Rome antique, l'Angleterre, l'Espagne, la France, la Mongolie de Gengis Khan.
- 9PA.2(b) Présente un personnage clé dans l'expansion territoriale des sociétés étudiées, p. ex. Jules César, Alexandre le Grand, Colomb, Cortez, Cartier, Cabot, Marco Polo, Gengis Khan, Octave, Hannibal.
- 9PA.2(c) Compare les approches des sociétés étudiées envers les habitants des régions colonisées, p. ex. les Français et les Anglais envers les Premières nations en Amérique du Nord, les Espagnols en Amérique centrale et en Amérique latine, les Romains dans les pays conquis.
- 9PA.2(d) Évalue la fiabilité, l'authenticité, la validité et la perspective de l'information utilisée pour une recherche.

9PA.3 Distinguer les rôles et les responsabilités des membres d'au moins une société étudiée et de ceux des citoyennes et citoyens du Canada contemporain.

- 9PA.3(a) Explique les moyens de l'obtention du pouvoir dans au moins une société étudiée et au Canada actuel, p. ex. l'héritage, l'armée, l'effort personnel, la famille, l'argent ou les biens.
- 9PA.3(b) Différencie les critères de citoyenneté dans au moins deux sociétés étudiées et au Canada actuel.
- 9PA.3(c) Représente les divers rôles sociaux dans au moins une société étudiée et au Canada actuel, p. ex. homme, femme, fille, garçon, marchand, soldat, clergé, shaman, chevalier, shogun, paysan, brahmane.
- 9PA.3(d) Examine la place et le rôle des femmes dans au moins deux sociétés étudiées.

à suivre . . .

But : Pouvoir et autorité

Résultats d'apprentissage obligatoires

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 9PA.3(e) Compare les responsabilités d'un membre d'au moins une société étudiée et celles de son équivalent dans la société contemporaine, p. ex. Empereur du Japon ancien et du Japon contemporain, monarque ancien et monarque actuel de l'Angleterre, membre du Sénat romain et du Sénat canadien, femme en Grèce ancienne et femme au Canada actuel, marchand lors de la Renaissance et marchand contemporain.

But : Ressources et économie

L'élève devra :

9RE.1 Distinguer différentes perspectives de l'acquisition et de la répartition de ressources préconisées dans les sociétés étudiées.

- 9RE.1(a) Représente des stratégies utilisées afin d'acquérir et de répartir des ressources dans les sociétés étudiées.
- 9RE.1(b) Infère les valeurs fondamentales d'une société étudiée à partir de ses stratégies en place pour l'acquisition et la répartition des ressources.
- 9RE.1(c) Justifie sa réponse à la question suivante par rapport à une société étudiée : Comment une société arrive-t-elle à choisir les stratégies utilisées pour l'acquisition et la répartition des ressources?
- 9RE.1(d) Différencie l'impact des stratégies de l'acquisition et de la répartition des ressources sur la vie quotidienne des gens dans au moins deux sociétés étudiées.

9RE.2 Dégager le rôle du commerce et des transports dans l'évolution d'au moins une société étudiée.

- 9RE.2(a) Établit le lien entre les moyens de transport utilisés et la topographie de la région dans au moins une société étudiée.
- 9RE.2(b) Représente pour au moins une société étudiée :
- les importations et les exportations;
 - les partenaires commerciaux impliqués dans les échanges;
 - les moyens de transport utilisés pour effectuer ces échanges.
- 9RE.2(c) Infère l'impact des échanges sur l'économie et la prospérité d'au moins une société étudiée.
- 9RE.2(d) Discerne le niveau de prospérité d'au moins deux sociétés étudiées en fonction :
- de l'envergure de leur commerce;
 - des échanges réalisés;
 - des moyens de transport développés et utilisés pour le commerce.

Sciences humaines et les autres matières

Trois liens étroits rapprochent les sciences humaines des autres matières : la communication, la vision pour la salle de classe et le thème à l'étude.

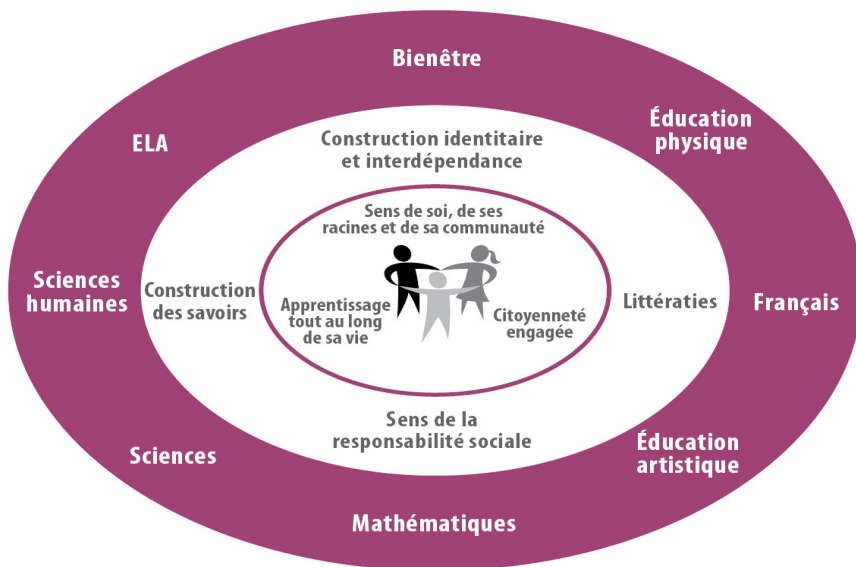
Communication

D'abord, des habiletés cultivées en français, telles les stratégies de lecture et le processus d'écriture, amènent l'élève à répondre à ses questions et à partager ses idées et les fruits de ses recherches à l'oral ou à l'écrit.

Vision

En un deuxième temps, la vision pour la salle de classe de sciences humaines en immersion ne s'applique pas uniquement à cette matière. Les choix dont dispose l'enseignante ou l'enseignant à l'égard de l'opérationnalisation de tous les programmes d'études varient selon sa formation, son expérience, ses ressources et ses élèves. Comment ces programmes, ancrés dans l'enquête, le constructivisme et l'actualité, se réalisent-ils dans une salle de classe de langue cible chez des élèves aux habiletés et aux besoins différents?

La vision pour la salle de classe de sciences humaines, tout comme pour les autres matières, est celle d'une communauté d'apprenants— les élèves et l'enseignante ou l'enseignant ensemble, liés par une passion pour le monde qui les entoure et le désir de faire une différence. La responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant dans ce contexte est de structurer l'apprentissage pour permettre à l'élève d'arriver lui ou elle-même à ses propres conclusions selon un cheminement qu'il ou elle a choisi. Certaines pistes seront plus fructueuses que d'autres. Évaluant méthodiquement son progrès, l'élève refait son chemin quand c'est nécessaire. L'élève et l'enseignante ou l'enseignant, les deux, conservent le droit à l'erreur. Ce qui est exigé de l'enseignant ou de l'enseignante n'est pas une maîtrise de toutes les connaissances qui pourraient être pertinentes, mais plutôt un répertoire vaste et varié de stratégies d'animation et d'apprentissage permettant une structure d'encadrement flexible et claire. Ensemble, l'élève et l'enseignante ou l'enseignant cherchent des réponses aux questions engageantes posées par l'un et l'autre qui mènent à la fois au plaisir de la découverte et à l'atteinte des résultats d'apprentissage.



On trouvera en ligne sur le site Web du ministère de l'Éducation (www.education.gov.sk.ca/FrenchEducation) cinq scénarios qui décrivent diverses portes d'entrées au programme de sciences humaines pour l'enseignante ou l'enseignant. À titre d'exemple, l'exploitation d'un résultat d'apprentissage et de quelques indicateurs est décrite selon ces cinq portes d'entrée. En fonction de son expérience en enseignement en général et des sciences humaines en particulier ainsi que des ressources disponibles, l'enseignant peut choisir une de ces portes d'entrées et en tenter d'autres au cours de son interaction avec le programme d'études. Les scénarios apparaissent aussi sous forme de continuum qui fournit une vue d'ensemble des correspondances et des différences entre les niveaux.

Aperçu des trois niveaux scolaires

| Interactions et interdépendance | | |
|--|---|--|
| 7 ^e année | 8 ^e année | 9 ^e année |
| 7IN.1 Déterminer des exemples de coopération entre le Canada et un pays circumpolaire ou riverain du Pacifique. | 8IN.1 Cerner les influences des Premières nations, des Français, des Britanniques et des nouveaux arrivants sur la diversité culturelle canadienne. | 9IN.1 Discerner les éléments constitutifs d'une vision du monde. |
| 7IN.2 Cerner l'influence de la mondialisation sur les modes de vie au Canada et dans un pays circumpolaire ou riverain du Pacifique. | 8IN.2 Proposer des actions propices à la vitalité des Premières nations, des Inuits et des Métis, des francophones et de différents groupes culturels au Canada. | 9IN.2 Faire la synthèse de l'expression de la vision du monde dans la vie quotidienne d'une Première nation et dans la vie d'une autre société étudiée. |
| | 8IN.3 Justifier une représentation personnelle de l'identité canadienne actuelle. | 9IN.3 Déterminer l'influence de la vision du monde sur les choix, les décisions et les interactions des sociétés étudiées. |
| | | 9IN.4 Distinguer les traits caractéristiques d'une société. |
| Lieux et temps | | |
| 7LT.1 Cerner l'impact de la géographie sur les événements de l'actualité ou du passé à partir de cartes géographiques de diverses projections. | 8LT.1 Discerner l'impact de l'environnement naturel dans l'évolution de l'identité canadienne. | 9LT.1 Justifier l'impact d'une sélection d'événements dans l'histoire d'une Première nation et d'au moins une autre société étudiée. |
| 7LT.2 Juger de l'impact des humains sur l'environnement naturel. | 8LT.2 Déterminer les enjeux inhérents à la négociation et l'implantation des traités numérotés. | 9LT.2 Discerner l'effet de l'environnement naturel sur l'évolution d'une société et de sa vision du monde. |
| 7LT.3 Discerner les effets des événements historiques sur la population d'un pays circumpolaire ou riverain du Pacifique à partir de différentes sources. | 8LT.3 Discerner des liens entre les événements du présent et du passé au Canada. | 9LT.3 Déterminer l'influence des sociétés anciennes sur la vie contemporaine. |
| 7LT.4 Discerner les conséquences des traités sur la vie des Premières nations et de tous les peuples de la Saskatchewan. | | |

| Pouvoir et autorité | | |
|--|--|---|
| 7^e année | 8^e année | 9^e année |
| 7PA.1 Examiner les sources de pouvoir, y compris les ressources, l'organisation et les nombres, au Canada et dans un pays circumpolaire ou riverain du Pacifique. | 8PA.1 Examiner divers processus de prise de décision dans une variété de contextes. | 9PA.1 Discerner les diverses conceptions du pouvoir et de l'autorité dans les sociétés étudiées. |
| 7PA.2 Évaluer les forces et les défis de la démocratie comme mode de gouvernement. | 8PA.2 Présenter l'évolution d'un projet de loi, depuis l'identification du besoin de changement jusqu'à l'implantation de la loi. | 9PA.2 Juger de l'impact de l'expansion territoriale ou impériale sur les peuples indigènes dans au moins deux sociétés étudiées à partir de sources d'information présentant divers points de vue. |
| 7PA.3 Juger des forces et des défis relatifs de la démocratie, de l'oligarchie et de l'autocratie comme modes de gouvernement. | 8PA.3 Prédire les retombées d'une citoyenneté engagée sur la société canadienne. | 9PA.3 Distinguer les rôles et les responsabilités des membres d'au moins une société étudiée et de ceux des citoyennes et citoyens du Canada contemporain. |
| Ressources et économie | | |
| 7RE.1 Expliquer le rôle du troc (échange) et du partage dans une économie. | 8RE.1 Déterminer les conséquences sociales et environnementales de vivre dans une économie de marché mixte axée sur la consommation. | 9RE.1 Distinguer différentes perspectives de l'acquisition et de la répartition de ressources préconisées dans les sociétés étudiées. |
| 7RE.2 Déterminer l'impact de l'exploitation et de la gestion des ressources naturelles d'un pays sur la qualité de vie de son peuple. | 8RE.2 Évaluer les conséquences de ses choix de consommation. | 9RE.2 Dégager le rôle du commerce et des transports dans l'évolution d'au moins une société étudiée. |
| | 8RE.3 Discerner les approches du Canada et des Canadiennes et des Canadiens en matière de développement durable et de la responsabilité envers l'environnement naturel. | |

Lexique

Ethnocentrisme

Tendance à valoriser la manière de penser de son groupe social, de son pays, et à l'étendre abusivement à la compréhension des autres sociétés.

Levin, Phyllis, Moline, Teddy et Redhead, Pat. (2007). *Visions du Monde*. Mont-Royal, Québec : Duval Éducation. p. 110.

Primauté du droit

La Primauté du droit est un principe constitutionnel prépondérant selon lequel la loi s'applique aussi bien au gouvernement qu'à tous les fonctionnaires publics qui doivent répondre de leurs actes devant les tribunaux ordinaires.

Scott, Stephen A. La primauté du droit. *Encyclopédie canadienne*. Site consulté le 25 mars 2010 : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0007002>

Société

Groupe de personnes liées par des activités ou des intérêts communs, ainsi que par le partage d'un même espace public; groupe d'êtres humains qui se distinguent des autres groupes par des intérêts mutuels, des liens, des lois, des institutions et une culture commune.

Levin, Phyllis; Moline, Teddy; Redhead, Pat. (2007). *Visions du Monde*. Mont-Royal, Québec : Duval Éducation. p. 8.

Vision du monde

L'ensemble des valeurs et des croyances relatives à la vie et à l'univers que partage un groupe et qui est reflété dans ses lois et ses institutions.

Levin, Phyllis; Moline, Teddy; Redhead, Pat. (2007). *Visions du Monde*. Mont-Royal, Québec : Duval Éducation, p. 3.

Bibliographie

Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.

Back, Frédéric. (2009). *Trousses pédagogiques*. Site consulté le 17 juin 2009 : <http://www.fredericback.com/ateliers/index2.fr.shtml>

Bouchard, Nancy. (2008). *La question du dialogue. Vivre le primaire*, 21(4), pp. 44 – 45.

Bureau du commissaire aux traités. (2002). *Les traités. Traduction du Bureau de la minorité de langue officielle, Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan*. Regina : Ministère de l'Apprentissage. Publié en anglais sous le titre : Teaching Treaties in the Classroom.

Canadian Broadcasting Corporation. (2005). *Traités et droits conférés par traités. Centenaire 2005 Saskatchewan*. Site consulté le 25 février 2009 : http://www.cbc.ca/sask100/fr/categories/les_autochtones/

Cardinal, Harold et Hildebrandt, Walter. (2000). *Treaty Elders of Saskatchewan*. Calgary, Alberta: University of Calgary Press.

Diamond, Jared. (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. New York: Viking Press.

Dorion, Lean et Préfontaine, Darren. (2003). *Métis Land Right and Self-Government. Le musée virtuel de l'histoire et de la culture métisse*. Site consulté le 24 mars 2010 : <http://www.metismuseum.ca/media/document.php/00725.pdf>

Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études: Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Winnipeg : Éducation et Jeunesse Manitoba.

Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Sciences humaines Maternelle à 8 Programme d'études: Cadre manitobain des résultats d'apprentissage*. Winnipeg : Éducation et Jeunesse Manitoba.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2007). *S'investir dans nos communautés... en citoyennes et citoyens du monde: Une démarche citoyenne axée sur les valeurs écologiques, démocratiques, pacifiques et solidaires*.

Jacobs, Heidi Hayes. (2010). Upgrading the Curriculum: 21st Century Assessment Types and Skills. In Heidi Hayes Jacobs (dir), *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Levin, Phyllis; Moline, Teddy; Redhead, Pat. (2007). *Visions du Monde*. Mont-Royal, Québec : Duval Éducation.

Louv, Richard. (2006). *The Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature Deficit Disorder*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2001). *Sciences humaines : Programme d'études de 7^e, 8^e et 9^e année : Introduction*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2001). *Sciences humaines : Programme d'études de 7^e, 8^e et 9^e année : Philosophie et méthodes d'enseignement*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2001). *Sciences humaines : Programme d'études de 9^e année : Les fondements de la société : Unité 1 : Le temps*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2001). *Sciences humaines : Programme d'études de 9^e année : Les fondements de la société : Unité 2 : Le changement*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2001). *Sciences humaines : Programme d'études de 9^e année : Les fondements de la société : Unité 3 : La causalité*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2001). *Sciences humaines : Programme d'études de 9^e année : Les fondements de la société : Unité 4 : La culture : Les Premières nations*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Morissette, Rosée et Voynaud, Micheline. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière Éducation.

Office of the Treaty Commissioner of Saskatchewan. (2007). *Treaty Essential Learnings: We Are All Treaty People*.

Perry-Globa, P., Weeks, P., Yoshida, D. et Zelinski, Victor. (2008). *Regards sur la mondialisation*. Montréal : Chenelière Éducation.

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). (2002). *Cadre commun des résultats d'apprentissage Sciences humaines de la maternelle à la 9^e année*.

Scott, Stephen A. *La primauté du droit*. *Encyclopédie canadienne*. Site consulté le 25 mars 2010 : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0007002>

Seixas, Peter. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. UBC: Centre for the study of Historical Consciousness.

Seixas, Peter et Peck, Carla. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears. and I. Wright (dir), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press. (p. 109 – 111).