

Sciences humaines Secondaire 2

Programme français

Programme d'études :
Document de mise
en œuvre

SCIENCES HUMAINES
Secondaire 2
Programme français

Programme d'études :
Document de mise en œuvre

Les enjeux géographiques
du XXI^e siècle

2004

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Données de catalogage avant publication (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba)

(1) 372.83 Sciences humaines secondaire 2, Programme français, Programme d'études :
Document de mise en œuvre.

ISBN 0-7711-3228-X

1. Sciences humaines – Étude et enseignement (Secondaire). 2. Programmes d'études – Manitoba. 3. Géographie – Étude et enseignement (Secondaire). I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Dépôt légal – 4^e trimestre 2004
Bibliothèque nationale du Canada

Tous droits réservés © 2004, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, Division du Bureau de l'éducation française, 1181, avenue Portage, salle 509, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3 Canada (téléphone : [204] 945-6916 ou 1 800 282-8069, poste 6916; télécopieur : [204] 945-1625; courriel : bef@merlin.mb.ca)

Tous les efforts ont été faits pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur* en indiquant l'origine des textes ou des tableaux. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une prochaine version.

Par la présente, le Ministère autorise la reproduction de ce document ou de certains extraits à des fins éducatives et non lucratives. L'autorisation ne s'applique pas aux pages provenant d'autres sources.

Le présent document est également disponible sur le site Web du Ministère à l'adresse suivante :
http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/sh/fl1/dmo_s2/index.html.

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes.

REMERCIEMENTS

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba aimerait exprimer ses remerciements aux membres du Protocole de collaboration de l'élaboration de base de l'Ouest et du Nord et à tous les participants et participantes à l'élaboration du *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences humaines, Maternelle à la 8^e année* (2003) dont se sont inspirés les concepteurs des documents de mise en œuvre en sciences humaines.

Le Ministère remercie également les personnes suivantes qui ont contribué à l'élaboration et à la révision de *Sciences humaines secondaire 2, Programme français, Programme d'études : Document de mise en œuvre*.

Comité d'élaboration des résultats d'apprentissage en sciences humaines secondaire 2

Cécile Alarie-Skene	Enseignante	Collège Jeanne-Sauvé Division scolaire Louis-Riel
Jean-Paul Bergeron	Enseignant	Collège Churchill Division scolaire de Winnipeg
Peter Bjornson	Enseignant	Gimli High School Division scolaire Evergreen
Georges Druwé	Conseiller pédagogique indépendant	
Al Friesen	Enseignant	Neelin High School Division scolaire de Brandon
Linda McDowell	Conseillère pédagogique indépendante	Faculté d'éducation Université de Winnipeg
Claude Michaud	Enseignant	École Pointe-des-Chênes Division scolaire franco-manitobaine
Gareth Neufeld	Enseignant	River East Collegiate Division scolaire River-East-Transcona
Arlin Scharfenberger	Enseignant	Rosenort School Division scolaire Red River Valley
Natalie Tays	Enseignante	Neyo Ohtinwak Collegiate, Nelson House
Robin Brownlie	Conseillère universitaire	Département d'histoire Université du Manitoba
Luc Côté	Conseiller universitaire	Département d'histoire Collège universitaire de Saint-Boniface

Remerciements

Richard Harbeck	Conseiller universitaire	Faculté d'éducation Université du Manitoba
Bill Norton	Conseiller universitaire	Département de géographie Université du Manitoba
Ken Osborne	Conseiller universitaire	Faculté d'éducation Université du Manitoba

Personnel d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Division des Programmes scolaires

Bruce Backhouse	Conseiller pédagogique	Direction de l'élaboration des programmes
Diane Cooley	Coordonnatrice	Section des programmes d'études
Ken Horton	Conseiller pédagogique	Direction de la mesure et de l'évaluation
Larry Labelle	Conseiller pédagogique	Section des programmes et de la politique
Ray Lavery	Conseiller pédagogique	Direction de l'élaboration des programmes
Linda Mlodzinski	Conseillère pédagogique en sciences humaines	Direction de l'élaboration des programmes

Division du Bureau de l'éducation française

Élaboration du Document de mise en œuvre en sciences humaines secondaire 2

Cécile Alarie-Skene	Conseillère pédagogique en sciences humaines	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Jean-Vianney Auclair	Directeur	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Marcel Bérubé	Rédacteur de programmes d'études	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Renée Gillis (rédactrice)	Conseillère pédagogique en sciences humaines	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Sylvie Huard-Huberdeau	Conseillère pédagogique en sciences humaines	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse

Comité de révision du *Document de mise en œuvre secondaire 2*

Lynne Malo	Enseignante	Collège Jeanne-Sauvé Division scolaire Louis-Riel
Claude Michaud	Enseignant	Collège Louis-Riel Division scolaire franco-manitobaine
Lionel De Ruyver	Enseignant	Institut collégial Silver Heights Division scolaire St-James
Jean-Guy Legal	Enseignant	École Pointe-des-Chênes Division scolaire franco-manitobaine

Révision linguistique du *Document de mise en œuvre secondaire 2*

Pierre Lemoine	Correcteur (pigiste)	Winnipeg
Marie-Claude Perreault	Correctrice (pigiste)	Winnipeg

Équipe technique pour le *Document de mise en œuvre secondaire 2*

Candace Lipischak	Opératrice de traitement de texte Graphiste/Artiste	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Nadine Gosselin	Opératrice de traitement de texte	Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Tim Pohl	Graphiste	Division des programmes scolaires

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Raison d'être du document	1
Historique du document	1
Organisation du <i>Document de mise en œuvre</i>	1
Nature des sciences humaines	2
Vision pour les sciences humaines	2
Rôle des sciences humaines	2
Perspectives et contenu francophones	5
Perspectives et contenu autochtones	7
Diversité, équité et multiculturalisme	7
Conscience environnementale	9
Principes directeurs des programmes d'études en sciences humaines ...	11
Le processus d'apprentissage	11
L'enseignement	11
L'évaluation	13
Littératie en sciences humaines	15
L'approche de sujets controversés	16
Encadrement pédagogique	17
Schéma conceptuel des sciences humaines de la maternelle au secondaire 4	17
Le concept fondamental de la citoyenneté	18
Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	19
Identité, culture et communauté	19
La terre : lieux et personnes	19
Liens historiques	19
Interdépendance mondiale	20
Pouvoir et autorité	20
Économie et ressources	21
Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)	23
Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux connaissances	23
Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux habiletés	23
Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux valeurs	25
Lecture des résultats d'apprentissage spécifiques	27
La démarche pédagogique suggérée	29
La mise en situation	29
La réalisation	29
L'intégration	29
L'apprentissage fondé sur les ressources	30
Le processus de recherche	31
Ressources de la DREF	32
Vue d'ensemble des sciences humaines au secondaire 2	35
Structure du <i>Document de mise en œuvre</i>	35
Lecture des blocs	36
Temps consacré à l'enseignement du cours	38

L'importance de la géographie	38
Les habiletés en géographie	39
L'importance de la cartographie	39
Systèmes d'information géographique (SIG)	40
Système de positionnement global (GPS)	40
Les médias, l'actualité et les sciences humaines	40
Aperçu du cours <i>Les enjeux géographiques du XXI^e siècle</i>	42
Matériel utile à l'enseignement du cours	42
Organisation suggérée des regroupements	43
Les résultats d'apprentissage spécifiques par RAG	44
Les habiletés en sciences humaines au secondaire 2	49
Bibliographie	51
Regroupement 1 : La littérature géographique	57
Aperçu du regroupement	59
Mise en situation	65
Réalisation	69
Bloc 1 : Les concepts de base en géographie	69
Bloc 2 : La cartographie et la localisation	75
Bloc 3 : Les biomes de la Terre	81
Bloc 4 : L'interaction entre les humains et l'environnement	89
Intégration	95
Ressources éducatives suggérées	99
Regroupement 2 : Les ressources naturelles	109
Aperçu du regroupement	111
Mise en situation	115
Réalisation	119
Bloc 1 : L'inventaire des ressources naturelles	119
Bloc 2 : Perspectives sur l'utilisation des ressources naturelles	131
Bloc 3 : Répercussions de l'exploitation des ressources naturelles	139
Intégration	145
Ressources éducatives suggérées	149
Regroupement 3 : La Terre nourricière	159
Aperçu du regroupement	161
Mise en situation	165
Réalisation	169
Bloc 1 : L'agriculture et la géographie physique	169
Bloc 2 : La production alimentaire au Canada	177
Bloc 3 : Les pratiques agricoles	187
Bloc 4 : La sécurité alimentaire	195
Intégration	201
Ressources éducatives suggérées	205

Regroupement 4 : L'industrie et le commerce	219
Aperçu du regroupement	221
Mise en situation	225
Réalisation	227
Bloc 1 : Les types d'industries	227
Bloc 2 : Les relations commerciales	235
Bloc 3 : Les enjeux économiques	243
Intégration	251
Ressources éducatives suggérées	255
Regroupement 5 : Les espaces urbains	265
Aperçu du regroupement	267
Mise en situation	271
Réalisation	275
Bloc 1 : Les centres urbains du monde	275
Bloc 2 : L'urbanisme au Canada	285
Bloc 3 : La qualité de vie en milieu urbain	297
Intégration	309
Ressources éducatives suggérées	313
Annexes	323
Annexes polyvalentes A – Q	327
Annexes : La littératie géographique 1.1 – 1.42	355
Annexes : Les ressources naturelles 2.1 – 2.20	417
Annexes : La Terre nourricière 3.1 – 3.24	447
Annexes : L'industrie et le commerce 4.1 – 4.26	491
Annexes : Les espaces urbains 5.1 – 5.26	525

INTRODUCTION

Raison d'être du document

Sciences humaines secondaire 2, Programme français, Programme d'études : Document de mise en œuvre, auquel on se référera ci-après sous le nom de *Document de mise en œuvre*, précise les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques que doivent atteindre les élèves manitobains de secondaire 2 en sciences humaines. Ce document appuie l'implantation des résultats d'apprentissage, la planification de l'enseignement et la sélection de ressources pédagogiques en sciences humaines au secondaire 2 dans les écoles françaises du Manitoba. Pour ce faire, il propose aux enseignants des scénarios d'apprentissage, des stratégies d'enseignement, des stratégies d'évaluation et des ressources pédagogiques. Le *Document de mise en œuvre* ne doit pas être considéré comme exhaustif ni restrictif. Au contraire, les concepteurs l'ont voulu flexible, et l'enseignant est encouragé à l'adapter à son milieu et à ses élèves.

Historique du document

Le *Document de mise en œuvre* est fondé sur le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 8^e année* (2003). Le *Cadre manitobain* définit les principes directeurs qui orientent les programmes d'études de sciences humaines au Manitoba ainsi que les résultats d'apprentissage généraux qui se poursuivent de la maternelle jusqu'au secondaire 4. Les résultats d'apprentissage généraux et les fondements des sciences humaines du *Cadre manitobain* se sont inspirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, M à 9*, (2002), un projet de recherche et de collaboration entrepris sous la tutelle du Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest et le Nord canadiens.

Ce *Document de mise en œuvre* a été élaboré par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba en collaboration avec une équipe d'éducateurs manitobains provenant de divers contextes scolaires. Le processus d'élaboration des résultats d'apprentissage a fait appel à la participation d'enseignants francophones, autochtones et anglophones, de conseillers universitaires en histoire, en géographie et en éducation, ainsi que de représentants d'une variété de communautés culturelles du Manitoba. Un comité de révision, composé d'enseignants de sciences humaines dans le programme français et le programme d'immersion française au secondaire, a également contribué à l'élaboration et à la validation du *Document de mise en œuvre*.

Organisation du Document de mise en œuvre

Le *Document de mise en œuvre* comprend les sections suivantes :

- **une introduction générale**, qui présente les fondements philosophiques et les principes directeurs de l'enseignement des sciences humaines;
- **un encadrement pédagogique** des sciences humaines au Manitoba, qui présente l'organisation conceptuelle des programmes d'études de sciences humaines de la maternelle au secondaire 4;
- **une vue d'ensemble des sciences humaines au secondaire 2**, qui présente un aperçu de l'année ainsi que des conseils généraux sur l'emploi du *Document de mise en œuvre* pour faciliter l'enseignement du cours *Les enjeux géographiques du XXI^e siècle*;

- **les cinq regroupements du cours *Les enjeux géographiques du XXI^e siècle***, qui proposent des situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que des ressources éducatives pour appuyer l'acquisition de tous les résultats d'apprentissage spécifiques de secondaire 2;
- **des annexes reproductibles** pour appuyer l'apprentissage des sciences humaines au secondaire 2.

Nature des sciences humaines

Les sciences humaines visent à l'étude des relations que les êtres humains entretiennent entre eux ainsi qu'avec leur environnement. Au Manitoba, l'étude des sciences humaines est axée plus particulièrement sur l'histoire et sur la géographie tout en intégrant les éléments pertinents d'autres disciplines. Par l'étude des êtres humains dans leur milieu physique, social et culturel, les sciences humaines permettent d'examiner le passé et le présent en vue d'orienter l'avenir. Les sciences humaines aident les élèves à acquérir les connaissances, les habiletés et les valeurs nécessaires pour devenir des citoyennes et citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés à l'échelle locale, nationale et internationale.

Vision pour les sciences humaines

Le programme d'études de sciences humaines est fondé sur les concepts de citoyenneté et d'identité, dans un contexte canadien et mondial. Soucieux de tenir compte des multiples voix qui ont façonné et qui continuent de façonner l'expérience canadienne, les concepteurs des programmes d'études au Manitoba y ont intégré des perspectives autochtones et francophones tout en tenant compte des perspectives de diverses collectivités culturelles. Les sciences humaines amènent les élèves à participer au débat continu concernant la citoyenneté et l'identité au Canada et dans le monde, et les incite à devenir des citoyennes et citoyens actifs au sein de leurs communautés. Les sciences humaines préparent également les élèves à la prise de décisions éclairées et éthiques face aux défis que présente une démocratie pluraliste.

Rôle des sciences humaines

Les sciences humaines permettent aux élèves d'acquérir les connaissances, les habiletés et valeurs requises pour mieux comprendre le Canada et le monde dans lequel elles et ils vivent. Le but des sciences humaines est d'amener les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs, soucieux des valeurs démocratiques et engagés à contribuer à la réalisation d'une société meilleure.

Au Manitoba, l'apprentissage en sciences humaines depuis la maternelle jusqu'au secondaire 4 se répartit dans les catégories suivantes :

- le Canada;
- le monde;
- l'environnement;
- la démocratie;
- les compétences générales.

Le Canada

En ce qui concerne le Canada, les sciences humaines permettent aux élèves :

- d'apprendre et de comprendre l'histoire et la géographie du Canada;
- d'apprécier les réalisations des générations qui les ont précédés et qui ont contribué à construire le Canada;

- de comprendre de façon critique les structures et les processus politiques au Canada, ainsi que les institutions de la société canadienne;
- de s'acquitter de leurs responsabilités et de comprendre leurs droits en tant que citoyennes et citoyens canadiens;
- de comprendre et de respecter les principes de la démocratie canadienne, y compris la justice sociale, le fédéralisme, le bilinguisme et le pluralisme;
- d'analyser les enjeux d'intérêt public et de prendre à leur égard une position rationnelle et justifiable sur le plan moral;
- d'acquérir un sens d'appartenance à leurs communautés et à la société canadienne;
- de respecter les perspectives des peuples autochtones, des francophones et des nombreux groupes culturels qui ont édifié le Canada d'hier et d'aujourd'hui.

Le monde

En ce qui concerne le monde, les sciences humaines permettent aux élèves :

- d'apprendre et de comprendre l'histoire et la géographie du monde;
- de respecter les peuples et les cultures dans le monde en souscrivant aux principes des droits de la personne, de l'équité et de la dignité humaine;
- de se sensibiliser au reste du monde et d'acquérir un sens de la citoyenneté mondiale;
- de comprendre et d'apprécier de façon critique le rôle des organisations internationales;
- d'analyser des enjeux mondiaux et de prendre à leur égard une position rationnelle et justifiable sur le plan moral;
- de s'engager en faveur de la justice sociale et de la qualité de vie pour tous les peuples du monde;
- d'évaluer les questions d'intérêt national, compte tenu des intérêts d'autres pays et de l'ensemble de la planète.

L'environnement

En ce qui concerne l'environnement, les sciences humaines permettent aux élèves :

- d'apprendre la géographie et d'appliquer les habiletés, les connaissances et la compréhension relatives à cette discipline;
- de reconnaître que la vie humaine ne peut se concevoir sans un environnement naturel durable;
- d'évaluer les répercussions de l'interaction entre les êtres humains et l'environnement;
- de proposer d'éventuelles solutions aux problèmes environnementaux;
- de vivre tout en respectant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable.

La démocratie

En ce qui concerne la démocratie, les sciences humaines permettent aux élèves :

- de comprendre de façon critique l'histoire, la nature et les enjeux de la démocratie;
- d'évaluer des doctrines politiques autres que la démocratie, à l'heure actuelle et dans le passé;
- de comprendre l'histoire et les fondements de la démocratie parlementaire au Canada;
- de faire preuve d'engagement envers les idéaux et les principes démocratiques, y compris le respect des droits de la personne, les principes de justice sociale, d'équité et de liberté, la tolérance par rapport à la dissidence et aux différences, et la volonté de défendre le bien public;
- de participer aux affaires publiques en respectant les principes démocratiques;
- de comprendre de façon critique le rôle des institutions de la société civile;
- de reconnaître que la démocratie passe par la négociation et que les problèmes politiques ou sociaux ne se règlent pas toujours simplement;
- de trouver des moyens d'apporter des améliorations à la démocratie et d'y donner suite;
- de participer, en tant que citoyennes et citoyens bien informés, aux débats qui sont propres à la démocratie au Canada et ailleurs dans le monde;
- de prendre position sur des questions de principe ou de conscience individuelle.

Les compétences générales

En ce qui concerne les compétences générales, les sciences humaines permettent aux élèves :

- de faire de la recherche dirigée, d'appliquer leurs habiletés en recherche, de penser de façon critique et de prendre des décisions;
- de penser dans une perspective historique et géographique;
- de faire des analyses critiques à la suite de recherches sur des questions sociales, notamment sur des sujets controversés;
- de collaborer efficacement avec les autres;
- de résoudre des problèmes et de régler des conflits de façon créative, éthique et non violente;
- de faire preuve d'ouverture relativement à de nouvelles idées et de réfléchir au-delà des idées préconçues;
- d'appliquer des habiletés efficaces de communication et de développer des compétences en littératie médiatique;
- d'utiliser et de gérer les technologies de l'information et de la communication.

Perspectives et contenu francophones

L'école française se doit d'être un établissement de langue, d'identité, de culture et d'intégration communautaire. Les sciences humaines tiennent un rôle capital dans cette mission. Le programme de sciences humaines a pour mission, particulièrement dans les écoles françaises, d'assurer la vitalité de la langue et de la culture et de contribuer à la croissance et à l'épanouissement de la communauté francophone. Il joue un rôle déterminant en amenant les élèves à développer les connaissances, les habiletés et les valeurs requises pour la construction d'une identité francophone et qui les rendent aptes à s'intégrer et à participer à l'épanouissement de leurs communautés, de la société et du monde. Pour ce faire, l'enseignement des sciences humaines doit être dispensé dans un environnement linguistique et culturel riche qui permet aux élèves de s'intégrer à la culture française et à la communauté francophone à l'échelle locale, nationale et mondiale.

Au Manitoba comme ailleurs en milieu francophone minoritaire, les élèves des écoles françaises ont parfois des compétences inégales en français. De plus, de nombreuses différences culturelles existent selon les origines de la famille de chacun. Un certain nombre d'élèves vivent dans le contexte de familles exogames où l'un des parents ne parle pas français. La diversité d'expériences linguistiques et culturelles au sein des écoles françaises pose des défis aux enseignants. Ceux-ci doivent être conscients de cette diversité et du fait que pour plusieurs élèves, l'école constitue le seul endroit où se vit l'expérience du français.

Le rôle de l'école française en milieu minoritaire diffère de celui d'une école en milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école française en milieu minoritaire doit développer les savoir-vivre et les savoir-devenir nécessaires à la préparation des gens qui assureront l'avenir des communautés francophones.

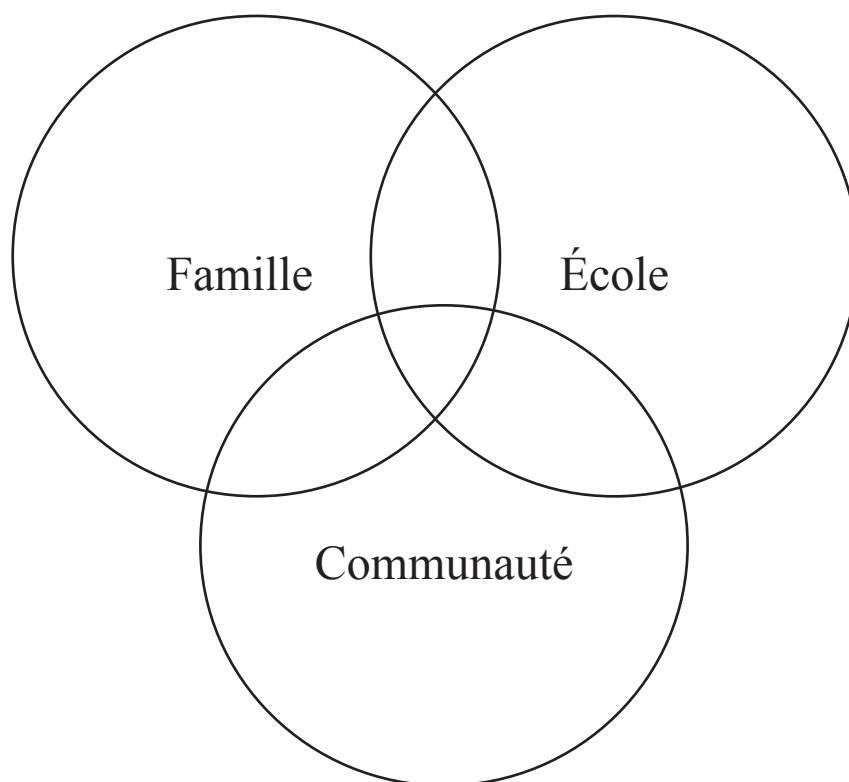
Les sciences humaines permettent aux élèves d'acquérir une littératie qui prend quatre formes distinctes mais intimement liées entre elles : la littératie personnelle; la littératie communautaire; la littératie scolaire et la littératie critique. Ce sont ces littératies qui permettront aux élèves francophones de s'affirmer et de devenir des participants actifs dans leurs communautés au niveau local, national ou international.

- La littératie personnelle est l'habileté à s'identifier et à s'affirmer en tant que francophone. Elle correspond à l'habileté à employer le français, à comprendre les dimensions de son identité francophone et à savoir comment s'affirmer et agir positivement en tant que citoyenne ou citoyen francophone.
- La littératie communautaire est l'habileté à lire sa communauté francophone. La littératie communautaire comprend la façon de penser, de dire, de faire et de vivre de la communauté francophone ainsi que celles de la société dans son ensemble. Elle comprend aussi la capacité de s'intégrer à la communauté et à la société.
- La littératie scolaire est l'habileté à parler, à lire et à écrire en vue de la réussite scolaire. C'est l'habileté à saisir les concepts et à établir des liens entre les idées.
- La littératie critique est l'habileté de traitement de l'information et des idées en vue de développer une pensée critique et créative.

Le programme de sciences humaines dans les écoles françaises met l'accent sur les partenariats aptes à favoriser l'acquisition de la langue, l'intégration à la culture et à la communauté ainsi qu'une solide identification à la francophonie.

La famille et l'école doivent s'unir à la communauté pour garantir l'apprentissage de la langue, la construction de l'identité, l'intégration culturelle et communautaire ainsi que la réussite scolaire.

Ces trois milieux, famille, école et communauté, exercent des influences déterminantes dans la vie des élèves en ce qui a trait à l'acquisition de la langue, à l'intégration de la culture et à la communauté, à la construction de l'identité et à la réussite scolaire.



Il est essentiel que les élèves associent les expériences d'apprentissage qu'ils vivent en français en contexte scolaire à des expériences significatives, utiles et pertinentes, et que ces expériences leur permettent de se construire un rapport positif à la langue. C'est pourquoi les sciences humaines mettent l'accent, dans la mesure du possible, sur le décroisement de l'école en favorisant des interactions avec la communauté. C'est dans la communauté qu'on peut mieux vivre le sens, la valeur et l'utilité de la langue et de la culture françaises.

Pour acquérir et maintenir le français en tant que langue première et pour réaliser leur potentiel cognitif et la réussite scolaire, les élèves francophones doivent maintenir leur estime de soi en tant que francophones; se créer une identité culturelle positive; accéder aux littératures essentielles au développement de la langue, de la cognition, de l'identité, de la culture et de la communauté; s'intégrer à une communauté francophone authentique.

Perspectives et contenu autochtones

De nombreux auteurs canadiens, dont John Ralston Saul (2002), affirment que le caractère unique du Canada découle de ses fondements historiques « triangulaires », c'est-à-dire autochtones, francophones et anglophones. L'historien Jacques Lacoursière (2004) affirme également que « L'idéal serait d'avoir une histoire en trois versions : autochtone, anglophone et francophone ».

John Ralston Saul note cependant qu'une bonne partie de l'histoire du Canada a été troublée par le refus d'accepter le rôle central des Autochtones dans le façonnement progressif de la société canadienne. Il constate que « Nous reconnaissons en paroles le rôle des Autochtones dans la société. Nous avons même de très bonnes intentions dans ce domaine... Et pourtant, si on examine la manière que nous avons au quotidien de nous décrire nous-mêmes, on constate que nous éliminons presque automatiquement le pilier autochtone. »

Une conscience de cette structure tripartite sur laquelle repose la complexité du pays est intégrée à la vision des sciences humaines au Manitoba. Pour cette raison les perspectives autochtones font partie intégrante des résultats d'apprentissage en sciences humaines ainsi que des stratégies favorisées dans le *Document de mise en œuvre*. Il ne s'agit donc pas de limiter la contribution des Autochtones (Premières nations, Métis et Inuits) à des sujets qui les concernent directement, mais de consolider une approche pédagogique qui intègre la vision du monde, l'histoire et la culture des collectivités autochtones à l'ensemble de l'étude de la société canadienne du passé, du présent et du futur. Une telle approche aide non seulement à corriger les préjugés historiques et sociaux en présentant la voix autochtone à tous les élèves mais elle appuie également l'apprentissage et le développement d'une identité personnelle positive chez les élèves autochtones du Manitoba.

Tout comme n'importe quel autre groupe culturel ou ethnique, les collectivités autochtones du Canada possèdent des croyances, des modes de vie, des langues et des récits très divers. (Pour des renseignements généraux sur les collectivités autochtones au Canada, veuillez consulter l'annexe A du présent document.) Il existe cependant certains éléments communs parmi les collectivités autochtones, de même que parmi les peuples indigènes de partout dans le monde. Il est important de communiquer aux élèves que les perspectives autochtones, malgré leur longue histoire, ne sont pas immuables mais ont évolué au fil du temps et de l'interaction culturelle. Le document du Ministère, *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs* (2003), ainsi que le document *Études autochtones, Document ressource à l'usage des années secondaires (S1 - S4)* (1995), décrivent les nombreux aspects de la vision du monde des Autochtones.

Diversité, équité et multiculturalisme

L'école joue un rôle indispensable en préparant les élèves à vivre au sein d'une société pluraliste où interagissent une variété de perspectives culturelles. Elle doit les aider à développer leur estime de soi et à construire leur identité, en leur donnant une image positive de leur patrimoine culturel et historique. Elle doit également les aider à comprendre et à respecter les cultures, l'histoire et les valeurs d'autres collectivités. Elle doit donc fournir aux élèves une éducation qui permet une pleine participation au sein de la société mondiale, qui favorise l'enrichissement culturel et qui encourage la compréhension interculturelle.

Les sciences humaines doivent refléter la diversité humaine dans l'apprentissage et dans l'enseignement qu'elles véhiculent afin que chaque élève s'y reconnaisse et se sente valorisé, tout en développant le *savoir-vivre-ensemble* qu'exige la vie contemporaine. Ainsi, tous les élèves seront en mesure de faire face aux incidents liés aux stéréotypes, aux préjugés, à la discrimination et au racisme. Ils pourront également comprendre que l'ouverture sur l'autre apporte un enrichissement personnel.

L'intégration de perspectives diverses en sciences humaines constitue plus qu'une étude des contributions de divers groupes ethnoculturels et sociaux. Elle va plus loin que l'inclusion de thèmes ou de contenu touchant les perspectives multiculturelles ou la célébration de la diversité culturelle. Elle vise surtout une approche qui favorise la transformation des valeurs, le dialogue interculturel et l'action sociale. Selon le modèle de James Banks (2001), l'éducation multiculturelle la plus efficace devrait reposer sur l'acceptation fondamentale de la diversité humaine, un engagement à la justice et à l'équité, la compréhension interculturelle et une prise de position contre toute forme de discrimination. Une dimension importante de cette approche est la construction identitaire et l'affirmation et l'épanouissement de sa propre identité chez tous les élèves.

Dans cette optique, les concepts d'équité et de diversité sont au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences humaines au Manitoba. Le Manitoba est constitué de communautés hétérogènes sur le plan linguistique et culturel. Il est important de promouvoir et de soutenir des initiatives éducatives contre le racisme dans les écoles et les salles de classe, et d'adapter nos stratégies d'enseignement et notre choix de ressources afin de répondre aux besoins de la population hétérogène de nos écoles. Une telle approche appuie également chez les élèves du Manitoba une prise de conscience de la diversité humaine à l'échelle planétaire, et une sensibilisation à l'interdépendance mondiale des êtres humains.

Le programme d'études de sciences humaines au Manitoba est fondé sur des principes à la fois visionnaires et pratiques. Dans son ensemble, il appuie les objectifs du plan d'action sur la diversité et l'équité en éducation au Manitoba (2003), qui sont de « créer des milieux scolaires voués à la justice, à l'égalité, à la démocratie, à l'équité des perspectives économiques pour tous, à la liberté intellectuelle, à la protection de l'environnement et aux droits humains ».

Selon ce plan d'action, la notion de *diversité* recouvre toutes les similitudes et les différences entre les êtres humains. Elle implique que soit compris et que soit accepté le caractère unique de tout individu, et que soient respectées les particularités de chacun. *L'équité* est une notion qui implique une volonté d'égalité et de justice sociale dans une société démocratique. L'équité dans le domaine de l'éducation exige que les possibilités éducatives, l'accès aux études et les résultats soient égaux pour tous.

Les stratégies, les activités, les thèmes et le climat de classe en sciences humaines devraient refléter les principes de l'équité et de la justice sociale, du multiculturalisme, de l'inclusion et de l'acceptation des différences entre les êtres humains. Les discussions doivent permettre d'aborder directement des enjeux portant sur le racisme et d'autres formes de discrimination. Le choix des ressources doit comprendre l'inclusion d'une variété de points de vue et doit

**Conscience
environnementale**

éviter les stéréotypes; les activités doivent appuyer l'échange et le dialogue entre des personnes de points de vue divergents. Ce faisant, les sciences humaines permettent aux élèves de développer les compétences de citoyenneté active et démocratique au sein d'une société pluraliste.

La qualité de vie est directement tributaire de l'environnement. Il incombe aux citoyens de trouver un juste équilibre entre les impératifs de la croissance économique, un niveau de vie élevé, le respect de l'environnement et les besoins des générations futures. Chacun est donc responsable de la protection de l'environnement dans un contexte de développement durable.

Le concept de développement durable exige des connaissances, des habiletés et des valeurs particulières en ce qui a trait à l'analyse critique des enjeux touchant l'environnement, l'économie et le bien-être social. La nature du développement durable repose sur la prise de décision éclairée et éclaircie par de l'information fiable.

L'apprentissage en sciences humaines incorpore les principes du développement durable (ou de la *viabilité* des activités humaines) dans le but d'amener les élèves à comprendre que la vie humaine ne peut se concevoir sans conserver l'environnement naturel pour les générations à venir. Les élèves doivent donc analyser et évaluer les répercussions des interactions entre les êtres humains et l'environnement, proposer des solutions possibles aux problèmes environnementaux et prendre des décisions qui font preuve d'un respect des principes de la gestion responsable de l'environnement et du développement durable.

La Commission mondiale de l'environnement et du développement (la Commission Brundtland) a défini le développement durable comme « [...] un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Autrement dit, le développement est essentiel pour satisfaire les besoins des humains et améliorer la qualité de vie. En même temps, il doit être fondé sur une utilisation efficace et soucieuse de l'environnement et des ressources limitées de la société – naturelles, humaines et économiques.

Selon le Gouvernement du Canada (2003), les finalités du développement durable que doivent considérer les élèves dans leurs cours de sciences humaines sont les suivantes :

- la préservation des ressources naturelles;
- la protection des écosystèmes et des biomes;
- la préservation des emplois, des industries, du commerce et des collectivités;
- la protection de la santé et du bien-être des Canadiennes et des Canadiens;
- le respect des obligations internationales touchant l'environnement, l'économie et le bien-être social;
- l'amélioration de la qualité de vie des êtres humains partout dans le monde;
- la promotion de l'équité mondiale.

Au cours de leur apprentissage en sciences humaines, les élèves devraient analyser les répercussions de leurs décisions personnelles ainsi que des activités des sociétés humaines en fonction de l'interdépendance du bien-être social, de l'environnement et de l'économie. (Veuillez consulter l'annexe B pour un schéma qui pourra servir à présenter le concept du développement durable.)

Le document suivant (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse, 2000) offre des renseignements plus détaillés au sujet de l'éducation pour le développement durable dans les écoles du Manitoba : *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration.*

Principes directeurs des programmes d'études en sciences humaines

Le processus d'apprentissage

L'apprentissage est un processus cognitif, affectif, social et culturel qui se manifeste par la prise en charge de l'apprenant face à la construction de ses savoirs (connaissances, valeurs, habiletés) et leur utilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. L'apprentissage s'effectue au moyen d'expériences nombreuses, variées et significatives, par lesquelles l'apprenant construit et reconstruit les éléments et les modalités de son apprentissage. C'est par l'intermédiaire de ce processus qu'il élargit son champ d'autonomie et se donne les moyens d'apprendre à apprendre tout au long de la vie.

L'apprentissage est un processus influencé par plusieurs facteurs : les facteurs personnels (les dispositions individuelles, les styles d'apprentissage, les types d'intelligence, la personnalité, l'estime de soi, le bien-être, la motivation, etc.); les facteurs sociaux (le milieu, les relations avec la famille, les pairs, la communauté, l'enseignant, etc.); les facteurs culturels (les valeurs, les attitudes, la langue, le sens d'appartenance, etc.); les facteurs institutionnels (les politiques, les programmes d'études, etc.).

L'apprentissage prend place lorsque l'apprenant vit des expériences qui lui permettent de s'épanouir selon ses propres besoins personnels, sociaux et culturels. C'est lorsqu'il est activement impliqué et lorsqu'il peut interagir avec son milieu (pairs, enseignants, parents, membres de sa communauté) que l'apprenant peut donner du sens à son apprentissage. Son niveau de motivation repose sur cette interaction ainsi que sur la valeur qu'il accorde à la tâche et sa perception de ses possibilités de réussite.

L'apprentissage nécessite une prise en charge personnelle par laquelle l'apprenant fait des liens entre ses savoirs antérieurs et les nouveaux savoirs pour modifier et enrichir ses connaissances, ses valeurs et ses habiletés, de façon à les appliquer dans de nouveaux contextes. Au fur et à mesure que l'apprenant développe son autonomie, il vient à mieux se connaître comme apprenant, c'est-à-dire à être davantage conscient de l'objet de son apprentissage et du processus qu'il utilise pour apprendre.

En sciences humaines, les connaissances, les habiletés et valeurs sont des aspects interdépendants de l'apprentissage qu'on vise à intégrer dans l'enseignement. Pour que l'apprentissage des sciences humaines soit significatif, il faut pouvoir passer du général au particulier, savoir incorporer les connaissances générales de base et profiter des occasions d'approfondir certains sujets.

L'enseignement

L'enseignement s'insère dans le développement global des apprenants en proposant des situations d'apprentissage propices à la construction des savoirs. Les approches pédagogiques sont planifiées pour répondre aux besoins de tous les apprenants et pour leur permettre de donner un sens à leur apprentissage. C'est en offrant des expériences nombreuses, variées et significatives que l'enseignement permet aux élèves de construire et de reconstruire leurs savoirs, de développer leur identité et de devenir des apprenants autonomes la vie durant.

L'enseignement assure l'interaction entre l'enseignant, les apprenants et le milieu. Cette interaction est affectée par des facteurs personnels, sociaux, et culturels, ainsi que par des facteurs institutionnels. L'enseignement stimule la motivation

des apprenants en proposant des situations pédagogiques complexes et signifiantes qui privilégient la collaboration et la résolution de problèmes ainsi que le développement de la pensée critique et créative.

L'apprentissage des sciences humaines est facilité par le recours à des stratégies d'enseignement faisant appel à différentes situations et à des regroupements souples. En planifiant un programme équilibré de situations d'apprentissage individuelles, collectives ou dirigées, et en fournissant aux élèves des structures conceptuelles et méthodologiques, l'enseignant peut aider les élèves à atteindre, de différentes façons, les résultats d'apprentissage en sciences humaines. Un bon enseignement des sciences humaines nécessite le recours à des stratégies qui favorisent les interactions et la collaboration. L'apprentissage coopératif, le travail avec des pairs, les entrevues, la pédagogie par projets, les débats structurés, les recherches initiées par l'enseignant ainsi que par les élèves, les jeux de rôles et la participation à des cercles de partage sont toutes des stratégies qui rendent l'apprentissage plus significatif en encourageant la réflexion critique, le questionnement et la prise en compte de divers points de vue.

Les situations d'apprentissage doivent favoriser la mobilisation des savoirs antérieurs, la création de liens avec les nouveaux savoirs et l'application de ces savoirs dans de nouveaux contextes.

Les situations d'apprentissage devraient permettre aux élèves de « vivre » les sciences humaines en faisant appel à des ressources et à des expériences diverses, telles que les études sur le terrain, les visites guidées et la participation à des activités culturelles. L'enseignement des sciences humaines est une occasion idéale d'intégrer la littérature et les arts et de se servir des technologies de l'information et de la communication. Les pratiques exemplaires en sciences humaines permettent aux élèves de participer activement aux processus démocratiques grâce à des activités telles que la recherche du consensus, la prise de décisions collectives, les conseils étudiants, les réunions de classe, et la participation des élèves à la planification de sujets d'étude et d'activités scolaires. Les sciences humaines devraient également comporter de réelles occasions de participer à des activités à domicile et à des activités communautaires.

L'enseignement des sciences humaines est un art qui s'accommode de différents types de styles et de méthodes. Compte tenu de la nature des sciences humaines, la présentation du contenu et le choix des méthodes d'enseignement seront influencés par les croyances et les convictions personnelles de l'enseignant. Il n'est pas toujours possible de demeurer entièrement neutre en salle de classe, mais l'enseignant devrait être conscient des conséquences auxquelles il s'expose en présentant ses propres croyances et points de vue comme des faits et non comme des opinions.

Les sciences humaines offrent de nombreuses possibilités de déceler et d'analyser le parti pris en procédant à l'analyse critique de divers points de vue. En amenant les élèves à vivre en classe un climat d'ouverture et d'équité, l'enseignant établit avec eux une culture d'apprentissage qui intègre les principes démocratiques et encourage la citoyenneté active. Enfin, l'enseignant doit être bien informé du contenu et des enjeux des sciences humaines et être disposé à guider les élèves dans le choix de sources d'information fiables.

L'évaluation

L'évaluation est un processus continu, systématique et complet au cœur même de l'enseignement, et faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'évaluation est essentielle à l'apprentissage et à la planification de l'enseignement car elle fournit une rétroaction à l'enseignant et aux apprenants qui leur permet d'ajuster, de modifier, et de planifier en tenant compte de ce qui est appris et de ce qui reste à apprendre.

L'évaluation en salle de classe a pour objectif premier d'aider les élèves à faire les meilleurs choix possibles pour leur apprentissage et de fournir à l'enseignant de l'information qui guidera son enseignement. Il est essentiel que l'enseignant et les élèves comprennent clairement à la fois l'objectif de l'évaluation et comment utiliser les résultats de l'évaluation. Si les élèves comprennent bien l'objectif de l'évaluation, ils seront davantage motivés à assumer la responsabilité de leur apprentissage afin de mieux orienter leurs efforts. Quant à l'enseignant, il saura mieux choisir des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui auront pour effet d'améliorer le rendement des élèves.

Lorsque l'évaluation se fait de façon continue et constructive, elle aide les élèves à mieux réfléchir sur leur apprentissage, à faire la synthèse de ce qu'ils ont appris, à résoudre divers problèmes et à mettre en œuvre les savoirs acquis dans les contextes variés de la vie quotidienne. Elle fournit également à l'enseignant l'occasion de réfléchir sur sa pratique d'enseignement et de la planifier en vue du progrès des élèves.

L'évaluation est un processus à la fois proactif et rétroactif au service de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle comprend divers modes d'intervention qui tiennent compte de facteurs personnels, sociaux, culturels et institutionnels, ainsi que des besoins particuliers des élèves. Les modes d'intervention doivent être cohérents avec les approches pédagogiques et offrir des situations dans lesquelles les apprenants peuvent démontrer ce qu'ils ont appris.

Une évaluation efficace encourage les apprenants à prendre en charge leur apprentissage. La rétroaction des pairs et de l'enseignant, l'autoévaluation et l'objectivation permettent aux élèves de prendre davantage conscience de l'objet de leur apprentissage ainsi que des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre.

L'évaluation des réalisations des élèves est une importante composante de l'apprentissage. Les résultats d'apprentissage sont des comportements que l'on peut observer et mesurer. Tout comme pour l'enseignement, il est important d'utiliser une large variété de stratégies d'évaluation au cours du processus d'apprentissage. Ces stratégies peuvent inclure des portfolios, des entrevues, des recherches individuelles et collectives, des journaux de bord, des jeux de rôles, des présentations orales, des tests, des projets dirigés, des listes de contrôle, des observations de l'enseignant, des évaluations par les pairs et des autoévaluations.

En s'intégrant à une pédagogie différenciée qui favorise la réussite de tous les élèves, l'évaluation comprend la mise en application d'une gamme de réalisations et de tâches de performance. Certaines stratégies sont, de par leur nature, plus propices à l'évaluation de certains résultats d'apprentissage. L'annexe C propose une liste de tâches, de productions et d'activités qui pourraient être utilisées pour l'évaluation des divers résultats d'apprentissage en sciences humaines. Quelles que soient les stratégies utilisées, l'évaluation doit comprendre une phase d'autoévaluation et de réflexion personnelle sur l'apprentissage ainsi que diverses

occasions de réinvestir les connaissances, les habiletés et les valeurs acquises. L'utilisation des portfolios incite les élèves à s'autoévaluer, à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et à établir des buts personnels relatifs à leur apprentissage. Les portfolios incorporent une variété de travaux et de réalisations et devraient inclure des pièces sélectionnées par les élèves ainsi que par l'enseignant. Veuillez consulter l'annexe D et l'annexe E pour des exemples de fiches utiles à l'organisation du portfolio d'apprentissage.

L'intégration de pratiques évaluatives en salle de classe, pour des fins précises et claires, peut servir à mettre en valeur l'apprentissage et l'enseignement. La recherche récente en éducation (Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens, 2004) distingue trois différents types d'évaluation :

- l'évaluation *de* l'apprentissage, qui vise une définition du rendement de l'élève à un moment déterminé du processus;
- l'évaluation *pour* l'apprentissage, qui est intégré au processus interactif de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui met l'accent sur le progrès de l'élève;
- l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, qui engage l'élève à analyser et à estimer le comment de son apprentissage, pour ensuite effectuer les ajustements nécessaires.

Il est possible d'envisager l'évaluation dans un continuum qui agence, dans son ensemble, des stratégies traditionnelles et des stratégies novatrices pour des fins éducatives qui, bien que différentes, sont interdépendantes. Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des différents types d'évaluation.

Évaluation de l'apprentissage	Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage
Accent sur les tests de fin d'unité et les examens (évaluation sommative)	Accent sur l'évaluation formative en cours d'apprentissage	Accent sur la réflexion et la métacognition au cours de l'apprentissage
Stratégies d'évaluation conçues par l'enseignant ou d'autres autorités en éducation	Participation de l'élève à la conception et à la planification de l'évaluation	La prise en charge de l'apprentissage par l'élève
L'évaluation est uniquement la tâche de l'enseignant	L'évaluation implique plusieurs personnes : l'élève, les pairs et autres	L'évaluation implique la prise en charge et la prise de décision de l'apprenant par rapport à son apprentissage
Instruments et stratégies d'évaluation communs et uniformes	Adaptation d'outils et de stratégies d'évaluation selon le style d'apprentissage et les besoins de l'élève	Instruments et stratégies qui stimulent la métacognition et qui incitent l'apprenant à décrire son cheminement
L'évaluation vise avant tout les preuves de l'acquisition de connaissances	L'évaluation vise l'application, le jugement et le traitement innovateur des connaissances	L'évaluation vise la pensée critique, la métacognition, l'autonomie, le choix de stratégies
Objectifs et critères ne sont pas nécessairement précisés dans les instruments d'évaluation	Objectifs et critères sont explicités de manière descriptive	Objectifs et critères sont explicités avec et par l'élève
Résultats d'évaluation utilisés uniquement pour estimer le rendement de l'élève ou faire le bilan de ses apprentissages	Résultats de l'évaluation également utilisés pour modifier les objectifs et les stratégies d'enseignement	Résultats de l'évaluation également utilisés par l'élève dans la planification de son apprentissage

Évaluation des connaissances : Les sciences humaines sont une matière où l'on privilégie les connaissances. Cependant, les élèves n'acquièrent pas une compréhension véritable et approfondie des sujets abordés s'ils ne font que mémoriser et rappeler de l'information. Il faut plutôt encourager les élèves à faire la synthèse des connaissances acquises et à les réinvestir dans des contextes pertinents et variés.

Évaluation des habiletés : En sciences humaines, l'évaluation des habiletés et des processus nécessite l'utilisation de stratégies différentes de celles dont on se sert pour l'évaluation des connaissances. Étant donné que le développement des habiletés se fait de façon continue, les élèves doivent avoir de multiples occasions de perfectionner leurs habiletés au cours de l'apprentissage. La meilleure façon d'évaluer les habiletés est d'observer la façon d'agir des élèves, de discuter avec eux de leurs stratégies au cours de rencontres et d'entrevues, et de recueillir des données fournies par les élèves au cours d'autoévaluations et de réflexions métacognitives sur leurs apprentissages.

Évaluation des valeurs : Un des aspects importants des sciences humaines est l'acquisition de valeurs. Dans le cas des valeurs, il n'est pas toujours possible d'évaluer les résultats de la même façon que pour les connaissances et les habiletés. La citoyenneté ne se limite pas à la salle de classe. Pour les sciences humaines, certains résultats sont liés au comportement des élèves en groupes ou dans des milieux en dehors de l'école. Les évaluations peuvent alors comprendre l'autoévaluation et l'autocritique. L'évaluation de plusieurs résultats d'apprentissage en sciences humaines nécessite l'utilisation d'outils qui permettent une observation continue d'indicateurs de comportement chez les élèves.

Littératie en sciences humaines

Selon Diana Masny (2000), la littératie propose un sens beaucoup plus englobant que l'alphabétisation : elle désigne des façons de parler, de lire, d'écrire, d'agir, des habiletés, des attitudes, des comportements, des actions, des valeurs, bref, une façon d'être dans le monde.

En sciences humaines, la littératie comprend évidemment les habiletés de traitement de l'information et des idées, les habiletés de pensée critique et créative ainsi que les habiletés de communication. Cette littératie donne aux élèves les moyens d'acquérir des compétences dans divers domaines des sciences humaines ainsi que des stratégies d'exploration de concepts liés aux connaissances.

La littératie en sciences humaines fait également appel aux habiletés liées à la citoyenneté active et démocratique. Elle permet aux élèves de se définir, de donner un sens à leur façon d'être, de se construire une vision du monde. Grâce à la littératie, les élèves apprennent à se donner une voix qui leur permettra de devenir des participants actifs dans leurs communautés au niveau local, national ou international.

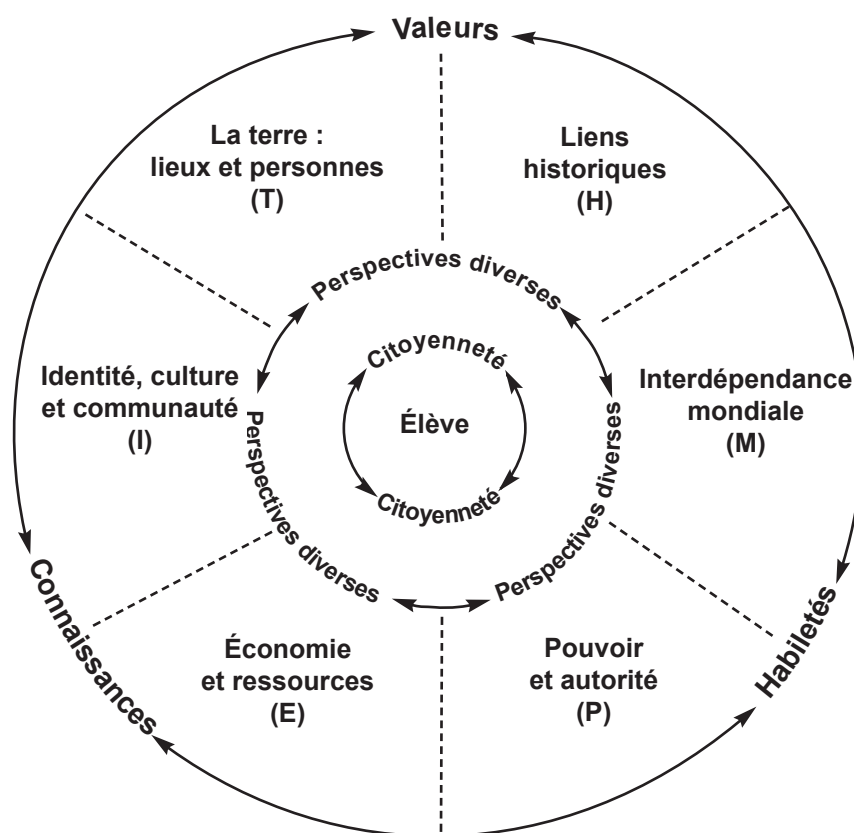
L'approche de sujets controversés

Les sujets controversés et les questions qui portent sur les principes d'éthique, les croyances ou les valeurs font partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines. L'enseignant ne devrait pas éviter de traiter de sujets pouvant porter à la controverse. Dans une société démocratique, il est normal que l'on se trouve en présence de diverses croyances et valeurs, de désaccords et de dissensions. Par ailleurs, la discussion et l'analyse de questions éthiques ou existentielles contribuent à motiver l'élève et à rendre l'apprentissage plus significatif sur le plan personnel. Voici quelques recommandations qui peuvent servir de lignes directrices dans le cas de sujets controversés :

- aborder tous les sujets avec tact;
- définir le sujet de façon claire;
- établir un objectif de discussion clair;
- établir des paramètres pour les discussions;
- s'assurer que le sujet ne porte pas sur des enjeux personnels et qu'il ne vise pas un élève en particulier;
- protéger les intérêts de l'élève en lui demandant préalablement s'il se sent mal à l'aise si certains sujets sont abordés;
- faire preuve de souplesse en permettant à l'élève de choisir d'autres travaux pratiques;
- accepter qu'une question ne mène pas nécessairement à une seule « bonne réponse »;
- respecter la liberté d'expression de chacun;
- aider l'élève à faire la distinction entre une opinion éclairée et un préjugé;
- aider l'élève à chercher suffisamment d'information provenant de sources fiables pour soutenir les différents points de vue;
- prévoir suffisamment de temps pour présenter équitablement chaque point de vue et réfléchir à son bien-fondé.

ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

Schéma conceptuel des sciences humaines de la maternelle au secondaire 4



Tel qu'indiqué dans le schéma ci-dessus, le concept fondamental de la citoyenneté et les six résultats d'apprentissage généraux (RAG) orientent l'apprentissage des sciences humaines de la maternelle au secondaire 4. Le principe de la diversité est intégré au concept fondamental de la citoyenneté ainsi qu'à chacun des RAG. Les résultats d'apprentissage englobent diverses perspectives et incitent les élèves à tenir compte de points de vue divergents.

Les résultats d'apprentissage généraux (RAG) consistent en six grands énoncés qui constituent le cadre conceptuel pour les sciences humaines :

- Identité, culture et communauté (I);
- La terre : lieux et personnes (T);
- Liens historiques (H);
- Interdépendance mondiale (M);
- Pouvoir et autorité (P);
- Économie et ressources (E).

Les résultats d'apprentissage généraux sont à la base des résultats d'apprentissage spécifiques.

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sont des énoncés qui décrivent les connaissances, les habiletés et les valeurs dont les élèves sont appelés à faire preuve au cours de chaque année. Bien que ces trois types de résultats d'apprentissage soient présentés séparément dans ce document, ils sont interdépendants dans le processus d'apprentissage et ont été conçus dans le but d'être amalgamés dans l'enseignement des sciences humaines.

Selon le thème à l'étude au cours de chacune des années scolaires, il se peut que certains RAG soient plus en évidence que d'autres. En secondaire 2, par exemple, le cours est surtout axé sur la géographie; il y aura donc plus de RAS découlant du RAG *La terre : lieux et personnes*.

Pour une vue d'ensemble des thèmes et des regroupements de sciences humaines au Manitoba de la maternelle au secondaire 4, veuillez consulter l'annexe F.

Le concept fondamental de la citoyenneté



L'élève développera les connaissances, les habiletés et les valeurs qui lui permettront de devenir une citoyenne ou un citoyen démocrate et engagé à participer activement à la vie communautaire au niveau local, national et mondial.

La citoyenneté est le concept fondamental sur lequel est axé l'apprentissage des sciences humaines à tous les niveaux. La notion de citoyenneté est en perpétuel changement; sa signification est souvent contestée et fait l'objet de débats continus. L'éducation à la citoyenneté est fondamentale à la vie dans une société démocratique. Une considération critique de la signification de la citoyenneté fournit aux élèves diverses occasions d'explorer les idéaux et les valeurs de la démocratie, et de définir leurs propres droits et responsabilités en tant que participants à la société. Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs à la citoyenneté incitent les élèves à explorer les complexités de la citoyenneté au Canada et dans le monde, ainsi que la citoyenneté en rapport avec l'environnement et avec l'avenir.

L'éducation à la citoyenneté permet aux élèves de développer les compétences du *savoir-vivre-ensemble*, de comprendre le changement au sein de sociétés, et de s'engager à appuyer le bien-être social dans leurs décisions et leurs actes. En participant au dialogue public et au débat concernant les enjeux de la citoyenneté, les élèves seront en mesure d'assumer le rôle de participantes et participants actifs et démocrates au sein de leurs communautés à l'échelle locale, canadienne et mondiale.

Les résultats d'apprentissage en sciences humaines permettent aux élèves francophones de se doter des outils nécessaires pour participer au dialogue public qui caractérise toute forme de démocratie ainsi que pour assumer un rôle de leadership au sein de la communauté francophone. Il revient à l'école française en milieu minoritaire, par le biais de l'enseignement des sciences humaines et des autres matières, de préparer les élèves francophones à devenir des citoyennes et citoyens actifs et démocrates, conscients de leurs responsabilités et de leurs droits en tant que francophones.

Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)

Identité, culture et communauté (I)



L'élève explorera les concepts d'identité, de culture et de communauté en rapport avec les individus, les sociétés et les pays.

Parmi les nombreux facteurs qui influencent l'identité et la vie en communauté, il y a la culture, la langue, l'histoire, les croyances et les valeurs communes.

L'identité, qui dépend de l'époque et du lieu, est façonnée par de nombreux facteurs personnels, sociaux et économiques. L'analyse critique de l'identité, de la culture et de la communauté permet à l'élève d'explorer les symboles et les expressions de son propre groupe culturel et social, et ceux des autres. En étudiant les différentes façons dont les gens cohabitent et s'expriment dans sa communauté, sa société et son pays, l'élève sera amené à mieux comprendre différentes perspectives et à devenir plus sociable. Ce faisant, il pourra réfléchir à son rôle en tant que personne et citoyen appelé à contribuer à ses groupes et à sa communauté.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés à l'identité, à la culture et à la communauté incluent des notions telles que l'interaction humaine et l'interdépendance, la diversité culturelle, les identités nationales et le pluralisme.

La terre : lieux et personnes (T)



L'élève explorera les relations dynamiques des personnes avec la terre, les lieux et les milieux.

Les êtres humains ont une relation dynamique avec leur environnement naturel. L'étude des relations entre les personnes, les lieux et les milieux permet de comprendre la dépendance à l'égard du milieu naturel, de même que les répercussions des activités humaines sur ce milieu. L'élève étudiera l'incidence des caractéristiques spatiales et physiques du milieu naturel sur les individus, les cultures et les sociétés. Il verra comment les relations avec la terre influencent l'identité et définissent les rôles et les responsabilités des citoyens sur le plan local, national ou international.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés à ce RAG mettront l'accent sur la compréhension de la géographie et sur les habiletés s'y rapportant, de même que sur les relations entre les personnes et la terre, le développement durable et la gestion responsable de l'environnement.

Liens historiques (H)



L'élève explorera comment les personnes, les événements et les idées du passé façonnent le présent et influencent l'avenir.

Le passé façonne notre identité. En explorant l'histoire du Canada et du monde, l'élève prendra connaissance des événements du passé, comprendra le présent et se tournera vers l'avenir. Un aspect important de ce processus est la recherche et l'interprétation rigoureuses de l'histoire. L'élève apprendra à adopter une pensée historique en étudiant les personnes, les événements, les idées et les faits du passé. En réfléchissant aux différentes perspectives, aux récits personnels, aux comptes rendus parallèles et aux histoires orales et sociales, l'élève approfondira

sa compréhension de l'histoire sur laquelle repose la citoyenneté démocratique active.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés aux liens historiques lui permettront de développer un certain intérêt pour le passé. Ils mettront aussi l'accent sur la chronologie des événements et la compréhension de l'histoire, de même que sur des concepts tels que le progrès, le déclin, la continuité et le changement.

Interdépendance mondiale (M)



L'élève explorera l'interdépendance mondiale des personnes, des communautés, des sociétés, des pays et des milieux.

Les personnes, les communautés, les sociétés, les pays et les milieux sont interdépendants. Une exploration de cette interdépendance permettra à l'élève d'approfondir sa conscience du monde et de mieux comprendre la condition humaine. L'élève considérera différentes perspectives avec un esprit critique en examinant les liens entre les communautés locales, nationales et internationales. L'étude de cette interdépendance mondiale permettra à l'élève de mieux connaître le monde dans lequel il évolue et de devenir une citoyenne ou un citoyen actif et respectueux des valeurs démocratiques.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés à l'interdépendance mondiale mettront l'accent notamment sur les droits et les responsabilités de la personne, la diversité et les points communs, la qualité de vie et l'équité, la mondialisation, la coopération et les conflits internationaux et les préoccupations écologiques dans le monde.

Pouvoir et autorité (P)



L'élève explorera les processus et les structures du pouvoir et de l'autorité, de même que leurs incidences sur les personnes, les relations, les communautés et les pays.

Le pouvoir et l'autorité ont une incidence sur toutes les relations humaines. L'élève examinera d'un œil critique la répartition, l'exercice et les répercussions du pouvoir et de l'autorité dans la vie de tous les jours et dans des situations officielles. Il examinera différentes formes de prise de décision, de leadership et de gouvernance. Il se renseignera sur les questions de justice et d'équité. Il pourra ainsi acquérir un sentiment d'enrichissement personnel en tant que citoyen actif et respectueux des valeurs démocratiques.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés au pouvoir et à l'autorité mettront l'accent notamment sur les structures politiques et sur la prise de décision, la gouvernance, la justice, les règlements et les lois, les conflits et leur résolution, la guerre et la paix.

Économie et ressources (E)



L'élève explorera la répartition des ressources et de la richesse en rapport avec les personnes, les communautés et les pays.

La gestion et la répartition des ressources et de la richesse ont une incidence sur les sociétés humaines et sur la qualité de vie. L'élève explorera l'incidence de l'interdépendance économique sur les personnes, les communautés et les pays dans un contexte mondial. Il examinera les facteurs économiques qui influent sur la prise de décision, l'utilisation des ressources et les progrès technologiques. En explorant différentes perspectives ayant trait aux besoins, aux désirs et à la qualité de vie des êtres humains, l'élève examinera d'un œil critique les répercussions sociales et écologiques de la répartition des ressources et des technologies à l'échelle locale, nationale et internationale.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés à l'économie et aux ressources mettront l'accent notamment sur les échanges, le commerce, l'industrie, l'accès aux ressources, les disparités économiques, les systèmes économiques et la mondialisation.

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sont des énoncés qui décrivent les connaissances, les habiletés et les valeurs dont les élèves sont appelés à faire preuve au cours de chaque année. Ces trois types de résultats d'apprentissage sont interdépendants.

Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux connaissances

Le programme d'études de sciences humaines a pour but d'aider les élèves à étendre la portée et la profondeur de leurs connaissances afin de devenir des citoyennes et citoyens informés et désireux de participer à des dialogues sur des questions locales, provinciales, nationales ou mondiales. Les contenus à explorer sont tirés de diverses disciplines, notamment l'histoire, la géographie, le droit, les sciences économiques, les sciences politiques, l'anthropologie et la sociologie.

Les élèves construisent leur compréhension au cours d'un cheminement actif qui explore des concepts, des idées, des opinions, des faits, des observations, des preuves et des données. Ils examinent différents points de vue et consultent diverses sources afin d'interpréter et d'évaluer de l'information et des idées.

Les résultats d'apprentissage relatifs aux connaissances en sciences humaines permettent aux élèves d'explorer et de partager des idées et des récits au sein d'une communauté d'apprenants. C'est grâce à l'acquisition des connaissances que les élèves peuvent distinguer les faits des opinions, prendre des décisions, faire des choix éclairés et comprendre le changement et le conflit au sein des sociétés. À mesure que les élèves traitent de l'information, ils se construisent des représentations qui leur permettent d'examiner et de comprendre le milieu humain et de s'interroger à son sujet. Les résultats d'apprentissage relatifs aux connaissances amènent également les élèves à développer une ouverture d'esprit, à évaluer leur propre vision du monde, et à aborder des enjeux sociaux d'une manière réaliste et innovatrice.

Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux habiletés

L'apprentissage en sciences humaines implique l'acquisition d'habiletés propres à certaines disciplines, telles que l'histoire et la géographie, de même que le développement et la mise en œuvre d'une gamme d'habiletés transversales, par exemple, la recherche, la résolution de problèmes et la communication.

Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux habiletés en sciences humaines sont organisés en fonction de quatre différentes catégories :

1. habiletés pour la citoyenneté active et démocratique;
2. habiletés de traitement de l'information et des idées;
3. habiletés de pensée critique et créative;
4. habiletés de communication.

Puisque la maîtrise d'habiletés exige la pratique, l'application dans une variété de contextes et le réinvestissement continu, les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux habiletés en sciences humaines sont souvent répétés d'une année à l'autre. Pour un tableau cumulatif des habiletés de la 7^e année jusqu'au secondaire 2, veuillez consulter l'annexe G.

Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique

Les habiletés pour la citoyenneté active et démocratique permettent aux élèves de développer de bonnes relations avec les autres, de coopérer pour atteindre un but commun et de collaborer pour le bien-être de la communauté. Ces habiletés interpersonnelles sont axées sur la coopération, la résolution de conflit, la responsabilité, l'acceptation des différences, la recherche du consensus, la négociation, la prise de décision en collaboration et le traitement de la dissidence et du désaccord. Pour un modèle suggéré de la prise de décision par consensus en salle de classe, veuillez consulter l'annexe H.

Habiletés de traitement de l'information et des idées

Les habiletés de traitement de l'information et des idées permettent aux élèves de repérer de l'information et des idées, de les sélectionner, de les organiser et de les traiter en utilisant une variété de sources, d'outils et de technologies. Elles incluent des habiletés reliées à l'enquête et à la recherche mettant en valeur la pensée historique et géographique.

Habiletés de pensée critique et créative

Les habiletés de pensée critique et créative permettent aux élèves de faire des observations, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes et d'anticiper des possibilités novatrices. Elles amènent les élèves à faire des liens entre les concepts et à proposer une variété de stratégies. Le développement de la pensée critique amène les élèves à poser des jugements éclairés tels que distinguer les faits des opinions ou des interprétations, évaluer l'information et les idées, et reconnaître les points de vue et les partis pris. Cette réflexion critique permet également la considération des conséquences de décisions et d'actions à partir de critères et de preuves. Le développement de la pensée créative amène les élèves à penser de façon divergente, à générer des idées, à envisager des éventualités et à explorer diverses façons d'approcher un enjeu.

Habiletés de communication

Les habiletés de communication permettent aux élèves d'interpréter et d'exprimer clairement des idées dans un but précis en utilisant une variété de médias. Ces habiletés visent à développer la littératie de l'expression orale, de l'expression visuelle, de l'imprimé et des produits médiatiques, ainsi que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour échanger de l'information et des idées.

Les activités de co-apprentissage favorisent l'interaction, l'écoute active et la prise en compte de diverses perspectives. Le débat parlementaire et la délibération structurée privilégient l'échange et la discussion touchant des questions de sciences humaines. Un modèle suggéré de la délibération structurée se retrouve à l'annexe I. Des ressources éducatives pertinentes au débat parlementaire sont disponibles sur le site Internet de la Fédération canadienne des débats d'étudiants, à l'adresse suivante :

<http://www.commelair.com/fcde/Coprede.htm>

L'enseignement des habiletés

Les résultats d'apprentissage relatifs aux habiletés doivent être mis en pratique au cours de différentes situations d'apprentissage tout au long de l'année.

L'enseignant peut ainsi observer et guider les élèves au cours du processus d'apprentissage en utilisant une variété de stratégies d'évaluation telles que les grilles d'observation, les fiches d'autoévaluation, les fiches d'évaluation par les pairs, etc. (Consulter l'annexe J pour un exemple de grille d'observation pour évaluer les habiletés interpersonnelles; consulter l'annexe K pour un modèle d'une fiche d'autoévaluation des habiletés de collaboration.) D'autres grilles d'observation sont suggérées en annexe en lien avec des stratégies d'enseignement et d'évaluation.

La démarche proposée pour enseigner les habiletés en sciences humaines place les élèves au cœur de leur apprentissage. Cette démarche reconnaît que les élèves doivent être les premiers agents de leur apprentissage. La salle de classe d'autrefois, lieu d'enseignement où les élèves assumaient un rôle plutôt passif, se transforme en un milieu d'apprentissage où les élèves prennent en charge les étapes de la démarche d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant, quoique modifié, n'en est pas pour autant atténué. L'enseignement des habiletés suppose que l'on soutienne constamment les élèves dans leur apprentissage. Il revient à l'enseignant d'entamer des situations qui amènent les élèves à se poser des questions ou à reconnaître et définir un problème à examiner. L'enseignant qui incite les élèves à repérer et à organiser des données dans un but précis les amène à développer leurs habiletés de recherche et leur pensée critique. L'intervention de l'enseignant, à des moments propices, favorise le développement du savoir-agir social et des valeurs qui soutiennent la citoyenneté active et démocratique. Les habiletés communicatives permettent également aux élèves d'articuler et d'échanger des idées en vue d'un objet précis.

Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux valeurs

Le programme d'études en sciences humaines fournit aux élèves des expériences conçues pour les aider à comprendre diverses valeurs des sociétés humaines ainsi que la façon dont ces valeurs ont été développées. Bien que des sujets prêtant à controverse soient parfois abordés dans le présent programme, il ne faut pas en conclure que toutes les convictions sont aussi bonnes les unes que les autres. Même dans une société pluraliste où certaines convictions sont couramment acceptées, on ne doit pas donner aux élèves l'impression que toutes les convictions sont également justifiables.

L'étude et l'examen de grandes questions reliées aux valeurs et prêtant à controverse encouragent les élèves à développer des points de vue personnels, à apprendre à respecter les opinions des autres et à développer et utiliser des processus cognitifs de niveau élevé pour organiser des idées et de l'information de façon signifiante. Ce faisant, les élèves commencent à comprendre que les valeurs servent de fondements aux choix et aux décisions. Dès lors, les élèves viennent à comprendre que les valeurs déterminent les critères sur lesquels l'organisation de la société et les traditions se fondent. Parmi ces critères se trouvent la dignité humaine, les droits fondamentaux et les responsabilités tels qu'ils sont définis dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, ainsi que le respect et l'acceptation des différences individuelles basés sur la dignité humaine.

En déterminant ce qui est approprié aux élèves dans le domaine des résultats d'apprentissage relatifs aux valeurs, l'enseignant doit être au courant des critères véhiculés par la famille et par la communauté. En classe, les décisions en matière d'enseignement liées aux résultats d'apprentissage relatifs aux valeurs doivent correspondre aux critères véhiculés par la famille et par la communauté, ainsi qu'à ceux de la *Charte canadienne des droits et libertés*. En résolvant les conflits qui peuvent naître de ces deux prises de position, les élèves devront être encouragés à examiner les conséquences de divers points de vue par rapport à des valeurs qui soutiennent le bien-être de la société.

Il serait souhaitable de ne pas juger avec trop de rigueur les valeurs des élèves, sauf lorsque les droits fondamentaux de la personne sont en jeu. Dans la plupart des cas cependant, il existe une telle variété de points de vue acceptables dans une société pluraliste qu'il est plus avantageux pour l'enseignant d'aider les élèves à réfléchir sur le raisonnement sous-tendant ces valeurs.

Les résultats d'apprentissage relatifs aux valeurs, dans le programme d'études, incitent les élèves à comprendre la pleine mesure de la complexité de nombreux aspects de la vie sociale. On n'exige pas des élèves qu'ils adoptent certaines valeurs définies, mais on les encourage à se pencher sur les implications morales, éthiques ou esthétiques d'une question à portée sociale ou politique.

À partir de discussions avec les élèves, individuellement, en groupe ou avec toute la classe, l'enseignant peut se faire une « idée » de ce que les élèves ont appris au sujet des valeurs qui ont été discutées en classe. Il lui est donc possible d'observer les indicateurs de changements dans les valeurs des élèves plutôt que de faire une évaluation sommative de la qualité de ces valeurs. Ces changements peuvent être notés sur des fiches anecdotiques ou des listes de contrôle.

Lecture des résultats d'apprentissage spécifiques

Dans le *Document de mise en œuvre*, les résultats d'apprentissage spécifiques sont identifiés par un code qui indique leurs caractéristiques.

Énoncé précédant chaque RAS

par exemple : ce contenu notionnel est facultatif – il est indiqué en italique;
entre autres : présente un contenu notionnel obligatoire

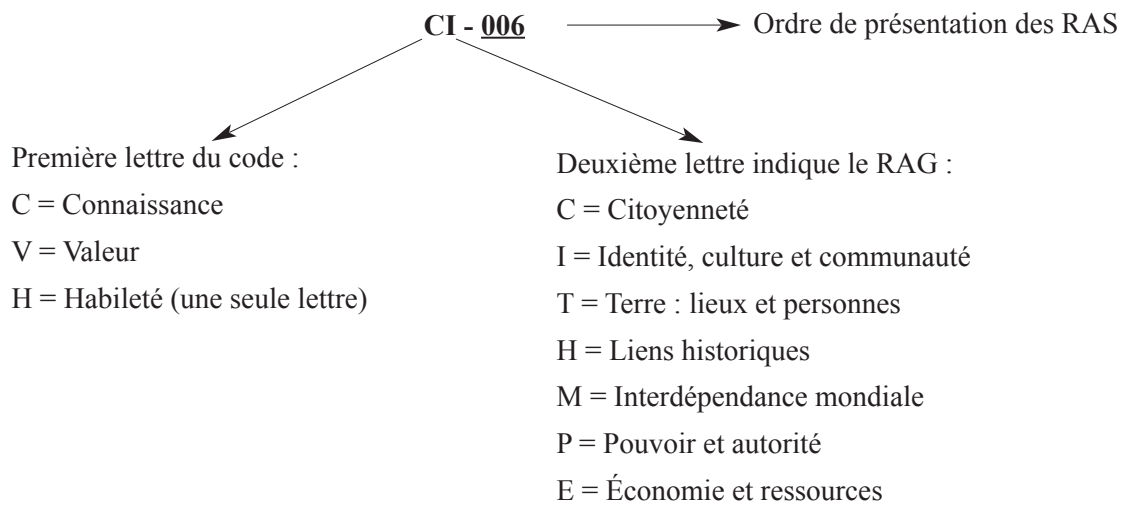
L'industrie et le commerce

Bloc 3 – Les enjeux économiques

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

CI-006	donner des exemples de la participation croissante des peuples autochtones dans le secteur industriel et des affaires au Canada, <i>par exemple l'écotourisme, les médias (Aboriginal People's Television Network ou APTN), les compagnies aériennes;</i>
CE-049	identifier des enjeux actuels liés à l'industrie et au commerce, <i>entre autres le développement durable;</i>
VM-008	reconnaître que ses choix de consommation peuvent avoir des conséquences sociales et environnementales;
H-201	organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source, <i>par exemple des cartes, des graphiques, des tableaux, des schémas conceptuels;</i>
H-305	comparer divers points de vue et diverses interprétations dans les médias et d'autres sources d'information;
H-402	exprimer des opinions informées et réfléchies.



La démarche pédagogique suggérée

La démarche pédagogique proposée dans le *Document de mise en œuvre*, pour l'ensemble des regroupements, se divise en trois étapes:

- la mise en situation;
- la réalisation;
- l'intégration.

Diverses activités, de durées variées, sont suggérées pour chaque phase.

L'enseignant peut sélectionner les stratégies d'enseignement et d'évaluation les plus convenables à ses élèves, en choisissant de revisiter au besoin certains résultats d'apprentissage au cours de plusieurs activités.

La mise en situation

Dans cette phase, l'enseignant présente un scénario d'apprentissage et une vue d'ensemble du regroupement de façon à susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Les élèves se posent des questions sur le scénario présenté, en faisant des liens avec leurs connaissances antérieures. L'enseignant peut choisir une ou plusieurs des mises en situation proposées comme élément déclencheur.

La réalisation

Afin de faciliter la planification, la phase de réalisation dispose les RAS du regroupement en blocs d'enseignement organisés selon des concepts clés interconnectés. Pour chaque bloc, l'enseignant choisit et planifie des situations d'apprentissage qui amènent les élèves à préciser des questions géographiques pour guider la collecte et le traitement d'informations. Les élèves repèrent et consultent diverses sources d'information dans le but de prélever des données pertinentes à une question géographique. Ils comparent, organisent et enregistrent les données recueillies, pour ensuite les interpréter et les évaluer. Au cours du processus d'enquête, les élèves sont encouragés à penser d'une manière critique, à formuler des conclusions basées sur la recherche et à envisager des solutions possibles pour divers enjeux géographiques.

L'intégration

À la fin du regroupement, les élèves font la synthèse de leurs apprentissages dans une situation qui leur permet de mettre en œuvre les principales connaissances, habiletés et valeurs acquises. Cette phase d'intégration peut consister en un projet plus ou moins élaboré ou en une activité de nature ponctuelle, selon les intérêts des élèves, le temps et les ressources disponibles.

Bien que la démarche pédagogique ne soit utilisée que pour l'ensemble de chacun des regroupements, il va de soi que la démarche à trois temps peut aussi être intégrée à l'intérieur des blocs. Les suggestions de situations d'apprentissage permettront à chaque enseignant de construire sa démarche en fonction de son milieu et des besoins des élèves.

L'apprentissage fondé sur les ressources

L'apprentissage fondé sur les ressources reconnaît l'insuffisance d'un seul manuel dans la mise en œuvre des programmes d'études. Il offre une vaste gamme de ressources éducatives pour encadrer les situations d'apprentissage. L'apprentissage fondé sur les ressources amène les élèves à utiliser différents types de ressources : membres de la communauté et autres invités, livres, revues, films, vidéocassettes, logiciels et bases de données, objets à manipuler, jeux, cartes, musées, galeries d'art, sorties, voyages, photos, objets, équipement de production, spectacles, enregistrements, etc.

Le modèle de l'apprentissage fondé sur les ressources tient compte du style d'apprentissage, des habiletés, des besoins, des intérêts et des connaissances antérieures des élèves. Il offre la possibilité d'un enseignement et d'un apprentissage de stratégies nécessaires à l'apprentissage autonome la vie durant. L'apprentissage fondé sur les ressources est axé sur l'élève et lui offre des occasions de choisir, d'explorer, de comparer et d'évaluer diverses sources d'information.

Le rôle de l'enseignant a changé; il porte maintenant autant sinon plus sur l'enseignement d'un processus que sur un produit. Un tel changement fait de l'apprentissage fondé sur les ressources un modèle tout désigné pour traiter efficacement de la surabondance d'information et pour former des personnes qui poursuivront leur apprentissage tout au long de leur vie. Bien que l'acquisition de connaissances de base demeure indispensable, le XXI^e siècle exigera que les élèves soient capables de trouver l'information, de l'évaluer et de l'utiliser de façon novatrice selon les besoins individuels et collectifs.

En sciences humaines, l'enseignant qui privilégie l'apprentissage fondé sur les ressources peut participer grandement au développement des valeurs et des habiletés menant à l'apprentissage autonome et continu. L'apprentissage fondé sur les ressources implique la planification de situations d'apprentissage qui inculquent les démarches de recherche, d'analyse et de présentation de l'information, ainsi que la réalisation de projets interdisciplinaires qui permettent aux élèves de comprendre les liens conceptuels et méthodologiques entre les disciplines et de mettre en œuvre des habiletés transversales ou communes à toutes les disciplines.

L'utilisation fréquente des nouvelles de l'actualité (télévisées, radiodiffusées, imprimées, etc.) donne l'occasion d'enseigner selon une approche interdisciplinaire, incorporant ce que les élèves apprennent dans différentes matières. Elle permet d'enseigner des concepts de façon immédiate et signifiante pour les élèves. Des phénomènes naturels tels que les éruptions volcaniques, les tremblements de terre, les tornades, les inondations, ainsi que des événements humains tels que les accords internationaux, les déversements de pétrole, les crises économiques, les famines, les élections et les guerres, sont susceptibles d'intéresser les élèves. De plus, le programme d'études de sciences humaines encourage une approche qui consiste à faire comprendre le monde à partir de différents points de vue. La consultation d'une variété de sources médiatiques peut appuyer le développement de la pensée critique et d'une conscience mondiale en fournissant aux élèves des interprétations et des perspectives divergentes d'un événement.

Le processus de recherche

En sciences humaines, le processus de recherche repose sur l'étude de questions, d'enjeux ou de problèmes. Le processus de recherche s'appuie sur la curiosité naturelle des élèves et fait appel à leurs connaissances antérieures. Les élèves appliquent une variété de stratégies et d'habiletés dans la planification de la recherche et dans l'analyse des questions. Les élèves mettent en œuvre leur pensée critique et créative afin d'effectuer des recherches et de concevoir des réponses innovatrices à des questions.

Dès que les élèves entreprennent une recherche, ils explorent divers choix et différentes possibilités. Lorsqu'il est impossible de résoudre un problème, les élèves proposent de nouvelles questions ou prévoient de nouvelles stratégies. Dans ce processus, il est important de tenir compte des croyances et des valeurs ainsi que des implications de diverses solutions possibles. Ce processus complexe comprend la pondération des priorités, la prédiction des conséquences, la recherche du consensus et la prise de décision ou l'exploration de possibilités.

Le programme d'études de sciences humaines préconise un apprentissage fondé sur les ressources en mettant l'accent sur les habiletés suivantes : entamer et planifier une recherche; repérer, organiser et classer des données; interpréter, évaluer et synthétiser des informations; communiquer des informations et des idées. L'enseignant doit donc prévoir des périodes d'enseignement qui favorisent le perfectionnement de ces habiletés et doit fournir ensuite aux élèves l'occasion de devenir autonomes dans la mise en œuvre de leurs apprentissages. (Veuillez consulter l'annexe L pour un modèle suggéré du processus de recherche.)

Il n'y a pas de recherche sans planification préalable. Les élèves doivent s'engager dès l'étape de la planification de la recherche. Voici des suggestions pour faire participer les élèves à la préparation des cours :

- au début de chaque regroupement, présenter aux élèves une vue d'ensemble du contenu et des apprentissages essentiels du regroupement et les inciter à faire ressortir des sujets de recherche qui les intéressent;
- inviter les élèves à participer à la planification du mode de travail (individuel, petits groupes, groupe-classe), de projets de recherche, de projets communautaires, de modalités de présentations, de personnes-ressources, de lieux de travail, du temps requis et des rôles;
- inviter les élèves à élaborer un plan de travail pour leurs projets de recherche et à réfléchir sur la façon de s'y prendre pour recueillir l'information nécessaire;
- fournir aux élèves une variété de modèles de projets, d'enquêtes et de résolutions de problèmes;
- élaborer avec les élèves des critères descriptifs quant à la réalisation et à la présentation de projets avant de commencer la recherche, et se servir ensuite de ces critères afin d'élaborer des instruments d'évaluation;
- établir et renforcer les étapes du processus de recherche, des méthodes de prise de notes et un modèle de citation de sources (se référer à l'annexe M);
- conserver dans la classe une variété de types de cartes, d'atlas, de photos, d'articles d'actualité, de dépliants ainsi qu'un babillard d'affichage de sujets d'actualité à l'usage des élèves, et encourager les élèves à contribuer à cette banque de ressources au cours de l'année.

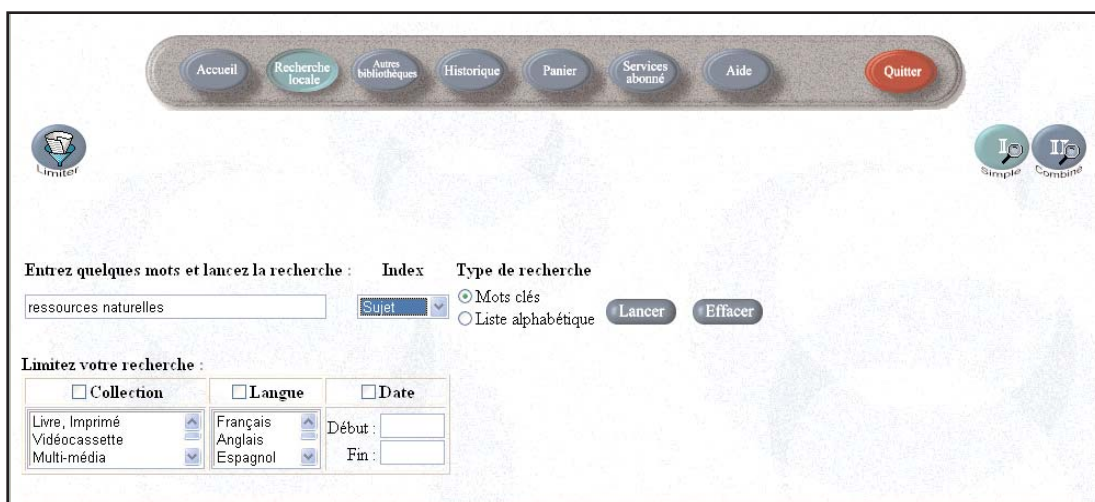
Ressources de la DREF

Consultez le Catalogue d'accès public (CAP) de la Direction des ressources éducatives françaises (DREF) au <http://www.dref.mb.ca> afin d'obtenir une liste détaillée des ressources qui appuient le programme de Sciences humaines.



Vous pouvez choisir et réserver les ressources de la DREF, à partir de votre ordinateur. Le processus est simple :

1. Lancez votre recherche en cliquant sur « **Recherche locale** ».
2. Saisissez le titre du regroupement (p. ex. *L'industrie et le commerce*) et choisissez « **Sujet** » dans le menu déroulant sous « **Index** ».



3. Cliquez sur « **Lancer** ».
4. Choisissez un titre parmi la liste des résultats et cliquez sur l'icône qui représente le genre de ressources (livre, jeu, etc.).
Les vidéocassettes et DVD ne peuvent pas être réservés en ligne.

The screenshot shows a library website interface. At the top, there is a navigation bar with buttons for 'Accueil', 'Recherche locale', 'Autres bibliothèques', 'Historique', 'Panier', 'Services abonnés', 'Aide', and 'Quitter'. Below this, there are search icons and a page indicator 'Page 1 de 11'. The main content area displays search results for the subject 'ressources naturelles' with 185 documents. The first 10 documents are listed:

1. À la découverte de notre monde 8 : explorations humaines / Christine Hannell, Stewart Dunlop ; ... - Hannell, Christine. / *4 doc./ - 2001
2. Allons à la chasse : feuilles d'activités. [imprimé] - 1994
3. L'arbre-en-fête : guide d'activités de la maternelle à la sixième année. [livre] - 1990
4. Atlas d'initiation économique. [livre] - 1990
5. Atlas du Canada Beauchemin / cartographe, Byron Moldofsky ; cartographes/recherchistes, Jane Ejim... - 2002
6. Atlas mondial de l'eau : une pénurie annoncée / dirigé par Salif Diop et Philippe Rekaweciw ; ... - 2003
7. Atlas mondial du développement durable : [concilier économie, social, environnement] / Anne-Mar... - Sacquet, Anne-Marie. / *1 doc./ - 2002
8. Au premier rang de l'agriculture et de l'industrie agroalimentaire / Éducation agro-alimentaire ... - Éducation agro-alimentaire de l'Ontario / *5 doc./ - 2001
9. Aux sources de l'énergie. [livre] - 1984
10. Bêtes pas bêtes. [site Web] - 1997

5. Vérifiez la disponibilité de la ressource sous « **Exemplaire** ».
6. Cliquez sur « **Réservation** » (au haut de l'écran).
7. Remplissez les champs suivants :
 - numéro (saisissez votre numéro de client);
 - mot de passe (saisissez votre mot de passe).

Pour obtenir ces renseignements, composez le 945-8594.
8. Cliquez sur « **Soumettre** ».
9. Cliquez sur « **Soumettre** » une autre fois à l'écran « **Demande de réservation** » et la ressource choisie vous sera expédiée par courrier divisionnaire ou par la poste.

De plus, vous pouvez profiter du Service de références de la DREF :

- composez le 945-4782 ou envoyez votre demande par courriel à dref@gov.mb.ca;
- fournissez les renseignements suivants :
 - le nom de l'enseignant demandant les ressources;
 - le nom de l'école;
 - le thème, la matière ou le concept étudié;
 - le niveau scolaire;
 - le genre de ressource.

Les ressources seront préparées et expédiées sans frais par courrier divisionnaire ou par la poste.

Vue d'ensemble des sciences humaines au secondaire 2

Structure du *Document de mise en œuvre*

Dans le but de faciliter la planification de l'enseignement, le *Document de mise en œuvre* présente les résultats d'apprentissage spécifiques en regroupements thématiques selon le contenu notionnel abordé en secondaire 2. Le titre de l'ensemble du cours est *Les enjeux géographiques du XXI^e siècle*.

Les regroupements visent l'acquisition de tous les RAS prescrits pour le secondaire 2. Dans le *Document de mise en œuvre*, les résultats d'apprentissage sont organisés en fonction des cinq regroupements thématiques suivants :

Regroupement 1 – *La littérature géographique*

Regroupement 2 – *Les ressources naturelles*

Regroupement 3 – *La Terre nourricière*

Regroupement 4 – *L'industrie et le commerce*

Regroupement 5 – *Les espaces urbains*

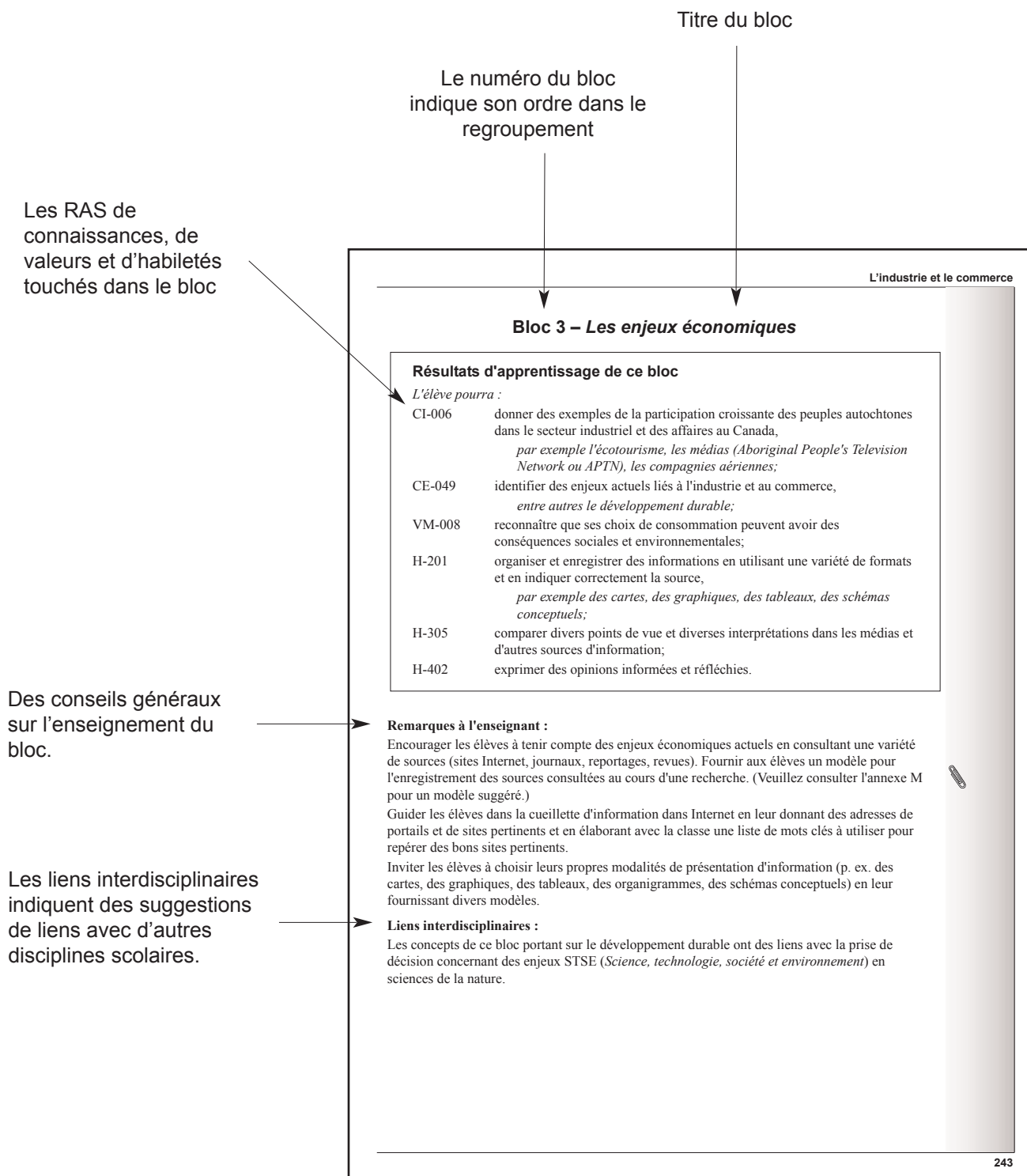
Chaque regroupement comprend :

- un aperçu du regroupement et une durée suggérée;
- une liste des RAS pertinents à ce regroupement;
- un agencement des RAS du regroupement en blocs d'enseignement suggérés;
- des suggestions d'activités de mise en situation;
- des suggestions de situations d'apprentissage et d'évaluation pour chacun des blocs du regroupement;
- des suggestions d'activités d'intégration;
- une liste de ressources éducatives suggérées qui se trouve à la fin du regroupement;
- des annexes reproductibles qui se trouvent à la fin du document.

Il est important de noter que, tout comme le regroupement lui-même, les scénarios, les blocs d'enseignement, les situations d'apprentissage et d'évaluation et les ressources pédagogiques ne sont offerts qu'à titre de suggestions. Les enseignants sont encouragés à planifier leur enseignement en fonction des besoins et des intérêts des élèves, des contextes particuliers, des ressources éducatives disponibles et d'autres considérations pertinentes. Cela peut aller jusqu'à la réorganisation des RAS au sein de nouveaux regroupements ou de nouveaux blocs d'enseignement et donc jusqu'à un nouvel ordre de présentation. Cependant, l'enseignant ne doit pas perdre de vue le caractère obligatoire des résultats d'apprentissage spécifiques et doit s'assurer de leur atteinte par les élèves.

Lecture des blocs

Les blocs d'enseignement sont des sous-ensembles de RAS portant sur les connaissances et les valeurs du regroupement ainsi que de RAS d'habiletés associés aux activités suggérées. Plusieurs situations d'enseignement et d'évaluation sont suggérées pour chacun des blocs.



Le titre du regroupement

Les puces annoncent les différentes situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées.

Le trombone indique une annexe associée à cette stratégie. Les annexes sont organisées par regroupement à la fin du document.

La loupe indique des situations d'évaluation. Les stratégies d'évaluation sont en caractère gras.

La liste des codes entre parenthèses indique tous les RAS touchés dans la stratégie suggérée.

L'industrie et le commerce

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

- Diviser la classe en groupes de sept ou huit personnes. Donner à chaque groupe une grande pancarte et un stylo feutre. Distribuer à chaque élève une douzaine de petites notes autocollantes ou de petits carreaux de papier. Demander aux élèves d'écrire le mot « économie » au centre de leur affiche. Inviter les membres de chaque groupe à énoncer à tour de rôle des idées suggérées par le concept *économie*, en écrivant leurs mots sur les notes autocollantes.

Inciter les élèves à continuer de faire le tour de table rapidement pour accumuler des idées pendant 4 ou 5 minutes ou jusqu'à ce que les idées commencent à s'épuiser.

Inviter chaque groupe à organiser ses notes autocollantes sur l'affiche dans un schéma conceptuel logique, en ajoutant des mots, des traits et des images pour expliciter les liens entre les idées. Dans son affiche le groupe doit représenter sa propre conceptualisation de l'économie. Accorder du temps de partage entre les groupes.

(CE-049, H-402)
- En retenant les mêmes groupes, distribuer aux élèves la fiche d'informations qui se trouve à l'annexe 4.20.

Inviter les élèves à lire ensemble le texte et leur demander de concevoir un cycle de vocabulaire en utilisant les mots clés du texte.

Utiliser ce cycle de vocabulaire pour réviser et perfectionner le schéma conceptuel de la situation précédente.

(CE-049, H-402)
- Proposer aux élèves de faire un remue-ménages au sujet des compétences nécessaires aujourd'hui dans le domaine du travail. Écrire toutes les suggestions des élèves au tableau. Susciter des idées au sujet de la façon dont la main-d'œuvre et le travail ont changé au Canada depuis la révolution industrielle, par exemple dans les domaines suivants :

 - le rôle des femmes;
 - les nouvelles technologies;
 - le niveau de scolarité de la population;
 - le syndicalisme;
 - le développement durable;
 - les transports.

Demander aux élèves de développer en groupes de six ou sept une liste des cinq compétences prioritaires en indiquant les raisons de leurs choix au moyen du tableau présenté à l'annexe 4.21.

Inviter les élèves à comparer leurs tableaux avec celui du *Conference Board of Canada*, « Compétences relatives à l'employabilité 2000+ » au : <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>

(CE-049, H-402)
- **Demander aux élèves de créer une pyramide de population pour représenter le pourcentage de la main-d'œuvre au Canada qui travaille dans l'industrie primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire.**

Les inviter, par la suite, à comparer les données au sujet de la main-d'œuvre canadienne actuelle aux données relatives à la main-d'œuvre canadienne vers le début du siècle. Consulter le guide à l'annexe 4.22 pour faire cet exercice.

Temps consacré à l'enseignement du cours

Au niveau secondaire au Manitoba, le système de crédits exige un cours de sciences humaines en secondaire 2, ce qui représente 110 heures d'instruction. Le cours de sciences humaines au secondaire 2, *Les enjeux géographiques du XXI^e siècle*, consiste en cinq regroupements qui doivent être enseignés à l'intérieur de ce laps de temps. Une durée suggérée de 22 heures est proposée pour chacun des regroupements; cependant, le temps accordé à chaque regroupement pourra fluctuer selon le choix d'activités et de projets.

L'importance de la géographie

La géographie, en tant que l'étude des lieux et de l'interaction entre les éléments naturels et les activités humaines, contribue à la fois au développement de la conscience territoriale et de la conscience écologique des citoyennes et citoyens du monde. Les géographes divisent le monde en régions afin de décrire les caractéristiques des lieux et d'observer les régularités et les changements sur la surface de la Terre. Ils examinent la répartition spatiale et le flux des populations humaines et les interactions entre le peuplement et l'environnement naturel. Les disciplines de la géographie physique et de la géographie humaine peuvent ainsi contribuer au développement d'un sens de citoyenneté mondiale et à la prise de conscience des responsabilités humaines au regard de l'environnement.

Une des principales fonctions de l'étude de la géographie est de permettre aux élèves de se situer sur le plan local, national et mondial. Toutefois, cette étude ne constitue pas une simple accumulation de faits et de connaissances cartographiques. Puisque la géographie cible l'organisation dynamique de la surface de la Terre en relation avec l'activité humaine, la discipline examine des questions essentielles pour la prise de décision au sein des sociétés modernes :

- *Où se situe ce phénomène?*
- *Pourquoi est-il présent à cet endroit?*
- *Quelle en est l'importance?*
- *Comment interagit-il avec d'autres phénomènes?*
- *Pourquoi s'en préoccuper?*
- *Comment agir en conséquence?*

Le Conseil canadien de l'enseignement de la géographie (2001) signale l'importance de la discipline : « Les préoccupations des géographes vont plutôt directement au cœur des problèmes les plus urgents auxquels les instances décisionnelles sont aujourd'hui confrontées ».

Au Manitoba, les élèves explorent des concepts géographiques tout au long de leur apprentissage des sciences humaines, sous le résultat d'apprentissage général « La terre : lieux et personnes ». Des résultats d'apprentissage spécifiques qui visent des connaissances géographiques et des valeurs liées à une conscience écologique, ainsi que des habiletés pertinentes à la géographie, sont incorporés à chacun des niveaux scolaires. De plus, le cours de sciences humaines de 7^e année, « Sociétés et lieux du monde », constitue une initiation à la géographie générale et aux principaux enjeux géographiques planétaires. Les élèves de secondaire 2 devraient donc posséder certains fondements de la littérature géographique, ce qui leur permettra de mener une enquête sur des questions de géographie physique, humaine ou économique, et de maîtriser les principales habiletés de la discipline.

Les habiletés en géographie

Les apprentissages ciblés en Secondaire 2, comme dans tous les cours de sciences humaines, touchent chacun des résultats d'apprentissage généraux, portant une attention particulière au questionnement géographique et aux perspectives spatiales et écologiques qui caractérisent toute étude géographique.

Les élèves doivent avoir de multiples occasions de mettre en application et de maîtriser certaines habiletés qui sont particulières à la discipline de la géographie. La méthodologie de l'enquête géographique, selon le Conseil canadien de l'enseignement de la géographie (2001), comprend les habiletés suivantes :

- **poser des questions de nature géographique** : Les élèves se posent des questions sur les raisons pour lesquelles les éléments du milieu sont situés là où ils sont, comment ils y sont parvenus, et quelles en sont les répercussions. Les élèves distinguent également des problèmes de nature géographique et proposent des approches géographiques permettant de les résoudre.
- **recueillir de l'information géographique** : Les élèves repèrent des données sur les caractéristiques physiques et humaines des lieux, en consultant une variété de sources primaires et secondaires, en interprétant des cartes, des photographies, des descriptions, des tableaux et des graphiques, en menant des entrevues et des études sur le terrain, et en observant des preuves matérielles et visuelles.
- **organiser l'information géographique** : Les élèves organisent et classent des données géographiques pour en faciliter l'interprétation. Au cours de cette étape, ils dressent des cartes, des tableaux, des diagrammes et des organigrammes, et rédigent des descriptions.
- **analyser l'information géographique** : Les élèves recherchent dans les données des régularités, des répartitions spatiales, des liens, des rapports, des séquences et des causes ou influences. Ce processus sert à dégager les principales caractéristiques et tendances qui émergent des données.
- **répondre à des questions géographiques** : Les élèves font la synthèse des informations recueillies pour ensuite formuler des inférences et des extrapolations basées sur ces informations. Les élèves peuvent communiquer leurs découvertes en choisissant le meilleur moyen de représenter leurs conclusions le plus clairement possible.

L'importance de la cartographie

Les géographes se dotent d'une variété d'outils pour préciser la description des lieux et la répartition spatiale des activités humaines. (Veuillez consulter l'annexe N pour des informations sur les outils de la géographie au Canada.) Un des outils indispensables à la représentation et à l'analyse des données géographiques est la carte. Au cours de l'acquisition d'habiletés géographiques, il est important d'aider les élèves à développer leurs habiletés en cartographie, en leur fournissant une variété d'occasions de lire, d'interpréter, d'utiliser, de comparer, d'esquisser et de dresser des cartes en fonction de différents buts ou objectifs. L'enseignement de la géographie doit présenter aux élèves divers types de cartes et de projections cartographiques, ainsi que des globes terrestres, des images satellites et des photos aériennes qui sont souvent utilisées dans l'élaboration des cartes.

Systèmes d'information géographique (SIG)

La technologie joue un rôle croissant dans l'étude de la géographie ainsi que dans ses applications pratiques dans le monde contemporain. De plus en plus, des systèmes de localisation et d'élaboration de cartes reposent sur l'emploi de satellites, de nouvelles technologies de communication et sur l'intégration de bases de données dans la production de cartes numérisées.

Ces logiciels permettent l'assemblage de diverses données spatiales pour créer des cartes numériques et analyser des questions d'ordre géographique. L'information est insérée par couches superposées convenablement les unes aux autres, et complétée en ajoutant des toponymes, des titres, des légendes et d'autres informations cartographiques. Ces logiciels permettent de réunir des ensembles de données (p. ex. la densité de population, les zones climatiques et les divisions politiques) pour visionner en un coup d'œil les rapports qu existent entre divers éléments de la géographie.

Les SIG permettent aux élèves de voir, d'explorer et d'analyser des données, de dresser des cartes géographiques, des tableaux et des graphiques dynamiques et d'établir des liens entre les caractéristiques descriptives ou quantitatives et leur répartition spatiale. L'utilisation des SIG favorise la pensée critique en permettant aux élèves d'aborder des problèmes réels à l'échelle locale, nationale ou mondiale, et de proposer des solutions.

Les écoles du Manitoba ont accès aux logiciels SIG grâce à une licence provinciale. Des renseignements à propos de ces logiciels et de leur utilisation en classe sont disponibles sur le site Internet du Bureau de l'éducation française : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/sh/index.html>.



Dans le présent document, le symbole du globe indique une activité d'apprentissage qui pourrait être réalisée en utilisant un logiciel SIG.

Système de positionnement global (GPS)

Le système de positionnement global (GPS) permet de déterminer à 100 mètres près la latitude, la longitude et l'altitude de n'importe quel point de la surface de la Terre. Les récepteurs GPS captent les signaux émis par des satellites en orbite. L'utilisation des récepteurs GPS permet aux élèves de s'orienter au moyen du système de coordonnées de latitude et de longitude, et de recueillir des données spatiales pour élaborer leurs propres cartes ou pour analyser des questions géographiques.

Les médias, l'actualité et les sciences humaines

Puisque le cours de secondaire 2 porte surtout sur des questions contemporaines, et que les enjeux géographiques sont toujours en évolution, il est essentiel de recourir aux médias et à l'actualité tout au long de ce cours. Les élèves, en consultant une variété de sources médiatiques, peuvent se tenir informés au sujet d'événements et de phénomènes ayant une dimension spatiale ou écologique ainsi que de problèmes locaux et mondiaux qui pourraient être mieux interprétés à la lumière d'une approche géographique. Au cours de l'analyse des médias, les élèves peuvent comparer des informations et des idées provenant d'une variété de sources pour dégager le raisonnement à l'origine de diverses prises de position et pour reconnaître les préjugés ou les conclusions fautives.

En considérant la multiplicité de messages transmis par les médias, et en analysant d'un œil critique le contenu et le format de ces messages, les élèves arriveront à évaluer la validité, la fiabilité et le bien-fondé de diverses sources d'information. Une telle approche implique que les élèves ne comptent pas uniquement sur un manuel scolaire comme principale source d'information.

Afin de demeurer informés des nouveaux enjeux qui se présentent continuellement, les élèves doivent pouvoir mener des recherches dans Internet, consulter des journaux de façon régulière et écouter des reportages et des analyses d'actualités. (Veuillez consulter l'annexe O pour un modèle suggéré d'analyse d'un article de journal.) Les élèves doivent également comparer diverses sources, déterminer l'authenticité des informations qui s'y retrouvent et déconstruire les messages transmis dans les médias de masse. Les élèves devraient ainsi comprendre que les médias ne constituent pas simplement un reflet direct de la réalité, mais une interprétation de celle-ci. Les élèves arriveront à questionner l'intention derrière les messages transmis, les choix qui les déterminent, et comment ces messages correspondent à la réalité et à leurs propres représentations du monde.

Il serait utile de créer, avec la participation des élèves, un tableau d'affichage sur l'actualité et la géographie, et d'inviter les élèves à créer leurs propres albums de coupures. Ils pourraient y incorporer des articles et des reportages traitant d'événements d'actualité pertinents aux thèmes abordés dans le cours *Les enjeux géographiques du XXI^e siècle*, par exemple :

- la conservation des régions naturelles du monde;
- le développement durable;
- la distribution mondiale des populations;
- les ressources naturelles et leur exploitation;
- la sécurité alimentaire;
- l'industrialisation et le commerce international;
- les pays développés et les pays en voie de développement;
- la mondialisation;
- l'urbanisation.

L'enseignant peut prévoir un segment de chaque période pour le partage et l'analyse critique de diverses perspectives sur des enjeux géographiques tels que représentés dans les médias de masse ainsi que dans des sources médiatiques dites « alternatives ». Il est important de fournir aux élèves des modèles d'analyse de la fiabilité de sources médiatiques et de les guider au besoin dans la sélection critique de sources; plus particulièrement en ce qui a trait aux sources Internet. Des sites Internet et diverses sources médiatiques sont suggérés à chaque regroupement pour guider la recherche. L'annexe P propose aussi un modèle d'évaluation de sites Internet.

Aperçu du cours *Les enjeux géographiques du XXI^e siècle*

Les élèves de secondaire 2 explorent la géographie en tant que discipline et abordent divers enjeux géographiques du monde actuel. Ils développent une compréhension des concepts fondamentaux de la géographie, acquièrent des connaissances concernant les utilisations pratiques de la géographie, et mettent en application des habiletés géographiques et cartographiques. Au cours de leur analyse d'enjeux géographiques, les élèves utilisent une variété de sources, de médias, d'outils et de technologies. Ils étudient des questions liées à la gestion des ressources naturelles, à la production et distribution d'aliments, au développement industriel et commercial, et aux conséquences de l'urbanisation. Les élèves examinent ces questions dans le contexte de leur région, du Canada, de l'Amérique du Nord et du monde.

Cette enquête géographique amènera les élèves à enrichir leurs connaissances géographiques afin de mieux se situer dans le monde. En étudiant les interactions des sociétés avec le milieu naturel, les élèves prennent conscience de l'importance du développement durable et de la gestion responsable de l'environnement. Ils se sensibilisent également aux conséquences sociales, politiques et économiques de leurs actions et de leurs choix personnels.

Matériel utile à l'enseignement du cours

L'enseignant peut faire participer les élèves dans la collecte, l'organisation et la présentation de matériel utile à l'enseignement de la géographie.

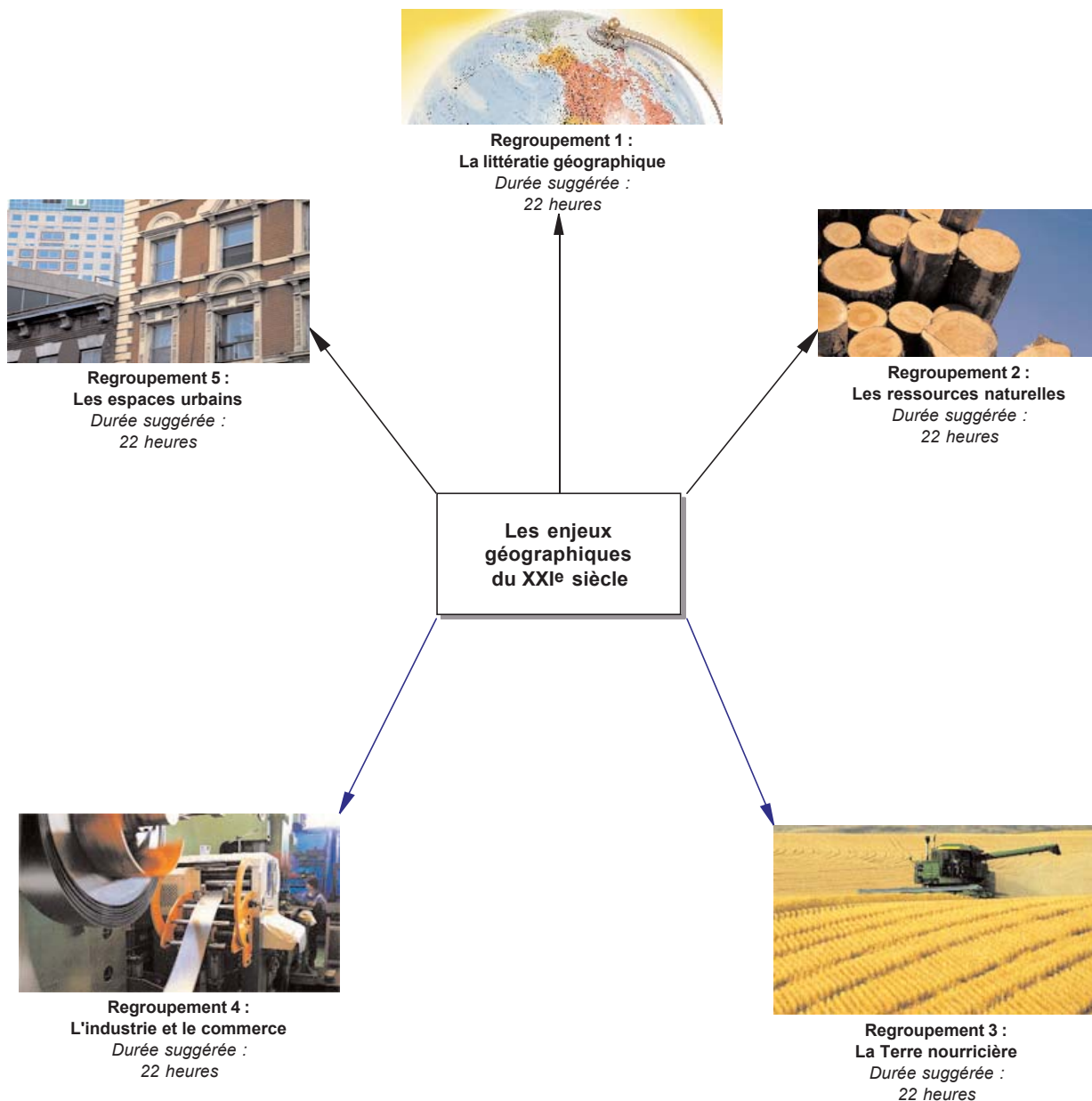
La liste suivante résume des suggestions de ressources pour appuyer l'apprentissage de la géographie :

- photographies de divers paysages autour du monde (p. ex. dépliants et affiches de voyage, publicités touristiques, vieux calendriers);
- photographies et reportages d'événements significatifs en rapport avec la géographie (p. ex. voyages, phénomènes naturels, événements politiques, données démographiques ou environnementales, voyages et expéditions);
- une variété de revues d'actualité ou de géographie (p. ex. *Géographica*, *l'Actualité*, *National Geographic*, *Maclean's*);
- reproductions d'œuvres d'art de paysagistes et d'artistes (p. ex. le Groupe des Sept, Emily Carr, Réal Bérard);
- une variété de types de cartes (p. ex. des cartes routières, topographiques, physiques, politiques, touristiques ou thématiques, des plans de ville);
- des atlas mondiaux et canadiens;
- des globes terrestres (un globe pour chaque groupe de cinq ou six élèves)
- des cartes murales du monde de différentes projections cartographiques;
- des cartes murales des Amériques et du Canada;
- une vieille carte murale qui pourrait servir comme fond de tableau d'affichage d'actualité géographique (peut être tracée à l'aide du rétroprojecteur);
- une carte muette murale du Canada.
Pour obtenir une carte muette murale du Canada, veuillez contacter :
Spécialiste en éducation, Parcs Canada Saskatchewan/Manitoba
401 - 25, chemin Forks Market
Winnipeg (MB) R3C 4S8
(204) 983-1350
- des vidéocassettes sur divers sujets et enjeux géographiques; consulter la liste de ressources à la fin de chaque regroupement. (Une démarche suggérée pour le visionnement d'un film se trouve à l'annexe Q.)

Organisation suggérée des regroupements

Dans ce document, les résultats d'apprentissage spécifiques de secondaire 2 sont organisés en fonction des cinq regroupements suivants :

- La littératie géographique
- Les ressources naturelles
- La Terre nourricière
- L'industrie et le commerce
- Les espaces urbains



Les résultats d'apprentissage spécifiques par RAG



Concept fondamental : *Citoyenneté (C)*

L'élève développera les connaissances, les habiletés et les valeurs qui lui permettront de devenir une citoyenne ou un citoyen démocrate et engagé à participer activement à la vie communautaire au niveau local, national et mondial.

Connaissances

L'élève pourra :

- CC-001 donner des exemples pour illustrer le rôle des concepts et des connaissances géographiques dans la prise de décision;
- CC-002 décrire des enjeux de développement durable liés à l'exploitation des ressources naturelles.

Valeurs

L'élève pourra :

- VC-001 valoriser le rôle des connaissances géographiques dans la prise de décision éclairée.



**Résultat d'apprentissage général :
*Identité, culture et communauté (I)***

L'élève explorera les concepts d'identité, de culture et de communauté en rapport avec les individus, les sociétés et les pays.

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-003 donner des exemples de l'influence du lieu sur l'identité;
- CI-004 identifier des perspectives et des droits autochtones en ce qui a trait aux ressources naturelles et à leur utilisation,
par exemple les revendications territoriales, le droit de chasse et de pêche, le droit d'exploitation des ressources minérales;
- CI-005 identifier des facteurs humains qui influent sur la production et l'utilisation de divers types d'aliments,
par exemple des facteurs culturels, économiques, politiques, de mise en marché;
- CI-006 donner des exemples de la participation croissante des peuples autochtones dans le secteur industriel et des affaires au Canada,
par exemple l'écotourisme, les médias (Aboriginal People's Television Network ou APTN), les compagnies aériennes;
- CI-007 décrire des enjeux sociaux urbains.

Valeurs

L'élève pourra:

- VI-002 reconnaître l'influence du lieu où la personne vit sur son identité;
- VI-003 reconnaître l'existence de divers points de vue quant à l'utilisation des ressources naturelles;
- VI-004 valoriser la diversité sociale des centres urbains.



Résultat d'apprentissage général :

La terre : lieux et personnes (T)

L'élève explorera les relations dynamiques des personnes avec la terre, les lieux et les milieux.

Connaissances

L'élève pourra :

- CT-008 définir la géographie;
- CT-009 nommer des éléments de la géographie physique et humaine;
- CT-010 décrire la relation entre la géographie physique et la géographie humaine;
- CT-011 situer les principaux éléments physiques sur une carte de l'Amérique du Nord;
- CT-012 situer les frontières politiques internationales sur une carte de l'Amérique du Nord;
- CT-013 situer les provinces, les territoires et leur capitale sur une carte du Canada;
- CT-014 expliquer le concept de biome en tant que région géographique ayant un climat, une végétation et des sols propres,
par exemple les savanes, les zones tempérées, les forêts tropicales, les déserts;
- CT-015 situer les divers biomes mondiaux sur une carte du monde;
- CT-016 situer les divers biomes mondiaux sur une carte du Manitoba;
- CT-017 situer sur une carte du monde les principales agglomérations et expliquer la relation entre cette répartition de population et les biomes mondiaux;
- CT-018 expliquer l'importance de la gestion responsable dans la préservation de l'environnement complexe de la Terre;
- CT-019 identifier les principales ressources naturelles sur une carte du monde, sur une carte de l'Amérique du Nord et sur une carte du Canada,
entre autres l'eau, les forêts, le pétrole, les minéraux métalliques et non métalliques;
- CT-020 situer les principales régions de production alimentaire sur une carte du monde et sur une carte du Canada,
par exemple la production céréalière, les oléagineux, les fruits, les légumes, le poisson, la volaille, l'élevage, la production de boissons;
- CT-021 identifier les conditions physiques nécessaires aux grandes cultures alimentaires,
par exemple la topographie, les sols, le climat, l'hydrographie;
- CT-022 expliquer comment les phénomènes naturels et humains affectent l'agriculture;
- CT-023 décrire des répercussions de diverses pratiques agricoles sur l'environnement physique;

par exemple l'érosion des sols, la qualité de l'eau, la fertilité des sols;

- CT-024 situer sur une carte du monde les principaux partenaires commerciaux du Canada et les principaux produits échangés;
- CT-025 situer sur une carte du monde et sur une carte de l'Amérique du Nord les principales régions manufacturières;
- CT-026 donner des exemples pour distinguer les régions urbaines, les régions rurales et les régions éloignées;
- CT-027 situer sur une carte du monde et de l'Amérique du Nord les principaux centres urbains;
- CT-028 nommer des facteurs qui influencent l'emplacement des centres urbains;
- CT-029 décrire des répercussions de l'urbanisation sur les modes de vie des Canadiennes et des Canadiens;
- CT-030 décrire des enjeux liés à l'économie et à l'environnement urbains,
par exemple l'utilisation des sols, les infrastructures, les liens avec les régions éloignées;
- CT-031 décrire le rôle de la planification urbaine et illustrer son importance à l'aide d'exemples.

Valeurs

L'élève pourra:

- VT-005 respecter la Terre en tant qu'environnement complexe dans lequel les humains ont d'importantes responsabilités;
- VT-006 reconnaître que ses choix alimentaires peuvent avoir des conséquences environnementales;
- VT-007 reconnaître les mérites de modes de vie en milieu rural, en milieu urbain et en milieu éloigné.



Résultat d'apprentissage général : *Liens historiques (H)*

L'élève explorera comment les personnes, les événements et les idées du passé façonnent le présent et influencent l'avenir.

Connaissances

L'élève pourra :

- CH-032 observer que l'étude de la géographie doit tenir compte du changement au fil du temps;
- CH-033 identifier des facteurs qui entraînent des changements dans l'utilisation des ressources naturelles,
par exemple la technologie, la culture;
- CH-034 donner des exemples des changements survenus dans la production alimentaire au fil du temps,
par exemple des techniques de conservation des sols, des nouvelles technologies.



Résultat d'apprentissage général :
Interdépendance mondiale (M)

L'élève explorera l'interdépendance mondiale des personnes, des communautés, des sociétés, des pays et des milieux.

Connaissances

- CM-035 nommer des effets de l'extraction des ressources naturelles de pays moins développés par des pays développés ou par de grandes compagnies,
par exemple les effets sociaux, politiques, économiques;
- CM-036 décrire des enjeux liés aux ressources alimentaires en eau douce et en eau salée;
- CM-037 donner des exemples de répercussions du changement climatique sur la production alimentaire;
- CM-038 nommer des enjeux liés à la rareté et à la distribution de la nourriture;
- CM-039 définir le concept de mondialisation et nommer des enjeux sociaux qui s'y rattachent.

Valeurs

L'élève pourra :

- VM-008 reconnaître que ses choix de consommation peuvent avoir des conséquences sociales et environnementales.



Résultat d'apprentissage général : *Pouvoir et autorité (P)*

L'élève explorera les processus et les structures du pouvoir et de l'autorité, de même que leurs incidences sur les personnes, les relations, les communautés et les pays.

Connaissances

L'élève pourra :

- CP-040 décrire comment divers types de cartes et diverses projections cartographiques peuvent influencer sur les perceptions du monde,
par exemple la taille et la position relatives; le pouvoir, la souveraineté;
- CP-041 expliquer comment l'utilisation de la terre et des ressources naturelles au Canada est influencée par des intérêts et des besoins divergents,
par exemple les mines, la foresterie, les eaux;
- CP-042 identifier des raisons de l'émergence de certaines villes comme centres de pouvoir et de richesse,
entre autres Londres, Tokyo, New York.

Valeurs

L'élève pourra :

- VP-009 reconnaître que ses choix personnels peuvent se répercuter sur les ressources naturelles;
- VP-010 reconnaître que ses choix alimentaires peuvent avoir une influence économique et politique,
par exemple la mode alimentaire, l'aide alimentaire, la disette.



Résultat d'apprentissage général :

Économie et ressources (E)

L'élève explorera la répartition des ressources et de la richesse en rapport avec les personnes, les communautés et les pays.

Connaissances

L'élève pourra :

- CE-043 nommer des changements survenus dans les opérations agricoles des Prairies et décrire leurs répercussions sociales et économiques;
- CE-044 identifier les étapes de production et de distribution alimentaire,
entre autres la culture, la transformation, le transport, la mise en marché;
- CE-045 nommer des enjeux liés aux organismes génétiquement modifiés (OGM);
- CE-046 définir le terme « industrie » et donner des exemples d'industries primaires, secondaires, tertiaires et quaternaires;
- CE-047 identifier des facteurs qui déterminent l'emplacement d'une industrie,
par exemple la disponibilité de sources énergétiques, de matières premières, de la main-d'œuvre; la proximité du marché, le transport; les politiques gouvernementales;
- CE-048 donner des exemples des avantages et des inconvénients d'implanter une industrie manufacturière dans une région particulière;
- CE-049 identifier des enjeux actuels liés à l'industrie et au commerce,
entre autres le développement durable;
- CE-050 donner des exemples pour décrire certaines des principales fonctions de centres urbains au Canada,
par exemple l'administration, les services, le tourisme, le transport;
- CE-051 identifier des enjeux liés à l'étalement urbain et au déclin urbain.

Valeurs

L'élève pourra :

- VE-011 reconnaître que ses choix en matière de consommation peuvent avoir des répercussions économiques;
- VE-012 apprécier l'interdépendance entre les centres urbains et les régions éloignées.

Les habiletés en sciences humaines au secondaire 2

Il est à noter que bon nombre de RAS traitant d'habiletés sont répétés d'une année à l'autre dans les programmes d'études de sciences humaines. Cela permet de fournir aux élèves de multiples occasions de pratiquer, de réinvestir et de perfectionner ces habiletés. (Veuillez consulter l'annexe G pour un tableau cumulatif des habiletés de la 7^e année au secondaire 2.)

Le processus d'acquisition et de perfectionnement des habiletés en sciences humaines sera intégré aux situations d'apprentissage tout au long des cinq regroupements de secondaire 2. Cependant, un certain nombre de résultats d'apprentissage relatifs aux habiletés est relié à chacun des regroupements, dans le *Document de mise en œuvre*, afin de faciliter la planification de l'enseignement et de l'évaluation. L'enseignant doit s'assurer de fournir aux élèves une variété de situations d'apprentissage où seront mises en œuvre ces habiletés.

Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique :

L'élève pourra :

- H-100 collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités;
- H-101 employer une variété de stratégies pour résoudre des conflits;
- H-102 prendre des décisions en faisant preuve de justice et d'équité dans ses interactions avec les autres;
- H-103 promouvoir des initiatives conformes aux principes du développement durable et de la gestion responsable de l'environnement;
- H-104 rechercher le consensus pour collaborer à résoudre des problèmes;
- H-105 distinguer les pratiques et les comportements discriminatoires et prendre position contre ceux-ci;
- H-106 proposer des options en tenant compte de divers points de vue;
- H-107 prendre des décisions qui font preuve d'une conscience sociale.

Habiletés de traitement de l'information et des idées :

L'élève pourra :

- H-200 sélectionner de l'information à partir d'une variété de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, tant primaires que secondaires;
- H-201 organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source,
par exemple des cartes, des graphiques, des tableaux, des schémas conceptuels;
- H-202 choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche,
par exemple les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);
- H-203 dresser des cartes en utilisant une variété de sources d'information et de technologies,
par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, la boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);

- H-204 choisir, utiliser et interpréter divers types de cartes;
- H-205 reconnaître et interpréter diverses projections cartographiques.

Habiletés de pensée critique et créative :

L'élève pourra :

- H-300 formuler des questions de nature géographique afin de planifier une enquête ou une recherche;
- H-301 analyser le contexte des événements, des comptes rendus, des idées et des interprétations;
- H-302 tirer des conclusions et prendre des décisions à partir de recherches et de preuves;
- H-303 évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées;
- H-304 analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche;
- H-305 comparer divers points de vue et diverses interprétations dans les médias et d'autres sources d'information;
- H-306 analyser les préjugés, le racisme, les stéréotypes et d'autres formes de parti pris dans les médias et dans d'autres sources d'information;
- H-307 proposer et appuyer des solutions ou des options novatrices à des enjeux et des problèmes rencontrés;
- H-308 évaluer l'information recueillie dans diverses sources afin d'en établir la fiabilité, la validité, l'authenticité et la perspective véhiculée,
entre autres des données recueillies par les élèves;
- H-309 observer des régularités et faire des généralisations à partir d'une recherche géographique.

Habiletés de communication :

L'élève pourra :

- H-400 écouter les autres pour comprendre leurs points de vue;
- H-401 employer un langage respectueux de la diversité humaine;
- H-402 exprimer des opinions informées et réfléchies;
- H-403 présenter de l'information et des idées dans une variété de formats appropriés à l'auditoire et au but du discours,
par exemple des modèles, des démonstrations, des présentations multimédias, des éditoriaux;
- H-404 dégager, préciser et répondre à des questions, à des idées et à divers points de vue au cours de discussions;
- H-405 exprimer son point de vue en ce qui a trait à un enjeu;
- H-406 débattre de divers points de vue sur un enjeu.

Bibliographie

- ALBERTA. ALBERTA LEARNING (1999). *Aperçu des recherches en vue de l'élaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone*, Edmonton, Ministère de l'Apprentissage.
- ALBERTA. ALBERTA LEARNING (1999). *Programme d'éducation de maternelle, français langue première*, Edmonton, Direction de l'éducation française.
- BANKS James (2001). « Approaches to Multicultural Curriculum Reform », dans *Cultural Diversity and Education : Foundations, Curriculum, and Teaching*, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- CANADA, CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (2003). *Trousse de formation en francisation : projet pancanadien de français langue première : Projet pancanadien de français langue première à l'intention des enseignants de la maternelle à la 2^e année*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation.
- CANADA, CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (2003). *Une éducation qui favorise la viabilité : la situation de l'éducation en matière de développement durable*, [en ligne] : http://www.cmec.ca/else/environnement_fr.pdf, (septembre 2003).
- CANADA, MINISTÈRE DE L'ENVIRONNEMENT (2003). « Qu'est-ce que le développement durable? », [en ligne] : http://www.sdinfo.gc.ca/what_is_sd/index_f.cfm, (juin 2004).
- CANADA, MINISTÈRE DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD, Information, Définitions, mars 2000, [en ligne] : www.ainc-inac.gc.ca/pr/info/info101_f.html, (mars 2003).
- CASE, Roland, et Penney CLARK, éditeurs (1997). *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers*, Vancouver, Pacific Educational Press.
- COGAN, J., et R. DERRICOTT, éditeurs (1998). *Citizenship for the 21st Century*, London, Kogan Page Limited.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *L'art du langage, français langue maternelle, aperçu de la recherche*, Victoria, Imprimeur de la Reine pour la Colombie-Britannique.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION, CANADA (1997). *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- CONSEIL CANADIEN DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE (2001). *Normes nationales canadiennes en géographie, Guide : Maternelle - 12^e année*, Ottawa, La Société géographique royale du Canada.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Sainte Foy (Québec), Conseil supérieur de l'éducation.

- GRITZNER, Charles F. (2004). « *The Geographic Mental Map: Can Anyone Really Teach Geography?* » *Journal of Geography* 103, janvier – février 2004, National Council for Geographic Education (États-Unis), p. 43 – 45.
- GRITZNER, Charles F. (2002). « *What is where, why there, and why care?* », *Journal of Geography*, janvier/février 2002, National Council for Geographic Education (États-Unis), p. 38 – 40.
- GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT (1994). *Geography for Life: National Geography Standards*, Washington, D.C., National Geographic Research and Exploration.
- LACOURSIÈRE, Jacques (2004). « Mon point de vue », [en ligne] : <http://www.culture.ca/canada/perspective-pointdevue.f.jsp?data=tcp01500122003f.html> (juin 2004).
- LEGENDRE, Rénald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Éditions Guérin.
- MAHÉ, Yvon (2000). « La langue, l'identité, la culture et l'intégration communautaire dans l'éducation francophone », dans *Réseautés au cœur de la pédagogie, les actes du 4^e congrès national de l'ACREF* [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et des enseignants en français langue maternelle], Ottawa, ACREF, pp. 23-35.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Sciences humaines, Maternelle à la 8^e année, Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (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, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Diversité et équité en éducation : Plan d'action pour l'équité ethnoculturelle*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, [en ligne] : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/diversite/index.html>, (juin 2004).
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2001). *Sciences de la nature, secondaire 2, Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2001). *Sciences de la nature, secondaire 2, Document de mise en œuvre, version provisoire* (décembre 2001), Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.

- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2000). *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2000). *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (1998). *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1998). *Études autochtones : Document cadre à l'usage des enseignants des années secondaires (S1 - S4)*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1997). *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1997). *Liens curriculaires : Éléments d'intégration en salle de classe, Guide pour les classes de la maternelle au secondaire 4*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1996). *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1996). *Politique curriculaire pour le programme d'immersion française, février 1999, 2^e édition*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1996). *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde - immersion (M-S4)*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1994). *L'apprentissage fondé sur les ressources*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1992). *L'éducation multiculturelle, Une politique pour les années 1990*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.

- MANITOBA, SECRETARIAT DES AFFAIRES MULTICULTURELLES (1990). *Politique manitobaine sur la société multiculturelle, Fierté, égalité et partenariat*, Winnipeg, Secrétariat des affaires multiculturelles.
- MASNY, Diana (2000). « Les littératies: un tournant dans la pensée et une façon d'être », *Communication prononcée au Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, [en ligne], <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/14-masny.html>, (septembre 2003).
- MORISSETTE, Rosée, et Micheline VOYNAUD (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw Hill, livre, vidéocassette, affiches, Collection Chenelière/Didactique, Apprentissage.
- NATIONAL GEOGRAPHIC RESEARCH AND EXPLORATION (1994). *Geography for Life: National Geography Standards*, Washington, DC, National Geographic Research and Exploration.
- NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY (2000). *A Path toward World Literacy: A Standards-Based Guide to K - 12 Geography*, Washington, DC, National Geographic Society.
- ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1999). *Études canadiennes et mondiales : Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e années*, Toronto, Ministère de l'éducation et de la formation [en ligne] : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/canadain/canafulf.html> (juin 2004).
- POTTLE, Tod (2001). *Geography and GIS : GIS Activities for Students*, Toronto/Vancouver, Irwin Publishing.
- PROTOCOLE DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'OUEST CANADIEN (2002). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 9^e année*, Winnipeg, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- PROTOCOLE DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'OUEST CANADIEN (2000). *The Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs K - 12*, Edmonton, Ministère de l'apprentissage de l'Alberta.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS (2004). *Rethinking Classroom Assessment With Purpose in Mind (ébauche de juin 2004)*, Aporia Consulting Ltd.
- SAUL, John Ralston (2002). « Une base triangulaire », texte écrit dans le cadre de la 3^e Conférence annuelle LaFontaine - Baldwin, reproduit sur le site suivant : http://www.uni.ca/john_ralston_saul_f.html (juin 2004).
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- WIGGINS, Grant, et Jay MC TIGHE (1998). *Understanding by Design*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- WRIGHT, Ian, et Alan SEARS, éditeurs (1997). *Trends and Issues in Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press.

Secondaire 2
Regroupement 1 : *La littératie géographique*



Aperçu du regroupement

Dans ce regroupement, les élèves exploreront la nature de la géographie : ses méthodes et ses principaux outils ainsi que les concepts qui s'y rattachent. Ils auront l'occasion de traiter des données spatiales et de développer des habiletés en cartographie, tout en consolidant leurs connaissances générales en géographie canadienne et mondiale. Ils prendront conscience des principales régions naturelles du monde et du Canada. De plus, ils étudieront la relation entre le peuplement, l'activité humaine et l'environnement naturel. Ils apprendront à distinguer et à poser des questions pour mener une recherche de nature géographique tout en envisageant diverses applications pratiques de la géographie.

Au cours du processus de recherche, les élèves seront encouragés à penser d'une manière critique, à formuler des conclusions basées sur la recherche et à envisager des solutions possibles à divers enjeux géographiques.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Afin de faciliter la planification, les RAS du regroupement sont disposés en quatre blocs d'enseignement dans la phase de réalisation :

- Bloc 1 : *Les concepts de base en géographie*
- Bloc 2 : *La cartographie et la localisation*
- Bloc 3 : *Les biomes de la Terre*
- Bloc 4 : *L'interaction entre les humains et l'environnement*

Durée suggérée pour ce regroupement : 22 heures

Phase	Description	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances antérieures	Tous les concepts clés du regroupement
Réalisation	Bloc 1 : Les concepts de base en géographie	géographie physique, géographie humaine, répartition spatiale
	Bloc 2 : La cartographie et la localisation	projection cartographique, carte physique, carte politique
	Bloc 3 : Les biomes de la Terre	région, biome, densité de population, distribution de population
	Bloc 4 : L'interaction entre les humains et l'environnement	développement durable
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant	Tous les concepts clés du regroupement

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CC-001 donner des exemples pour illustrer le rôle des concepts et des connaissances géographiques dans la prise de décision;
- CI-003 donner des exemples de l'influence du lieu sur l'identité;
- CT-008 définir la géographie;
- CT-009 nommer des éléments de la géographie physique et humaine;
- CT-010 décrire la relation entre la géographie physique et la géographie humaine;
- CT-011 situer les principaux éléments physiques du continent sur une carte de l'Amérique du Nord;
- CT-012 situer les frontières politiques internationales sur une carte de l'Amérique du Nord;
- CT-013 situer les provinces, les territoires et leur capitale sur une carte du Canada;
- CT-014 expliquer le concept de biome en tant que région géographique ayant un climat, une végétation et des sols propres,
par exemple les savanes, les zones tempérées, les forêts tropicales, les déserts;
- CT-015 situer divers biomes mondiaux sur une carte du monde;
- CT-016 situer les divers biomes mondiaux sur une carte du Manitoba;
- CT-017 situer sur une carte du monde les principales agglomérations et expliquer la relation entre cette répartition de population et les biomes mondiaux;
- CT-018 expliquer l'importance de la gestion responsable dans la préservation de l'environnement complexe de la Terre;
- CH-032 observer que l'étude de la géographie doit tenir compte du changement au fil du temps;
- CP-040 décrire comment divers types de cartes et diverses projections cartographiques peuvent influencer sur les perceptions du monde,
par exemple la taille et la position relatives; le pouvoir, la souveraineté.

Valeurs

L'élève pourra :

- VC-001 valoriser le rôle des connaissances géographiques dans la prise de décision éclairée;
- VI-002 reconnaître l'influence du lieu où la personne vit sur son identité;
- VT-005 respecter la Terre en tant qu'environnement complexe dans lequel les humains ont d'importantes responsabilités.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés sont visés dans chacun des blocs.

Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Matériel utile :

Il sera utile de recueillir, avec la participation des élèves, du matériel permettant d'appuyer l'apprentissage de la géographie physique et humaine. Ce matériel peut comprendre :

- des photographies de divers paysages autour du monde (p. ex. dépliants de voyage, publicité touristique, vieux calendriers);
- des photographies et des reportages d'événements importants qui ont rapport avec la géographie (p. ex. voyages, phénomènes naturels, événements politiques, données démographiques ou environnementales, voyages et expéditions);
- des revues d'actualité ou de géographie (p. ex. *Géographica*, *l'Actualité*, *National Geographic*, *Maclean's*);
- des reproductions d'œuvres d'art de divers paysagistes (p. ex. le Groupe des Sept, Emily Carr, Réal Bérard);
- une variété de types de cartes (p. ex. routières, topographiques, physiques, politiques, touristiques, thématiques);
- des cartes murales du monde de différentes projections cartographiques;
- des cartes murales des Amériques et du Canada;
- une vieille carte murale qui pourra servir comme fond d'un tableau d'affichage d'actualité géographique;
- une carte muette murale du Canada.

Une carte murale du monde peut être tracée à l'aide du rétroprojecteur.

Pour obtenir une carte muette murale du Canada, contacter :

Spécialiste en éducation, Parcs Canada Saskatchewan/Manitoba
401 – 25, chemin Forks Market
Winnipeg (MB) R3C 4S8
(204) 983-1350

Des images de paysages (dépliants, publicités, affiches) sont disponibles dans des bureaux de tourisme ou des agences de voyage. Des sites Internet qui présentent des images de paysages ainsi que des cartes muettes sont également suggérés dans la liste de ressources éducatives à la fin du regroupement.

Connaissances antérieures des élèves :

Les élèves ont déjà acquis certaines connaissances et habiletés en géographie : par exemple, les continents et les principales étendues d'eau du monde, les régions physiques du Canada, la carte politique du Canada; comment interpréter divers types de cartes dans un but précis. Il sera utile de commencer l'année en faisant un retour sur les acquis des élèves, au moyen d'une activité de mise en situation qui fait ressortir leurs connaissances, habiletés et valeurs préalables en rapport à la géographie.

Systemes d'information géographique (SIG)

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba a fait l'acquisition pour les écoles manitobaines, auprès de ESRI Canada, des droits d'utilisation des logiciels de systèmes d'information géographique (SIG) *ArcView*, *ArcVoyager* et *ArcCanada*. Ces logiciels permettent aux élèves de voir, d'explorer et d'analyser des données, de créer des cartes géographiques, des tableaux et des graphiques dynamiques et d'établir des liens entre les caractéristiques descriptives ou quantitatives et leur répartition spatiale. L'utilisation des SIG favorise le développement de la pensée critique en permettant aux élèves d'aborder de problèmes réels à l'échelle locale, nationale ou mondiale et y proposer des solutions possibles.



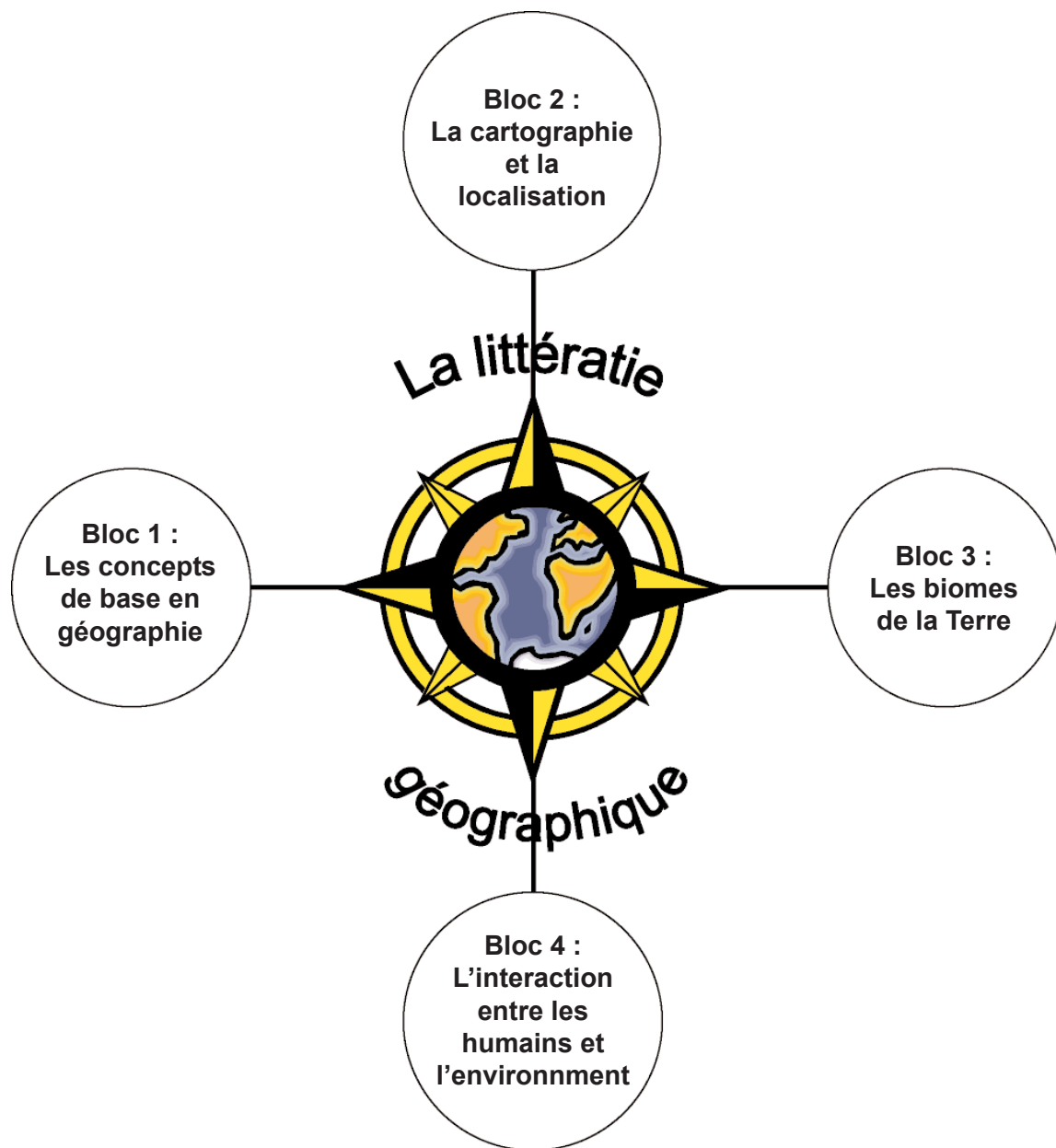
Le symbole du globe indique une activité d'apprentissage qui pourrait se réaliser en utilisant un logiciel SIG dans la création de cartes ou d'autres représentations graphiques ainsi que dans l'analyse de données spatiales.

Pour des renseignements sur les logiciels SIG en classe de géographie, veuillez visiter le site Internet des sciences humaines du Bureau de l'éducation française :

<http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/sh/index.html>

Ressources éducatives suggérées

Une liste de ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédia et sites Internet) se trouve à la fin du regroupement.



Mise en situation

Activités suggérées

- Inviter les élèves à prendre quelques instants pour observer un globe terrestre ou une carte du monde. Leur proposer par la suite de se fermer les yeux et de visualiser leur propre « carte mentale » du monde. Après quelques instants, inviter chaque élève à dresser sa propre carte mentale du monde sur du papier quadrillé, en utilisant le modèle suggéré à l'annexe 1.1.

Demander aux élèves d'autoévaluer leur carte à partir de critères tels que ceux suggérés à l'annexe 1.2.

Proposer aux élèves de conserver leur carte mentale et leur autoévaluation dans leur portfolio d'apprentissage. Ils pourront dresser une carte mentale de nouveau plus tard durant l'année, et comparer les deux cartes.

Remarques à l'enseignant :

La littératie géographique implique une représentation mentale du monde en termes spatiaux. Cette représentation s'organise autour d'un ensemble d'informations et d'impressions sur les lieux, les régions, les personnes, les interactions et les changements sur la surface du globe. Chaque personne se construit toute une série d'images spatiales de ses environs; qu'il s'agisse d'une aire réduite telle que celle de sa maison ou de son école, ou de celle de la planète. Les *cartes mentales* sont composées de certains faits géographiques aussi bien que d'impressions personnelles d'ordre général sur l'organisation spatiale du monde; ce qui signifie que chaque individu possède une carte mentale unique.

- Discuter avec les élèves de l'étymologie du mot *géographie* en leur présentant le sens des mots grecs *géó* (terre) et *graphia* (description). Inviter les élèves à participer à un remue-ménages sur les divers éléments physiques ou humains qui se retrouvent sur la planète ainsi que les outils disponibles pour décrire la surface de la Terre (p. ex. observations du terrain, cartes et plans, photographies aériennes, images satellites, logiciels *SIG*, boussoles, instruments de localisation *GPS*, graphiques, tableaux de statistiques, illustrations, récits). Consulter l'annexe H pour plus de détails sur les outils de la géographie au Canada. Synthétiser les idées recueillies et inviter les élèves à proposer, en petits groupes, diverses applications pratiques des connaissances géographiques.

Remarques à l'enseignant :

Cet exercice fera ressortir les connaissances antérieures des élèves au sujet de la géographie tout en révélant leurs attitudes concernant l'étude de cette discipline. Encourager les élèves à explorer la dimension *spatiale* (répartition des éléments physiques et humains sur la Terre) ainsi que la dimension *écologique* (relations entre les humains et l'environnement) de la géographie.

- Présenter aux élèves une variété d'images illustrant des phénomènes naturels ou l'interaction entre les humains et le milieu naturel (p. ex. avalanches, tremblements de terre, tempêtes, inondations, expéditions en régions éloignées, escalades de montagnes, constructions de ponts ou de barrages, accidents environnementaux). Placer les élèves en groupes de quatre ou cinq et les inviter à soulever des questions portant sur les éléments naturels et les éléments humains représentés dans ces images. Inviter les élèves à formuler une définition des questions de nature géographique en se servant de l'annexe 1.3.



Lors d'une mise en commun des définitions proposées, faire ressortir les caractéristiques spatiales et écologiques de toute question géographique :

Où est-ce?

Pourquoi est-ce là?

Quelle en est l'importance?

- Présenter aux élèves les images d'un site Internet tel que les suivants :

La Terre vue du ciel, Photographies :

<http://www.yannarthusbertrand.com/yann2/affichage.php>

Notre-planète.info, Photos et cartes :

<http://www.notre-planete.info/images/voirpaysages.php?type=gla>

Inviter les élèves à repérer dans Internet d'autres sites qui présentent des photographies aériennes ou des images satellites de diverses régions de la Terre. Inciter les élèves à poser des questions de nature géographique telles que les suivantes :

Où est-ce?

Pourquoi est-ce là?

Quelle en est l'importance?

- Présenter brièvement le regroupement aux élèves. Suggérer aux élèves de préparer un guide d'anticipation comme celui proposé à l'annexe 1.4. Dans la première colonne, les élèves inscrivent ce qu'ils connaissent avec certitude au sujet de la discipline de la géographie; dans la deuxième colonne, ils inscrivent ce qu'ils croient connaître au sujet de la géographie, mais dont ils ne sont pas certains; et dans la troisième colonne, ils écrivent des questions qu'ils aimeraient explorer au cours du regroupement. Encourager les élèves à conceptualiser leurs idées sous forme de schéma. Informer les élèves qu'ils pourront apporter des modifications et des ajouts à leur schéma au cours du regroupement.

Expliquer aux élèves que ce schéma servira aussi de point de départ d'une réflexion sur les apprentissages faits au cours du regroupement.

Remarques à l'enseignant :

Il sera utile de proposer aux élèves de commencer la création d'un portfolio d'apprentissage en géographie dans lequel ils pourront conserver ce guide d'anticipation ainsi que d'autres travaux, questions, articles, références, plans de projet et cartes afin de documenter leur cheminement et de réfléchir sur leur apprentissage.

- Présenter le titre des quatre blocs du regroupement aux élèves ainsi que les concepts à explorer. À partir de cette information, inviter les élèves à créer un schéma conceptuel qui représente les liens entre les concepts et les thèmes géographiques à étudier. Ce schéma peut également faciliter la prise de notes par les élèves. Le modèle qui se trouve à l'annexe 1.5 peut servir à guider le développement du schéma conceptuel.

Tout au long du regroupement, les élèves pourront revoir leur schéma conceptuel, le corriger, s'il y a lieu, et le raffiner.

La version finale du schéma conceptuel pourra servir de point de départ pour une autoévaluation.

- Afficher une grande carte du monde sur un babillard consacré à l'actualité et à la géographie. Au cours du regroupement, inviter les élèves à recueillir des articles de journaux qui traitent de la géographie physique et humaine, et à afficher le titre de chaque reportage à l'endroit correspondant sur la carte.

Prévoir quelques minutes au début de chaque période pour permettre aux élèves de discuter des articles avant de les afficher.

Remarques à l'enseignant :

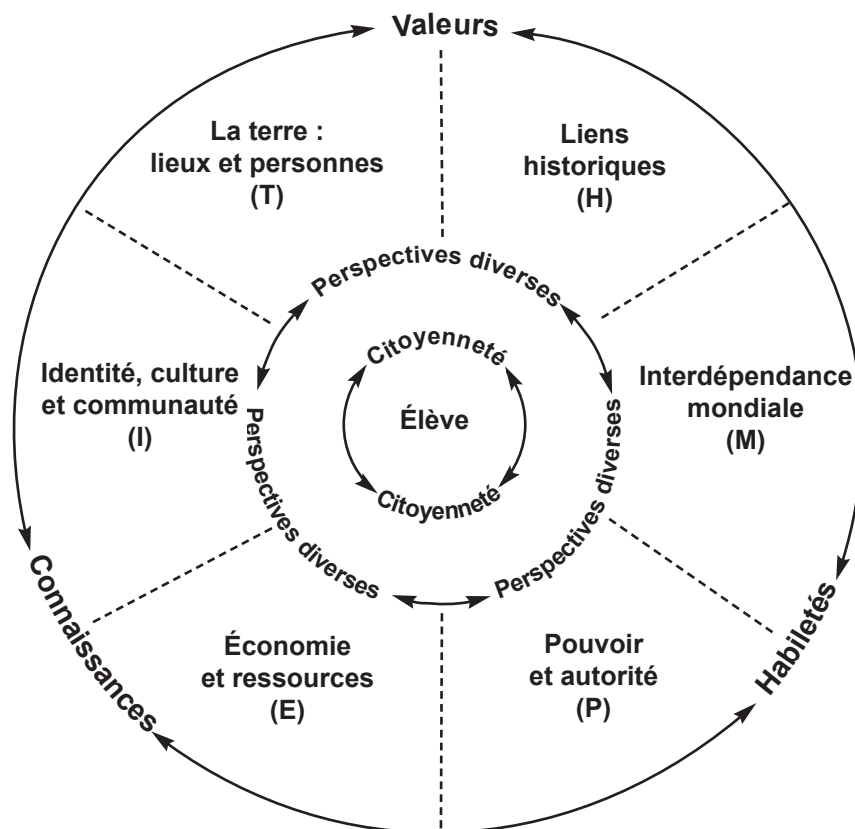
Après avoir indiqué les détails importants de leurs articles sur la carte du monde (titre, date, lieu, importance), les élèves pourront conserver les coupures de presse dans leur portfolio d'apprentissage. Ils pourront partager leurs observations sur la pertinence de la géographie au cours de leur apprentissage.

- Inviter les élèves à créer un babillard intitulé *Questions géographiques à explorer*. Au cours du regroupement, les inviter à y agencer une variété de questions qui se rapportent à l'étude de la géographie. Expliquer que le but de ce regroupement est de les inciter à voir le monde en termes spatiaux et écologiques et de les préparer à mener une enquête géographique.
- Inviter les élèves à penser aux applications pratiques de la géographie et à en donner des exemples concrets. Entamer une discussion sur la question suivante :

Quelles sortes de décisions exigent des informations géographiques ou reposent sur des connaissances géographiques?

L'annexe 1.6 peut servir à guider cette discussion. Inviter les élèves à effectuer une mise en commun de leurs idées.





Réalisation

Bloc 1 – Les concepts de base en géographie

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

CC-001	donner des exemples pour illustrer le rôle des concepts et des connaissances géographiques dans la prise de décision;
CT-008	définir la géographie;
CT-009	nommer des éléments de la géographie physique et humaine;
CT-010	décrire la relation entre la géographie physique et la géographie humaine;
CH-032	observer que l'étude de la géographie doit tenir compte du changement au fil du temps;
VC-001	valoriser le rôle des connaissances géographiques dans la prise de décision éclairée;
H-104	rechercher le consensus pour collaborer à résoudre des problèmes;
H-200	sélectionner de l'information à partir d'une variété de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, tant primaires que secondaires;
H-300	formuler des questions de nature géographique afin de planifier une enquête ou une recherche;
H-400	écouter les autres pour comprendre leurs points de vue.

Remarques à l'enseignant :

Ce bloc peut servir de mise en situation pour l'ensemble du cours. Les connaissances et les habiletés qui y sont abordées devraient être renforcées à plusieurs reprises et pourraient être évaluées au cours de diverses situations d'apprentissage.

Au cours de l'année, les élèves devraient avoir diverses occasions de revenir sur les habiletés de citoyenneté active et démocratique. Dans ce bloc, ils pratiquent la recherche du consensus. Il serait utile de revoir avec les élèves les principes du consensus et de la prise de décision collective avant de compléter l'activité suggérée. L'annexe H fournit un modèle suggéré de la recherche du consensus, et l'annexe 1.7 peut servir à l'évaluation des habiletés qui y sont liées.

Liens interdisciplinaires

L'étude de la géographie physique touche aussi les sciences de la nature. Il serait donc utile de discuter, avec les élèves, des liens entre ces deux disciplines pour faire ressortir leur complémentarité, et aussi pour les amener à comprendre la différence entre les buts des sciences de la nature et ceux des sciences humaines. Il est important qu'ils explorent les liens conceptuels entre les thèmes de la géographie et les thèmes abordés dans leur cours de sciences de la nature. Les thèmes en sciences de la nature S2 qui sont pertinents à la géographie sont, en particulier, *La dynamique des écosystèmes* et *La dynamique des phénomènes météorologiques*. Les habiletés de recherche et de prise de décision reflètent aussi les habiletés transversales identifiées en sciences de la nature lorsque les élèves examinent des enjeux STSE (*Science, technologie, société et environnement*). En sciences humaines, les élèves portent plutôt leur attention sur les conséquences sociales des enjeux environnementaux, tout en faisant appel aux connaissances scientifiques qui peuvent appuyer et approfondir cette étude.

Il existe aussi, dans les activités de ce bloc, des liens interdisciplinaires avec le cours de français (communication orale, écoute, expression et lecture de textes informatifs).



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

- Encourager les élèves à faire appel à leurs connaissances pour distinguer les éléments de la géographie humaine et de la géographie physique. Placer les élèves en petits groupes et donner à chaque groupe une copie du *Jet de mots géographiques* qui se trouve à l'annexe 1.8. Inviter chaque groupe d'élèves à classer ces d'éléments selon les trois catégories suivantes : géographie humaine, géographie physique, interaction entre les humains et leur milieu naturel. Les élèves doivent se mettre d'accord sur leur classification de mots et doivent aussi être préparés à justifier leur décision.

Demander aux élèves de faire une mise en commun des résultats et de comparer les résultats des groupes pour en tirer des conclusions qui se rapportent à l'interdépendance de la géographie physique et de la géographie humaine.

(CT-009, CT-010, H-104)

- Placer les élèves en équipes de quatre et les inviter à développer leur propre définition de la géographie à partir des discussions préalables. Chaque équipe pourra utiliser l'annexe 1.9 afin de réaliser cette activité. Inciter d'abord chaque membre de l'équipe à proposer sa propre définition de la géographie. Inviter ensuite chaque équipe à déterminer les éléments communs pour arriver à un consensus sur une définition.

Demander à chaque équipe d'écrire et d'illustrer sa définition collective de la géographie sur une affiche.

Remarques à l'enseignant :

Revoir préalablement avec les élèves les principes de la recherche du consensus en se référant aux suggestions de l'annexe H. Lors du partage des définitions, s'assurer que les définitions proposées par les équipes englobent l'aspect spatial de la discipline (cartes, localisation, répartition spatiale) ainsi que son aspect écologique (relation entre les humains et l'environnement).

(CT-008, H-104, H-400)

- Inviter les élèves à créer un collage photo annoté illustrant divers exemples d'applications pratiques de la géographie en se basant sur des événements historiques et actuels. Proposer aux élèves d'organiser les images recueillies en catégories selon le domaine d'application (p. ex. planification urbaine, voyage, exploration spatiale, politique, médecine, exploitation industrielle, catastrophes naturelles) et d'ajouter des annotations.

Demander aux élèves de partager leur collage en faisant une courte présentation orale qui résume l'importance de la connaissance géographique dans la prise de décision informée.

(CT-009, VC-001, H-200, H-400)

- Inviter les élèves à discuter, en petits groupes, des utilités de la géographie et à compléter l'exercice qui se trouve à l'annexe 1.10. Encourager les élèves à consulter une variété de ressources (p. ex. dictionnaires, sites Internet, revues ou journaux) pour remplir la fiche, et à suggérer d'autres domaines où les connaissances géographiques seraient utiles.

Demander aux élèves d'utiliser l'information recueillie pour créer une liste de carrières possibles en géographie.

Remarques à l'enseignant :

Une liste de carrières possibles en géographie est suggérée à l'annexe 1.11.

(CT-009, VC-001, H-200, H-400)

- Inviter les élèves à sélectionner une série de grands titres de l'actualité et à formuler des questions de nature géographique au sujet de ces manchettes. (Voir des exemples de sujets d'actualité à l'annexe 1.12.)

Les élèves pourront également visiter les sites Internet suivants afin de repérer des articles en lien avec la géographie :

Nouvelles, Radio-Canada :

<http://radio-canada.ca/nouvelles/>

Actualité et médias, Toile du Québec :

http://toile.qc.ca/quebec/Actualite_et_medias/Actualite/index.html

Inviter les élèves à afficher les manchettes à l'endroit approprié sur la carte du monde et à partager leurs questions géographiques avec la classe. Proposer aux élèves de concevoir une démarche pour trouver des réponses à ces questions. Mettre en commun les étapes de la recherche sur des questions géographiques. (Voir l'annexe K pour un modèle suggéré du processus de recherche.)

Remarques à l'enseignant :

Inciter les élèves à réinvestir leurs connaissances sur la nature des questions géographiques à partir des activités de mise en situation :

Où est-ce?

Pourquoi est-ce là?

Quelle en est l'importance?

Profiter de la discussion pour revenir sur le processus de recherche en portant une attention particulière aux outils de la géographie (consulter l'annexe M).

Selon le Conseil canadien de l'enseignement de la géographie, la recherche géographique se réalise en cinq étapes :

- 1) poser des questions géographiques;
- 2) recueillir de l'information géographique en utilisant des observations, des cartes et d'autres sources primaires et secondaires;
- 3) organiser et représenter l'information géographique au moyen de cartes, de graphiques, de tableaux et de diagrammes;
- 4) analyser l'information géographique en interprétant des relations, des rapports et des tendances dans les sources consultées;
- 5) répondre à des questions ou résoudre des problèmes, en tirant des conclusions fondées sur la recherche et les preuves.

(CT-009, VC-001, H-200, H-400)

- Choisir un reportage d'actualités comme modèle à analyser avec toute la classe. Proposer aux élèves de discuter des trois grandes questions géographiques :

Où est-ce?

Pourquoi est-ce là?

Quelle en est l'importance?

Inviter les élèves à relever les détails de la géographie humaine et de la géographie physique pertinents à l'article en question. Inviter les élèves à noter des exemples de l'interaction entre les éléments de la géographie physique et les éléments de la géographie humaine. (Voir l'annexe 1.13 pour un modèle à suivre pour l'analyse d'un reportage d'un événement ayant rapport avec la géographie.)

Demander aux élèves de trouver ensuite un autre exemple d'un reportage et d'en faire l'analyse, en suivant le modèle proposé.

(CT-008, CT-010, H-300)

- Inviter les élèves à participer à un remue-méninges pour faire ressortir une définition de perspective historique et de perspective géographique. Présenter aux élèves la citation suivante du géographe français Elisée Reclus :

L'histoire n'est que la géographie dans le temps, comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace.

Diviser la classe en deux groupes – les historiens et les géographes. Inviter chaque groupe à lire un reportage d'un événement d'actualité. Inciter chaque groupe à analyser l'article respectivement selon une perspective historique ou une perspective géographique. Inviter quelques élèves de chaque groupe à présenter leur analyse de l'article à la classe. Comparer les analyses et discuter de l'interaction entre l'histoire et la géographie en faisant ressortir une variété d'exemples concrets de cette interaction.

Demander aux géographes de préparer, avec un partenaire, une courte présentation dans le but d'expliquer pourquoi l'histoire est essentielle à la géographie. De la même manière, demander aux historiens de préparer, avec un partenaire, un court discours persuasif dans le but d'expliquer pourquoi la géographie est essentielle à l'histoire.

(CC-001, CH-032, H-200, H-300, H-400)

- Proposer l'activité suivante aux élèves en dyades où il y aura les deux rôles suivants : spécialiste en géographie physique et spécialiste en géographie humaine. Inviter chaque paire à choisir d'abord un enjeu actuel dans une région spécifique du monde. Inciter ensuite l'équipe à formuler une série de questions géographiques pour orienter une enquête à ce sujet, par exemple :

Où a eu lieu cet événement?

Pourquoi a-t-il eu lieu à cet endroit?

Quelles en étaient les causes?

Quelles en étaient les conséquences?

Quelle est l'importance de cet enjeu?

Y a-t-il un problème à régler?

Comment pourrait-on aborder ce problème?

Proposer aux élèves de formuler une liste de sources à consulter. L'équipe doit aussi envisager la forme que prendra le produit final pour bien résumer les résultats de la recherche et pour décrire comment un géographe abordera la question. À partir de cette analyse, chaque équipe se crée un guide d'enquête géographique qui servira de plan de projet. En suivant leur plan de projet, chaque équipe entreprend une mini recherche à l'aide d'encyclopédies, de livres, de journaux, de revues ou d'Internet.

Demander aux élèves de partager leurs résultats en jumelant chaque équipe avec une autre équipe pour présenter la mini recherche.

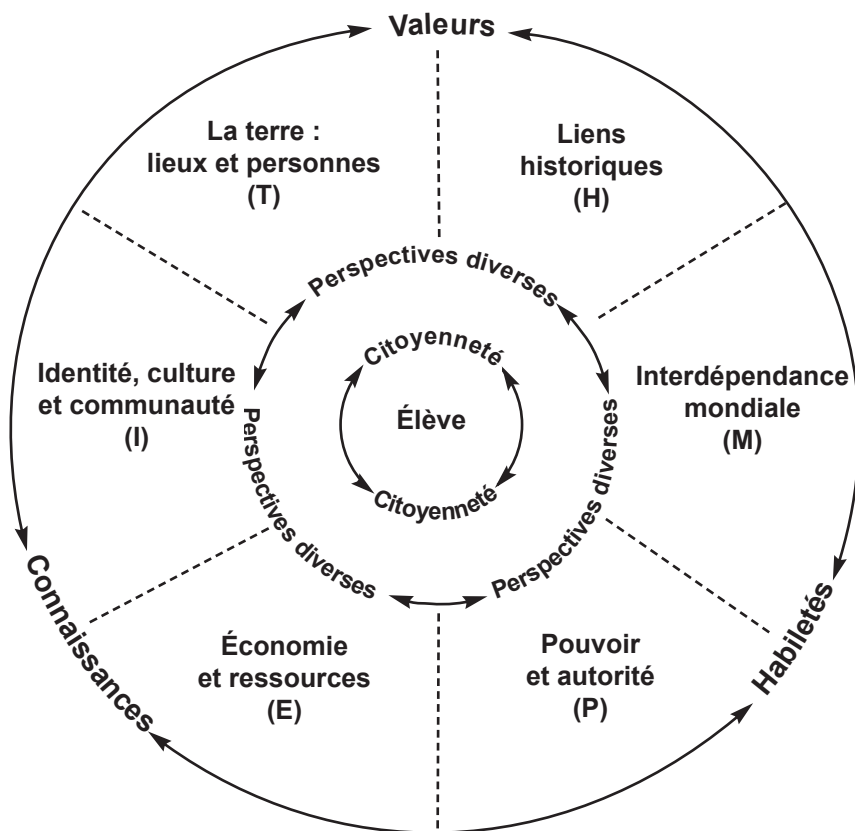
(CC-001, CH-032, H-200, H-300, H-400)

- Proposer aux élèves de mener une recherche en parcourant le site Internet d'une université francophone et de consulter les descriptions des cours de géographie.

Demander aux élèves de créer une affiche ou un dépliant qui tente de persuader le lecteur de s'inscrire à un cours universitaire en géographie. Les élèves peuvent ensuite échanger leur texte avec un partenaire et utiliser les critères qui se trouvent à l'annexe 1.14 pour évaluer leur travail.

(CC-001, CT-008, VC-001)





Bloc 2 – La cartographie et la localisation

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

CT-011	situer les principaux éléments physiques du continent sur une carte de l'Amérique du Nord;
CT-012	situer les frontières politiques internationales sur une carte de l'Amérique du Nord;
CT-013	situer les provinces, les territoires et leur capitale sur une carte du Canada;
CP-040	décrire comment divers types de cartes et diverses projections cartographiques peuvent influencer sur les perceptions du monde, <i>par exemple la taille et la position relatives; le pouvoir, la souveraineté;</i>
H-203	dresser des cartes en utilisant une variété de sources d'information et de technologies, <i>par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, la boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);</i>
H-204	choisir, utiliser et interpréter divers types de cartes;
H-205	reconnaître et interpréter diverses projections cartographiques.

Remarques à l'enseignant :

Les élèves devraient déjà connaître les provinces, les territoires et les villes capitales du Canada, les principaux éléments des cartes et les utilités de divers types de cartes. Ils devraient aussi savoir comment utiliser la latitude et la longitude pour localiser un endroit sur une carte. Dans ce bloc il s'agit de leur donner l'occasion de consolider et de réinvestir ces connaissances.

Le matériel suivant sera utile :

- des globes terrestres;
- des cartes du monde de deux ou trois différentes projections : p. ex. Peters, Goode, Mercator, Robinson ou Van der Grinten, une carte du monde centrée sur l'océan Pacifique ou une carte du monde où le sud et le nord sont renversés;
- divers exemples d'atlas mondiaux;
- divers exemples d'atlas du Canada;
- des ordinateurs et des logiciels SIG;
- des cartes muettes du Canada et de l'Amérique du Nord.

Le concept de projection cartographique peut constituer un défi pour les élèves. Il ne s'agit pas d'expliquer les formules mathématiques à la base des diverses projections, ni de reconnaître toutes les projections possibles, mais simplement de comparer deux ou trois projections, et d'observer comment le monde est représenté de manière différente selon le type de projection utilisé. La plupart des atlas mondiaux comprennent une section explicative, avec diagrammes, sur les projections cartographiques. Il importe d'expliquer que toute projection implique une certaine déformation de la surface de la planète, parce qu'elle tente de représenter une surface courbe sur une surface plane.

Des informations détaillées pour l'enseignant au sujet des projections cartographiques sont disponibles sur le site de l'Atlas du Canada du Ministère fédéral des Ressources naturelles : http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/cartocorner/map_projections.html



La comparaison de diverses projections cartographiques peut aussi être réalisée au moyen d'un logiciel SIG (Systèmes d'information géographique). Des leçons et des renseignements sur les projections cartographiques sont disponibles en ligne sur le site de ESRI Canada :

<http://k12.esricanada.com/teachingmaterials/lessons/3xlessonsAC2.html>

Liens interdisciplinaires

Ce bloc offre l'occasion d'intégrer des éléments du raisonnement mathématique lorsque les élèves comparent diverses projections cartographiques.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

- Encourager les élèves à compléter un exercice de familiarisation avec l'atlas. Placer les élèves en groupes de quatre, et distribuer à chaque groupe un atlas canadien et un atlas mondial. Inviter les groupes à repérer, dans les atlas, une liste de données géographiques dans un temps fixe. Cet exercice peut se faire au moyen de la fiche de l'annexe 1.15.

Une fois que les élèves sont familiers avec les atlas, demander aux élèves de proposer leurs propres questions géographiques, ainsi qu'un corrigé, et de les échanger entre les groupes afin de les compléter.

Remarques à l'enseignant :

Préciser à l'avance des critères pour guider la sélection et la préparation de questions par les groupes, afin de s'assurer de toucher les RAS de ce bloc. Les questions doivent traiter des caractéristiques de la géographie physique ou humaine du Canada ou de l'Amérique du Nord.

(CT-011, CT-012, CT-013, H-204)

- Amorcer un remue-méninges avec les élèves dans le but de découvrir divers types de cartes et diverses situations où ces cartes sont utilisées. Suggérer aux élèves de créer un tableau collectif des principales utilisations liées à divers types de cartes géographiques en discutant de questions telles que :

Y a-t-il des cartes qui sont plus ou moins utiles pour certaines tâches?

Lesquelles?

Quelles sont les caractéristiques communes qui facilitent la lecture de tous les types de cartes?

Demander aux élèves de déterminer, seuls ou en groupes, les éléments essentiels d'une carte à l'aide de la fiche qui se trouve à l'annexe 1.16.

(H-204)

- Placer les élèves avec un partenaire et les inviter à tracer de mémoire, dans un temps fixe, une carte des contours du Canada. Encourager les élèves à indiquer les frontières des provinces et des territoires ainsi que les villes capitales. Proposer aux élèves de comparer leurs cartes à une carte politique du Canada provenant d'un atlas pour évaluer l'exactitude de leur représentation du pays. Mener une discussion au sujet des caractéristiques qui rendent une carte utile et fiable.  tablir avec la classe une liste de critères pour établir la validité d'une carte.

(CT-013, H-203, H-204)

- Distribuer aux élèves des copies de cartes muettes du Canada, comme celle de l'annexe 1.17, indiquant les frontières politiques et les villes capitales.  tablir un temps limite avec les élèves. Inviter chaque élève à indiquer clairement sur sa carte les noms des provinces, des territoires et des villes capitales. Allouer ensuite une période fixe où les élèves circulent pour s'entraider à perfectionner leurs cartes politiques. Le but est que chaque membre de la classe soit en mesure de dresser une carte politique du Canada complète et précise à l'intérieur du temps alloué.

Demander aux élèves d'échanger leur carte avec un partenaire pour en faire la correction et l'évaluation à l'aide de l'atlas.

(CT-013, H-203)



L'activité précédente peut se faire au moyen d'un logiciel SIG.

- Distribuer aux élèves une carte muette de l'Amérique du Nord comme celle de l'annexe 1.18, comprenant seulement les frontières politiques internationales, ainsi qu'une liste des pays de l'Amérique du Nord. (Voir l'annexe 1.19.) Inviter les élèves à identifier sur la carte tous les éléments qu'ils connaissent, en s'entraidant au besoin, sans se référer à l'atlas. Leur proposer par la suite de corriger et de terminer la carte à l'aide de l'atlas.

Demander aux élèves d'autoévaluer leurs connaissances en notant sur la liste tous les éléments nouveaux qu'ils ont découverts au cours de cet exercice.

(CT-012, H-203, H-204)



L'activité précédente peut se faire au moyen d'un logiciel SIG.

- Reprendre l'activité ci-dessus en utilisant la liste des principaux traits physiques du continent nord-américain (voir l'annexe 1.20). Inviter les élèves à travailler en petits groupes pour créer une légende utilisant des couleurs et des symboles pour indiquer les principales régions physiques et les principales formations de relief du continent.

Demander à chaque groupe de perfectionner sa carte physique à l'aide de l'atlas et d'autoévaluer ses connaissances et ses habiletés de prélèvement d'information dans l'atlas à l'aide des critères suggérés à l'annexe 1.21.

(CT-011, H-203, H-204)



L'activité précédente peut se faire au moyen d'un logiciel SIG.

- Dans le but d'évaluer leur littératie géographique au sujet de l'Amérique du Nord, demander aux élèves de travailler en partenaires pour préparer une présentation audiovisuelle faisant la promotion d'un voyage touristique autour du continent. Préciser les critères d'évaluation de la présentation (voir l'annexe 1.22). Jumeler chaque paire d'élèves avec une autre paire pour faire leur présentation de voyage.

Demander aux élèves d'évaluer leurs collègues au moyen des critères initialement définis.

(CT-012, CT-013, H-204)

- Présenter aux élèves des exemples de différentes projections de cartes et les amener à observer les différences en fonction des quatre facteurs suivants :
 1. **superficie** : Existe-t-il des différences dans la représentation de la grandeur des continents ou des régions? (p. ex. la taille relative du Groenland et de l'Afrique)
 2. **forme** : Existe-t-il des différences dans la forme et les contours des continents?
 3. **distance** : Est-ce que vous observez des différences ou des anomalies par rapport aux distances relatives entre certains lieux? (p. ex. entre l'Australie et l'Antarctique, entre l'Amérique du Nord et l'Asie)
 4. **orientation** : Observez-vous des différences ou des déformations par rapport aux directions relatives lorsque vous comparez l'emplacement de deux endroits?

Proposer aux élèves de noter leurs observations sur le tableau proposé à l'annexe 1.23. Encourager les élèves à tirer des conclusions quant aux visions du monde qui sont communiquées ou suggérées par différentes projections cartographiques et à réfléchir sur la nature arbitraire de certaines conventions géographiques (p. ex. le méridien d'origine) en leur posant des questions telles que les suivantes :

Quels pays paraissent les plus vastes? Les plus importants? Les plus centraux?

Entamer une discussion au sujet de la représentation cartographique en comparant diverses projections au globe terrestre. Se référer à l'annexe 1.24 pour des renseignements sur les projections cartographiques et des questions pour guider la discussion. (Pour d'autres informations sur les projections, consulter *Géographie du Canada : Influences et liaisons*, chapitre 2, pages 18 à 21.)

Évaluer la compréhension des élèves de ce concept en les invitant à participer à une délibération structurée autour d'une des questions suivantes :

Est-ce que chaque carte géographique présente une vision politique particulière du monde?

Est-ce que chaque carte est, en effet, une fausse représentation du monde?

Se référer à l'annexe I pour une démarche suggérée de délibération structurée. (CP-040, H-205)

- Démontrer aux élèves, à l'aide d'un modèle, pourquoi toute représentation cartographique implique un degré de déformation de la réalité spatiale. Faire une démonstration en traçant les contours des continents sur un ballon gonflé, pour ensuite dégonfler le ballon et l'aplatir. En observant les contours et la taille des continents sur le ballon aplati, les élèves peuvent se rendre compte de la distorsion qui se produit.

Demander aux élèves d'écrire un court paragraphe ou de dessiner un diagramme pour expliquer pourquoi une carte implique toujours une certaine déformation de la réalité physique de la Terre.

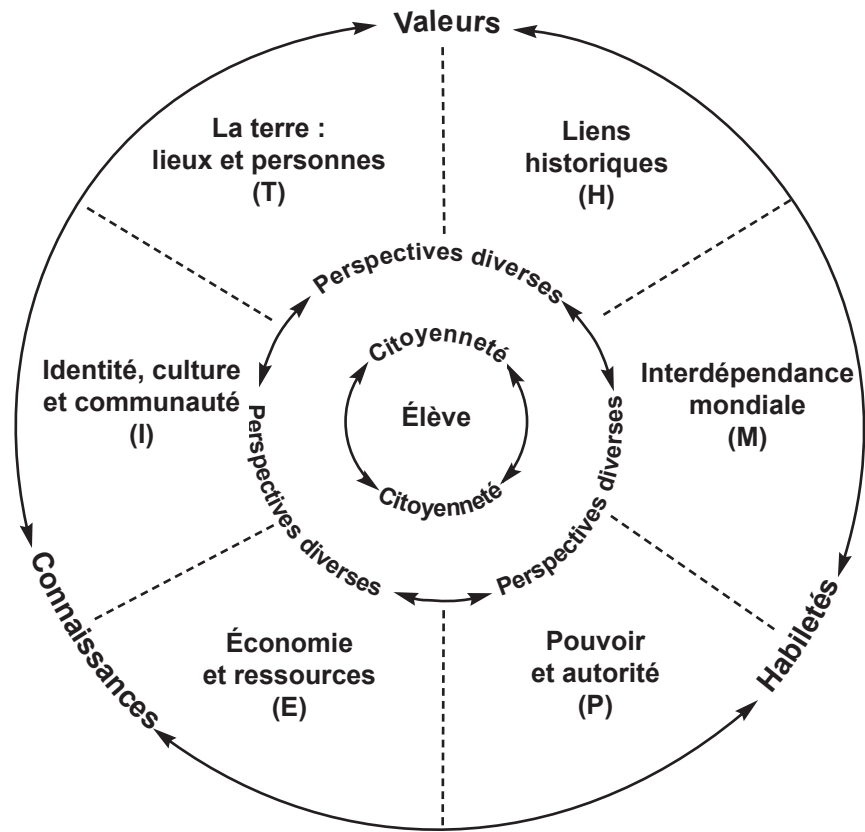
(CP-040, H-205)

- Placer les élèves en groupes de cinq et donner à chaque groupe une carte politique du monde d'une projection différente. Inviter les élèves à interpréter la carte pour compléter la fiche de l'annexe 1.25 afin de placer les pays en ordre décroissant selon leur superficie. Fournir aux élèves la liste des superficies des pays pour corriger leurs fiches. Proposer aux groupes de comparer leurs résultats et de tirer des conclusions quant à l'exactitude de la représentation spatiale de la Terre dans diverses projections.

Demander à chaque élève d'écrire un résumé de ses conclusions quant à l'influence des projections cartographiques sur sa vision du monde.

(CP-040, H-205)

- Entamer une discussion pour établir une liste de raisons pour l'utilisation des cartes, et pour déterminer les projections les plus convenables selon divers besoins. (Voir l'annexe 1.26 pour un guide de discussion.) Encourager les élèves à trouver le lien entre les caractéristiques des projections cartographiques et les objectifs d'utilisation de cartes, p. ex. la projection de Mercator est surtout utile pour la navigation maritime, la projection de Robinson est utile pour représenter une vue générale du monde, une carte de Peters est utile pour comparer la superficie relative des pays du monde, une projection de type conique est utile pour représenter de façon juste le Canada. Cette activité pose un défi aux élèves; il est nécessaire de les guider dans leurs observations des caractéristiques de diverses projections. (CP-040, H-205)



Bloc 3 – Les biomes de la Terre

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CT-014 expliquer le concept de biome en tant que région géographique ayant un climat, une végétation et des sols propres,
par exemple les savanes, les zones tempérées, les forêts tropicales, les déserts;
- CT-015 situer les divers biomes mondiaux sur une carte du monde;
- CT-016 situer les divers biomes mondiaux sur une carte du Manitoba;
- CT-017 situer sur une carte du monde les principales agglomérations et expliquer la relation entre cette répartition de population et les biomes mondiaux;
- VT-005 respecter la Terre en tant qu'environnement complexe dans lequel les humains ont d'importantes responsabilités;
- H-203 dresser des cartes en utilisant une variété de sources d'information et de technologies,
par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, la boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);
- H-309 observer des régularités et faire des généralisations à partir d'une recherche géographique.

Remarques à l'enseignant :

À noter que certaines activités proposées dans ce bloc touchent aussi le RAS CI-003 *donner des exemples de l'influence du lieu sur l'identité*, qui sera développé davantage au cours du prochain bloc.

Les géographes divisent le monde en régions de divers types afin de faciliter l'étude de caractéristiques géographiques communes. Les *biomes* sont les plus grandes régions naturelles du monde ayant certaines caractéristiques communes typiques, telles que la végétation, le climat, les sols, l'hydrographie et le relief. Puisqu'il existe sur le plan mondial des zones de transition entre les régions naturelles ou biomes, ainsi que des subdivisions à l'intérieur de chacun, les élèves découvriront au cours de leur recherche qu'il existe différentes manières de classer ou de nommer les biomes. Encourager les élèves à consulter plusieurs sources, au cours de leurs recherches, et à faire la synthèse des informations recueillies, sans exiger la mémorisation d'une liste déterminée de biomes. Consulter l'annexe 1.27 pour des renseignements généraux sur les biomes ainsi qu'un modèle de classification proposée.



Certaines activités de ce bloc, indiquées au moyen du symbole du globe, font référence au logiciel SIG.

Inviter les élèves à collaborer à la création d'une banque d'images de divers paysages terrestres pour représenter la diversité naturelle de la planète.

Les élèves devraient déjà connaître les principales caractéristiques de la géographie physique du Canada en fonction des régions physiques suivantes :

- *la Cordillère de l'Ouest;*
- *les Plaines;*
- *le Bouclier canadien;*
- *les Basses-terres des Grands Lacs et du Saint-Laurent;*
- *l'Atlantique;*
- *l'Arctique.*

Les géographes contemporains divisent le Canada en quinze « écozones » terrestres, qui sont en effet des subdivisions des biomes et qui servent à distinguer les principales caractéristiques des composantes biotiques et abiotiques des diverses régions naturelles du pays.

Liens interdisciplinaires

Ce bloc offre l'occasion d'établir des liens avec l'étude des écosystèmes et des phénomènes météorologiques en sciences de la nature ainsi qu'avec l'étude des enjeux STSE (*Science, technologie, société et environnement*).

Plusieurs activités sont aussi liées à l'expression orale et à l'écoute en français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

- Distribuer aux élèves une variété d'images de paysages naturels et les inviter à regrouper ces images en fonction de régions naturelles ayant des caractéristiques communes. Inviter les élèves à concevoir un titre ou un nom pour chacun des types de régions naturelles ou « biomes » qu'ils reconnaissent et à identifier leur répartition mondiale (sur quels continents elles s'étendent). Par la suite, présenter à la classe le tableau suivant. Les élèves pourront ensuite perfectionner ou réviser leur classification d'images et leurs titres pour les différents types de biomes.

(CT-014, H-309)

Principaux biomes mondiaux

Forêt tropicale humide	Savane tropicale
Forêt boréale (taïga, forêt de conifères)	Désert chaud
Forêt décidue tempérée (forêt de feuillus)	Désert froid
Prairie tempérée (steppe)	Toundra

Mener un remue-méninges pour déterminer les facteurs utilisés par les géographes pour définir les biomes mondiaux (végétation, climat, relief, faune, hydrographie, sols, etc.). Distribuer aux élèves les informations qui se trouvent à l'annexe 1.26 et relever le fait qu'il existe plusieurs différentes classifications des biomes mondiaux. Expliquer aux élèves qu'au Canada, les géographes distinguent quinze différentes « écozones » terrestres qui constituent des régions naturelles distinctes à l'intérieur des grands types de régions naturelles ou biomes. Inviter les élèves à comparer une carte des biomes à une carte des écozones canadiennes et à relever les régularités qui les distinguent.

(CT-014, CT-015, VT-005, H-309)

- Regrouper les élèves en équipes de quatre à six personnes. Leur présenter la liste des huit principaux biomes mondiaux : *Forêt tropicale humide; Forêt boréale; Forêt décidue tempérée; Prairie tempérée; Savane tropicale; Désert chaud; Désert froid; Toundra*. Inviter les élèves à consulter leur atlas et à concevoir une définition collective de « biome » à l'aide du schéma suggéré à l'annexe 1.29. Inviter chaque groupe à présenter sa définition à la classe.

Dans une discussion plénière, faire ressortir la notion que le concept de biome regroupe un ensemble de caractéristiques interdépendantes au lieu d'isoler un seul élément, tel que le climat.

À l'aide d'un atlas et d'autres références, demander aux élèves de remplir le tableau des biomes qui se trouve à l'annexe 1.28.

(CT-014, CT-015, VT-005, H-309)

Remarques à l'enseignant :

Il est à noter que les élèves vont découvrir différentes classifications et différentes informations au cours de leur recherche : les encourager à s'entraider et à synthétiser les données recueillies.

- Diviser la classe en huit groupes : un groupe pour chacun des principaux biomes mondiaux. Accorder aux élèves du temps de recherche pour préparer une présentation orale dans laquelle ils enseigneront à la classe les principales caractéristiques du biome assigné.

Demander aux élèves d'utiliser la fiche qui se trouve à l'annexe 1.30 pour l'évaluation par les pairs de chaque présentation.

(CT-014)

Remarques à l'enseignant :

Encourager les élèves à être créatifs dans leur présentation, p. ex. à utiliser la représentation dramatique, le jeu de rôles, le mime, la simulation d'un enjeu relatif au biome représenté, etc.

- Distribuer aux élèves une carte muette du monde (se référer à l'annexe 1.31). Il serait préférable d'agrandir la carte sur une feuille 11 x 17. Demander aux élèves de dresser leur propre carte des biomes mondiaux, en créant une légende et des symboles appropriés, et en incluant tous les éléments essentiels d'une carte.

Une autoévaluation ou une évaluation par les paires pourrait se faire à l'aide de l'annexe 1.32.

(CT-014, CT-015, H-203)



L'activité précédente peut aussi être réalisée en utilisant un logiciel SIG pour créer une carte virtuelle des biomes mondiaux.

- Proposer à une équipe d'élèves de collaborer pour créer un grand fond de carte mural indiquant les contours des continents et les océans du monde. Au cours du bloc, inviter les élèves à recueillir des images d'une variété de types de paysages pour illustrer les caractéristiques des divers biomes mondiaux et pour créer sur le fond de carte un collage illustrant les caractéristiques des principaux biomes mondiaux (relief, formations de terrain, cours d'eau, climat, flore et faune, ressources naturelles, etc.).

(CT-014, CT-015, H-203)

- À partir de leur étude de la répartition des biomes dans le monde, proposer aux élèves de déduire quels biomes se retrouvent au Manitoba (*forêt décidue tempérée; forêt boréale ou taïga et prairie tempérée*). Inviter les élèves à tracer les contours approximatifs de ces biomes sur une carte vierge de la province. Entamer une discussion en posant des questions telles que les suivantes:

Quelles autres régions du monde partagent ces mêmes caractéristiques?

Sur quels continents et dans quels pays allons-nous retrouver la forêt boréale, la forêt décidue tempérée ou la prairie tempérée (steppe)?

Proposer aux élèves de découper des photographies dans des revues, de trouver des images dans Internet ou de créer des illustrations pour représenter les caractéristiques de ces régions naturelles dans le but de préparer un collage des biomes sur la carte du Manitoba.

Demander aux élèves de créer un diorama des trois biomes qui se retrouvent au Manitoba.

(CT-016, H-203, H-309)

- Diviser la classe en deux groupes : un groupe qui se concentre sur *les effets des humains sur les biomes*, et l'autre qui se concentre sur *les effets des biomes sur les humains*. Assigner un babillard à chacun des deux groupes et les inviter à recueillir, au cours du bloc, des articles de journaux ou de revues qui illustrent leur sujet. À la fin du bloc, mener une discussion de classe sur les influences réciproques de l'activité humaine et des conditions naturelles. Effectuer un sondage de classe dans le but de déterminer laquelle des deux influences les élèves considèrent la plus marquante dans leur vie : l'environnement naturel ou l'activité humaine.

Demander aux élèves d'expliquer leur compréhension de cette interdépendance en élaborant un tableau ou une charte des responsabilités humaines à l'égard de la protection des biomes mondiaux.

Remarques à l'enseignant :

Les élèves pourront s'inspirer de la *Déclaration d'interdépendance* de la fondation David Suzuki qui se trouve sur le site Internet suivant :

Fondation David Suzuki, *Déclaration d'interdépendance* :

http://www.davidsuzuki.org/About_us/French_Declaration.asp (juin 2004)

(CT-017, VT-005)

- En faisant appel aux connaissances scientifiques des élèves, les inciter à faire une comparaison entre la *diversité humaine* (diversité culturelle, linguistique, etc.) et la *diversité environnementale* (biodiversité, diversité de climat, de relief, de paysage, etc.) dans le monde. Entamer une discussion sur la relation entre ces deux types de diversité pour mener à une prise de position pour ou contre la protection de la diversité.

Demander aux élèves de dresser un schéma conceptuel pour représenter les parallèles entre ces deux concepts et pour résumer les raisons ou motivations de conserver la diversité tant au niveau culturel qu'au niveau de l'environnement physique.

(CT-017, VT-005)

- Proposer aux élèves de consulter une carte du monde dans leur atlas et de dresser une liste des plus grandes villes qu'ils reconnaissent sur chacun des continents : dans quels biomes ces villes se retrouvent-elles? Mener une discussion au sujet des raisons qui influencent l'emplacement des grands centres de population dans le monde. Demander aux élèves de faire une liste collective de ces facteurs, en les regroupant en catégories appropriées (facteurs historiques, facteurs culturels, facteurs naturels, facteurs économiques, transport, défense, proximité d'autres centres, etc.)

Demander aux élèves de faire ressortir l'importance des facteurs naturels sur le peuplement humain en créant un diagramme ou une carte du monde illustrant cette relation.

(CT-017, VT-005, H-309)

- Demander aux élèves de travailler en dyades et les inviter à utiliser leur atlas mondial pour remplir le tableau qui se trouve à l'annexe 1.33 sur les plus grandes villes du monde. Discuter du concept de la densité de population et inciter les élèves à trouver dans des atlas des tableaux ou des cartes illustrant la répartition de la population mondiale. Inviter par la suite chaque paire d'élèves à présenter à la classe deux faits intéressants qu'ils ont découverts au sujet de la répartition de la population mondiale. Insister pour que les présentations traitent de la relation entre la géographie physique et la géographie humaine.



Inciter les élèves à observer les régularités qui distinguent l'émergence de certains centres de population en tant que métropoles (villes principales qui exercent une influence sur une plus grande région) et à proposer des raisons possibles de l'accroissement rapide de la population dans certains lieux du monde.

Demander aux élèves d'organiser un débat ou une délibération structurée (voir l'annexe I) au sujet de la répartition de la population mondiale en relation avec les biomes en leur proposant une question telle que la suivante :

Quels sont les facteurs les plus importants dans la répartition de la population : les facteurs naturels ou les facteurs humains?

(CT-017, VT-005, H-309)

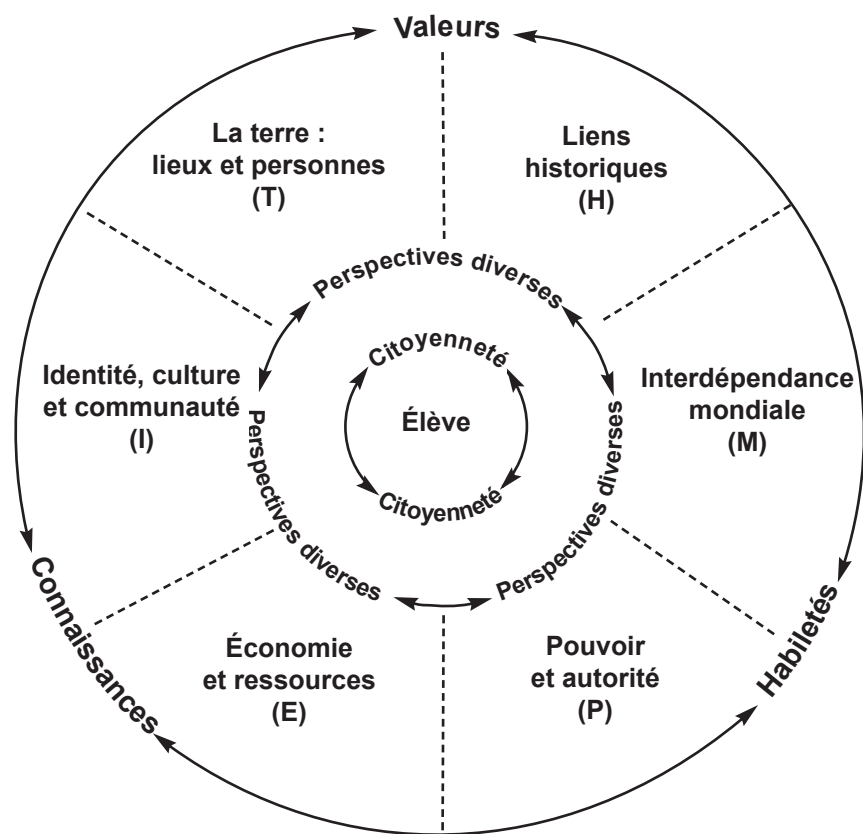
- Inviter les élèves à consulter un atlas du Canada et à localiser les villes de diverses régions du pays. Discuter avec les élèves de la distribution de la population canadienne, en faisant ressortir des régularités basées sur la géographie physique et humaine (p. ex. proximité des rivières et des océans, accès aux réseaux de transport, conditions climatiques, présence de montagnes, proximité des centres de commerce, etc.).

Demander aux élèves de remplir la fiche qui se trouve à l'annexe 1.34 et de noter des régularités quant à l'emplacement des villes et la répartition de population au Canada.

(CT-017, VT-005, H-309)

- Proposer aux élèves un projet de co-apprentissage dans lequel ils conçoivent une culture imaginaire qui reflète une adaptation à un biome particulier du monde. Consulter l'annexe 1.35 pour les étapes à suivre en vue d'un tel projet. Ce projet pourrait être utilisé pour évaluer les habiletés coopératives des élèves ainsi que pour indiquer leur conscience de l'importance du lieu dans l'identité, une valeur qui sera développée davantage au prochain bloc.

(CT-014, CT-017, VT-005, H-309)



Bloc 4 – L'interaction entre les humains et l'environnement

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

CC-001	donner des exemples pour illustrer le rôle des concepts et des connaissances géographiques dans la prise de décision;
CI-003	donner des exemples de l'influence du lieu sur l'identité;
CT-018	expliquer l'importance de la gestion responsable dans la préservation de l'environnement complexe de la Terre;
VI-002	reconnaître l'influence du lieu où la personne vit sur son identité;
H-103	promouvoir des initiatives conformes aux principes du développement durable et de la gestion responsable de l'environnement.

Remarques à l'enseignant :

Il serait utile de revoir avec les élèves la signification du mot « écologie » au cours de ce bloc, en portant une attention particulière sur les origines du mot, qui provient du mot grec *oikos* (maison ou habitat). Le mot écologie est généralement utilisé dans deux sens différents :

1. l'étude des relations entre les êtres vivants et leur milieu;
2. un mouvement ou une philosophie qui soutient la protection de l'environnement naturel.

Ce bloc fournit une introduction au concept du développement durable, qui sera développé davantage au cours du prochain regroupement. Pour une explication complète du développement durable, consulter le document suivant du Ministère : *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration* (2001).

Ce document est disponible au Centre des manuels scolaires du Manitoba au :

<http://www.mtbb.mb.ca/catalogue/fr/>

Une version pdf du document est aussi disponible en ligne au :

<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/educ-avenir/index.html>

Se référer à l'annexe B pour des renseignements généraux sur le développement durable.



Liens interdisciplinaires

Ce bloc présente des concepts et des enjeux qui sont liés au regroupement *La dynamique des écosystèmes* en sciences de la nature. Certaines activités offrent également l'occasion de mettre en œuvre les habiletés de français touchant l'écriture d'un texte expressif.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 4)

- *A mari usque ad mare* : Le Canada est un vaste territoire qui est caractérisé par une grande diversité naturelle et humaine. Inviter les élèves à prendre position sur l'énoncé suivant :
« Le Canada n'est pas un vrai pays. Il consiste en un ensemble de régions. »
Les élèves devraient être en mesure d'expliquer leur prise de position en faisant référence à la géographie physique et à la géographie humaine.
(CI-003, VI-002)

- Visionner un film ou visiter un site Internet qui présente une variété de photographies ou de représentations de paysages canadiens.

Demander aux élèves d'écrire un compte rendu des photographies des régions naturelles en y ajoutant des suggestions d'actions pour sauvegarder ou améliorer l'environnement complexe de la Terre.

Ressources naturelles Canada, Paysages canadiens :

http://sts.gsc.nrcan.gc.ca/clf/landscapes_fr.asp

(CI-003, CT-018, VI-002)

- Lire avec les élèves de courts textes descriptifs sur la diversité naturelle du Canada (p. ex. des dépliants touristiques, des descriptions de parcs, des poèmes, des récits de voyage).

Demander aux élèves de rédiger un court texte descriptif ou poétique au sujet d'une région naturelle du pays ou d'un parc de leur choix.

Encourager les élèves à illustrer leurs poèmes et à les afficher.

(CI-003, CT-018, VI-002)

- Demander aux élèves de travailler en triades pour mener une recherche portant sur un des parcs nationaux : Site Internet de Parcs Canada : http://www.parcscanada.gc.ca/index_f.asp
(Voir l'annexe 1.36 pour une liste des parcs nationaux au Canada.) Assigner un parc à chaque groupe ou inviter chaque groupe à choisir un parc à partir de la liste, tout en essayant d'obtenir une représentation des diverses régions ou écozones du pays. Accorder aux élèves du temps de recherche dans Internet pour faire une visite virtuelle de leur parc afin de remplir le tableau qui se trouve à l'annexe 1.37. Amener les élèves à réfléchir à l'importance de préserver les régions naturelles uniques du pays et aux raisons pour lesquelles nous avons un réseau de parcs nationaux.

Inviter les élèves à créer une campagne publicitaire pour promouvoir la préservation ou l'embellissement de l'environnement naturel dans un parc national choisi. La publicité doit présenter les caractéristiques du parc et des activités humaines susceptibles de menacer une ou plusieurs de ces caractéristiques. Donner aux élèves le choix du format de leur présentation et établir avec la classe les critères d'évaluation. Consulter l'annexe C pour des suggestions de divers types de productions afin de varier les types de projets en sciences humaines.

Pour évaluer leurs connaissances, demander aux élèves d'organiser un jeu du type de « Qui suis-je? », dans lequel ils décrivent les caractéristiques d'un parc donné, alors que la classe doit découvrir de quel parc il s'agit et le situer sur une carte du Canada.

(CC-001, CT-018, H-103)



- Planifier une excursion sur le terrain dans un milieu local rural. Fournir aux élèves une grille pour enregistrer leurs observations au cours de l'excursion. (Voir l'annexe 1.38.)

Remarques à l'enseignant :

Le site Internet de Voyage Manitoba offre des informations au sujet des diverses régions touristiques de la province et des diverses excursions possibles (p. ex. le désert Spirit Sands de Carberry, le parc du Mont-Riding, la région du Whiteshell) :

<http://www.travelmanitoba.com/contents.fr.html>

À leur retour, demander aux élèves de créer un dépliant touristique pour promouvoir les attraits naturels du site et pour encourager son maintien.

(CC-001, CT-018, H-103)

- Proposer à la classe de mener une recherche qui aura comme but de déterminer quels projets environnementaux se déroulent dans leur communauté. Il existe souvent des groupes locaux qui appuient ce genre de projet :
 - le groupe « *Sauvons notre Seine* » qui appuie la conservation de la zone autour de la rivière Seine à Saint-Boniface :
<http://www.geocities.com/saveourseine/saveourseine.html>;
 - la proposition de créer un parc local appelé le Parc du Bois des Esprits à Saint Vital :
<http://www.geocities.com/saveourseine/BoisdesEspritsSouthglenBridge.html>
 - le projet de la création du Parc Gabrielle-Roy à Saint-Boniface, une initiative appuyée par la Maison Gabrielle-Roy :
<http://www.maisongabrielleroy.mb.ca/index.html>

Demander aux élèves d'écrire une lettre au rédacteur d'un journal local au sujet de la préservation d'un lieu d'importance naturelle ou culturelle dans leur région.

(CC-001, CT-018, H-103)

Remarques à l'enseignant :

Les élèves pourraient initier leur propre projet pour sauvegarder un endroit naturel dans leur communauté. Inviter la classe à concevoir un plan d'action, à rédiger des lettres à l'éditeur ou à créer un dépliant à distribuer aux habitants du quartier pour promouvoir la préservation d'un lieu naturel. Les élèves pourraient également participer à une initiative écologique communautaire, en nettoyant un parc local, en réaménageant la cour de leur école, en semant un jardin de fleurs sauvages ou en écrivant un « guide écologique » de leur milieu local.

Les élèves pourraient choisir d'inscrire leur plan d'action sur les sites Internet suivants :

Environnement Canada, L'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable :

http://www.ec.gc.ca/education/actions/community_f.htm

Evergreen, Initiative de la classe verte :

<http://www.evergreen.ca/fr/lg/help-hands.html>

Demander aux élèves d'évaluer le niveau de responsabilité écologique dans leur école, pour ensuite élaborer un plan d'action dans le but de l'améliorer.

Proposer aux élèves de soumettre leur plan au Conseil étudiant et au personnel de l'école.

(CC-001, CT-018, H-103)

- Inviter les élèves à consulter le site Internet de la *Charte de la Terre* des Nations Unies ou de la *Déclaration d'interdépendance* de la Fondation David Suzuki. Proposer aux élèves de lire un des textes choisis et de relever les responsabilités humaines à l'égard de l'environnement naturel. Demander aux élèves de s'inspirer de ces textes pour créer leur propre charte ou déclaration. Encourager les élèves à la représenter et à l'illustrer sur une affiche à exposer dans l'école ou dans la communauté.

Établir avec les élèves des critères d'évaluation de l'affiche. Insister pour que le texte traite de principes de la prise de décision écologique et propose des initiatives de gestion, responsable de l'environnement.

(CC-001, CT-018, H-103)

Fondation David Suzuki, Déclaration d'interdépendance :

http://www.davidsuzuki.org/About_us/French_Declaration.asp

La Charte de la Terre :

http://www.chartedelaterre.org/quisommesnous/press_kit.pdf (résumé)

http://www.earthcharter.org/files/charter/charter_fr.pdf (document au complet)

- Inviter les élèves à créer un tableau à deux colonnes : *Modes de vie* et *Environnement naturel*. Accorder du temps de réflexion individuelle, et demander aux élèves de remplir le tableau en notant sous une colonne divers aspects de leur mode de vie (habillement, alimentation, logement, communication, transport, activités récréatives), et sous l'autre colonne divers aspects de leur environnement naturel (saisons, terrain et paysage, faune et flore, ressources naturelles). Les inviter par la suite à effectuer une analyse de la corrélation entre ces deux colonnes et à tirer leurs propres conclusions au sujet de la question suivante :

Comment notre milieu naturel influence-t-il notre identité et notre mode de vie?

Demander aux élèves d'exprimer leur conclusion dans la forme d'une lettre écrite à un correspondant vivant à l'étranger.

(CI-003, CT-018, VI-002)

- Inviter les élèves à préparer un tableau descriptif en deux colonnes pour comparer la diversité *physique* du Canada à la diversité *humaine* du Canada. Ils peuvent utiliser la fiche qui se trouve à l'annexe 1.39 pour organiser leurs idées. Proposer aux élèves de formuler une hypothèse concernant la relation entre le lieu et l'identité au Canada :

Est-ce que les identités régionales qui caractérisent ce pays existent en fonction des diverses caractéristiques des régions physiques?

Mener une discussion au sujet des parallèles entre l'importance de préserver la diversité culturelle et l'importance de préserver la diversité de l'environnement naturel.

(CI-003, CT-018, VI-002)

- L'auteure manitobaine Gabrielle Roy a repris le mot « vastitude » de l'ancien français pour décrire l'immensité du territoire canadien. Inviter les élèves à faire une liste des conséquences de la « vastitude » du pays sur la société canadienne en faisant référence aux concepts de la géographie physique et de la géographie humaine.

(CI-003, VI-002)

- Regrouper les élèves en dyades ou triades et les encourager à visiter le site Internet du gouvernement fédéral et à trouver des images et des photographies de divers paysages canadiens. Proposer à chaque groupe de créer un dossier électronique qui rassemble des images des lieux qui influencent l'identité (p. ex. un port de pêche, un village du Grand Nord, etc.).

Demander aux élèves de choisir une image du dossier et d'expliquer à la classe comment ce lieu influence l'identité. Organiser une galerie d'art virtuelle où les élèves peuvent visionner les collections d'images.

(CI-003, VI-002)

- Inviter les élèves à visionner la vidéocassette *Jours de Plaine* (disponible à la DREF) et à écouter les paroles de la chanson.

Demander aux élèves de créer leurs propres images ou dioramas des plaines et d'écrire une balade qui exprime l'influence des plaines dans leur vie.

(CI-003, VI-002)

- Lire aux élèves un passage descriptif de l'hiver dans un texte canadien (p.ex. *Kamouraska*, d'Anne Hébert, le poème « Mon pays » de Gilles Vigneault, ou « Soir d'hiver » d'Émile Nelligan). Proposer aux élèves d'écrire une courte réflexion personnelle au sujet de cette description d'un aspect de l'environnement naturel du Canada.

Entamer une discussion au sujet de l'idée de Margaret Atwood que l'image dominante de la vision canadienne est la « survivance », une notion qui repose sur la réalité des conditions rigoureuses du territoire naturel du pays. Suggérer aux élèves de collectionner d'autres exemples de l'expression artistique de l'influence du paysage et du climat sur l'identité canadienne.

Demander aux élèves de présenter un exemple de leur collection à la classe et d'expliquer comment il exprime la relation entre lieu et identité.

(CI-003, VI-002)

- Organiser une excursion à une exposition d'un artiste franco-manitobain au Centre culturel franco-manitobain, à la Maison des artistes ou à une galerie d'art locale. (Contacter la galerie à l'avance pour obtenir les détails de leur calendrier d'expositions. Choisir un artiste dont les travaux sont consacrés au paysage naturel.) Proposer aux élèves d'examiner le lien entre l'*identité* – telle qu'elle est exprimée par cet artiste – et les caractéristiques naturelles du *lieu*.

Demander aux élèves par la suite d'écrire une réflexion au sujet de la relation entre le lieu et l'identité.

(CI-003, VI-002)

- Mener un remue-méninges sur des lieux au Manitoba, au Canada ou dans le monde qui ont une signification symbolique (p. ex. la cathédrale de Saint-Boniface, la statue de Louis Riel, la maison Gabrielle-Roy, le musée de Saint-Boniface, les Plaines d'Abraham, la ville de Jérusalem, etc.).

Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire la signification symbolique d'un de ces lieux. Les élèves pourraient aussi assembler un portfolio d'images annotées de lieux spéciaux ou préparer un reportage-photo consacré à ces lieux.

(CI-003, VI-002)

Intégration

Activités suggérées

- Inviter les élèves à refaire leur carte mentale du monde et à la comparer à la carte dressée au début du regroupement. **Inciter les élèves à évaluer leur progrès en cartographie en se servant de l'annexe 1.2.**

Remarques à l'enseignant :

Cette activité peut également être répétée plus tard dans l'année ou à la fin de l'année.

- Proposer aux élèves de concevoir et de créer une *Boîte à outils* pour la géographie, en s'inspirant de la liste qui se trouve à l'annexe M. Encourager les élèves à bricoler ou à collectionner des objets pour représenter les divers outils géographiques. Organiser une exposition où les élèves montent des stands et expliquent leur *Boîte à outils* à des invités (des parents, des élèves d'autres classes, etc.).

- Inviter les élèves à reprendre l'annexe 1.3 dans le but de les amener à répondre aux questions qui avaient été soulevées. Insister pour que les élèves fassent appel aux connaissances, habiletés et valeurs acquises au cours du regroupement pour formuler leurs réponses.

Demander aux élèves d'écrire une courte réflexion sur leur apprentissage en géographie et sur l'importance des connaissances et des habiletés géographiques dans la prise de décision éclairée.

- Inviter les élèves à élaborer de nouveau le *schéma conceptuel* de la géographie, annexe 1.5, qu'ils ont préparé lors de la mise en situation au début du regroupement.

Proposer aux élèves de concevoir, à partir de leur schéma conceptuel, une présentation multimédia pour promouvoir l'étude de la géographie. Encourager les élèves à utiliser les connaissances, les habiletés et les valeurs acquises au cours du regroupement ainsi que les enjeux étudiés pour valoriser l'importance de la géographie. Insister pour que les présentations tiennent compte de tous les concepts clés du regroupement.

- Proposer aux élèves de reprendre le guide d'anticipation élaboré lors de la mise en situation dans le but de prendre conscience des connaissances, habiletés et valeurs acquises au cours du regroupement. Encourager les élèves à trouver, en petits groupes, des réponses aux questions qu'ils avaient inscrites dans la troisième colonne.

Inviter les élèves à utiliser les questions de l'annexe 1.40 pour les guider dans l'autoévaluation de leurs apprentissages.

- Encourager les élèves à participer à un remue-méninges de cas d'abus de l'environnement naturel. À partir des articles d'actualité recueillis au cours du regroupement, inviter les élèves à choisir un problème écologique au niveau local, national ou mondial et à y proposer des solutions. Encourager les élèves à concevoir un plan d'action pour aborder ce problème en faisant appel aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs acquises au cours de ce regroupement.



Pour faciliter la réflexion des élèves poser des questions telles que :

Quelle est la décision prise ou à prendre dans ce cas?

Qui est le décideur?

Qui peut influencer cette décision?

Quels sont ou seraient les effets écologiques, économiques, sociaux d'une telle décision?

De quelles informations géographiques dispose-t-on présentement au sujet de cette situation?

De quelles informations géographiques a-t-on besoin afin de mieux éclairer la situation et de mieux diriger la prise de décision?

Inviter les élèves à former des petits groupes pour formuler un plan d'action ou pour créer une proposition de projet.

- Proposer aux élèves d'écrire un guide pratique intitulé « La géographie pour les nuls », qui inclut un tableau ou un paragraphe sur chacun des sujets suivants : la géographie physique, la géographie humaine, les outils du géographe, les applications pratiques de la géographie, comment faire de la recherche géographique, les grandes questions géographiques.

Pour des fins d'évaluation, développer préalablement avec la classe des critères descriptifs d'un guide pratique et efficace.

- Demander aux élèves de conceptualiser un *Cycle de vocabulaire* géographique qui définit clairement les liens entre les principaux concepts étudiés. Les élèves pourront utiliser le modèle proposé à l'annexe 1.41 ou ils pourront commencer le cycle de vocabulaire à partir d'un remue méninges des mots clés de ce regroupement.
- Proposer aux élèves de monter une campagne publicitaire pour inviter des personnes à faire une expédition ou un voyage extraordinaire dans une région éloignée, dans un biome mondial très différent de ceux qui se retrouvent au Manitoba. Une démarche possible pour ce projet est proposée à l'annexe 1.42.



Regroupement 1 :
La littérature géographique
Ressources éducatives suggérées



Ressources imprimées

- ALLEN, John. *Atlas géopolitique*, Montréal, Les éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 320.12 A427a)
- AVES, Paul, et autres. *Liaisons géographiques 7 : Explorations physiques*, Manuel, Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 910.02 A948L)
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Guide de l'enseignant, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Cahier d'activités, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993. (DREF 910.2/B876u)
- BROUSSEAU, Michel, et Denise PELLETIER. *Destinations : Géographie du Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1992. (DREF 917.1/B876d)
- CARRIER, François. *Atlas du monde contemporain : Le Québec, le Canada et le monde*, 2^e édition, Montréal, Lidec, 2000. (DREF 912.C316a20)
- CARRIER, François, et Jean-Claude LAROUCHE. *Une terre en mouvement : Géographie générale*, Cahier d'activités, Montréal, Lidec, 2001. (DREF 910.02 C316t)
- CHARLIER, J., et autres. *Le Grand Atlas*, Belgique, DeNoeck et Wesmael, 1998. (DREF 912 G75)
- CHASMER, Ron. *Tour de terre : géographie physique II*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 910.02 C487t)
- CLARK, Bruce W., et John K. WALLACE. *Géographie du Canada: Influences et liaisons*, Manuel, Guide d'enseignement et Supplément au guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 917.1 C592g)
- CONSEIL CANADIEN DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE, *Normes nationales canadiennes en géographie : Guide, Maternelle - 12^e année*, Société géographique royale du Canada, 2001. (DREF 910.3 N842)
- Référence pour l'enseignant
- COULOMBE, Vincent, et Bruno THÉRIAULT. *Atlas Beauchemin : Mondial, régional, thématique*, Laval, Groupe Beauchemin, 1999. (DREF 912.C855a)
- CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.A881)
- DRAPER, Graham. *Destinations : Géographie régionale, voyage et tourisme*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. (DREF 910 D765d)
- DRAPER, Graham, et Patricia HEALY, *Le Canada et le monde : Les questions géographiques*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003.

- ENCYCLOPÉDIE DÉCOUVERTE JUNIOR, hebdomadaire N° 120, « Le monde en cartes », Paris, Société des périodiques Larousse, 1992.
- GRONDIN, Louise, et autres. *Notre environnement, nos ressources : systèmes environnementaux et gestion des ressources au Canada*, Manuel d'apprentissage, Montréal, Lidec, 1994. (DREF 333.70971/G876n)
- HANNELL, Christine, et Robert HARSHMAN, *L'ensemble canadien*, Montréal, Guérin, 1994. (DREF 304.2 H244a)
- HANNELL, Christine, et S. DUNLOP. *À la découverte de notre monde 8 : Explorations humaines*, Manuel; Guide d'enseignement par Gary BIRCHALL et Neil HAMMOND, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001.
- HARSHMAN, Robert, et C. HANNELL. *Les problèmes mondiaux et la communauté internationale*, Montréal, Guérin, 1989. (DREF 304 20202/H324p)
- JALTA, Jacqueline, et autres. *Les hommes occupent et aménagent la Terre*, Paris, Éditions Magnard, 2001.
- LE MONDE EN MARCHE*, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes, Le Plan Educational Services Ltd., Victoria (C-B).
Centre des enseignants :
Téléphone (Appels sans frais): 1 888 240-2212
Télécopieur (Appels sans frais): 1 888 240-2246
Les enseignants peuvent aussi commander la revue en ligne au :
<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html>
- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité
- MARSEILLE, Jacques, et J. SCHEIBLING. *Histoire Géographie 6^e*, Paris, Éditions Nathan, 1996. (DREF 900/M864h)
- Chapitres 16, 17, 18 : les paysages du monde; Chapitre 11 : répartition de la population mondiale
- MOLDOFSKY, Byron. *Atlas du Canada Beauchemin*, 3^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)
- PITTE, Jean-Robert. *Géographie 2^e : Programme, Les hommes et la Terre*, Paris, Éditions Nathan, 1996. (DREF 304.2/P688g)
- STANFORD, Quentin. *Atlas mondial Oxford*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2004. (DREF 912. 098a)

Ressources multimédia

Cartes postales du Canada, Office national du film, 2000,
(DREF 60533/V0565) vidéo, 41 minutes.

- Voyage à travers du territoire canadien, images aériennes du paysage

Groupe d'évaluation des programmes sociaux de Queen's University. *La présence canadienne dans le monde : L'engagement face à l'environnement*, Trousse multimédia, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1997.

(DREF M-M. 354.3 Q3e)

- La trousse comprend : six cahiers thématiques, guide d'enseignement, CD-ROM, vidéocassette, cartes.

Hiver, Collection « Canada à la carte », Winnipeg, Productions Rivard, 2002, vidéo, 26 minutes.

- Effets du climat sur la vie au Canada, tempête de verglas, tempêtes de neige

Jours de Plaines, Office national du film, 1990, vidéo, 7 minutes.

(DREF VIDEO/305.74071/J86)

- Images des plaines de Réal Bérard et chanson de Daniel Lavoie, droits de doublage à la DREF

Les mystères du Choco, Montréal, Productions Grand Nord Québec, 1995, vidéo, 52 minutes. (DREF 337/09861 M998)

Les techniques de géographie, Collection TV Ontario, 1986, série de quatre vidéos de 30 minutes :

Les symboles cartographiques, le quadrillage, la longitude
(DREF BSWL / V5592)

La latitude, la distance, les directions (DREF BSWL / V5593)

La collecte des données, les graphiques, la résolution de problèmes
(DREF BSWL / V5595)

Les courbes de niveau, les cartes thématiques, l'échantillonnage
(DREF BSWL / V5594)

- Révision des notions de base déjà acquises en géographie, droits de doublage à la DREF

Passeport pour le Canada - Volume 1 : D'un océan à l'autre, Office national du film, 2002, vidéo, 50 minutes.

- Images du paysage et informations de base sur le pays

Passeport pour le Canada - Volume 2 : Le pays et ses peuples, Office national du film, 2002, vidéo, 50 minutes.

- Diversité culturelle et biologique au Canada, récits d'immigrants

« Transit : D'un océan à l'autre », Office national du film, 2000, collection de cinq vidéos de 25 minutes :

Terre : Territoire et ressources (DREF 53264 / V0019)

Eaux : Réserves et réseaux (DREF 53266 / V0117)

Air : Les climats (DREF 53267 / V0116)

Feu : L'énergie (DREF 53265 / V0118)

Vie : Population, faune et flore (DREF 53262 / V0129)

Sites Internet

Atlas du Canada, Ressources naturelles Canada :

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html> (juin 2004)

Biomes, Wikipédia, l'encyclopédie gratuite et libre :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Biome> (juin 2004)

- Définition de biome

Biomes terrestres :

http://www.geocities.com/boss_be_99/biomes_terrestres.htm (juin 2004)

- Définition, cartes, renseignements sur les biomes mondiaux

Bureau des cartes du Canada, Ressources naturelles Canada :

http://maps.nrcan.gc.ca/nouvelles_cartes/2003_12.html (juin 2004)

- Cartes thématiques, cartes muettes à reproduire, informations et activités géographiques

Cartothèque Beauchemin, Cartes muettes :

<http://www.beaucheminediteur.com/CARTESMUETTES/default.asp> (juin 2004)

- Cartes à télécharger, commande de CD-ROM de cartes muettes à reproduire

Changement climatique, Ressources naturelles Canada :

http://adaptation.nrcan.gc.ca/posters/reg_fr.asp?Region=pr (juin 2004)

- Nouvelles, renseignements, ressources, affiches et cartes sur le changement climatique

Centre d'information topographique, Ressources naturelles Canada :

http://toporama.cits.nrcan.gc.ca/toporama_fr.html (mai 2004)

- Cartes et données topographiques régionales, cartographie

Culture Canada, Gouvernement du Canada :

<http://www.culturecanada.gc.ca/chdt/interface/interface2.nsf/frndocBasic/0.html>
(juin 2004)

- Site historique, géographique et culturel

Eduplace, GeoNet, Maps (site anglais) :

<http://www.eduplace.com/ss/maps/> (juin 2004)

- Cartes muettes à télécharger, version pdf

Environnement Canada, L'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable :

http://www.ec.gc.ca/education/actions/community_f.htm (juillet 2004)

Environnement Québec, page d'accueil :

<http://www.menv.gouv.qc.ca/> (juillet 2004)

- Information et actualités portant sur l'environnement

ESRI Canada:

<http://www.esricanada.com/francais/home/default.asp> (juillet 2004)

- Activités et informations sur les Systèmes d'information géographique

Evergreen, Initiative de la classe verte :

<http://www.evergreen.ca/fr/index.html> (juillet 2004)

- Organisme à but non lucratif : ressources et idées de projets écologiques pour la classe, l'école et la communauté

Fondation David Suzuki, Déclaration d'interdépendance :

http://www.davidsuzuki.org/About_us/French_Declaration.asp (juillet 2004)

GéoConnexions, Infrastructure canadienne de données géospatiales :

<http://www.geoconnections.org/ICDG.cfm/fuseaction/home.welcome/gcs.cfm>

(juin 2004)

- Données géospatiales canadiennes, cartes, images satellites, photographies aériennes

Géographica, un supplément de l'Actualité, publié tous les deux mois par la Société géographique royale du Canada, disponible sur Internet au :

<http://www.rcgs.org/rcgs/francais/acceuil.htm> (mai 2004)

Géopanorama, Ressources naturelles Canada :

www.geoscape.nrcan.gc.ca (juin 2004)

- Affiches, cartes géologiques, relief du Canada

Geography.About.com (site anglais) :

<http://geography.about.com/library/blank/blxcanada.htm> (juin 2004)

- Cartes muettes du Canada et des provinces à télécharger

Graffichat, site éducatif de Ressources naturelles Canada :

http://www.rncan.gc.ca/jeunes/index_f.html (mai 2004)

- Informations sur la cartographie, les ressources naturelles : Trousse pour les enseignants, affiches, activités pédagogiques

Horloge démographique mondiale, Centre de recherches pour le développement international :

<http://www.onesta.net/horlogederio.html> (juillet 2004)

- L'horloge mondiale du CRDI se trouve dans Centre de recherches pour le développement international du Canada où elle affiche la croissance de la population mondiale en même temps que la dégradation constante des terres productives. L'horloge, que l'on appelle aussi *Tableau des ressources mondiales, ressources humaines et naturelles*, rappelle constamment aux visiteurs l'urgence de résoudre les problèmes du développement.

L'ACDI dans le monde, Régions et pays, Agence canadienne de développement international :

<http://www.cida.gc.ca/imc> (juin 2004)

- Information sur les pays en voie de développement et les projets canadiens en développement international

L'activité humaine et l'environnement 2000, Statistique Canada, Ressources éducatives :

http://www.statcan.ca/francais/kits/human_f.htm (juin 2004)

- Trousse de l'enseignant sur les enjeux environnementaux et les ressources naturelles au Canada

La centrale des nations, Atlas mondial :

<http://centraledesnations.com/atlasmondial/ameriques.php> (juin 2004)

- Informations sur les pays du monde

La Terre vue du ciel :

<http://www.vannarthusbertrand.com/vann2/affichage.php> (juin 2004)

- Plus de mille photos de la Terre vue du ciel, organisées par pays

Le monde diplomatique, Cartographie, Cartes thématiques politiques :

<http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/> (juin 2004)

Le Monde en marche, une revue mensuelle d'actualités :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité dans les écoles canadiennes

Ma rue verte, Programmes secondaires :

http://www.green-street.ca/programs/second_f.asp (juin 2004)

- Programme d'inscription de projets environnementaux pour les élèves du secondaire

National Geographic, Map Machine (site anglais):

<http://www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas/index.html> (juin 2004)

- Cartes muettes par régions

Notre-planète.info, Photos et cartes:

<http://www.notre-planete.info/images/voirpaysages.php?type=gla> (juillet 2004)

- Photos de paysages organisées par région naturelle

Organisation des Nations Unies, Section de la cartographie :

<http://www.un.org/Depts/Cartographic/french/htmain.htm> (juin 2004)

- Cartes actuelles mondiales et régionales, thématiques

Outline Maps, Houghton Mifflin (site anglais) :

<http://www.eduplace.com/ss/maps/index.html> (octobre 2004)

- Fonds de cartes pour utilisation personnelle ou pour l'enseignement

Paysages du Canada, Ressources naturelles Canada :

http://sts.gsc.nrcan.gc.ca/clf/landscapes_fr.asp (mai 2004)

- Collection de photographies de paysages et de formes de reliefs au Canada, à consulter par région physiographique, province ou territoire

Populationdata.net, Palmarès des plus grandes villes du monde :

<http://www.populationdata.net/palmaresvilles.html> (juillet 2004)

PopulationMondiale.com :

<http://www.populationmondiale.com/> (juillet 2004)

- Statistiques actuelles sur la distribution de population des pays du monde

Quid.fr, France, États et territoires, classés par continent :

<http://www.quid.fr/monde.html> (juillet 2004)

- Fiches de renseignements généraux sur les pays du monde (site commercial)

Statistique Canada, Cartes thématiques :

http://geodepot.statcan.ca/Diss/Maps/ThematicMaps/Index_f.cfm (mai 2004)

- Cartes thématiques, graphiques et tableaux, données du dernier recensement, activités pédagogiques

Voyage Manitoba, site touristique provincial :

<http://www.travelmanitoba.com/contents.fr.html> (mai 2004)

- Informations géographiques et touristiques sur les régions du Manitoba, parcs provinciaux, cartes routières

Sites à consulter pour les actualités

Actualités, Infobourg :

<http://www.infobourg.qc.ca/> (juin 2004)

L'Actualité :

<http://www.lactualite.com/> (juillet 2004)

La toile du Québec :

[http://www.toile.qc.ca/quebec/Sciences et sante/Sciences humaines et sociales/](http://www.toile.qc.ca/quebec/Sciences_et_sante/Sciences_humaines_et_sociales/)
(juin 2004)

Le Monde en marche, une revue mensuelle d'actualités :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

Radio-Canada, Les archives de Radio-Canada :

<http://archives.cbc.ca/index.asp?IDLan=0> (juillet 2004)

Radio-Canada, Nouvelles :

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/> (juillet 2004)

TV5.org :

http://tv5.org/TV5Site/programmes/accueil_continent.php (juillet 2004)

Yahoo France, Dossiers d'actualités :

<http://fr.fc.yahoo.com/> (juillet 2004)

Secondaire 2
Regroupement 2 : *Les ressources naturelles*



Aperçu du regroupement

Dans ce regroupement, les élèves étudieront diverses perspectives traitant de la gestion et de l'utilisation des ressources naturelles. Ils développeront leur conscience de la dépendance humaine relativement à l'environnement naturel et aux conséquences de l'activité humaine sur l'environnement. Ils examineront les répercussions sociales, économiques et environnementales de l'exploitation des ressources renouvelables et non renouvelables aux niveaux canadien et mondial. Ils exploreront « l'empreinte écologique » des sociétés industrialisées, discuteront des enjeux contemporains portant sur le développement durable, et se poseront des questions concernant leurs propres responsabilités face à l'environnement.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Afin de faciliter la planification, les RAS de ce regroupement sont disposés en trois blocs d'enseignement dans la phase de réalisation :

- Bloc 1 : *L'inventaire des ressources naturelles*
- Bloc 2 : *Perspectives sur l'utilisation des ressources naturelles*
- Bloc 3 : *Répercussions de l'exploitation des ressources naturelles*

Durée suggérée pour ce regroupement : 22 heures

Phase	Description	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances antérieures	Tous les concepts clés du regroupement
Réalisation	Bloc 1 : L'inventaire des ressources naturelles	ressources renouvelables et non renouvelables; durabilité
	Bloc 2 : Perspectives sur l'utilisation des ressources naturelles	Cercle des influences (Cercle de la vie) des Autochtones, revendications territoriales
	Bloc 3 : Répercussions de l'exploitation des ressources naturelles	pays en voie de développement ou pays moins développés; pays développés ou industrialisés
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant	Tous les concepts clés du regroupement

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CC-002 décrire des enjeux de développement durable liés à l'exploitation des ressources naturelles;
- CI-004 identifier des perspectives et des droits autochtones en ce qui a trait aux ressources naturelles et à leur utilisation,
par exemple les revendications territoriales, le droit de chasse et de pêche, le droit d'exploitation des ressources minérales;
- CT-019 identifier les principales ressources naturelles sur une carte du monde, sur une carte de l'Amérique du Nord et sur une carte du Canada,
entre autres l'eau, les forêts, le pétrole, les minéraux métalliques et non métalliques;
- CH-033 identifier des facteurs qui entraînent des changements au fil du temps dans l'utilisation des ressources naturelles,
par exemple la technologie, la culture;
- CM-035 nommer des effets de l'extraction des ressources naturelles de pays moins développés par des pays développés ou par des grandes compagnies,
par exemple les effets sociaux, politiques, économiques;
- CP-041 expliquer comment l'utilisation de la terre et des ressources naturelles au Canada est influencée par des intérêts et des besoins divergents,
par exemple les mines, la foresterie, les eaux.

Valeurs

L'élève pourra :

- VI-003 reconnaître l'existence de divers points de vue quant à l'utilisation des ressources naturelles;
- VP-009 reconnaître que ses choix personnels peuvent se répercuter sur les ressources naturelles.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Un certain nombre de RAS portant sur les habiletés sont visés dans chacun des blocs dans le but de faciliter la planification.

Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Matériel utile :

Il serait utile de créer un grand modèle mural du diagramme de Venn représentant l'interdépendance de l'économie, de l'environnement et de la société dans le développement durable. Veuillez consulter l'annexe B pour voir le diagramme et des renseignements généraux sur le concept du développement durable. À noter que les termes « durabilité » et « viabilité » sont souvent utilisés de manière équivalente dans les sources qui traitent de ce sujet.

Puisqu'il existe diverses perspectives culturelles et économiques au sujet de ce qui constitue une ressource naturelle, il est recommandé d'encourager les élèves à chercher et à comparer une variété de définitions, en consultant des sources internationales telles que celles des Nations Unies, des sources des Premières nations du Canada ou d'autres peuples indigènes, des sources de type économique et des sources de type environnementaliste.

Au cours de ce regroupement, les élèves auront diverses occasions de consolider leurs habiletés de recherche, surtout en ce qui concerne l'évaluation de diverses sources d'information et diverses perspectives. Si l'activité d'intégration prévue par l'enseignant, de concert avec les élèves, comprend un plan d'action écologique ou une enquête développée sur les ressources naturelles, il importe de prévoir le temps nécessaire dès le début du regroupement pour la planification, la recherche et le développement du projet.

Concepts clés de ce regroupement :

- **Ressource naturelle** – Ressource retrouvée naturellement sur la terre, par exemple l'eau, et qui est nécessaire à la survie de l'humanité.
- **Ressource non renouvelable** – Ressource naturelle (p. ex. le charbon, le pétrole brut, les minerais métalliques) qui peut être complètement épuisée ou utilisée si intensément qu'il devient économiquement non rentable de l'exploiter davantage.
- **Ressource renouvelable** – Ressource pratiquement inépuisable parce qu'elle se régénère constamment ou de façon cyclique. Elle provient d'une source essentiellement inépuisable (comme l'énergie solaire) ou peut être régénérée par des processus cycliques naturels ou anthropiques, à condition de ne pas être utilisée plus rapidement qu'elle n'est régénérée.
- **Empreinte écologique** – Mesure de l'incidence totale de l'activité humaine sur un écosystème, calculée en fonction de la production de déchets et l'utilisation des ressources naturelles pour le transport, le logement, l'habillement, l'alimentation, les services sanitaires et l'énergie.
- **Développement durable** – Développement qui répond aux besoins actuels sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.

Source : Statistique Canada, Glossaire :

http://www.statcan.ca/francais/edu/power/glossary/gloss_f.htm

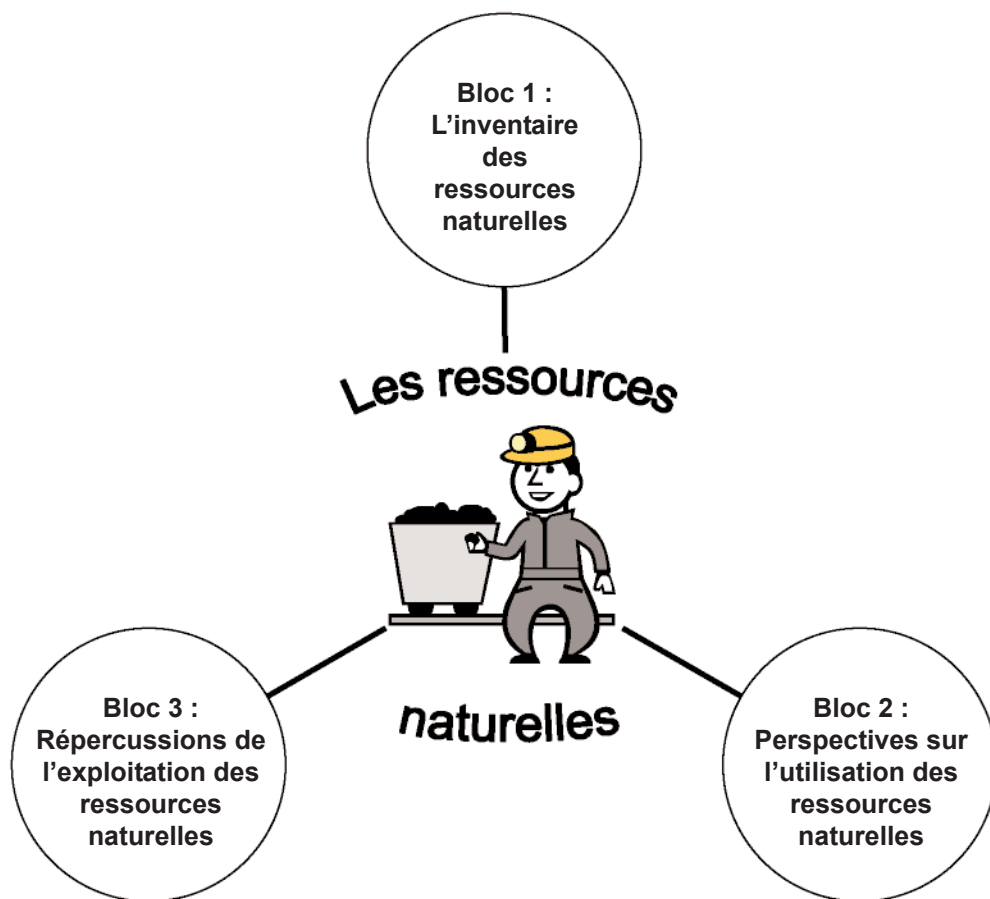
Systèmes d'information géographique :



Le symbole du globe indique une activité d'apprentissage qui pourrait se réaliser en utilisant un logiciel SIG dans la création de cartes ou d'autres représentations graphiques ainsi que dans l'analyse de données spatiales.

Ressources éducatives suggérées :

Une liste de ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédia et sites Internet) se trouve à la fin du regroupement.



Mise en situation

Activités suggérées

- Présenter brièvement le regroupement aux élèves.
Amorcer un remue-méninges pour nommer autant de ressources naturelles que possible. Inviter un ou deux élèves à écrire les ressources mentionnées au tableau. Diviser la classe en petits groupes pour classer les diverses ressources sous des catégories, par exemple *abondantes, rares, menacées d'épuisement, exploitation facile, exploitation difficile; consommation croissante, consommation décroissante*. Inviter chaque groupe à créer un schéma conceptuel des ressources naturelles à partir de sa classification.
- Présenter aux élèves le concept de la durabilité en utilisant le graphique qui se trouve à l'annexe B. Inviter les élèves à interpréter le diagramme. Proposer aux élèves de créer, avec un partenaire, une liste de questions pertinentes aux ressources naturelles et de les inscrire dans le cercle approprié sur le graphique des trois composantes du développement durable, par exemple :

Quelles ressources naturelles sont les plus importantes dans l'économie canadienne (économie)?

Quelles ressources naturelles dans le monde sont en danger d'être épuisées (environnement)?

Quelle ressource naturelle est la plus importante pour le bien-être des humains (société)?

Remarques à l'enseignant :

Les élèves vont se rendre compte que les trois éléments du diagramme sont interdépendants et qu'il est difficile de classer leurs questions sous une seule catégorie.

- Proposer aux élèves de visionner une vidéocassette telle que *Des ressources qui ne manquent pas de naturel* de la série « Canada à la carte ». Avant la présentation, inviter les élèves à prendre connaissance de l'annexe 2.1 qui les guidera dans l'identification et la compréhension du message véhiculé.

Après la présentation de la vidéocassette, proposer aux élèves de discuter de leurs impressions avec un partenaire. Mener une discussion de groupe au sujet de l'importance historique des ressources naturelles au Canada. Utiliser les informations du film pour entreprendre la création d'une ligne du temps portant sur l'utilisation des ressources naturelles au Canada.

Informez les élèves qu'ils auront, à la fin du regroupement, à créer une saynète ou une présentation audiovisuelle sur les ressources naturelles.

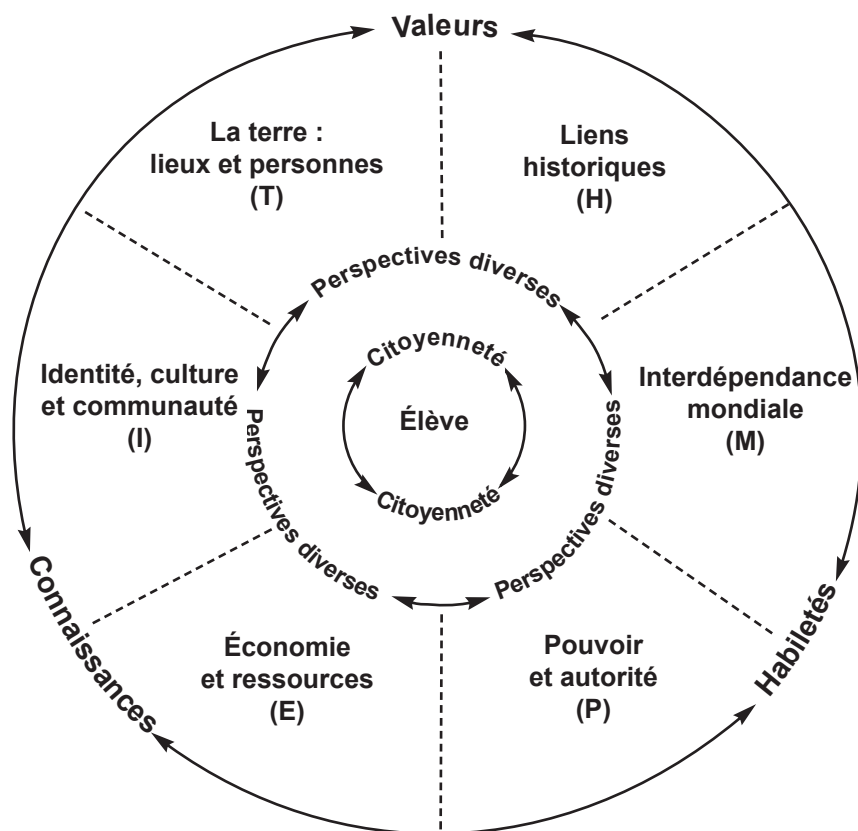
- Présenter brièvement des concepts clés du regroupement aux élèves (ressources naturelles renouvelables et ressources non renouvelables). Inviter les élèves à tenir un journal de bord personnel portant sur leur utilisation personnelle de ressources naturelles, et à tenir compte de cette consommation tout au long du regroupement. Diviser le journal de bord en cinq catégories :
 1. le transport;
 2. le logement et l'habillement;
 3. l'alimentation et l'eau;
 4. la consommation d'énergie;
 5. la production de déchets.

Informez les élèves que le journal de bord pourra servir d'outil d'autoévaluation de leur sens de responsabilité écologique à la fin du regroupement.

- Amorcer un remue-méninges afin d'identifier autant de ressources naturelles que possible. Inviter chaque élève à choisir une ressource naturelle en particulier afin de devenir un spécialiste de cette ressource. Expliquer aux élèves que tout au long du regroupement, ils seront invités à recueillir et à conserver dans un dossier des articles traitant de la ressource naturelle en question et de son exploitation.
Annoncer aux élèves qu'ils pourront, à la fin du regroupement, préparer une exposition consacrée aux ressources naturelles.
- Sélectionner un article de journal sur un enjeu lié aux ressources naturelles (p. ex. la construction d'un barrage hydroélectrique, la désignation d'un nouveau parc provincial, l'emploi de pesticides, etc.) et le présenter aux élèves. Effectuer avec les élèves une analyse critique des répercussions environnementales, économiques et sociales de la question.

Remarque à l'enseignant :

Encourager les élèves au cours du regroupement à repérer des articles de journaux portant sur les ressources naturelles, à les présenter à la classe, à les analyser et à les afficher sur un babillard désigné.



Réalisation

Bloc 1 – L'inventaire des ressources naturelles

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CC-002 décrire des enjeux de développement durable liés à l'exploitation des ressources naturelles;
- CT-019 identifier les principales ressources naturelles sur une carte du monde, sur une carte de l'Amérique du Nord et sur une carte du Canada, *entre autres l'eau, les forêts, le pétrole, les minéraux métalliques et non métalliques;*
- CH-033 identifier des facteurs qui entraînent des changements au fil du temps dans l'utilisation des ressources naturelles, *par exemple la technologie, la culture;*
- VP-009 reconnaître que ses choix personnels peuvent se répercuter sur les ressources naturelles;
- H-203 dresser des cartes en utilisant une variété de sources d'information et de technologies, *par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, la boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);*
- H-204 choisir, utiliser et interpréter divers types de cartes;
- H-308 évaluer l'information recueillie dans diverses sources afin d'en établir la fiabilité, la validité, l'authenticité et la perspective véhiculée, *entre autres des données recueillies par les élèves.*

Remarques à l'enseignant :

Plusieurs possibilités d'activités de recherche sont suggérées dans ce bloc. Quels que soient vos choix, il importe de maintenir un équilibre entre une étude approfondie et spécialisée d'une ressource en particulier et un examen plus global des ressources naturelles. Proposer des sujets d'enquête qui touchent une variété de types de ressources. Il n'est pas nécessaire de privilégier une étude des terres arables ni des ressources alimentaires dans ce bloc; l'agriculture constitue le thème central du prochain regroupement.

Fournir aux élèves, au cours de ce bloc d'apprentissage, plusieurs occasions d'analyser des chroniques ou des reportages (voir l'annexe O pour un modèle suggéré) pour ensuite évaluer leurs compétences d'analyse critique d'articles d'actualité.



Liens interdisciplinaires

Ce bloc offre l'occasion de faire des liens avec les RAS des sciences de la nature qui touchent le concept du développement durable et la démarche de prise de décision concernant un enjeu STSE (*Science, technologie, environnement et société*).

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

- Proposer aux élèves de générer, en consultant un atlas au besoin, une liste de ressources naturelles pour ensuite discuter des diverses utilisations de celles-ci. Suggérer aux élèves d'établir, en petits groupes, une définition du terme « ressources naturelles » et de classer les ressources naturelles selon leur importance pour la vie humaine. Les élèves doivent arriver à un consensus sur la définition ainsi que sur l'ordre prioritaire des ressources naturelles. Chaque membre doit être capable de justifier les choix de son groupe. Encourager les groupes à échanger leurs idées pour comparer et discuter des résultats. Ce partage peut se faire en distribuant les tâches selon la démarche qui suit :
 - Un membre de chaque groupe est chargé d'être le *journaliste itinérant* de son groupe. Cette personne circule dans les autres groupes afin de recueillir de nouvelles idées. Les autres membres du groupe demeurent sur place et présentent leurs idées aux journalistes qui les visitent. Accorder un temps déterminé pendant lequel les journalistes circulent d'un groupe à l'autre pour recueillir l'information désirée.
 - À la suite du retour des journalistes aux groupes de base, inviter les groupes à perfectionner leur définition et à établir dans leur liste de ressources un ordre de priorité.
 - Demander à chaque groupe de créer une liste de questions géographiques au sujet des ressources naturelles qui ont été soulevées au cours des discussions, par exemple :

Quelles sont les ressources naturelles essentielles?

Où peut-on trouver ces ressources naturelles?

À quelles fins sont-elles utilisées?

Quelles ressources naturelles sont distribuées plus ou moins également à travers le monde?

Lesquelles sont les plus rares, et pourquoi?

Proposer aux élèves de considérer leur liste prioritaire de ressources naturelles et d'utiliser leurs connaissances des biomes mondiaux pour prédire quelles régions ou pays du monde possèdent ces ressources en abondance.

Demander par la suite aux élèves de vérifier leurs prédictions à l'aide d'un atlas mondial et de préparer une liste définitive.

(CI-019, H-204)

- Inviter deux ou trois élèves à tracer une grande carte du monde sur le babillard. Diviser la classe en six groupes correspondant aux regroupements suivants des ressources naturelles :
 1. eau douce;
 2. sols arables;
 3. régions de pêche;
 4. régions forestières;
 5. mines (minéraux métalliques et non métalliques, pierres précieuses);
 6. combustibles fossiles (charbon, gaz naturel, pétrole).

Demander à chaque groupe de mener une courte recherche sur la répartition mondiale des ressources qui leur ont été assignées et de trouver un moyen clair de représenter cette répartition sur le fond de carte mural.

(CI-019, H-203, H-204)



Proposer à chaque groupe de diviser équitablement les tâches entre les membres et de contribuer à la création d'une légende pour la carte.

- Fournir aux élèves une carte muette du monde. Inviter les élèves à consulter un atlas ou d'autres sources pour trouver dans quelles régions du monde sont situées les principales ressources naturelles (p. ex. forêts, eau potable, minéraux métalliques et non métalliques, combustibles fossiles, terres arables).

Remarques à l'enseignant :

Les élèves peuvent créer leurs propres pictogrammes pour chaque ressource ou utiliser des signes conventionnels utilisés dans les atlas. Tout symbole doit être expliqué dans une légende.

Demander aux élèves d'utiliser des symboles pour indiquer sur leur carte où se retrouvent des quantités importantes des principales ressources naturelles dans le monde.

(CI-019, H-203, H-204)



La création de la carte peut aussi se faire au moyen d'un logiciel SIG.

- Proposer aux élèves d'utiliser leurs connaissances des biomes mondiaux pour prédire quelles régions du monde sont des sources de ressources naturelles. Leur demander par la suite de consulter l'atlas mondial pour remplir le tableau de la répartition mondiale des ressources naturelles à l'annexe 2.2.

Demander aux élèves d'utiliser le tableau de la répartition des ressources naturelles pour dresser une carte du monde qui présente l'information recueillie.

Établir préalablement avec les élèves des critères d'évaluation de la carte (légende, symboles, liste de toponymes à identifier, etc.).

(CT-019, H-203, H-204)

- Inviter les élèves à préparer une collection d'images pour représenter les principales ressources naturelles exploitées en Amérique du Nord, et pour donner des exemples de produits manufacturés provenant de ces ressources. Recommander aux élèves de considérer une grande variété d'exemples :
 - eau douce;
 - poissons et fruits de mer;
 - terres arables, cultures;
 - forêts et végétation;
 - animaux sauvages;
 - animaux d'élevage;
 - combustibles fossiles;
 - minéraux (métalliques et non métalliques);
 - matériaux de construction;
 - pierres précieuses;
 - ressources énergétiques renouvelables.

En petits groupes, inviter les élèves à consulter leur atlas pour trouver quelles régions de l'Amérique du Nord produisent ces ressources. Proposer aux élèves de créer une grande carte murale du continent.

Demander aux élèves d'agencer des images des diverses ressources aux endroits appropriés sur la carte et d'inventer un symbole pour distinguer les ressources renouvelables des ressources non renouvelables sur leur carte-collage.

(CT-019, H-203, H-204)

- Proposer aux élèves de comparer la distribution mondiale des principales ressources naturelles, la répartition de la population mondiale et les revenus annuels de pays de divers continents, en utilisant un atlas mondial pour trouver les informations pertinentes. Mener une discussion portant sur les questions suivantes :

Est-ce que les ressources naturelles sont réparties équitablement à l'échelle planétaire?

Quelles sont les régions privilégiées?

Est-ce que le fait d'habiter une région riche en ressources naturelles assure la prospérité économique?

À l'inverse, est-ce que le fait d'habiter une région pauvre en ressources naturelles conduit à la pauvreté?

Encourager les élèves à observer les régularités géographiques qui se présentent, p. ex. la concentration de pays pauvres dans l'hémisphère sud, l'insuffisance d'eau potable sur le continent africain, etc.

Demander aux élèves de noter leurs observations et de formuler des hypothèses au sujet de la relation entre les ressources naturelles et la qualité de vie des habitants de diverses régions du monde.

(CC-002, CT-019, H-204)



Cette comparaison de données peut également se faire au moyen d'un logiciel SIG.

- Diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves et distribuer à chaque groupe une copie de la liste d'exemples de ressources naturelles qui se trouve à l'annexe 2.3. Proposer aux groupes de découper la liste en petites cartes pour ensuite les regrouper sous les catégories renouvelables ou non renouvelables. Inviter les groupes à comparer et à justifier leur classement.

Demander aux élèves de formuler leur propre définition de *ressource renouvelable* et *ressource non renouvelable* en se servant de l'annexe 2.4.

(CC-002, CH-033)

- Encourager les élèves à participer à une discussion de classe sur ces questions :

Est-il possible d'épuiser une ressource renouvelable?

Quelles seraient les conséquences de l'épuisement d'une ressource donnée?

Relever des exemples historiques et actuels (p. ex. la morue, le bison, les forêts, les prairies herbeuses, la forêt tropicale humide) au cours de la discussion.

Demander aux élèves d'écrire un texte réflexif sur le thème « *Et s'il n'y avait plus de ...* » en imaginant un monde où une ressource naturelle donnée serait épuisée.

Inciter les élèves à penser en fonction des trois composantes du développement durable : l'économie, l'environnement, la société.

(CC-002, CH-033)



- Mener une discussion au sujet du recyclage en proposant aux élèves de décider quels produits de ressources naturelles sont recyclables, et quels produits ne le sont pas. Planifier une excursion à un site de recyclage local. Inviter par la suite les élèves à rédiger un texte expliquant comment ils peuvent pratiquer le recyclage de divers objets utilisés quotidiennement.

Demander à la classe d'élaborer un plan d'action pour promouvoir le recyclage à l'école, p. ex. organiser un marché aux puces, un échange d'objets usagés (bicyclettes, patins, livres, disques compacts, vêtements), une initiative de réutilisation de papier ou un projet d'artisanat conçu à partir de matériel recyclé.

(CC-002, CH-033)

- Inviter les élèves à faire l'inventaire des biens manufacturés qu'ils utilisent quotidiennement dans la salle de classe et à se demander quelles sont les composantes de ces objets. Ensemble, classifier les objets en fonction de ressources naturelles qui ont servi à leur production :

Combien de ces objets manufacturés contiennent des produits dérivés du pétrole?

Amener les élèves à regrouper tous les objets en plastique, polyéthylène, polyester ou acrylique qu'ils rencontrent au cours de leur journée. Encourager les élèves à prendre conscience de la quantité de plastique et d'autres produits à base de pétrole dans notre société.

Diviser la classe en petits groupes pour préparer une courte présentation multimédia intitulé *Notre monde en plastique*. Établir avec la classe des critères d'évaluation des présentations, p. ex. la présentation doit utiliser une variété d'images et de sons; la présentation doit contribuer à la conscientisation à la dépendance humaine vis-à-vis de la nature.

Utiliser les critères pour effectuer une évaluation par les pairs des présentations. Demander à chaque élève de remplir un « billet de sortie » dans lequel elle ou il tire ses propres conclusions au sujet de son utilisation de ressources naturelles.

Remarques à l'enseignant :

Différents groupes pourraient choisir d'autres matériaux à étudier (p. ex. *Notre monde en bois*, *Notre monde en métal*, *Notre monde en minéraux*, *Notre monde d'eau*).

(CC-002, CH-033)

- Proposer à chaque élève de mener une entrevue avec une personne âgée au sujet de la consommation de ressources naturelles quand elle était jeune. Les élèves doivent préparer leur entrevue à l'avance en formulant deux questions précises pour chacune des catégories suivantes :
 - transport;
 - logement et habillement;
 - eau et alimentation;
 - consommation d'énergie;
 - production de déchets.

Enregistrer les entrevues sur bande audio ou sur disque compact. Encourager les élèves à préparer leur propre grille d'entrevue dans le but de faciliter l'enregistrement et l'organisation des données recueillies.

À la suite de l'entrevue, les élèves peuvent comparer, à l'aide d'un diagramme, l'utilisation de ressources naturelles de leurs grands-parents à leur propre utilisation de ressources naturelles. Les inviter à tirer des conclusions à partir des entrevues.

Dans quel domaine la consommation de ressources naturelles a-t-elle changé le plus? Le moins? Pourquoi?

Inviter les élèves à créer une ligne du temps illustrée pour résumer les principaux changements et tendances en consommation de ressources depuis les années 1930. Encourager les élèves à indiquer les facteurs qui ont contribué à ces changements (technologie, transports, communications, population), et à formuler des prédictions quant à l'avenir des ressources naturelles (nouvelles inventions, ententes internationales, épuisement ou diminution des ressources, sources alternatives d'énergie).

Demander à chaque élève de trouver au moins deux sources Internet différentes et d'évaluer, au moyen du modèle suggéré à l'annexe P, la validité des informations présentées dans ces sites.

(CC-002, CH-033, H-308)

- Diviser les élèves en petits groupes pour mener une recherche sur divers types de ressources naturelles. Proposer à chaque groupe de recueillir de l'information au sujet des ressources naturelles dans chacune des catégories suivantes :
 - les eaux (les eaux souterraines, les lacs et les rivières, les océans);
 - les minéraux métalliques (p. ex. le fer, l'acier, le bauxite ou l'aluminium, le cuivre, l'or, le cobalt, le nickel, l'argent, le zinc);
 - les minéraux non métalliques (p. ex. les pierres précieuses, le gypse, la potasse, le quartz, le sel);
 - les forêts;
 - les combustibles fossiles (le pétrole, le gaz naturel, le charbon).

Pour chacune des ressources choisies, les élèves doivent repérer les informations suivantes :

- indiquer la *disponibilité* de la ressource (principaux pays producteurs);
- identifier des *utilisations* de la ressource;
- décrire l'*importance* et la *valeur* de la ressource;
- indiquer si la ressource est *renouvelable* et/ou *recyclable*;
- décrire des *préoccupations écologiques* concernant cette ressource.

Les élèves peuvent utiliser le schéma qui se trouve à l'annexe 2.5 pour la prise de notes et l'organisation de l'information.


Demander à chaque groupe de créer un livret d'information illustré sur les ressources naturelles. Le livret doit présenter clairement les informations recueillies et doit incorporer des illustrations pertinentes, une carte et un graphique ou un tableau pour représenter des données quantitatives. Encourager les élèves à distribuer les tâches d'une manière équitable et à autoévaluer leurs habiletés de collaboration à l'aide de l'annexe K.

(CC-002, CH-033, H-100, H-308)

- Inviter les élèves à faire une recherche, à partir de documents électroniques sur les changements de consommation de ressources naturelles au fil du temps au Canada. Les inviter à créer une ligne du temps pour résumer les principaux changements et tendances en consommation de ressources depuis les années 1930. Encourager les élèves à indiquer les facteurs qui ont contribué à ces changements (technologie, transports, communications, population), et à formuler des prédictions quant à l'avenir des ressources naturelles (nouvelles inventions, ententes internationales, épuisement ou rareté de ressources, sources alternatives d'énergie).

(CC-002, CH-033, H-308)







Proposer aux élèves de mener une recherche sur les ressources minières ou les ressources énergétiques au Canada (voir l'annexe 2.6 pour un guide de recherche). Inviter les élèves à représenter les données recueillies sur une carte murale du Canada.

Remarque à l'enseignant :

Cette recherche porte plus particulièrement sur les ressources naturelles du Canada. Inviter les élèves à délimiter leur sujet de recherche pour ensuite partager l'information recueillie avec la classe. Encourager les élèves à consulter le site Internet de Ressources naturelles Canada pour des données actuelles sur les ressources minières et énergétiques au Canada. (CC-002, CT-019, CH-033, H-204)

- 
- Regrouper les élèves en triades (un chercheur, un secrétaire et un porte-parole) pour mener une recherche dans Internet au sujet d'une source d'énergie en suivant le guide suggérée à l'annexe 2.7. S'assurer qu'il y a représentation d'une grande variété de sources renouvelables et non renouvelables parmi les sujets de recherche des groupes. Inviter les élèves à analyser les avantages et les inconvénients de la source d'énergie et à représenter les informations recueillies d'une manière créative. Inciter les élèves à faire le lien avec les trois composantes de la viabilité (l'environnement, la société et l'économie). Accorder du temps pour permettre d'échanger l'information recueillie.



Par la suite, demander aux élèves d'écrire une courte réflexion au sujet des meilleures sources d'énergie pour les sociétés futures.

(CC-002, CH-033, H-308)

- Plus que jamais les sociétés industrialisées dépendent de sources d'énergie, sources qui sont pour la plupart non renouvelables. Certains environmentalistes prédisent que les sociétés industrialisées sont condamnées à s'effondrer si elles ne parviennent pas à réinventer leur base économique : la consommation croissante de sources d'énergie non renouvelables mènera éventuellement à l'épuisement de ces sources.




Demander aux élèves d'écrire une réflexion individuelle portant sur ce sujet :

Quels changements de mode de vie suis-je prêt à faire dans le but de rendre notre société viable à long terme?

Proposer, en petits groupes, une prise de décision collective à partir de la même question. (CC-002, CH-033, VP-009)

- Regrouper les élèves en dyades ou triades avec un ou deux partenaires pour mener une recherche dans Internet au sujet de la disponibilité des ressources mondiales en eau potable.



Demander aux élèves d'identifier des enjeux concernant l'accès à l'eau pour diverses populations et d'envisager des options pour la gestion responsable de cette ressource.

(CC-002, CH-033, VP-009)

Remarques à l'enseignant:

Des documents électroniques sur les ressources en eau sont disponibles en ligne sur les sites suivants :

- UNICEF, Fond des Nations Unies pour l'Enfance, *Eaux souterraines : ressource invisible qu'il est grand temps de protéger*; [Publication en ligne] : <http://www.unicef.org/french/wwd98/index.htm> (juin 2003)

- UNICEF, Fond des Nations Unies pour l'Enfance, *Crise de l'eau douce en Inde*, [Publication en ligne] : <http://www.unicef.org/french/wwd98/papers/unicef.htm> (juin 2003)
- L'éducation au service de la Terre (LST), *Outils de sensibilisation pour un avenir viable : Perspectives canadiennes, L'eau douce au Canada* [document en ligne], disponible sur le site Internet Rescol: <http://www.rescol.ca/terre>

- Inviter les élèves à mener une courte enquête sur la gestion de l'eau dans leur communauté ou d'un lac près de leur communauté. Les élèves doivent planifier leur enquête en proposant des questions géographiques pour guider la recherche :

D'où vient l'eau que nous consommons?

Où se déversent les égouts?

Quels systèmes sont en place pour gérer la qualité de l'eau?

Quand et comment la qualité de l'eau est-elle évaluée?

Qui évalue la qualité de l'eau?

Inviter les élèves à générer une liste de sources possibles d'information dans leur communauté. Consulter le site Internet de Conservation Manitoba pour obtenir des informations sur la qualité de l'eau au Manitoba. Discuter des facteurs qui influent sur la qualité de l'eau au Manitoba (p. ex. les exploitations d'élevage, la densité de population urbaine, les déversements de déchets liquides dans les lacs et les rivières).

Demander aux élèves de créer un organigramme illustrant les facteurs qui influent sur la disponibilité et la qualité de l'eau en relation avec leurs propres habitudes de consommation.

(CC-002, VP-009, H-308)

- Proposer à chaque élève de trouver un article au sujet de l'utilisation des ressources naturelles. Effectuer avec les élèves une analyse de cet article au moyen du guide qui se trouve à l'annexe O. Encourager les élèves à faire la distinction entre les faits et les opinions qui s'y retrouvent et à noter attentivement la source de l'article.

Demander aux élèves de repérer un autre article de journal au sujet de l'utilisation des ressources naturelles et d'en faire l'analyse. Les élèves pourront suivre le modèle suggéré à l'annexe O ou proposer un autre modèle approprié.

(CC-002, H-308)

- Distribuer aux élèves une fiche d'information sur le développement durable (voir l'annexe B) et inviter les élèves à lire l'article avec un partenaire. Demander aux élèves d'élaborer un schéma conceptuel qui illustre leur propre définition de la durabilité à partir des informations recueillies au cours de leur lecture. Les élèves pourront se servir de l'annexe 2.8 dans la création de leur schéma conceptuel. Les élèves pourront comparer leurs schémas conceptuels et les sources consultées pour les compléter.

(CC-002, H-308)

- Choisir avec la classe un enjeu actuel concernant l'utilisation des ressources naturelles, p. ex. l'établissement d'une zone de protection forestière à l'est du lac Winnipeg, la construction d'un barrage hydroélectrique, la fluoration de l'eau, le projet d'expansion du canal de dérivation de la rivière Rouge, la question de l'emploi de pesticides pour prévenir le virus du Nil occidental, etc.



Diviser la classe en trois groupes :

1. l'environnement;
2. l'économie;
3. la santé et le bien-être social.

Distribuer à chaque groupe des autocollants de couleurs différentes ainsi qu'une grande feuille de papier. Inciter chaque groupe à recueillir, dans Internet, des données pertinentes à leur sujet et à les inscrire sur les autocollants à l'intérieur d'un grand cercle. Inviter un membre de chaque groupe à présenter ensuite les données recueillies au reste de la classe.

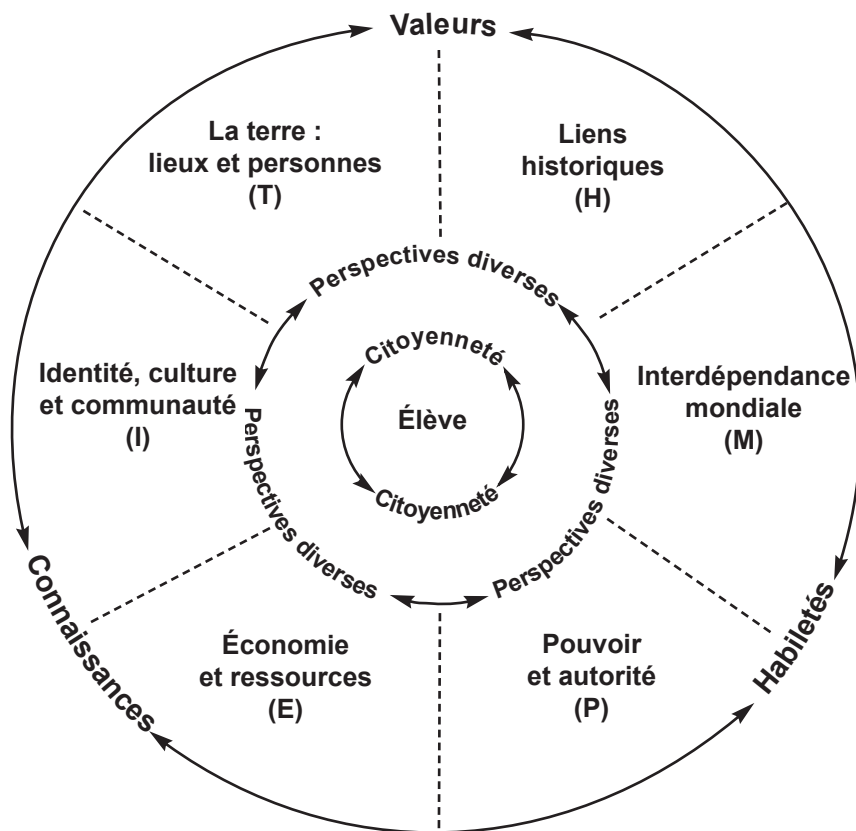
Proposer aux élèves de dresser un diagramme de Venn à trois cercles qui démontre l'interdépendance de l'économie, de l'environnement, et de la santé et du bien-être social en suivant la démarche suivante :

- Les élèves comparent d'abord les données concernant l'économie (emplois, financement, coûts reliés, impôts, opportunités commerciales, etc.) aux données concernant l'environnement (pollution, impact environnemental, ressources naturelles utilisées, biodiversité, etc.) pour identifier les éléments qui sont communs à ces deux cercles.
- Ensuite, les élèves comparent les données économiques et les données sur la santé et le bien-être social (salubrité et conditions de vie, protection de modes de vie, sécurité de la personne, soins et services, communautés saines, prévention de maladies).
- En troisième lieu, les élèves identifient les facteurs communs entre l'environnement et la santé et le bien-être social.
- Enfin, les élèves identifient les données qui sont communes aux trois cercles, et déplacent leurs notes autocollantes au centre du diagramme de Venn.
- Les élèves observent le diagramme de Venn qu'ils ont créé pour tirer des conclusions pour une approche qui favorisera une meilleure qualité de vie dans le présent et dans l'avenir, compte tenu des données interdépendantes qui se retrouvent dans les trois cercles.

Demander aux élèves de faire la synthèse des perspectives présentées et de représenter l'enjeu sous la forme d'un graphique individuel du diagramme de Venn. (Voir l'annexe B.)

(CC-002, H-308)





Bloc 2 – Perspectives sur l'utilisation des ressources naturelles

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|--|
| CI-004 | identifier des perspectives et des droits autochtones en ce qui a trait aux ressources naturelles et à leur utilisation,
<i>par exemple les revendications territoriales, le droit de chasse et de pêche, le droit d'exploitation des ressources minérales;</i> |
| CP-041 | expliquer comment l'utilisation de la terre et des ressources naturelles au Canada est influencée par des intérêts et des besoins divergents,
<i>par exemple les mines, la foresterie, les eaux;</i> |
| VI-003 | reconnaître l'existence de divers points de vue quant à l'utilisation des ressources naturelles; |
| H-100 | collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités; |
| H-303 | évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées; |
| H-308 | évaluer l'information recueillie dans diverses sources afin d'en établir la fiabilité, la validité, l'authenticité et la perspective véhiculée,
<i>entre autres des données recueillies par les élèves;</i> |
| H-401 | employer un langage respectueux de la diversité humaine. |

Remarques à l'enseignant :

Le but de ces situations d'apprentissage n'est pas de rejeter une approche au développement (p. ex. environnementalisme, commercialisme ou activisme social) en faveur d'une autre. Encourager les élèves à faire ressortir les contributions de diverses orientations à la compréhension des responsabilités humaines en vue des limites des richesses naturelles. Inciter les élèves à analyser comment le langage utilisé peut véhiculer certaines valeurs ou perspectives, p. ex. « ressources », « développement », « gestion responsable », etc. Guider les élèves dans l'identification de stéréotypes quant aux perspectives autochtones (p. ex. les Autochtones ne sont pas nécessairement tous contre le développement commercial ou industriel; les modes de vie autochtones sont divers et ont évolué au fil du temps, etc.).

Liens interdisciplinaires

Les activités sur les légendes autochtones permettent d'intégrer les habiletés de compréhension orale en français. Le bloc offre également des occasions de mettre en œuvre les habiletés de communication orale et plusieurs habiletés transversales identifiées en sciences de la nature (p. ex. habiletés de recherche).

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

- Expliquer aux élèves que les gouvernements collaborent souvent dans la prise de décision avec des organismes non gouvernementaux (ONG), des citoyens intéressés et des représentants de divers groupes d'intérêt. Ce processus de consultation et de délibération peut se faire au moyen d'une « Table ronde » qui regroupe des personnes ayant divers points de vue, des citoyens, des experts et des membres de groupes d'intérêt.

Inviter les élèves à parcourir, à titre d'exemple, le site Web de la Table ronde nationale sur l'environnement et l'économie au :

http://www.nrtee-trnee.ca/fre/main_f.htm

Proposer aux élèves d'organiser une discussion sous forme de table ronde regroupant des personnes qui proposent une variété de prises de position, sur une question liée à l'utilisation des ressources naturelles, par exemple :

Est-ce que les régions naturelles et la beauté naturelle de ce pays devraient être considérées comme des ressources naturelles à exploiter pour des fins commerciales? (p. ex. l'écotourisme)

Le but de cette activité n'est pas de prendre une décision définitive, mais de se rendre compte des intérêts souvent conflictuels qui surgissent autour des questions de l'exploitation de la terre et des autres ressources naturelles.

Préparation :

Inviter chaque élève à développer un rôle pour la discussion. Suggérer quelques exemples de rôles, tels que:

1. un environnementaliste de 45 ans qui a consacré sa vie à la protection de la faune et de la flore canadienne;
2. un représentant du gouvernement provincial qui collabore à un plan de développement d'un terrain de camping pour attirer plus de touristes dans la région;
3. un citoyen de 30 ans qui se retrouve sans emploi depuis la fermeture de la compagnie pour laquelle il travaille;
4. une personne autochtone dont les grands-parents ont été déplacés de leurs terres ancestrales lors de la création d'un parc national;
5. un entrepreneur qui souhaite développer des complexes hôteliers et des terrains de golf;
6. une étudiante qui veut travailler l'été dans un centre touristique pour payer ses frais de scolarité;
7. un fermier qui doit vendre ses terrains à une grande exploitation commerciale parce que sa ferme n'est plus rentable;
8. un enseignant d'écologie dans une école secondaire.

Inviter les élèves à préparer leurs rôles à l'avance en créant des fiches d'identité puis à se regrouper selon divers groupes d'intérêt s'il y a lieu. Suggérer aux élèves de créer des rôles qui représentent une variété de groupes d'âge, de perspectives économiques et culturelles, et de régions du pays. Les élèves peuvent enregistrer les détails importants de leurs rôles au moyen de la liste qui se trouve à l'annexe 2.9.

La Table ronde :

- Nommer deux élèves pour animer la discussion en insistant sur le fait qu'ils doivent faire preuve d'impartialité au cours des discussions. Ces élèves ont le droit d'accorder la parole aux citoyens et de couper la parole au besoin.



- Sélectionner les noms de six élèves qui représentent autant de perspectives divergentes. Ces élèves auront chacun cinq minutes pour présenter un exposé de leur position.
- Après les exposés, les animateurs invitent tous les membres présents à contribuer à la discussion. Établir un temps limite de vingt minutes pour la discussion générale, après quoi un des animateurs fait la synthèse des idées principales présentées.

Suivi :

Entamer une discussion pour faire un retour sur le processus de délibération et de consultation. Faire ressortir l'apport des diverses perspectives dans la prise de décision.

Demander à chaque élève d'écrire une réaction personnelle à la discussion et d'indiquer quelle prise de position a eu la plus grande influence sur son opinion.

(CP-041, VI-003, H-100, H-303, H-401)

- Suggérer aux élèves de participer à un remue-méninges sur divers enjeux portant sur l'exploitation des ressources naturelles au Canada. Si les élèves éprouvent de la difficulté à définir des enjeux, suggérer des thèmes tels que :
 - les grandes exploitations d'élevage au Manitoba;
 - les projets de développement hydroélectrique;
 - les coupes à blanc dans les régions forestières;
 - les répercussions des mines à ciel ouvert;
 - les conséquences de la fermeture de mines;
 - la question de la privatisation des ressources en eau douce;
 - des projets de développement économique de territoires traditionnels autochtones;
 - les revendications territoriales des Premières nations;
 - le développement de l'industrie écotouristique dans certaines régions naturelles du pays.

Inviter les élèves de former des groupes de trois ou quatre à partir du type d'enjeux qui les intéresse. Chaque petit groupe aura à mener une recherche collective sur l'enjeu choisi en suivant toutes les étapes du processus de recherche. (Voir l'annexe L pour les étapes suggérées.) Les membres des groupes doivent se mettre d'accord sur un sujet de recherche précis ayant des conséquences environnementales, économiques et sociales.

Suggérer que les élèves répartissent les tâches de recherche d'une manière équitable, p. ex. un membre du groupe se concentre sur la position environnementaliste, un autre sur la perspective autochtone, un autre sur le point de vue des entrepreneurs et un autre sur la position d'un groupe d'intérêt affecté par l'enjeu.

Demander à chaque groupe de préparer un exposé oral qui présente au moins trois perspectives différentes portant sur l'enjeu sélectionné.

Inviter chaque groupe à produire une fiche d'information d'une page pour appuyer son exposé et à distribuer des copies aux autres élèves. La fiche doit résumer l'essentiel de l'enjeu ainsi que des trois ou quatre perspectives différentes sur la question. Finalement, chaque groupe doit proposer une question à débattre avec la classe à la suite de l'exposé oral.

Veillez consulter l'annexe 2.10, qui présente une fiche de critères suggérés pour l'évaluation par les pairs de l'exposé oral, et l'annexe 2.11, pour une fiche d'autoévaluation du processus de recherche.

(CP-041, VI-003, H-100, H-303, H-308, H-401)

- Présenter aux élèves une image d'un site naturel et une description de son emplacement au Canada ainsi que des ressources qui s'y trouvent. Inviter chaque élève à dessiner un croquis annoté pour décrire l'utilisation du terrain qu'ils proposeraient à partir des informations données. Leur proposition doit tenir compte des trois composantes du développement durable (environnement, société, économie) et doit contribuer à la qualité de vie des habitants présents et futurs de la région en question.

Afficher les croquis des élèves et inviter la classe à circuler pour les observer et pour évaluer les diverses propositions de leurs pairs en fonction de critères établis avec la classe. Mener une discussion de classe sur les questions suivantes :

Qui devrait avoir le droit de prise de décision sur les manières d'utiliser la terre et d'autres ressources naturelles au Canada?

Quels principes sont les plus importants dans cette prise de décision?

(CP-041, VI-003)

- Inviter un Sage (un Aîné ou une Aînée) autochtone à venir parler aux élèves de la question des revendications territoriales, de l'utilisation des ressources naturelles ou des droits de chasse et de pêche des Autochtones. Discuter préalablement des protocoles de respect auprès des Sages dans les collectivités autochtones : ne pas interrompre, ne pas poser de questions personnelles, faire preuve de respect. Expliquer aux élèves que le but de cette activité sera de mieux comprendre les perspectives autochtones, et non de débattre de questions politiques. Encourager les élèves à formuler des questions pour éclaircir les différences de perspectives et pour mieux comprendre les effets de la société industrialisée sur les modes de vie traditionnels.

Demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle portant sur le changement ou le maintien de leur perception.

(CI-004, H-303, H-401)

- Distribuer aux élèves des copies de l'annexe 2.12 « Perspectives autochtones ». Diviser la classe en groupes de six et assigner à chaque membre du groupe un numéro de un à six. Chaque élève sera responsable de lire la section qui correspond à son numéro afin d'expliquer les concepts clés de ce court texte aux autres membres de l'équipe.

Demander à chaque équipe de faire la synthèse des idées principales relevées par ses six membres, et de représenter ces idées à l'intérieur d'un grand Cercle de la vie (ou Cercle des influences). Voir l'annexe 2.13 pour un modèle graphique à utiliser.

(CI-004, VI-003, H-100)

- Au tableau dessiner un grand *Cercle de la vie* ou *Cercle d'influences* (voir l'annexe 2.13) en indiquant un des quatre éléments (air, eau, feu, terre) dans chacun des quadrants. Inviter les élèves à réfléchir aux sources fondamentales de tous les éléments essentiels à la vie, et à penser aux ressources naturelles en fonction de ces quatre éléments du cercle. Proposer aux élèves de partager leur opinion sur la question suivante :

Est-ce que le Cercle de la vie autochtone sert à enrichir leur compréhension du concept de ressources naturelles? Comment?

Demander à chaque élève de faire la synthèse des principales idées qui ont été énoncées lors de la discussion.

(CI-004, VI-003, H-100)



- Expliquer aux élèves que les connaissances traditionnelles autochtones étaient transmises oralement au moyen de récits de nature symbolique. (Consulter l'annexe 2.14 pour un exemple de légende autochtone.)

Une collection de traditions et de légendes autochtones des Premières nations du Canada est aussi disponible sur le site du Gouvernement du Canada, *Traditions autochtones*, à l'adresse suivante :

<http://collections.ic.gc.ca/matawinie/indiennes/principale.html>

Proposer aux élèves de sélectionner une légende ou un récit autochtone et de le raconter au groupe. Encourager les élèves à essayer de comprendre les perspectives autochtones concernant la relation entre les humains et leur milieu naturel. Encourager les élèves à noter, entre autres, les éléments suivants dans le récit :

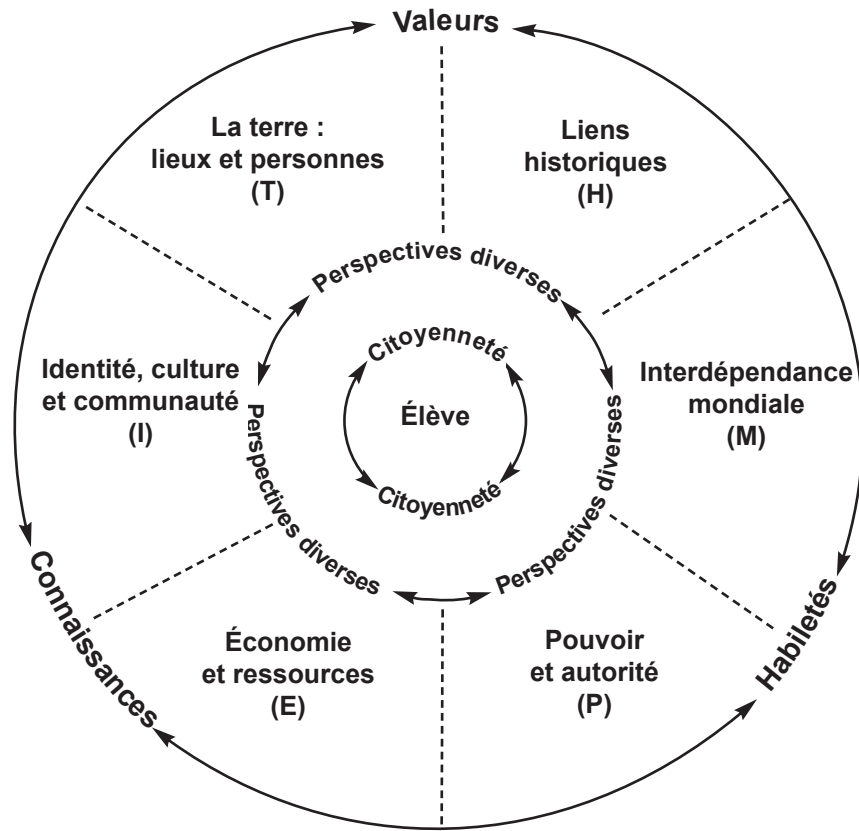
- la représentation de diverses espèces animales;
- les interactions entre la nature et les humains;
- les rôles des êtres humains;
- l'explication de phénomènes naturels.

Inviter les élèves à mener une discussion au sujet du message transmis par le récit en rapport avec le concept de la durabilité.

Demander aux élèves de dresser un tableau de comparaison et de contraste entre la vision scientifique du monde et la vision traditionnelle autochtone du monde au moyen du tableau qui se trouve à l'annexe 2.15.

Encourager les élèves à analyser les répercussions de ces différentes conceptions sur l'utilisation des ressources naturelles.

(CI-004, VI-003, H-303)



Bloc 3 – Répercussions de l'exploitation des ressources naturelles

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|---|
| CM-035 | nommer des effets de l'extraction des ressources naturelles de pays moins développés par des pays développés ou par des grandes compagnies, <i>par exemple les effets sociaux, politiques, économiques;</i> |
| VP-009 | reconnaître que ses choix personnels peuvent se répercuter sur les ressources naturelles; |
| H-103 | promouvoir des initiatives conformes aux principes du développement durable et de la gestion responsable de l'environnement; |
| H-401 | employer un langage respectueux de la diversité humaine; |
| H-406 | débattre de divers points de vue sur un enjeu. |

Remarques à l'enseignant :

Dans ce bloc, les élèves utilisent les connaissances acquises sur l'exploitation des ressources naturelles pour appuyer leur prise de décision. En sciences humaines, la prise de décision est rarement de nature sectaire (pour ou contre, blanc ou noir). Elle exige une conscience d'une multiplicité de perspectives et de points de vue ainsi que l'ouverture à la possibilité de changer d'avis. Pour cette raison, il est souvent utile de demander aux élèves de nuancer leurs prises de position au moyen d'un *continuum* composé de gradations successives de points de vue. L'annexe 2.16 propose une démarche pour une telle activité.



Liens interdisciplinaires

Ce bloc permet d'intégrer des habiletés en mathématiques dans la création de graphiques pour représenter les données recueillies au cours d'un sondage.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

- Proposer aux élèves de visionner la vidéocassette *L'empreinte écologique* de la série « Canada à la carte » dans le but de comprendre ce que signifie l'expression « empreinte écologique » et de relever des stratégies pour minimiser la consommation de ressources naturelles. Après le visionnement, inviter les élèves à partager avec un partenaire les idées présentées dans la vidéo. Suggérer aux élèves de mener un sondage dans la classe pour déterminer dans quel domaine leur empreinte écologique personnelle est la plus grande. Demander aux élèves de présenter les résultats du sondage à l'aide d'un graphique. Discuter des facteurs qui contribuent à la consommation des ressources naturelles dans les pays industrialisés et des répercussions environnementales de cette consommation.

(VP-009)

- Proposer aux élèves d'étudier, en petits groupes, un produit manufacturé utilisé couramment dans leur vie quotidienne (p. ex. les chaussures, les stylos, les bijoux, les livres, les disques compacts, les appareils électroménagers, les bicyclettes, les automobiles, les ordinateurs, etc.). Inviter les membres de chaque groupe à mener une recherche pour obtenir les réponses aux questions suivantes :

De quelles ressources naturelles proviennent les matériaux qui entrent dans la composition de ce produit?

De quelle région du monde ou de quel pays proviennent ces ressources naturelles?

Quelles méthodes d'extraction sont utilisées et quelles en sont les conséquences environnementales?

Quelles méthodes de transport sont utilisées et quelles en sont les conséquences environnementales?

Où est-ce que ce produit a été manufacturé?

Quelle est l'importance de ce produit dans leur qualité de vie?

Comment peut-on minimiser la surconsommation de ce produit?

Demander à chaque élève de créer un organigramme illustré qui comprend toutes ces informations et qui les représente clairement.

(VP-009)

- Suggérer aux élèves d'effectuer un sondage sur l'utilisation des véhicules automobiles par les élèves et les membres de leurs familles. Inviter les élèves à proposer une série de questions sur des sujets tels que les suivants :

- type de véhicule, année et modèle;
- nombre de véhicules dans la famille;
- consommation d'essence de divers types de véhicules;
- kilométrage moyen quotidien;
- nombre de passagers;
- emploi de transports publics ou d'autres moyens de transport.

Demander aux élèves de créer des graphiques pour représenter les résultats de leur sondage. Comparer la consommation d'essence de divers véhicules utilisés par leurs familles.





Demander aux élèves de formuler, à partir des données recueillies, une liste de recommandations pour réduire la consommation d'essence.

(VP-009, H-103)

- Proposer aux élèves de concevoir un tableau résumant leurs habitudes de consommation en fonction des catégories suivantes :
 1. utilisation de véhicules;
 2. utilisation d'électricité;
 3. utilisation de produits dérivés du pétrole;
 4. utilisation d'eau;
 5. production de déchets (p. ex. contenants à usage unique, restauration rapide, suremballage des produits).



Demander aux élèves de développer un plan d'action personnel pour réduire leur consommation de ressources naturelles.

(VP-009, H-103)

- Demander aux élèves d'interpréter et d'analyser de l'information sur la qualité de vie dans les pays développés comparativement à la qualité de vie dans des pays en voie de développement. Les inviter à consulter des atlas mondiaux et des sites Internet internationaux pour repérer des données qui répondent à des questions telles que les suivantes :

Quels pays du monde sont les plus industrialisés? Les moins industrialisés?

Quels pays du monde ont les revenus par habitant les plus élevés? Les plus bas?

Quels pays du monde ont les taux de natalité les plus élevés? Les moins élevés?

Quels pays du monde ont les taux de mortalité les plus élevés? Les moins élevés?

Quelles régions du monde ont les eaux les plus polluées? Quelles sont les origines de cette pollution?

Quelles sont les régions de désertification dans le monde? Quelles sont les causes de ce phénomène?

Quelles régions forestières de la planète sont en danger? Pourquoi?

Dans quelles régions du monde la pollution de l'air est-elle la plus importante?

Quelles en sont les causes?



Demander aux élèves de représenter les données recueillies sur une carte du monde ou un tableau.

Afficher les cartes ou les tableaux et encourager les élèves à circuler pour les analyser. Inciter les élèves à réfléchir à l'écart entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement dans les divers champs de la recherche.

Discuter en plénière de l'impact écologique du transport intercontinental de marchandises. Encourager les élèves à tirer leurs propres conclusions au sujet des répercussions de l'exploitation des ressources naturelles des pays moins développés par des pays développés ou des compagnies transnationales.

(CM-035, VP-009)

- Partager avec les élèves un court rapport sur les taux de consommation de diverses régions à travers le monde (voir l'annexe 2.17 pour des renseignements sur les taux de consommation mondiaux, ou consulter un atlas du monde). Proposer aux élèves de mener



une enquête sur la consommation moyenne des ressources naturelles de diverses collectivités à travers le monde, en se concentrant sur une ressource naturelle de leur choix (p. ex. eau, ressources énergétiques, minéraux, ressources forestières, produits pétroliers). Assigner à chaque groupe de recueillir des données sur un pays d'une région géopolitique différente.

Suggestions de divisions géopolitiques :

- l'Amérique du Nord;
- l'Amérique latine et les Caraïbes;
- l'Europe de l'Ouest;
- l'Europe de l'Est;
- l'Asie-Pacifique;
- l'Asie du Sud;
- le Moyen-Orient;
- l'Afrique du Nord;
- l'Afrique sub-saharienne;
- l'Australasie (ou l'Océanie).

Inviter les élèves à repérer des informations dans des sources telles que des sites Internet, des revues, des rapports gouvernementaux, qui traitent de l'utilisation des ressources naturelles et de leur consommation moyenne dans la région à l'étude.

Inviter les élèves à citer correctement les sources utilisées en se référant à l'annexe M.

Demander à chaque groupe de créer une affiche présentant son information.

En plénière, effectuer une comparaison de la consommation des ressources naturelles des pays industrialisés à celle des pays moins industrialisés.

(CM-035, VP-009)

- Au moyen de l'annexe 2.18 et d'un atlas mondial, inviter les élèves à comparer l'empreinte écologique de divers pays à l'échelle mondiale. Inciter les élèves à formuler des hypothèses concernant les raisons qui sous-tendent l'inégalité de la consommation des ressources naturelles à travers le monde.

(CM-035, VP-009)

- Encourager les élèves à se servir de leurs connaissances historiques pour relever des exemples de régimes coloniaux basés sur l'exploitation et l'exportation des ressources naturelles vers les métropoles (p. ex. l'exportation canadienne du poisson, des fourrures, du bois au Royaume-Uni).


Demander aux élèves de formuler et de justifier des hypothèses au sujet des questions suivantes :

Pour quelles raisons les pays industrialisés exploitent-ils les ressources naturelles des pays moins industrialisés?

Pour quelles raisons les pays en voie de développement acceptent-ils l'exploitation et l'exportation de leurs ressources naturelles par les pays développés?



(CM-035)



- 
- Regrouper les élèves par deux pour mener une étude de cas des répercussions de l'exploitation d'une ressource naturelle d'un pays en voie de développement par un pays développé (p. ex. le coton ou les diamants de l'Afrique, l'argent ou le cuivre de l'Amérique du Sud, le pétrole du Moyen-Orient). Encourager les élèves à consulter des sources internationales telles que le site des Nations Unies et à réfléchir sur l'impact de l'exploitation mondiale des ressources naturelles sur la qualité de vie à travers le monde.

Demander aux élèves de préparer un exposé oral qui résume l'impact de l'exploitation d'une ressource naturelle du pays étudié et qui présente à la classe une question de réflexion sur leurs responsabilités personnelles en tant que citoyennes et citoyens du monde.

(CM-035, VP-009)

- 
- 
- Présenter aux élèves la déclaration de l'organisme OXFAM sur les droits fondamentaux des êtres humains (voir l'annexe 2.19). Regrouper les élèves en groupes de quatre pour discuter du sujet suivant en utilisant le modèle de la délibération structurée (voir l'annexe I) :

L'eau est une ressource naturelle qui constitue un droit essentiel de tous les êtres humains.

Elle est, de plus, plus abondante dans certaines régions du monde que dans d'autres.

Pour cette raison, l'eau ne doit pas être objet de commerce, ni par les individus, ni par les entreprises, ni par les pays. Elle devrait être l'objet d'une entente internationale et devrait être sous la gérance d'un organisme international.

(CM-035, H-401, H-406)

- Inviter les élèves à organiser un jeu de simulation au moyen du jeu du commerce équitable préparé par le *Marquis Project, Équimonde* (Brandon, Manitoba, version française 2003). Consulter les liste des ressources à la fin du regroupement pour des renseignements sur cette trousse.

(CM-035)

Intégration

Activités suggérées

- Organiser une table ronde sur les questions suivantes:
À qui appartiennent les ressources naturelles d'un pays? Qui devrait avoir la responsabilité de les gérer?
Comment régler des questions d'intérêts conflictuels dans la gestion des ressources naturelles?

Insister pour que les élèves préparent leurs positions à l'avance et assurer une représentation de diverses perspectives culturelles, économiques, sociales et écologiques dans les rôles choisis. Distribuer aux élèves une copie de l'annexe 2.20 (*Résolution des Nations Unies sur les ressources naturelles*) pour soutenir la discussion.

Au cours de la table ronde, inciter les élèves à penser en fonction de stratégies pour assurer l'utilisation éco-responsable et équitable des ressources naturelles jusqu'à la septième génération après la leur.

Proposer aux élèves d'élaborer une charte gouvernant l'exploitation des ressources naturelles en formulant six à dix principes du commerce international équitable.

Remarques à l'enseignant :

Inviter les élèves à faire ressortir leur compréhension du concept de la souveraineté nationale avant d'entamer cette discussion, en utilisant des exemples politiques familiers tels que l'autogouvernance des Premières nations, la question de l'indépendance du Québec et les relations canado-américaines.

- Inviter la classe à chercher un consensus sur dix stratégies prioritaires pour la conservation des ressources naturelles dans leur communauté. Passer à la création d'un plan d'action pour la classe ou pour l'école et présenter ce plan au Conseil étudiant ou à l'administration de l'école.
 - Inviter les élèves à créer un schéma conceptuel illustré pour résumer leurs apprentissages en utilisant le graphique de la durabilité (environnement, économie et société). Cette activité offre l'occasion d'observer les habiletés des élèves en matière de coopération.
- La grille de l'annexe K peut être utilisée pour évaluer les habiletés de collaboration des élèves.**

- Inviter les élèves à créer une saynète ou une courte présentation audiovisuelle dans laquelle les personnages principaux sont des ressources naturelles de la Terre. Encourager les élèves à représenter tous les concepts clés du regroupement et à incorporer leurs connaissances des ressources naturelles.
- Utiliser des exemples d'articles de journal sur des enjeux actuels du développement durable pour animer et illustrer l'activité suivante. Inviter les élèves à réfléchir sur le continuum d'orientations concernant le développement et la consommation en matière de ressources naturelles. Conseiller aux élèves de porter leur attention sur la qualité de vie dans le monde, ainsi que sur les répercussions à long terme du développement industriel. Encourager les élèves à considérer également les avancements technologiques et les bénéfices qui en découlent. Insister sur l'écoute active et sur l'expression respectueuse de différences d'opinions au cours de l'activité.

L'enseignant peut observer le développement de ces habiletés ainsi que la r





application des connaissances acquises au cours de ce regroupement.

- Discuter du problème de la surconsommation dans les sociétés industrialisées à travers le monde. Inviter les élèves à faire l'inventaire de leurs biens personnels et de les diviser en *nécessités* et *luxes* pour faire un bilan. Proposer à chaque élève de se formuler des principes pour guider ses futurs achats de biens de consommation à la lumière de ce qu'il a appris au cours de ce regroupement.

Inviter chaque élève à utiliser le journal de bord de sa consommation de ressources naturelles pour calculer son empreinte écologique et tirer des conclusions pour la réduire.

Des informations détaillées sur le calcul de l'empreinte écologique sont disponibles sur le site Internet :

Écovoyageur, Irwine Edu-Media (2001) :

<http://www.ecovoyageurs.com/EcoSite%20French/INDEX.HTM>

Regroupement 2 :
Les ressources naturelles
Ressources éducatives suggérées



Ressources imprimées

- AVES, Paul, et autres. *Liaisons géographiques 7 : Explorations physiques*, Manuel et Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 910.02 A948L)
- BROUSSEAU, Michel, et Denise PELLETIER. *Destinations : Géographie du Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1992. (DREF 917.1/B876d)
- BROUSSEAU, Michel, et Denise PELLETIER. *Destinations Québec - Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1990. (DREF 917.1/B874d)
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Guide de l'enseignant, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Cahier d'activités, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993. (DREF 910.2/B876)
- CARRIER, François, et Jean-Claude LAROUCHE. *Une terre en mouvement : Géographie générale*, Cahier d'activités et corrigé, Montréal, Lidec, 2001. (DREF 910.02 C316t)
- CHARLIER, J., et autres. *Le Grand Atlas*, Belgique, DeNoeck et Wesmael, 1998. (DREF 912 G751)
- CHASMER, Ron. *Tour de terre : géographie physique II*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 910.02 C487t)
- CLARK, Bruce W., et John K. WALLACE. *Géographie du Canada : Influences et liaisons*, Manuel, Guide d'enseignement et Supplément au guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF: 917.1 C592g)
- COULOMBE, Vincent, et Bruno THÉRIAULT. *Atlas Beauchemin : Mondial, régional, thématique*, Laval, Groupe Beauchemin, 1999. (DREF 912 C855a)
- CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.A881)
- DRAPER, Graham, et Patricia HEALY. *Le Canada et le monde: Les questions géographiques*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003.
- DRAPER, Graham. *Destinations : Géographie régionale, voyage et tourisme*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. (DREF 910 D765d)
- FAGAN, Margaret, et Donald LLOYD. *Défi Canada: L'environnement et l'économie*, Manuel et Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994. (DREF 304.20971 F151d)
- GRONDIN, Louise, et autres. *Notre environnement, nos ressources : systèmes environnementaux et gestion des ressources au Canada*, Manuel d'apprentissage, Montréal, Lidec, 1994. (DREF 333.70971/G876n)

HANNELL, Christine, et Robert HARSHMAN. *L'ensemble canadien*, Montréal, Guérin, 1994. (DREF 304.2 H244a)

HARSHMAN, Robert, et C. HANNELL. *Les problèmes mondiaux et la communauté internationale*, Montréal, Guérin, 1989. (DREF304 20202/H324p)

Le monde en marche, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes, LesPlan Educational Services Ltd., Victoria (C-B).

Centre des enseignants :

Téléphone (Appels sans frais) : 1 888 240 2212

Télécopieur (Appels sans frais) : 1 888 240 2246

Les enseignants peuvent aussi commander la revue en ligne au :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html>

- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité

MOLDOFSKY, Byron. *Atlas du Canada Beauchemin*, 3^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)

OXFAM Québec. *L'ABC de la consommation responsable : Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable*, Québec, ERE Éducation, 2001.

OXFAM Québec. *L'ABC de la consommation responsable : Guide d'activités pédagogiques, Enseignement secondaire*, Québec, ERE Éducation, 2001.

PORRITT, Jonathan. *Sauvons la Terre*, Londres, Casterman, 1991. (DREF 304.2/P838s)

- Anthologie d'écrits internationaux au sujet des problèmes écologiques et des solutions possibles

STANFORD, Quentin. *Atlas mondial Oxford*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2004. (DREF 912. 098a)

Winnipeg, Service des eaux et des déchets. *Rapport de 2003 sur la qualité de l'eau de Winnipeg*, 10 p., 2003.

Ressources multimédia

Cartes postales du Canada, Office national du film, 2000, vidéo, 41 minutes. (DREF 60533/V0565)

- Voyage à travers du territoire canadien, images aériennes du paysage

Équimonde, jeu de simulation pour faciliter la compréhension de la distribution mondiale de ressources, du marché mondial et de l'échange équitable de biens et de services :

The Marquis Project

707, avenue Rosser

Brandon (MB) R7A 0K8

Téléphone : (204) 727-5675

Télécopieur : (204) 727-5683

marquis@mb.sympatico.ca

<http://www.marquisproject.com> (mai 2004)

Groupe d'évaluation des programmes sociaux de Queen's University. *La présence canadienne dans le monde : L'engagement face à l'environnement*, Trousse multimédia, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1997.

(DREF M-M. 354.3 Q3e)

- La trousse comprend : six cahiers thématiques, guide d'enseignement, CD-ROM, vidéocassette, cartes

Des ressources qui ne manquent pas de naturel, série « Canada à la carte », Winnipeg, Productions Rivard, 2002, vidéo, 25 minutes.

La ville : Monstre d'énergie, Collection « Technopolis », Montréal, Productions Pixcom, 2002, vidéo, 52 minutes. (DREF 56431)

L'eau, un enjeu mondial, Montréal, Gulliver Education, 2000, vidéo, 30 minutes.

L'empreinte écologique, série « Canada à la carte », Winnipeg, Productions Rivard, 2002, vidéo, 25 minutes.

L'énergie au Canada, Énergie, Mines et Ressources Naturelles Canada, 1990, vidéo, 8 minutes. (DREF V7699)

L'énergie dans les collectivités éloignées du Canada, Énergie, Mines et Ressources Naturelles Canada, 1989, vidéo, 28 minutes. (DREF V5560)

Les défis du saumon du Pacifique, Collection « Unique au monde », Winnipeg, Productions Rivard, 1999, vidéo, 25 minutes. (DREF 55788 / V8956 + G, service de doublage)

Les mystères du Choco, Montréal, Productions Grand Nord Québec, 1995, vidéo, 52 minutes.

Planète vivante, Ressources naturelles Canada, 2002, série de courtes capsules (3 à 10 minutes) sur divers sujets touchant la durabilité et les ressources naturelles.

Disponible avec le guide d'enseignant sur le site Internet du gouvernement fédéral au :

http://www.durable.gc.ca/radio-video/index_f.phtml (juillet 2004)

Ressources naturelles Canada, *Les ressources naturelles du Canada pour aujourd'hui et pour demain*, Trousse pour les enseignants, 2002.

Pour commander un exemplaire, veuillez envoyer un courriel au :

librairiecgc@rncan.gc.ca

ou commander par la poste :

Librairie de la Commission géologique du Canada

601, rue Booth

Ottawa (Ontario)

K1A 0E8

ou par télécopieur au (613) 943-0646.

La trousse comprend les éléments suivants :

- une carte du Canada;
- une affiche sur les minéraux du Canada;
- une affiche sur la cartographie du nouveau millénaire;
- des affiches sur l'industrie minière;
- un aide-mémoire sur la sécurité des feux d'artifice familiaux;
- un guide sur les changements climatiques;
- des faits sur l'énergie renouvelable;

- une brochure sur la série d'affiches du gouvernement du Canada sur les changements climatiques;
- un guide avec des suggestions d'enseignement pour la géographie et les études environnementales (de la 7^e à la 12^e année).

« Transit : D'un océan à l'autre », Office national du film, 2000, collection de cinq vidéos de 25 minutes :

Terre : Territoire et ressources (DREF 53264 / V0019)

Eaux : Réserves et réseaux (DREF 53266 / V0117)

Air : Les climats (DREF 53267 / V0116)

Feu : L'énergie (DREF 53265 / V0118)

Vie : Population, faune et flore (DREF 53262 / V0129)

Un pays plein d'énergie, série « Canada à la carte », Winnipeg, Productions Rivard, 2002, vidéo, 25 minutes.

Sites Internet

Atlas du Canada, Ressources naturelles Canada :

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html> (juin 2004)

- Cartes thématiques, cartes muettes à reproduire, informations et activités géographiques

Centre d'information topographique, Ressources naturelles Canada :

http://toporama.cits.rncan.gc.ca/toporama_fr.html (mai 2004)

- Cartes et données topographiques par région du Canada, informations sur la cartographie

Chercher pour trouver : L'espace des élèves, *Les six étapes d'un projet de recherche d'information*, Université de Montréal :

<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/projet/index.htm> (juillet 2004)

- Renseignements complets au sujet du processus de recherche, références bibliographiques

Conseil canadien sur la coopération internationale :

<http://www.ccic.ca/f/home/index.shtml> (mai 2004)

- Information sur le calcul de l'empreinte écologique, trousse pédagogique, activités et idées d'actions écologiques, cartes (DREF M-M. 354.3 Q3e)

Culture Canada, Gouvernement du Canada :

<http://www.culturecanada.gc.ca/chdt/interface/interface2.nsf/frndocBasic/0.html>

(juin 2004)

- Site historique, géographique et culturel

Développement durable, un site de Ressources naturelles Canada :

www.durable.gc.ca (mai 2004)

- Informations, actualités, vidéos et guide de l'enseignant sur des enjeux de développement durable et de gestion environnementale au Canada

Direction du changement climatique, Conservation Manitoba, *Qu'est-ce qu'un véhicule hybride*, 2003 :

<http://www.gov.mb.ca/conservation/hybrid/what.fr.html> (mai 2004)

ÉcoRoute de l'information Québec :

<http://ecoroute.uqcn.qc.ca/> (juin 2004)

- Informations sur les enjeux environnementaux actuels

Écovoyageurs, site éducatif de Irwine EduMedia :

<http://www.ecovoyageurs.com/EcoSite%20French/INDEX.HTM> (mai 2004)

- Information sur le calcul de l'empreinte écologique, trousse pédagogique, idées d'actions écologiques

Environnement Canada, Institut national de recherche sur les eaux :

<http://www.inre.ca/nwri-f.html> (juin 2004)

- Renseignements et activités sur les ressources en eau au Canada

Environnement Québec, 2004 :

<http://www.menv.gouv.qc.ca/> (juin 2004)

- Information et actualités portant sur l'environnement

ESRI Canada :

<http://www.esricanada.com/francais/home/default.asp> (mai 2004)

- Activités et informations sur les systèmes d'information géographique

Evergreen, Initiative de la classe verte :

<http://www.evergreen.ca/fr/index.html> (juillet 2004)

- Organisme à but non lucratif : ressources et idées de projets écologiques pour la classe, l'école et la communauté

Graffichat, site éducatif de Ressources naturelles Canada :

http://www.rncan.gc.ca/jeunes/index_f.html (mai 2004)

- Informations sur la cartographie, les ressources naturelles; trousse pour les enseignants, affiches, activités pédagogiques

InfoNation pour les élèves, site des Nations Unies :

http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/infonation/f_infonation.htm

(juillet 2004)

- Renseignements détaillés sur les pays du monde, moteur de recherche pour les élèves

Jour de la Terre Québec :

<http://www.jourdelaterre.org> (juin 2004)

La centrale des nations, Atlas mondial :

<http://centraledesnations.com/atlasmondial/ameriques.php> (juin 2004)

- Données géographiques, démographiques et économiques sur les pays du monde

La voie verte, Environnement Canada :

<http://www.ec.gc.ca/fenvhome.html> (juin 2004)

- Renseignements, activités écologiques et webzine

L'éducation au service de la Terre (LST) *Outils de sensibilisation pour un avenir viable, Perspectives canadiennes*, 2003.

Série de fiches :

N° 1 : *L'eau douce du Canada*

N° 3 : *La préservation des forêts du Canada*

N° 7 : *Énergie*

Disponible en version pdf sur les sites suivants :

<http://www.lsf-lst.ca/fr/home/> (mai 2004)

<http://www.rescol.ca/terre/content.fr.htm> (mai 2004)

L'état des forêts au Canada, Ressources naturelles Canada :
http://www.nrcan.gc.ca/cfs-scf/national/what-quoi/sof/latest_f.html (juin 2004)

L'horloge démographique canadienne, Statistique Canada :
http://www.statcan.ca/francais/edu/clock/population_f.htm (juin 2004)

Les forêts du Canada : une bouffée d'air frais, Trousse d'enseignement, Ottawa, l'Association forestière canadienne, 2001, document disponible en ligne au :
http://www.canadianforestry.com/html/home/home_e.html (mai 2004)

Ma rue verte, Programmes secondaires :
http://www.green-street.ca/programs/second_f.asp (juin 2004)

- Programme d'inscription de projets environnementaux pour les élèves du secondaire

Office de l'efficacité énergétique (OEE) de Ressources naturelles Canada :
<http://oe.e.nrcan.gc.ca/francais/index.cfm?Text=N> (mai 2004)

- Renseignements sur la consommation d'énergie au Canada, des mesures pour économiser de l'énergie et réduire les émissions de gaz à effet de serre, comparaison de la consommation énergétique d'appareils électroménagers et de véhicules

Paysages du Canada, Ressources naturelles Canada :
http://sts.gsc.nrcan.gc.ca/clf/landscapes_fr.asp (mai 2004)

- Collection de photographies de paysages et de formes de reliefs au Canada, à consulter par région physiographique, province ou territoire

Planète vivante, Ressources naturelles Canada, 2002. Série de courtes capsules (3 à 10 minutes) sur divers sujets touchant la durabilité et les ressources naturelles. Disponible avec le guide d'enseignant sur le site Internet du gouvernement fédéral au :
<http://video.durable.gc.ca/video.php?Sequence=5&GroupID=13&lang=f>
(juillet 2004)

Régions et pays, Agence canadienne du développement international :
http://www.acdi-cida.gc.ca/cidaweb/webcountry.nsf/index_f.html (juin 2004)

- Données sur les pays moins développés

Réseau In-Terre-Actif, Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières :
<http://www.lienmultimedia.com/education/99-05/99-05-21-01.html> (mai 2004)

- Sensibilisation à la citoyenneté globale, activités pédagogiques, actualités, informations sur la coopération mondiale, la qualité de vie de diverses populations, les ressources en eau sur le plan mondial

Rescol, le réseau scolaire :
<http://www.schoolnet.ca/accueil/f/ressources/> (juin 2004)

Ressources naturelles Canada, Les ressources naturelles du Canada pour aujourd'hui et pour demain :
http://www.nrcan-rncan.gc.ca/inter/index_f.html (juin 2004)

Ressources naturelles Canada, Secteur des minéraux et métaux :
http://mmsd1.mms.nrcan.gc.ca/mmsd/facis/default_f.asp (mai 2004)

- Données sur l'exploitation minière au Canada, tableaux de statistiques par province

Ressources naturelles Canada, *Les minéraux et métaux au Canada*, 2002, vidéo en ligne :

http://www.nrca.gc.ca/mms/video/vhp_f.htm (mai 2004)

Ressources naturelles Canada, Les minéraux et les métaux : Un trésor à découvrir :

http://www.nrca.gc.ca/mms/scho-ecol/main_f.htm (juin 2004)

Statistique Canada, Cartes thématiques :

http://geodepot.statcan.ca/Diss/Maps/ThematicMaps/Index_f.cfm (mai 2004)

Statistique Canada, *Trousse de l'enseignant – L'activité humaine et l'environnement 2000* :

http://www.statcan.ca/francais/kits/human_f.htm. (mai 2004)

Table ronde nationale sur l'environnement et l'économie, site fédéral :

http://www.nrtee-trnee.ca/fre/main_f.htm (juillet 2004)

UNICEF, Fond des Nations Unies pour l'enfance :

<http://www.unicef.org/french/wwd98/index.htm> (mai 2004)

Voyage Manitoba, site touristique provincial :

http://www.travelmanitoba.com/contents_fr.html (mai 2004)

World Watch Institute, *State of the World 2004* (en anglais seulement):

<http://www.worldwatch.org/press/news/2004/01/07/> (juillet 2004)

- Statistiques sur la consommation mondiale, référence pour l'enseignant

Zone jeunesse de l'ACDI, Agence canadienne du développement international :

<http://www.acdi-cida.gc.ca/zonejeunesse.htm> (mai 2004)

Sites à consulter pour les actualités

Actualités, Infobourg :

<http://www.infobourg.qc.ca/> (juin 2004)

L'Actualité :

<http://www.lactualite.com/> (juillet 2004)

La toile du Québec :

http://www.toile.qc.ca/quebec/Sciences_et_sante/Sciences_humaines_et_sociales/
(juin 2004)

Le monde en marche, une revue mensuelle d'actualités :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

Radio-Canada, Les archives de Radio-Canada :

<http://archives.cbc.ca/index.asp?IDLan=0> (juillet 2004)

Radio-Canada, Nouvelles :

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/> (juillet 2004)

TV5.org :

http://tv5.org/TV5Site/programmes/accueil_continent.php (juillet 2004)

Yahoo France, Dossiers d'actualités :

<http://fr.fc.yahoo.com/> (juillet 2004)

Secondaire 2
Regroupement 3 : *La Terre nourricière*



Aperçu du regroupement

Dans ce regroupement, les élèves exploreront des enjeux portant sur la production alimentaire au Canada et dans le monde. Ils relèveront des tendances actuelles concernant la production, la distribution et la consommation des aliments. Au cours de cette étude, les élèves considéreront diverses influences sur l'industrie agroalimentaire au Canada et étudieront les répercussions de diverses pratiques agricoles. Ils examineront leurs propres choix alimentaires, et analyseront les facteurs humains, naturels et économiques gouvernant la sécurité alimentaire de la population du monde contemporain.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Afin de faciliter la planification, la phase de réalisation dispose les RAS du regroupement en quatre blocs d'enseignement :

- Bloc 1 : *L'agriculture et la géographie physique*
- Bloc 2 : *La production alimentaire au Canada*
- Bloc 3 : *Les pratiques agricoles*
- Bloc 4 : *La sécurité alimentaire*



Durée suggérée pour ce regroupement : 22 heures

Phase	Description	Concepts clés
Mise en situation	Éveil de concepts et de connaissances antérieures	Tous les concepts clés du regroupement
Réalisation	Bloc 1 : <i>L'agriculture et la géographie physique</i>	Terres arables, régions agricoles mondiales
	Bloc 2 : <i>La production alimentaire au Canada</i>	Industrie agroalimentaire, aquaculture, pisciculture, agences de commercialisation
	Bloc 3 : <i>Les pratiques agricoles</i>	Agriculture durable, techniques agricoles, changement climatique
	Bloc 4 : <i>La sécurité alimentaire</i>	Système mondial de production et de distribution alimentaire, commerce équitable
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant	Tous les concepts clés du regroupement



Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-005 identifier des facteurs humains qui influent sur la production et l'utilisation de divers types d'aliments,
par exemple des facteurs culturels, économiques, politiques, de mise en marché;
- CT-020 situer les principales régions de production alimentaire sur une carte du monde et sur une carte du Canada,
par exemple la production céréalière, les oléagineux, les fruits, les légumes, le poisson, la volaille, l'élevage, la production de boissons;
- CT-021 identifier les conditions physiques nécessaires aux grandes cultures alimentaires,
par exemple la topographie, les sols, le climat, l'hydrographie;
- CT-022 expliquer comment les phénomènes naturels et humains affectent l'agriculture;
- CT-023 décrire des répercussions de diverses pratiques agricoles sur l'environnement physique,
par exemple l'érosion des sols, la qualité de l'eau, la fertilité des sols;
- CH-034 donner des exemples de changements survenus dans la production alimentaire au fil du temps,
par exemple des techniques de conservation des sols, des nouvelles technologies;
- CM-036 décrire des enjeux liés aux ressources alimentaires en eau douce et en eau salée;
- CM-037 donner des exemples de répercussions du changement climatique sur la production alimentaire,
- CM-038 nommer des enjeux liés à la rareté et à la distribution de la nourriture;
- CE-043 nommer des changements survenus dans les opérations agricoles des Prairies et décrire leurs répercussions sociales et économiques;
- CE-044 identifier les étapes de production et de distribution alimentaire,
entre autres la culture, la transformation, le transport, la mise en marché;
- CE-045 nommer des enjeux liés aux organismes génétiquement modifiés.

Valeurs

L'élève pourra :

- VT-006 reconnaître que ses choix alimentaires peuvent avoir des conséquences environnementales;
- VP-010 reconnaître que ses choix alimentaires peuvent avoir une influence économique et politique,
par exemple la mode alimentaire, l'aide alimentaire, la disette.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés est visé dans chacun des blocs.

Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Les activités suggérées au cours des quatre blocs de ce regroupement offrent diverses occasions d'évaluer le processus d'apprentissage des élèves à partir de la création d'un portfolio. L'enseignant doit alors prévoir une partie d'une période de classe une ou deux fois par semaine pour l'organisation du portfolio. Il s'agit aussi de préciser les consignes à suivre dans la constitution et l'organisation du portfolio, tout en encourageant l'autonomie chez les élèves dans la gestion de leurs travaux et de leurs dossiers. Le portfolio peut servir d'outil d'évaluation sommative à la fin du regroupement.

Il est conseillé de proposer une variété de sources représentant divers points de vue, d'interprétations et d'intérêts, afin d'éviter de mettre l'accent sur la simple collecte de statistiques sur l'agriculture. Une approche axée sur l'investigation et incorporant diverses perspectives permettra aux élèves de mieux comprendre l'impact des enjeux relatifs à l'alimentation et encouragera la prise de décision informée.

Matériel utile :

Fournir aux élèves des copies d'un schéma des blocs du regroupement et des RAS de ce regroupement. Si les élèves retiennent un portfolio d'apprentissage sur ce regroupement, leur fournir un modèle de table des matières (voir l'annexe D) ainsi que des copies de fiches d'identification pour les items conservés dans leurs portfolios (voir l'annexe E).

Inviter les élèves, tout au long du regroupement, à contribuer à une collection de produits de l'industrie agroalimentaire au Manitoba.

Une grande carte muette du Canada serait utile dans la préparation d'une carte murale indiquant les principales régions de production agroalimentaire du pays.

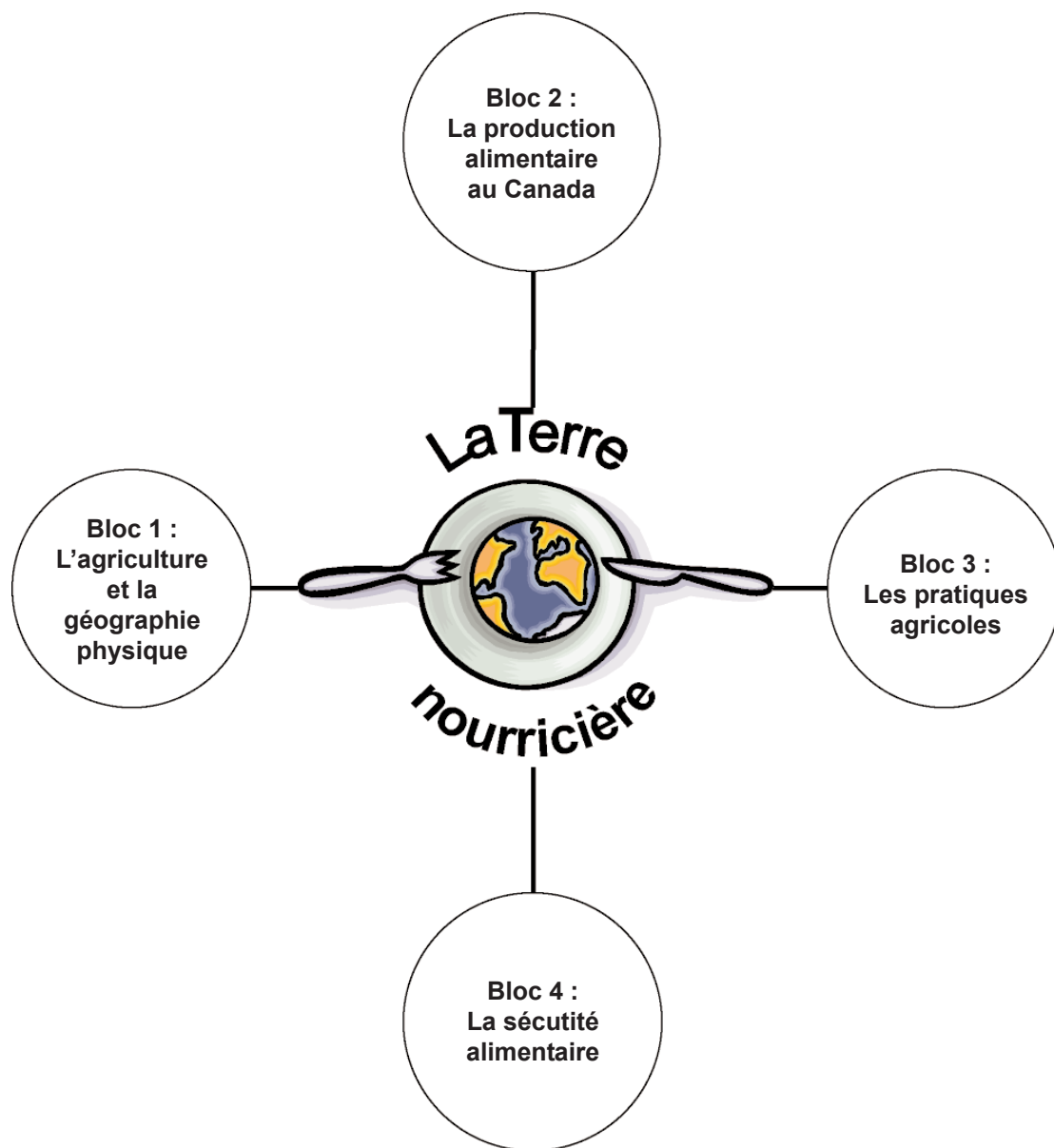
Systèmes d'information géographique



Le symbole du globe indique une activité d'apprentissage qui pourrait se réaliser en utilisant un logiciel SIG dans la création de cartes ou d'autres représentations graphiques ainsi que dans l'analyse de données spatiales.

Ressources éducatives suggérées

Une liste des ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédia et sites Internet) se trouve à la fin du regroupement.



Mise en situation

Activités suggérées

- Présenter aux élèves un schéma du regroupement et une vue d'ensemble des résultats d'apprentissage visés. Inviter les élèves à entamer la préparation d'un portfolio de leurs apprentissages au cours de ce regroupement (Veuillez consulter l'annexe 3.1 pour des suggestions concernant l'organisation du portfolio pour ce regroupement.)

Le portfolio de ce regroupement doit comprendre les éléments suivants :

1. une chemise ou un cartable dans lequel seront retenus tous les travaux sélectionnés pour le portfolio et une page couverture complète;
2. une liste, fournie par l'enseignant, des résultats d'apprentissage visés pour chacun des blocs d'apprentissage (pour tenir compte de chaque RAS atteint par l'élève au cours du regroupement);
3. un énoncé personnel de ses buts ou objectifs d'apprentissage prioritaires dans ce regroupement, établis à partir de la liste des RAS (par exemple : *Dans ce regroupement, je veux améliorer mon interprétation critique de sources d'information; je veux apprendre quelles régions du monde ont la plus grande production agricole; je veux étudier les sources de la sous-alimentation et de la famine dans le monde.*) Préciser aux élèves de formuler quatre objectifs au maximum et de ne pas oublier d'inclure les trois différents types de résultats d'apprentissage (connaissances, habiletés et valeurs);
4. une table des matières, dans laquelle l'élève peut inscrire les éléments exigés par l'enseignant ainsi que les éléments au choix pour chacun des quatre blocs (voir l'annexe D pour un modèle suggéré);
5. une légende ou une fiche d'identification pour expliquer chaque item inclus;
6. une grille d'autoévaluation ou de réflexion, fournie par l'enseignant, à compléter à la fin du regroupement.

Annoncer aux élèves qu'ils seront invités, à la fin du regroupement, à partager leur portfolio avec des pairs et l'enseignant. Le portfolio pourra servir lors de l'évaluation sommative.

- Présenter les concepts clés du regroupement aux élèves. Inviter les élèves à apporter à l'école, au cours du regroupement, une variété de denrées alimentaires non périssables qu'ils consomment régulièrement. Proposer que chaque groupe de 6 à 8 élèves remplisse un panier avec des échantillons de nourriture pour représenter ce que les élèves mangent au cours d'une journée type. Suggérer aux élèves de se servir de ces paniers pour faire l'inventaire de la consommation habituelle de denrées par l'ensemble de la classe. Inviter chaque groupe à créer un graphique pour représenter les produits alimentaires consommés, ainsi que leurs constituants et leurs origines. Amener les élèves à observer quel pourcentage de ces produits provient de cultures agricoles du Manitoba ou du Canada. Le panier de denrées peut également être utilisé dans une variété d'activités d'enquête au cours du regroupement.

Informez les élèves que les denrées recueillies seront remises à un organisme de bienfaisance à la fin du regroupement.

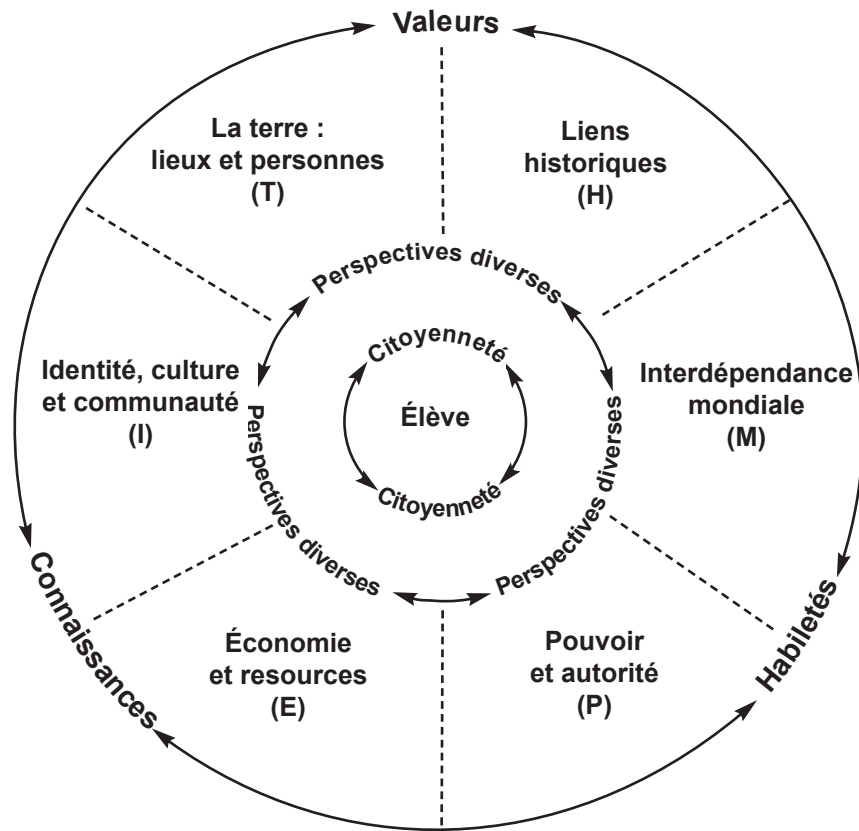
- Amorcer une discussion sur l'alimentation et les enjeux qui y sont liés en demandant aux élèves de réagir à l'énoncé suivant :

Dis-moi ce que tu manges, je te dirai qui tu es!

Proposer aux élèves de tenir un journal de bord de leur consommation d'aliments dans lequel ils notent les denrées consommées, les ingrédients, les pays de provenance des divers ingrédients et le lieu de transformation de l'aliment.

Informez les élèves qu'ils auront, à la fin du regroupement, à réfléchir aux entrées faites dans le journal de bord afin d'évaluer leurs décisions sur leurs choix alimentaires.





Réalisation

Bloc 1 – L'agriculture et la géographie physique

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|---|
| CT-020 | situer les principales régions de production alimentaire sur une carte du monde et sur une carte du Canada,
<i>par exemple la production céréalière, les oléagineux, les fruits, les légumes, le poisson, la volaille, l'élevage, la production de boissons;</i> |
| CT-021 | identifier les conditions physiques nécessaires aux grandes cultures alimentaires,
<i>par exemple la topographie, les sols, le climat, l'hydrographie;</i> |
| CT-022 | expliquer comment les phénomènes naturels et humains affectent l'agriculture; |
| H-200 | sélectionner de l'information à partir d'une variété de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, tant primaires que secondaires; |
| H-203 | dresser des cartes en utilisant une variété de sources d'information et de technologies,
<i>par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, la boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);</i> |
| H-204 | choisir, utiliser et interpréter divers types de cartes. |

Remarques à l'enseignant :

L'horloge mondiale du CRDI (Centre de recherches pour le développement international du Canada) affiche la croissance de la population mondiale en même temps que la dégradation constante des terres productives. L'horloge, que l'on appelle aussi « Tableau des ressources mondiales, ressources humaines et naturelles », est un rappel de l'urgence de résoudre les problèmes du développement, et pourrait mener à une discussion intéressante sur ce thème. Horloge démographique mondiale du CRDI:

<http://www.onesta.net/horlogederio.html> (juillet 2004)

Une variété de projets agricoles dans les pays en voie de développement est appuyée par l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, et au Canada par l'Agence canadienne de développement international (ACDI), ainsi que par divers organismes non gouvernementaux internationaux (UNICEF, OXFAM, CARE, etc.). Les élèves peuvent repérer des informations sur des projets actuels en faisant de la recherche dans Internet.



Le symbole du globe indique une activité qui peut se faire au moyen d'un logiciel SIG.

Liens interdisciplinaires

Ce bloc a des liens avec le regroupement *La dynamique des phénomènes météorologiques* en sciences de la nature, en ce qui concerne les conséquences de phénomènes météorologiques et le changement climatique.

Certaines activités proposées donnent l'occasion de mettre en pratique des habiletés de français en communication orale et écrite. D'autres offrent l'occasion de mettre en pratique des habiletés mathématiques dans la création de graphiques pour représenter des données quantitatives.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

- Utiliser un pamplemousse pour effectuer une démonstration sur la proportion de la surface de la Terre qui est constituée de terres arables ou productives.
 - Inviter les élèves à observer le globe terrestre, et à estimer quel pourcentage de la surface de la planète est recouverte de terre arable ou cultivable. Inciter les élèves à réfléchir à ce qu'ils connaissent déjà au sujet des régions naturelles (ou biomes) du monde :

Quel pourcentage de la surface de la Terre est recouvert d'eau? De montagnes? De déserts? De glace ou de pergélisol? De grandes villes? Toutes ces régions ne sont pas cultivables.

- Éplucher le pamplemousse à mesure que la discussion se poursuit, pour indiquer les parties de la terre qui ne sont pas cultivables. Laisser à la fin approximativement 10% de la pelure du pamplemousse, pour représenter les terres arables (approximativement 3%) ainsi que les terrains de pâturage au monde (approximativement 6% à 7%). Se référer à l'annexe 3.2 pour des renseignements sur les terres arables ou productives dans le monde.
- Inviter les élèves à nommer des facteurs qui pourraient réduire davantage la superficie des terres arables, par exemple la désertification, l'étalement urbain, l'érosion des sols, la sécheresse, la pollution. Amener les élèves à comprendre que les terres arables ne sont pas stables et que cette ressource est renouvelable mais fragile.
- Faire un remue-méninges des facteurs nécessaires à l'agriculture (fertilité des sols, relief, précipitation, eau, température, saison de croissance, heures d'ensoleillement) et des facteurs naturels et humains qui nuisent à la production agricole.

Demander à chaque élève de produire un organigramme illustré qui fait la synthèse de tous les facteurs impliqués dans la production agricole, en donnant un titre explicatif ou analogique à son diagramme. Le but de cet exercice est d'amener les élèves à se rendre compte de la complexité et de la fragilité de la production agricole. Cet organigramme peut aussi servir de page titre au portfolio.

(CT-021, CT-022)

- Placer les élèves en groupes de base constitués de cinq membres chacun pour une activité de recherche coopérative *Jigsaw*. Dans chaque groupe, inviter les élèves à nommer un expert dans chacun des domaines suivants :

1. Principaux pays de production céréalière dans le monde;
2. Principaux pays d'élevage de bétail dans le monde;
3. Principaux pays de pêcheries dans le monde;
4. Pourcentage de la surface de chaque continent utilisé pour l'agriculture;
5. Pourcentage de la population de chaque continent qui vit de l'agriculture.

Chaque expert sera responsable de se regrouper avec les autres « experts » dans ce domaine. Allouer une période de recherche, pendant laquelle les groupes d'experts repèrent des données pertinentes à leur sujet et créent un graphique ou diagramme pour illustrer ces données de manière quantitative. Les « experts » se réunissent ensuite avec leur groupe de base pour partager les informations recueillies et pour expliquer leurs diagrammes aux membres de leur groupe de base.



Allouer un temps de discussion et de partage, pendant lequel les groupes de base synthétisent leurs observations et tirent leurs propres conclusions quant à la production alimentaire mondiale en relation avec les caractéristiques des divers biomes dans le monde. Inciter les groupes de base à noter les tendances mondiales en comparant les données sur les continents, et à formuler des questions géographiques pour diriger de futures enquêtes sur l'agriculture et l'alimentation.

Demander à chaque groupe de préparer un tableau synthèse des observations et des questions.

(CT-020, CT-021, H-200)



L'étude précédente peut aussi se faire au moyen d'un logiciel SIG. Les élèves peuvent créer des cartes ou des tableaux informatisés pour illustrer les données recueillies et les conserver dans leur propre dossier électronique.

- Présenter aux élèves deux ou trois points intéressants sur la cultivation et la consommation du riz, par exemple :

La plus grande production agricole mondiale est le riz.

Deux milliards d'humains se nourrissent chaque jour de riz.

Dans certains pays, l'expression « manger du riz » signifie « survivre ».

Neuf dixièmes du riz mondial provient de l'Asie.

Inciter les élèves à faire une courte enquête sur la riziculture (les conditions naturelles qui favorisent la production du riz, les principales régions productrices, la consommation mondiale de cet aliment de base, etc.).

Demander aux élèves de repérer cinq points intéressants sur la production et la distribution mondiale du riz et de partager ces détails avec leurs collègues.

(CT-020, CT-021, H-200)

- Proposer aux élèves de faire un retour sur leurs connaissances antérieures des biomes. Demander aux élèves de créer un tableau à deux colonnes reliant les caractéristiques naturelles des biomes à la production agricole des principaux pays de production céréalière et des principaux pays d'élevage.

Demander aux élèves d'identifier les principales régions agricoles sur une carte du monde.

(CT-020, CT-021, H-200)

- Entamer un remue-méninges au sujet des conditions générales nécessaires à la production agricole (culture et élevage). Inciter les élèves à se servir de la carte des biomes mondiaux pour prédire quelles sont les plus importantes régions agricoles dans le monde. Inviter les élèves à vérifier leurs prédictions au moyen d'un atlas mondial. Regrouper les élèves deux par deux (un chercheur, un illustrateur) pour dresser une carte des principales régions agricoles dans le monde. La carte doit inclure une légende explicative et des symboles clairs.

(CT-020, H-200, H-203, H-204)



L'activité précédente peut également être réalisée au moyen d'un logiciel SIG.

- Placer les élèves en triades pour faire une étude de cas des répercussions d'un phénomène naturel extrême sur l'agriculture et la qualité de vie d'un pays : par exemple, les sécheresses au Mozambique, en Zambie ou au Malawi (2002) ou dans les prairies de l'Ouest du Canada (les années trente ou plus récemment), la « maladie de la vache folle » (ESB - encéphalite spongiforme bovine) au Royaume-Uni en 1996 et au Canada en 2003, l'inondation de 1997 au Manitoba. Encourager les élèves à consulter des sites Internet journalistiques tels que les archives de Radio-Canada pour trouver des informations sur ces événements. Amener les élèves à comprendre qu'une crise en agriculture peut avoir des effets sur l'ensemble de la société et non seulement sur les agriculteurs.

Demander à chaque triade de produire un court exposé oral expliquant les conséquences économiques, sociales et environnementales de l'événement recherché.

(CT-020, H-200)

- Inviter les élèves à analyser le panier de denrées recueillies par leur groupe au moyen du tableau qui se trouve à l'annexe 65. Inciter les élèves à faire une recherche dans Internet pour localiser les compagnies de distribution ou de transformation indiquées sur l'emballage des produits et de les situer sur une carte.

Quelle proportion de la nourriture vient du Manitoba? Du Canada? Des États-Unis? D'autres pays?

Faire une mise en commun des résultats de leurs recherches. Le but de cette activité est d'amener les élèves à se rendre compte du caractère mondial de la production alimentaire.

Remarques à l'enseignant :

Proposer à quelques élèves de faire des arrangements pour livrer ces paniers à un organisme local tel que Moisson Winnipeg (Winnipeg Harvest) ou à une soupe populaire locale.

(CT-020, H-200, CT-203)

- Proposer aux élèves de visiter dans une épicerie dans le but d'observer une variété de produits alimentaires vendus au Manitoba et de noter *d'où viennent* ces produits. Inciter les élèves à situer ces endroits sur une carte. Suggérer aux élèves de noter les détails sur le tableau qui se trouve à l'annexe 3.3 et de discuter de leurs observations par la suite avec un partenaire. Faire une mise en commun des conclusions tirées par les élèves sur notre système d'alimentation.

Remarques à l'enseignant :

Amener les élèves à remarquer, en lisant les étiquettes des denrées, que les marques commerciales (par exemple, Nabisco) sont souvent associées au nom d'une deuxième compagnie (par exemple, Del Monte). Encourager les élèves à noter les noms de chaque compagnie mentionnée et à observer lesquels paraissent le plus souvent.

Le but de cette activité est d'amener les élèves à se rendre compte du caractère mondial de la production alimentaire.

Demander aux élèves de participer à la création d'un graphique collectif illustrant les proportions de denrées qui proviennent de sources locales et de sources canadiennes.

(CT-020, H-200, H-203)



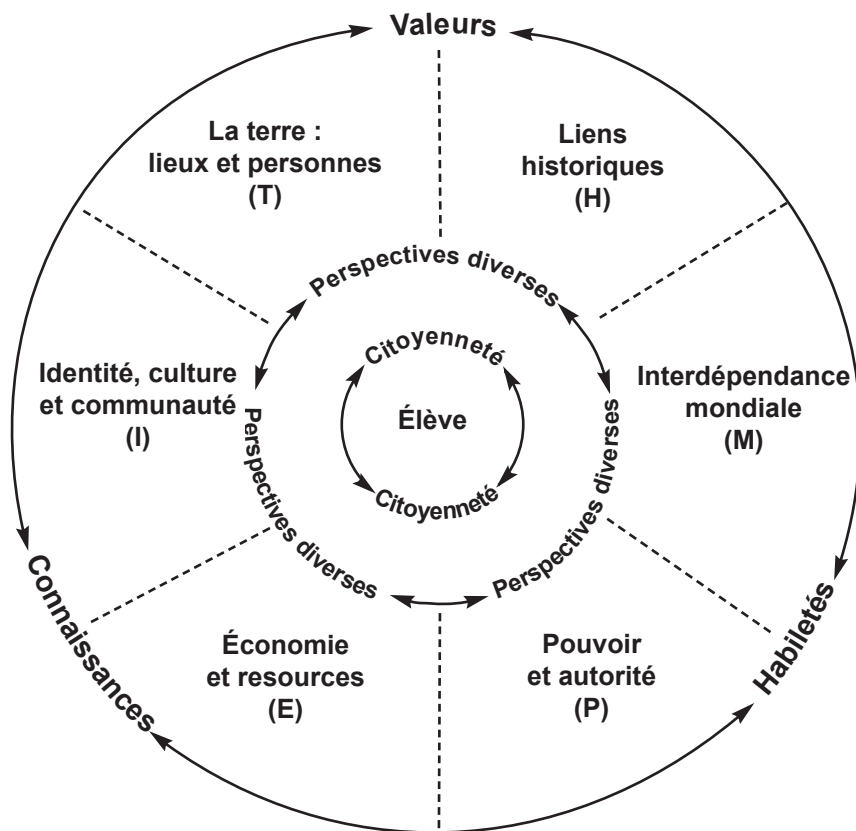
- Placer les élèves en six groupes :
 - l'Amérique du Nord,
 - l'Amérique du Sud,
 - l'Europe,
 - l'Asie,
 - l'Afrique,
 - l'Australie.

Inviter un membre de chaque groupe à tracer une carte murale de son continent sur une grande feuille et à la découper. Proposer aux autres élèves de découper des images d'aliments (riz, blé, céréale, viande rouge, bananes, café) dans des revues. Inviter chaque groupe à utiliser un atlas et une source Internet pour déterminer les produits agricoles de leur continent assigné. L'équipe doit ensuite coller ces images aux bons endroits sur sa grande carte, en indiquant les noms des principaux pays producteurs de chacun des aliments.

Demander aux élèves de rassembler tous les continents sur un grand tableau.

(CT-020, H-200, H-203)





Bloc 2 – La production alimentaire au Canada

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CH-034 donner des exemples de changements survenus dans la production alimentaire au fil du temps,
par exemple des techniques de conservation des sols, des nouvelles technologies;
- CM-036 décrire des enjeux liés aux ressources alimentaires en eau douce et en eau salée;
- CE-043 nommer des changements survenus dans les opérations agricoles des Prairies et décrire leurs répercussions sociales et économiques;
- H-203 dresser des cartes en utilisant une variété de sources d'information et de technologies,
par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, la boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);
- H-305 comparer divers points de vue et diverses interprétations dans les médias et d'autres sources d'information;
- H-405 exprimer son point de vue en ce qui a trait à un enjeu.

Remarques à l'enseignant :

Indiquer aux élèves qu'au Canada, l'agriculture est une responsabilité partagée entre le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial. La gestion des pêcheries est une responsabilité fédérale. Les sites Internet des ministères de l'agriculture et du ministère des Pêches et océans Canada peuvent fournir des informations récentes sur la production alimentaire du Canada.

Quelques termes importants :

Aquaculture : terme général pour l'élevage de divers animaux aquatiques et la culture des plantes aquatiques;

Pisciculture : élevage et production des poissons;

Agence de commercialisation : un organisme d'État dont le rôle est de promouvoir, de contrôler et de réglementer la mise sur le marché de produits de la ferme, par exemple les produits laitiers et les œufs.

Des informations sur la production agricole au Canada sont disponibles des diverses agences de commercialisation de produits agricoles au Canada :

Les producteurs du poulet du Canada :

http://www.chicken.ca/F_chicken.htm

Les producteurs laitiers du Canada :

<http://www.mesproduitslaitiers.org/fran/producteurs/index.asp>

Office canadien de commercialisation des œufs :

<http://www.canadaegg.ca/francais/>

Conseil canadien du porc :

<http://www.cpc-ccp.com/indexf.html>

Informations sur le bœuf canadien :

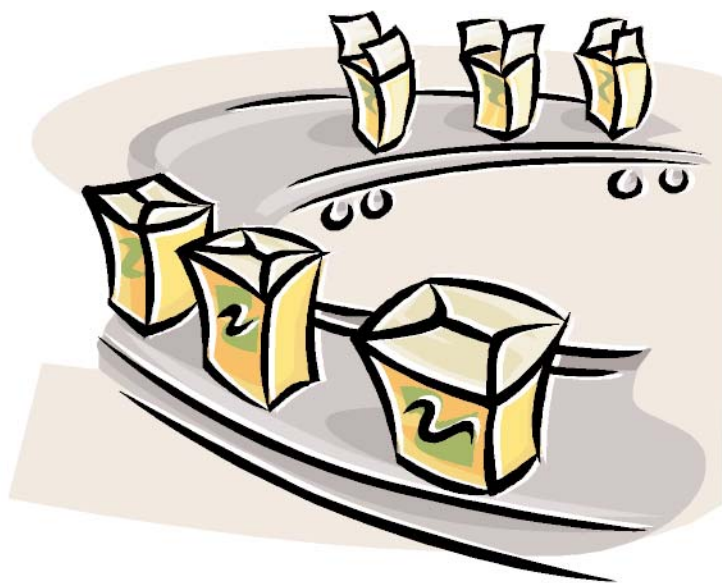
<http://www.beefinfo.org/fr/index.cfm>



Le symbole du globe indique une activité qui peut se faire au moyen d'un logiciel SIG.

Liens interdisciplinaires

Les activités proposées offrent l'occasion aux élèves de mettre en œuvre leurs habiletés de communication orale en français (comment présenter un discours persuasif ou argumentatif), et à développer leur littératie médiatique. Il existe également des liens avec les mathématiques dans le traitement de données quantitatives sur les productions agricoles (p. ex. dresser des graphiques).



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

- Proposer aux élèves de mener une recherche sur un enjeu pertinent à l'agriculture au Canada. Des exemples de questions possibles sont :

- la question des subventions pour les producteurs agricoles;
- les manifestations des fermiers à Ottawa;
- le débat concernant les produits chimiques et les cultures biologiques;
- la question du contrôle des organismes génétiquement modifiés.

Demander aux élèves d'écrire un court énoncé de position sur le sujet, appuyé par des preuves et des arguments logiques.

L'enseignant peut évaluer l'énoncé de position en fonction des critères suivants :

- explication claire et précise de l'enjeu en question;
- considération des aspects sociaux, environnementaux et économiques;
- résumé de deux autres perspectives possibles sur cet enjeu;
- présentation de deux ou trois preuves solides pour appuyer la position prise;
- utilisation de trois ou quatre sources différentes et fiables.

(CM-043, H-405)

- Inviter à la classe un agronome représentant Agriculture et Agroalimentaire Canada, la Commission canadienne des grains, Agriculture Manitoba, ou une agence de commercialisation de produits agricoles (p. ex. produits laitiers, volaille, oeufs, légumes, porc). Inciter les élèves à préparer des questions à poser à l'agronome concernant la production agricole et le système canadien d'alimentation.

À la suite de la visite, demander aux élèves de faire un rapport pour résumer les points saillants présentés par l'invité.

(CE-043, H-305)

- Proposer aux élèves de créer une liste de produits agricoles manitobains et de compagnies de transformation et de distribution manitobaines (p. ex. les légumes *Peak of the Market*). Des renseignements au sujet de la distribution des produits agricoles au Manitoba sont disponibles au ministère de l'Agriculture du Manitoba ou auprès des agences de commercialisation des divers produits agricoles.

Mener une discussion au sujet des avantages et inconvénients de vendre ses produits alimentaires au moyen de l'intermédiaire d'une de ces agences de commercialisation.

Demander aux élèves de créer et d'enregistrer une annonce publicitaire pour diffusion à la radio pour promouvoir l'achat de produits alimentaires manitobains.

(CE-043, H-305)

- Inviter les élèves à préparer une liste collective de produits de l'agriculture canadienne qu'ils consomment régulièrement. Demander aux élèves d'identifier quelles régions du pays sont les productrices principales de ces ressources.

Afin de repérer des informations actuelles sur la production agricole au Canada, diviser la classe en groupes de trois (un chercheur, un secrétaire et un porte-parole). Leur accorder entre 20 et 30 minutes pour faire une recherche dans Internet en utilisant la fiche qui se trouve à l'annexe 3.4.



Faire une mise en commun des données recueillies et vérifier que tous les élèves ont repéré les données nécessaires. Mener une discussion au sujet des faits supplémentaires recueillis par les élèves.

Demander à chaque groupe de trois élèves de représenter les données recueillies sur une carte du Canada, avec une légende explicative et des symboles clairs pour chacun des principaux types de production agricole.

(CH-034, H-203)

Demander aux élèves de compléter, par la suite, une vue d'ensemble de la production alimentaire au Canada en ajoutant à leur carte des données au sujet des pêcheries. (Les élèves peuvent consulter un atlas du Canada, par exemple l'*Atlas du Canada Beauchemin*, 3^e édition, pages 34 et 35, pour trouver ces données.)

Leur carte doit présenter les détails suivants :

- les volumes relatifs de la pêche de l'Atlantique, de la pêche du Pacifique et de la pêche en eaux douces, ainsi que les principales provinces productrices;
- l'identification, au moyen d'un symbole, d'un enjeu actuel portant sur la pêche dans la région.

(CM-036, H-203)



L'activité précédente peut aussi se faire en utilisant un logiciel SIG.

- Entamer une discussion au sujet de l'impact historique de l'agriculture sur les sociétés du monde, en faisant appel aux connaissances des élèves en histoire (8^e année). Inviter les élèves à réfléchir sur le sens du terme « industrie agroalimentaire » moderne et sa portée internationale, en tenant compte du fait qu'une grande partie des aliments consommés aujourd'hui est transformée, emballée et transportée vers d'autres régions du monde. Présenter aux élèves les principaux facteurs qui ont provoqué la transformation de l'agriculture en industrie agroalimentaire (voir l'annexe 3.5).

Demander aux élèves de dresser un organigramme illustré qui résume les changements survenus dans la production alimentaire au fil du temps et des répercussions de ces changements.

(CH-034, CE-043)

- Inviter un agriculteur à la retraite à venir parler du type d'agriculture qu'il pratiquait dans le passé et des changements qu'il a observés au fil du temps. S'assurer que les élèves préparent à l'avance des questions et identifient clairement les sujets qu'ils désirent aborder avec l'invité. Les élèves pourront planifier l'entrevue en suivant le modèle qui se trouve à l'annexe 3.6.

À la suite de l'entrevue, demander aux élèves de créer avec un partenaire un court documentaire dans lequel ils décrivent « Une journée dans la vie d'un agriculteur ».

Inviter les élèves à soumettre leur article au bulletin mensuel de l'école ou au journal communautaire.

(CH-034, CE-043)

- Utiliser un jet de mots (voir l'exemple à l'annexe 3.7) pour susciter l'intérêt des élèves concernant les tendances actuelles en agriculture dans les Prairies. Proposer aux élèves de faire une recherche dans Internet pour dégager les principales tendances actuelles en agriculture au Canada. Pour ce faire, les élèves pourront consulter le site de Statistique Canada. Pour des renseignements généraux sur l'agriculture au Manitoba, consulter l'annexe 3.8.

Inviter les élèves à noter quatre ou cinq tendances générales et à formuler des hypothèses concernant les raisons de ces changements. Mener une discussion de classe au sujet de leurs hypothèses.

Pour évaluer leur compréhension de ces changements, demander aux élèves de rédiger un court texte exprimant les raisons pour lesquelles ils préféreraient être fermiers soit à l'heure actuelle, soit à une époque antérieure.

(CH-034, H-405)

- Organiser un jeu de rôle dans lequel les élèves doivent prendre une décision au sujet du futur d'une ferme familiale dans les Prairies. Diviser la classe en groupes de quatre et présenter le scénario qui se trouve à l'annexe 3.9.
 - Assigner un rôle à chacun des quatre membres de l'équipe. Leur accorder une période de préparation pendant laquelle chaque membre doit se renseigner sur le contexte actuel des opérations agricoles dans les Prairies.
 - Chaque personne doit déterminer sa prise de position et doit être capable de justifier cette perspective basée sur des preuves et des informations.
 - Le but de l'activité est de présenter à la classe une discussion de famille, appuyée par des faits, au cours de laquelle la famille doit en arriver à une décision sur le futur de leur ferme familiale.
 - La discussion doit être réaliste, doit démontrer une connaissance des faits, et doit être logique. La discussion ne doit pas durer plus de quatre minutes.

Demander aux élèves de présenter devant la classe leur position sur l'enjeu.

(CE-043, CH-034, H-305, H-405)

- Inviter les élèves à créer un jeu de société basé sur l'agriculture ou la pêche. Consulter le modèle d'un tel jeu qui se trouve dans *Géographie du Canada : Influences et liaisons*, pages 262 et 263, ou les élèves peuvent utiliser le modèle du jeu « Safari » disponible de l'organisme éducatif *Agriculture dans la classe Manitoba* au :

www.aite.mb.ca

Établir avec les élèves des critères d'évaluation de jeux à partir de leurs observations des modèles et à partir des RAS ciblés dans ce bloc. Inciter les élèves à se guider par ces critères dans la création de leurs propres jeux. Préciser que le jeu doit démontrer une connaissance des divers types d'opérations agricoles dans les Prairies ainsi qu'une conscience d'enjeux relatifs à l'industrie agroalimentaire ou à l'industrie de la pêche au Canada.

Inviter les élèves à évaluer le contenu, la présentation et le déroulement des jeux de leurs pairs en fonction des critères établis ensemble à l'avance.

(CH-034, CE-043, H-305, H-405)

- Organiser une excursion « agro-touristique » dans une ferme locale. Inviter les élèves à préparer quelques questions à l'avance concernant le marketing des produits alimentaires et les changements qui surviennent dans l'industrie agroalimentaire.



Exemples d'excursions possibles :

Émeu Ville (Louise et Cyrille Durand)

C.P. 653 (un kilomètre à l'ouest d'Île-des-Chênes, chemin Leclaire)

Île-des-Chênes (MB) R0A 0T0

Téléphone : (204) 878-2583

www.emeuville.com

Visites guidées de la ferme: renseignements sur les émeus, tournée des incubateurs, vente d'huile et de viande d'émeu, artisanat, repas à l'émeu.

Sirup d'érable : Musée de St-Pierre-Jolys

432, rue Joubert,

C. P. 321

St-Pierre-Jolys (MB) ROA 1V0

Téléphone : (204) 433-7226

Visites guidées du musée historique; cabane à sucre et tire au sirup d'érable au début d'avril.

Des informations sur d'autres excursions agro-touristiques sont disponibles auprès de

Voyage Manitoba au : <http://www.travelmanitoba.com/contents.fr.html>



À la suite de l'excursion, demander aux élèves de rédiger un court texte exprimant ce qu'ils ont observé au sujet des opérations agricoles au Manitoba et des changements survenus dans ce domaine.

(CH-034, CE-043, H-305, H-405)

- Inviter les élèves à visionner une vidéo sur l'agriculture au Manitoba ou au Canada. Une ressource suggérée est la suivante :

L'agriculture et les industries alimentaires au Manitoba (Agriculture et Alimentation Manitoba, 2003), 19 minutes, disponible à la DREF ou à l'adresse suivante :

Agriculture et Alimentation Manitoba

410, avenue York, bureau 903

Winnipeg (MB) R3C 0P8

Téléphone : (204) 945-5928

www.gov.mb.ca/agriculture

Cette vidéo offre un aperçu général des produits alimentaires et des denrées agricoles produites au Manitoba.

À la suite du visionnement de la vidéo, inciter les élèves à produire un collage annoté des divers produits agro-alimentaires de notre province.

Mener une discussion sur les changements survenus dans les opérations agricoles des Prairies depuis l'époque de l'industrialisation (p. ex. la taille des fermes, la diversification agricole, les avances technologiques, la mise en marché des produits, etc.).

(CH-034, CE-043, H-305)

- Regrouper les élèves en dyades et les inviter à créer un poème de protestation ou une plainte au sujet des changements sociaux, politiques et économiques survenus aux modes de vie des fermiers des prairies au Canada. Ces poèmes ou chansons pourraient être présentés au cours d'une célébration de l'agriculture dans la phase d'intégration du regroupement.

(CH-034, CE-043, H-405)

- Présenter aux élèves une caricature politique ou un article de journal, récent ou historique, au sujet d'un enjeu en agriculture. (Se référer aux exemples qui se trouvent à l'annexe 3.10.)

Demander à chaque élève de créer son propre titre ou une courte manchette qui met en vedette son opinion de l'article.

Proposer aux élèves de faire un montage des manchettes pour suggérer des questions de recherche et de discussion qui incluent une comparaison de différentes époques.

(CH-034, CE-043, H-305, H-405)

- Inviter chaque élève à sélectionner un article, une chronique, un éditorial ou une caricature politique au sujet d'un enjeu actuel touchant la pêche ou l'agriculture au Canada. Regrouper les élèves en dyades pour faire l'analyse des deux articles sélectionnés.

Demander à chaque paire d'élèves de choisir un des deux articles et d'écrire une lettre à l'éditeur d'un journal exprimant son opinion sur le sujet.

(CH-034, CE-043, H-305, H-405)

- Encourager les élèves à identifier une variété de partenaires commerciaux dans le domaine de l'agroalimentaire au Manitoba. Consulter l'annexe 3.11 pour des renseignements concernant ce thème. Inviter les élèves à choisir et à rechercher une ou deux industries reliées à l'agriculture.

Demander aux élèves de créer, en petits groupes, un collage annoté sur l'industrie agroalimentaire au Manitoba, en essayant de représenter les diverses industries liées à l'agriculture qui jouent un rôle important dans l'économie manitobaine.

(CE-043)

- Proposer aux élèves de mener une recherche sur un enjeu récent concernant la pêche au Canada. Voici quelques suggestions :
 - l'épuisement des stocks de morue de l'Atlantique ou du saumon de Pacifique;
 - l'impact de la fermeture de la pêche à la morue (2003);
 - des événements relatifs aux droits de pêche des peuples autochtones, tels que le cas Marshall (1999) ou les disputes des pêcheurs à Burnt Church (2000);
 - la croissance et l'impact de l'aquaculture.

Demander aux élèves de présenter un court énoncé de position sur le sujet, appuyé par des preuves et des arguments logiques.

(CM-036, H-405)

- Mener un sondage auprès des élèves sur leur consommation de poisson et de fruits de mer :

Combien de fois par semaine mangent-ils du poisson frais? des fruits de mers frais? congelés? en conserve?

Expliquer que la consommation mondiale de poisson et de fruits de mer est à la hausse depuis les années 1960, malgré le fait que les stocks sauvages sont en déclin. Mener une discussion sur les facteurs qui influent sur la consommation de poissons et de fruits de mers, en faisant ressortir des questions de modes alimentaires, de prix, d'accessibilité et de culture.

Demander aux élèves de représenter les résultats du sondage sur un graphique à bandes.

(CM-036, H-305)



- Inviter les élèves à faire une recherche sur le développement de l'industrie de l'aquaculture, et à cerner les préoccupations des écologistes en ce qui a trait aux effets à long terme de l'élevage de poissons (p. ex. le danger de transmission de maladies, l'épuisement ou la dégradation des stocks génétiques des poissons, etc.).

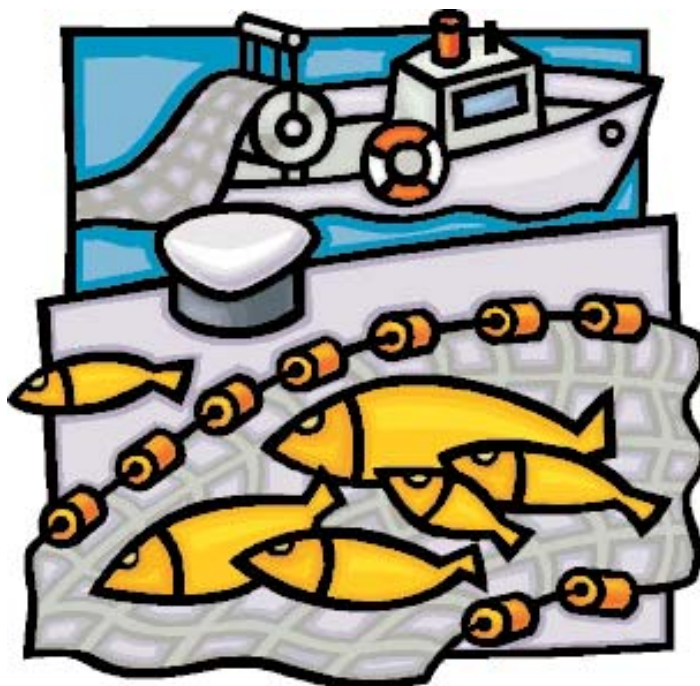
Encourager les élèves à inclure dans leur recherche des reportages d'actualité concernant l'industrie de la pêche au Canada.

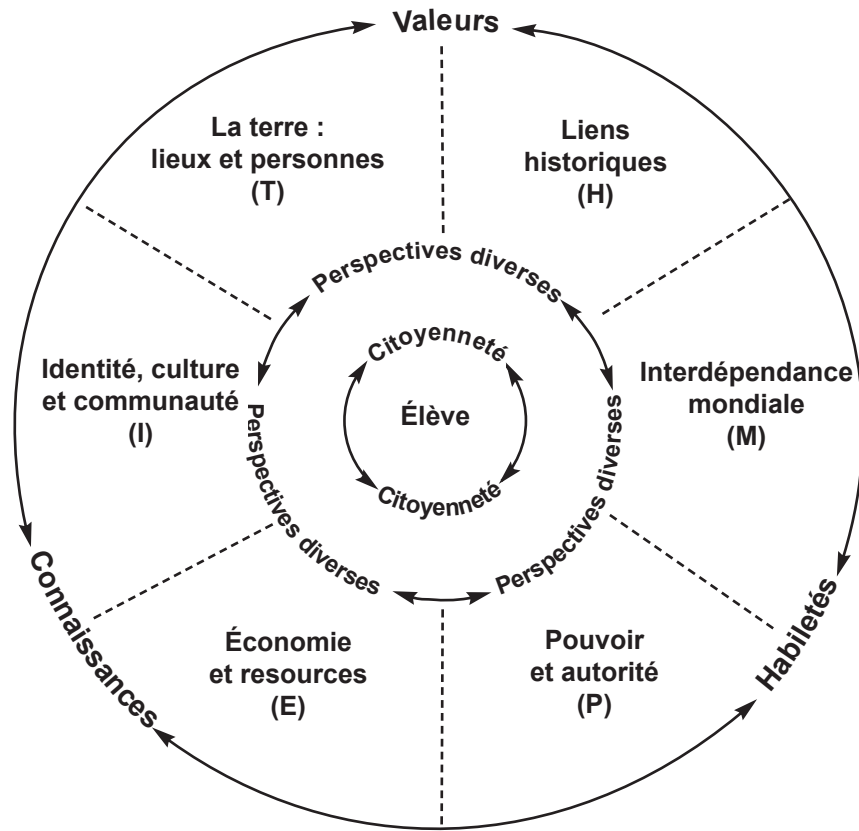
Demander aux élèves de créer une pancarte illustrée qui résume l'information recueillie et qui exprime leur opinion au sujet de l'industrie de l'aquaculture.

(CM-036, H-305)

- Proposer aux élèves de produire une annonce publicitaire, pour diffusion au public canadien à la radio ou à la télévision, dans le but de convaincre la population urbaine de l'importance de l'agriculture et de la pêche dans notre économie et dans la qualité de vie canadienne.

(CE-043, CM-036, H-405)





Bloc 3 – Les pratiques agricoles

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|---|
| CT-023 | décrire des répercussions de diverses pratiques agricoles sur l'environnement physique,
<i>par exemple l'érosion des sols, la qualité de l'eau, la fertilité des sols;</i> |
| CM-037 | donner des exemples de répercussions du changement climatique sur la production alimentaire; |
| CE-045 | nommer des enjeux liés aux organismes génétiquement modifiés (OGM); |
| VT-006 | reconnaître que ses choix alimentaires peuvent avoir des conséquences environnementales; |
| H-200 | sélectionner de l'information à partir d'une variété de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, tant primaires que secondaires; |
| H-301 | analyser le contexte des événements, des comptes rendus, des idées et des interprétations. |

Remarques à l'enseignant :

Les résultats d'apprentissage visés dans ce bloc font référence indirectement au concept de la durabilité. Il sera utile de fournir de nouveau aux élèves une copie du graphique représentant les trois composantes interdépendantes de la durabilité (voir l'annexe B) et de débiter ce bloc avec une discussion des principes qui devraient gouverner l'agriculture viable.

Les élèves étudient le concept du changement climatique en sciences de la nature. L'objectif en sciences humaines n'est pas de discuter des fondements scientifiques de ce phénomène, mais plutôt d'en dégager des conséquences possibles sur les sociétés humaines et la qualité de vie.

Liens interdisciplinaires

Les RAS de ce bloc sont liés à l'étude du changement climatique en sciences de la nature. Il existe aussi des liens avec la prise de décision pour un mode de vie sain en éducation à la santé.



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

- Inviter les élèves à utiliser leurs connaissances en sciences de la nature pour prédire les conséquences d'une hausse de température sur les cultures agricoles dans diverses régions du monde. Cette tâche peut se réaliser en assignant un continent à chaque groupe de trois ou quatre élèves.

Par la suite, inviter les élèves à compléter leurs listes en consultant le site Internet fédéral sur le changement climatique :

<http://www.climatechange.gc.ca/french/index.shtml>

Proposer aux élèves d'effectuer une analyse des effets du changement climatique sur la production alimentaire dans diverses régions du monde, en utilisant le modèle du tableau qui se trouve à l'annexe 3.12. Encourager les élèves à prendre conscience non seulement des effets sur les pratiques agricoles mais aussi des conséquences sociales, économiques et politiques d'un tel changement.

Demander aux élèves de créer un organigramme illustrant la relation entre le changement climatique, la production alimentaire et les choix alimentaires.

(CT-037, VT-006)

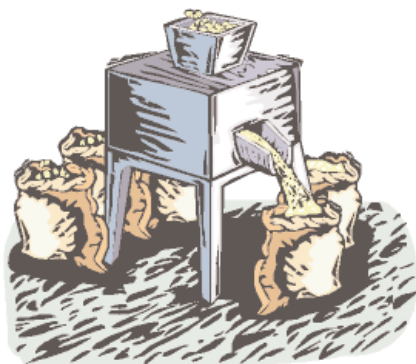
- Placer les élèves en groupes de quatre et leur donner un problème relié aux techniques agricoles tel que celui proposé à l'annexe 3.13. Les inviter à discuter du problème en mettant en évidence les trois composantes de la durabilité.

À la suite de cette activité, amener les élèves à se rendre compte du lien qui existe entre *la qualité de vie* des humains et *l'impact qu'ils ont sur l'environnement*. Proposer aux élèves de donner des exemples qui démontrent comment une amélioration de notre qualité de vie a souvent un impact négatif sur notre environnement. Entamer une discussion au sujet du rôle des producteurs agricoles ainsi que des consommateurs face à des questions du développement durable.

Demander aux élèves de dresser un tableau qui résume les responsabilités des agriculteurs, du gouvernement et des consommateurs en vue d'appuyer une agriculture durable.

(CT-023, VT-006, H-301)

- Présenter aux élèves les principales étapes de transformation nécessaires à la fabrication d'une boîte de céréales de la ferme jusqu'à leur demeure, au moyen du modèle qui suit.



Exemple Une boîte de céréales

- Étape 1 : La terre est cultivée et les graines sont semées afin de produire le grain nécessaire à la fabrication des céréales.
- Étape 2 : Afin de maximiser la production, on pratique l'irrigation, on utilise des pesticides et des fertilisants chimiques.
- Étape 3 : On procède à la récolte.
- Étape 4 : On transporte le grain, on l'entrepose et on le transforme.
- Étape 5 : On prépare les flocons de céréales, on procède à l'emballage commercial.
- Étape 6 : On transporte les boîtes de céréales chez le grossiste.
- Étape 7 : On transporte la boîte de céréales à l'épicerie.
- Étape 8 : On achète et on transporte la boîte à la maison.
- Étape 9 : On consomme le produit et on jette la boîte de carton vide.

Pour chacune des étapes, inviter les élèves à examiner les effets positifs et négatifs sur l'environnement, l'économie et la société.

Demander aux élèves de noter leurs commentaires sous forme de tableau semblable à celui présenté à l'annexe 3.14. Noter que plusieurs réponses peuvent être acceptables dans cette analyse.

Une fois que tous les élèves ont complété le tableau, comparer les réponses sous forme de discussion. Amener les élèves à comprendre que plusieurs points de vue doivent être considérés dans l'analyse de la viabilité en agriculture, et qu'il n'existe pas de réponses simples.

(CT-023, VT-006)

- Entamer un remue-méninges avec les élèves dans le but d'identifier les principaux problèmes environnementaux auxquels les cultivateurs de céréales doivent faire face. Mettre en évidence les problèmes suivants au cours de la discussion :

- contrôle de l'érosion;
- épuisement des sols;
- contrôle des maladies et des ravageurs;
- contrôle des mauvaises herbes;
- phénomènes climatiques extrêmes.

Inviter par la suite les élèves à mettre en évidence les techniques traditionnellement utilisées par les agriculteurs pour résoudre ces problèmes, dans le but de maximiser leur production agricole. Mettre en évidence des techniques telles que les suivantes :

- utilisation d'herbicides;
- utilisation de pesticides;
- utilisation de fertilisants chimiques;
- mise en jachère de parcelles de terre;
- pratique de la monoculture;
- utilisation d'arbres comme brise-vent.

Demander ensuite aux élèves d'identifier les avantages les plus marquants de l'utilisation de ces techniques (p. ex. *efficacité à court terme, hauts rendements de production, etc.*); ainsi que leurs désavantages (p. ex. *impact environnemental, coûts de production plus élevés, etc.*).

Demander aux élèves de participer à un débat sur les pratiques agricoles traditionnelles et les pratiques alternatives.

(CT-023, VT-006, H-301)

- Inciter les élèves à faire un remue-méninges pour énumérer des techniques agricoles alternatives aux techniques traditionnelles. Accorder du temps de recherche aux élèves pour identifier une variété de techniques. Par la suite, inviter les élèves à dresser un tableau permettant de comparer diverses techniques agricoles traditionnelles et modernes dans un contexte de développement durable. (Voir le modèle de tableau à l'annexe 3.15.)

Amener les élèves à réaliser que l'objet de l'agriculture durable est de faire en sorte que les générations à venir puissent aussi profiter des ressources de la terre. Il ne s'agit pas de forcer les gens à changer leur façon de faire mais plutôt de les sensibiliser à l'avantage de modifier graduellement les techniques actuelles pour les remplacer par des techniques plus respectueuses de l'environnement.

À la suite des analyses et des discussions précédentes, demander aux élèves d'écrire une courte description des techniques agricoles plus respectueuses de l'environnement qui permettent aux entreprises agricoles modernes de maintenir de hauts standards de production.

(CT-023, VT-006, H-301)

- Entamer une discussion avec les élèves au sujet des aliments biologiques :

Seriez-vous prêts à payer un prix plus élevé pour des produits biologiques?

Faire ressortir leurs connaissances au sujet de ces produits et de leur disponibilité.

Expliquer aux élèves que l'industrie biologique est en croissance et qu'il existe de nos jours des standards de certification pour ces produits.

Remarques à l'enseignant :

Inviter les élèves à consulter des sites Internet pour obtenir des informations sur les cultures biologiques.

Renseignements généraux sur les cultures biologiques :

Traditionnellement, les aliments biologiques ont été produits localement, transformés le moins possible et produits en harmonie avec les biomes.

De nos jours, les aliments biologiques peuvent avoir voyagé de grandes distances, avoir été transformés considérablement et avoir été produits dans le cadre d'un système technologique non durable.

Les produits alimentaires certifiés « biologiques » sont dérivés de plantes ou d'animaux qui **n'ont pas subi** les conditions suivantes :

- pesticides chimiques;
- hormones de croissance;
- fertilisants chimiques;
- manipulations transgéniques (introduction de gènes d'autres espèces);
- conditions d'élevage et régime alimentaire artificiels, forcés ou malsains.



Suivant la discussion, inviter les élèves à dresser un cadre de concepts pour définir les pratiques de la culture biologique.

(CT-023, VT-006)

- Inviter un producteur ou un agronome qui est impliqué dans la culture biologique au Manitoba à venir parler aux élèves des techniques utilisées dans ce mode de culture. (Voir la liste de ressources éducatives à la fin du regroupement pour des suggestions de personnes ressources.)

À la suite de la présentation, demander aux élèves de dresser une liste des avantages et des inconvénients de la culture biologique.

(CT-023, VT-006)

- Inviter les élèves à lire un article ou un reportage sur la question des pratiques agricoles durables. Expliquer que l'agriculture requiert une grande quantité d'eau et que l'agriculture durable doit envisager des moyens de réduire la consommation d'eau tout en conservant un niveau de production alimentaire suffisante. Discuter de l'importance de ce principe en vue des populations mondiales qui vivent de l'agriculture, surtout dans des biomes au climat sec. (Consulter l'atlas mondial pour des cartes qui présentent cette information.)

Demander les élèves de lire l'annexe 3.16 et de proposer des principes directeurs pour conserver l'eau au niveau de l'agriculture mondiale.

(CT-023, H-200, H-301)

- Proposer aux élèves de faire une étude d'une technique agricole qui permet de maximiser l'utilisation et la productivité des terres dans diverses régions du monde. Quelques exemples à considérer sont les suivants :
 - les systèmes d'irrigation en Israël ou en Arabie Saoudite;
 - les cultures en terrasses;
 - les digues (aboteaux) dans les Maritimes;
 - les diverses techniques de riziculture intensive en Asie;
 - les polders des Pays-Bas;
 - les projets d'agriculture urbaine et péri-urbaine en Amérique centrale.

Demander aux élèves de dresser un diagramme expliquant la technique et présentant une courte analyse de son impact environnemental.

Accorder un temps de partage et mener une discussion sur la valeur des diverses techniques agricoles étudiées en ce qui concerne l'alimentation de la population mondiale.

(CT-023, H-200, H-301)

- Inviter les élèves à discuter d'un problème environnemental où plusieurs intervenants, ayant des intérêts bien différents, sont impliqués. Par exemple, prendre le cas d'un agriculteur qui utilise fortement les pesticides chimiques. Son intérêt premier, c'est la rentabilité et souvent à court terme (p. ex. il a souvent des dettes importantes à rembourser). D'autre part, il est souvent facile pour un environnementaliste de condamner les gestes de l'agriculteur.

Comment serait-il possible de concilier ces deux positions?

Y aurait-il un terrain d'entente?

Amener les élèves à remarquer que chaque individu a certaines attitudes et valeurs qui interviennent dans le processus de résolution de problèmes et qu'il n'y a pas toujours seulement une bonne réponse.

À la suite de cette discussion, placer les élèves en groupes de quatre ou cinq et les inviter à prendre une décision collective au sujet de diverses techniques agricoles au Canada en tenant compte des principes du développement durable. (Voir l'annexe 3.17 pour des exemples d'études de cas pour cette activité.)

Demander aux élèves de proposer au moins quatre options possibles permettant de solutionner le problème, en précisant les aspects positifs et négatifs de chacune de ces options.

Par la suite, proposer à chaque groupe de présenter leur décision finale et de la justifier à la classe.

(CT-023, VT-006, H-301)

- Écrire le mot « biotechnologie » au tableau et inviter les élèves à expliciter le sens du terme, et à proposer des exemples d'utilisations de la biotechnologie en alimentation ou en agriculture.

Expliquer que toute technologie qui permet de modifier un organisme vivant, ou un dérivé d'un organisme vivant, fait partie de la biotechnologie. Ceci inclut donc la production de fromages, de vins et de yogourts, ainsi que la création de variétés hybrides de blé et des techniques d'amélioration génétique dans l'élevage du bétail. Les technologies les plus récentes permettent cependant une plus grande modification d'organismes au moyen de la manipulation des traits d'une espèce donnée en introduisant des gènes d'une espèce différente.

Clarifier le sens de OGM :

Organisme génétiquement modifié (OGM) ou organisme transgénique :

Une plante ou un animal dans lequel on a transféré un ou plusieurs gènes étrangers (provenant d'une autre espèce, d'une bactérie ou d'un virus) pour lui attribuer une caractéristique dont la nature ne l'avait pas doté.

Inviter les élèves à lire l'annexe 3.18 et à faire, avec un partenaire, une recherche sur les aspects positifs et négatifs des OGM.

Demander à chaque paire d'élèves de donner un court exposé oral qui tente de persuader les autres d'accepter leur point de vue sur les OGM.

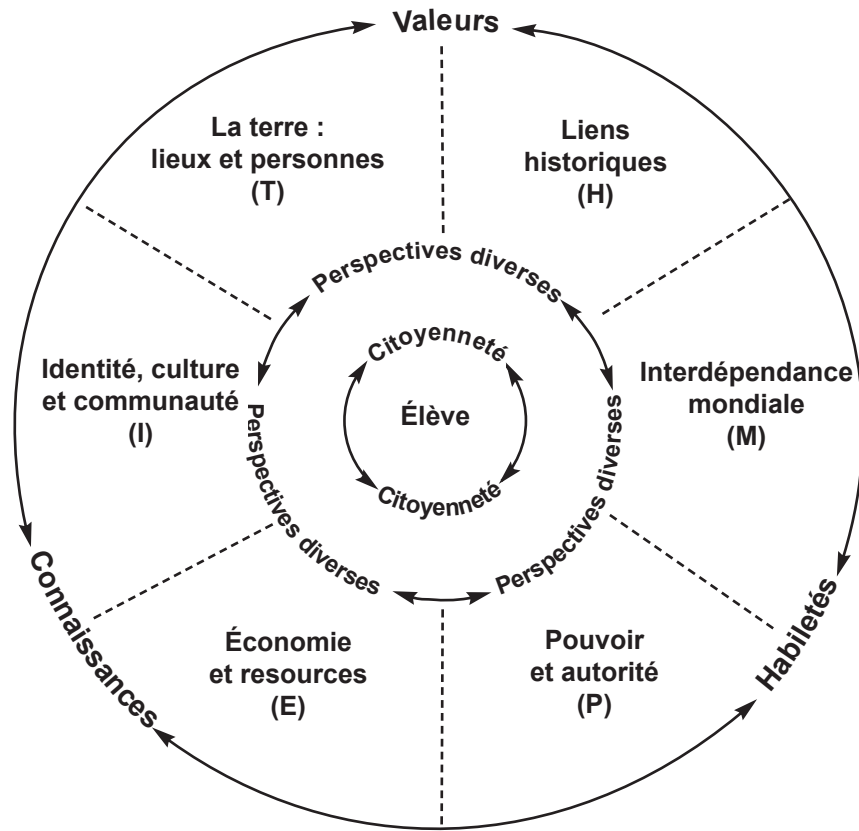
(CE- 045, VT-006, H-200, H-301)

- Mener une délibération structurée (voir l'annexe I) ou un débat au sujet de la question du contrôle et de l'étiquetage des OGM au Canada. Consulter l'annexe 3.18 pour des suggestions de sources d'informations.

À la suite de la délibération ou du débat, demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle sur les conséquences environnementales de leurs choix alimentaires.

(CE- 045, VT-006, H-200, H-301)





Bloc 3 – La sécurité alimentaire

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|---|
| CI-005 | identifier des facteurs humains qui influent sur la production et l'utilisation de divers types d'aliments,
<i>par exemple des facteurs culturels, économiques, politiques, de mise en marché;</i> |
| CM-038 | nommer des enjeux liés à la rareté et à la distribution de la nourriture; |
| CE-044 | identifier les étapes de production et de distribution alimentaire,
<i>entre autres la culture, la transformation, le transport, la mise en marché;</i> |
| VP-010 | reconnaître que ses choix alimentaires peuvent avoir une influence économique et politique,
<i>par exemple la mode alimentaire, l'aide alimentaire, la disette;</i> |
| H-102 | prendre des décisions en faisant preuve de justice et d'équité dans ses interactions avec les autres; |
| H-301 | analyser le contexte des événements, des comptes rendus, des idées et des interprétations. |

Remarques à l'enseignant :

La *Journée internationale de l'alimentation* a lieu le 16 octobre de chaque année. Vous pouvez inviter les élèves à préparer des affiches publicitaires pour promouvoir des activités soulignant cette journée.

Des renseignements généraux sur la sécurité alimentaire :

On peut dire que la sécurité alimentaire est obtenue lorsque tous les membres d'une société disposent, de façon constante, des conditions physiques et économiques permettant d'avoir accès à une nourriture suffisante, saine et nutritive correspondant à leurs besoins et à leurs préférences alimentaires et leur permettant de mener une vie active et saine.

Les trois piliers de la sécurité alimentaire sont les suivants :

- la disponibilité;
- l'accessibilité;
- l'utilisation de la nourriture.

Liens interdisciplinaires

Il existe dans ce bloc des liens avec les cours de santé (la prise de décision pour une vie saine).



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 4)

- Entamer une discussion au sujet des effets de la publicité sur les choix alimentaires des élèves. Mettre en évidence des facteurs tels que la restauration rapide, les marques commerciales et l'emballage des produits.

Placer les élèves en petits groupes et leur proposer de dresser une liste d'exemples de l'influence de la publicité sur leurs choix alimentaires ainsi que des conséquences de ces choix.

(CI-005, VO-010)

- Les êtres humains doivent manger pour survivre, bien sûr, mais la nourriture fait aussi partie de la culture.*

Entamer une discussion avec les élèves au sujet des exemples de mets de diverses origines ethniques, et des changements de mode alimentaire dû à la mondialisation du marché alimentaire (p. ex. la popularité croissante de certains mets, l'émergence d'épicerie fines et de la nourriture gourmet).

Proposer aux élèves de visionner une vidéocassette au sujet des modes alimentaires et la relation entre la culture et la nourriture. (Consulter la liste des ressources à la fin du regroupement pour des suggestions de vidéos.)

Par la suite, demander aux élèves d'écrire une courte rétroaction au sujet du message de la vidéo.

(CI-005, VP-010, H-301)

- Le pain, sous diverses formes, est un des aliments le plus universel. Mener un remue-ménages au sujet de diverses formes de pain connues dans différentes cultures du monde (*bannock, pita, chapatti, bagel, baguette, tortilla, etc.*). Proposer aux élèves d'analyser les différentes étapes dans la production du pain :

- dans une production locale de subsistance;
- dans une production commerciale.

Inciter les élèves à réfléchir sur les différences entre les coûts de ces deux types de production, y inclus les coûts supplémentaires reliés aux transports internationaux, à l'emballage, à l'entreposage et à la publicité. Après la discussion, proposer aux élèves de créer une caricature ou bande dessinée pour expliquer tous les intermédiaires qui gagnent de l'argent à partir de la production commerciale du pain.

Demander aux élèves de créer un tableau illustré pour expliquer les étapes du système alimentaire en utilisant les concepts qui se trouvent à l'annexe 3.19.

Encourager les élèves à choisir un produit alimentaire de leur choix pour cet exercice.

(CE-044)

- Inviter les élèves à remplir individuellement le tableau des étapes du système alimentaire qui se trouve à l'annexe 3.19, en identifiant le matériel nécessaire, les coûts accumulés et les risques possibles à chaque étape.

Proposer aux élèves de se mettre en groupes de cinq ou six pour échanger et compléter leurs idées, en pensant à un exemple d'une denrée qu'ils connaissent.

Demander aux groupes de créer une pantomime qui illustre chacune des étapes du système alimentaire, et de représenter dans leur pièce les effets sociaux, environnementaux et économiques de ce système.

(CE-044)



- Entamer une discussion sur le sens de sécurité alimentaire et sur les divers facteurs qui peuvent la menacer. À la suite de cette discussion, placer les élèves avec un partenaire pour mener une étude de cas d'un pays qui a subi ou qui subit actuellement des problèmes d'alimentation.

Inviter les élèves à définir le problème en fonction des trois piliers de la sécurité alimentaire :

- la disponibilité;
- l'accessibilité;
- l'utilisation de la nourriture.

Leur proposer de mettre en évidence les *causes naturelles* aussi bien que les *causes humaines* du problème d'alimentation dans la région choisie.

Demander à chaque paire d'élèves de présenter son étude de cas sous forme d'un reportage d'enquête télévisé sur le problème de la faim. Insister pour que les élèves présentent des faits bien fondés et que leur message soit présenté de manière à susciter une réaction.

Demander aux élèves d'élaborer une campagne publicitaire dans leur école ou leur communauté pour appuyer un organisme qui lutte contre la faim ou qui appuie des projets qui soutiennent la sécurité alimentaire au niveau mondial.

(CM-038, CE-044, VP-010, H-102)

- Présenter aux élèves le scénario de la production et de la distribution d'un aliment importé, en utilisant l'exemple des bananes de l'Amérique du Sud. Se référer à l'annexe 3.20 pour des renseignements à ce sujet. L'exemple des bananes sert à illustrer comment le commerce mondial ajoute aux coûts des produits importés et constitue une excellente introduction au concept du commerce équitable.
 - Inviter les élèves à apporter des bananes en classe et à lire l'étiquette qui y est collée pour déterminer la provenance du fruit et de la compagnie de distribution.
 - Leur proposer par la suite d'estimer quel pourcentage du prix payé par le consommateur est remis au cultivateur et à chacun des intermédiaires impliqués.
 - Entamer une discussion au sujet de stratégies utilisées pour assurer la productivité dans une opération commerciale.

Demander aux élèves de tracer un organigramme illustré pour expliquer pourquoi les bananes coûtent plus cher au Canada qu'au Honduras ou en Colombie.

Les élèves peuvent également utiliser l'exemple du sucre, du café, du cacao ou des ananas.

Des renseignements sur l'importation d'aliments de pays en voie de développement sont disponibles sur les sites suivants :

Équiterre Québec :

<http://www.equiterre.qc.ca/accueil/index.html>

OXFAM Québec :

<http://www.oxfam.qc.ca/index.html>

Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture,
Programme éducatif *Nourrir les esprits, combattre la faim* :

<http://www.feedingminds.org/debut.htm>

En discussion plénière, inviter les élèves à proposer des moyens plus durables et plus équitables de distribuer la nourriture. (Voir les questions suggérées à l'annexe 3.20.)

(CE-044, VP-010, H-102, H-301)

- Dans le but d'engendrer une discussion au sujet de la réalité de la faim dans le monde, présenter aux élèves le petit questionnaire « Mythe ou réalité » qui se trouve à l'annexe 3.21. Inviter les élèves à compléter le questionnaire avec un partenaire. Une fois que tous les élèves ont terminé, revoir les réponses en plénière et discuter des explications aux réponses.

Demander aux élèves de remplir un billet de sortie à la fin de la classe, dans lequel ils indiquent ce qu'ils ont appris en faisant le questionnaire.

(CM-038, H-301)

- Présenter aux élèves le concept du commerce équitable.

Qu'est-ce que le commerce équitable?

Le commerce équitable incorpore le principe de « l'internalisation des coûts », c'est-à-dire que le prix payé par le consommateur inclut le coût des droits sociaux et de la protection de l'environnement.

Un certain nombre de principes courants guide le commerce équitable :

- Les producteurs doivent être organisés de manière démocratique afin de pouvoir exercer un contrôle sur la vente de leurs produits. Ils ont donc le droit de négocier par l'intermédiaire d'organisations syndicales libres.
- Il ne devrait pas y avoir de main-d'œuvre juvénile et les conditions de travail doivent être acceptables.
- L'agriculture devrait être durable sur le plan de l'environnement, utilisant des techniques biologiques et évitant les produits chimiques.
- Il devrait y avoir un prix minimum garanti, peu importe les prix mondiaux des produits de base, ainsi qu'un rapport de coopération mutuelle et un engagement à long terme d'appuyer un prix équitable.

(Adapté de : OXFAM Québec. *L'ABC de la consommation responsable : Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable*, Québec, ERE Éducation, 2001.)

Inviter des petits groupes d'élèves à formuler des critères pour gouverner le commerce international des aliments étant donné les inégalités en sécurité alimentaire qui existent entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement. Discuter avec les élèves des quatre principes directeurs du commerce équitable et de leurs implications.

Encourager chaque élève à écrire une courte réflexion sur la question suivante :

Pensez-vous que les citoyens des pays industrialisés seraient prêts à payer des prix plus élevés pour des aliments importés si ceux-ci étaient produits et distribués selon les principes du commerce équitable?

(CM-038, VP-010, H-102)

- Proposer aux élèves de jouer à un jeu ou une simulation de commerce équitable. (Voir la liste de ressources à la fin de ce regroupement pour des renseignements sur des jeux disponibles.) Les élèves peuvent aussi inventer leur propre jeu de commerce équitable ou de « consommation équitable » en tenant compte des principes discutés.

Demander aux élèves de créer en petits groupes un grand collage photo journalistique sur l'alimentation mondiale.



Chaque groupe doit clairement illustrer un thème important, formuler un titre créatif, choisir des images pertinentes et annoter leur collage en insérant des informations explicatives. Les élèves pourraient choisir parmi les thèmes suivants :

Quels facteurs influent sur la distribution équitable des aliments dans le monde?

Quels facteurs contribuent aux prix élevés des aliments de base dans le monde?

Que pouvons-nous faire pour combattre la faim?

(CI-005, CM-038, CE-044, VP-010, H-102, H-301)

- Placer les élèves en groupes de trois, et distribuer à chaque groupe une copie de la fiche d'information qui se trouve à l'annexe 3.22. Inviter les groupe à partager la lecture du texte à voix haute et à discuter des points qui s'y retrouvent en portant leur attention sur les causes de la faim et de la malnutrition. Demander aux élèves de proposer des stratégies possibles pour réduire ou éliminer ces causes.
(CI-005, CM-038, H-102, H-301)

- Amener les élèves à comprendre que le problème de la faim n'est pas simplement un problème d'insuffisance alimentaire. Une simple augmentation de la production agricole n'aboutira pas à l'élimination de la faim : le système alimentaire à l'échelle mondiale est très complexe et implique une gamme de facteurs environnementaux, sociaux, politiques, culturels, historiques et économiques. Discuter avec les élèves d'exemples de facteurs dans chacun de ces domaines. Au cours de la discussion, mettre en évidence une grande variété de facteurs qui influencent la sécurité alimentaire tels que les suivants:
 - phénomènes météorologiques violents;
 - technologies insuffisantes;
 - instabilité politique, conflits, guerres;
 - sanctions économiques;
 - concurrence mondiale;
 - dominance des compagnies supranationales;
 - inefficacité des transports;
 - manque d'éducation;
 - instabilité économique;
 - dette internationale.

À la suite de la discussion, demander aux élèves d'élaborer en petits groupes un diagramme de causes et effets expliquant les facteurs qui mènent à la sous-alimentation au niveau mondial en mettant l'accent sur les facteurs qu'ils considèrent les plus importants.

(CI-005, CM-038, H-102, H-301)



Intégration

Activités suggérées

- Proposer aux élèves de faire un retour sur leur portfolio en complétant une grille d'autoévaluation ou de réflexion sur leur apprentissage. Encourager les élèves à partager leur portfolio avec un pair afin d'obtenir une rétroaction sur le contenu.
Inviter chaque élève à discuter individuellement de son portfolio avec l'enseignant.
Suggérer aux élèves de planifier une soirée d'information sur l'alimentation, en invitant les parents et des membres de la communauté locale à venir en classe pour visionner les portfolios des élèves, et participer à une courte discussion, animée par les élèves, sur les enjeux étudiés.
- Inciter les élèves à organiser un déjeuner spécial constitué uniquement de produits locaux, biologiques et non transformés. Les élèves pourraient vendre des billets et donner les profits à une soupe populaire locale, ainsi que les paniers d'aliments non périssables qu'ils ont préparé lors de la mise en situation, à une banque alimentaire. L'argent peut également être remis à un organisme qui appuie le commerce équitable ou qui travaille contre la faim et la sous-alimentation.
- Faire un retour sur le dicton de J. A. Brillat-Savarin :
Dis-moi ce que tu manges et je te dirai qui tu es.
Inviter les élèves à effectuer une analyse de leur journal de bord de consommation alimentaire et de l'évaluer en se servant du guide qui se trouve à l'annexe 3.23. Les inciter par la suite à observer et à discuter ce que leurs habitudes alimentaires révèlent au sujet de leur mode de vie en tant que citoyennes et citoyens d'une société industrialisée ayant des responsabilités mondiales.
(CM-038, VP-010)
- Encourager les élèves à utiliser leur journal de bord pour déterminer si leurs habitudes alimentaires doivent être modifiées à la lumière de ce qu'ils ont étudié pendant le regroupement. Inviter les élèves à préparer une campagne publicitaire pour l'école et les parents encourageant l'achat de produits du commerce équitable (pour la cantine ou la cafétéria des élèves, etc.)
À la lumière de ce qu'ils ont découvert au cours de l'étude de ce regroupement, proposer aux élèves de planifier un menu pour un restaurant qui n'offre que des produits manitobains ou de réaliser un livre de recettes qui ne comprend que des produits manitobains.
- Inciter les élèves à organiser une délibération ou une discussion table ronde au sujet du rôle de l'état dans l'alimentation des citoyens. Préparer les élèves en leur fournissant des informations et des sources qui discutent du concept du droit à l'alimentation en tant que droit fondamental de tout citoyen au monde. (Se référer à l'annexe 3.24 pour des renseignements pertinents à cette discussion sur le droit fondamental à l'alimentation.)
- Inviter les élèves à solliciter l'appui du Conseil étudiant et des enseignants dans la planification d'une *Famine de trente heures* pour combattre la faim dans le monde. Des renseignements complets au sujet du projet et de la démarche à suivre pour l'organiser, sont disponibles sur le site Internet de World Vision au :
<http://www.famine.ca/home.jsp>



- Inviter les élèves à planifier une célébration de l'agriculture des Prairies canadiennes, et à présenter des chansons, des poèmes ou des saynètes concernant l'agriculture à des invités de la communauté. Les élèves pourraient également planifier et servir un repas d'aliments manitobains.
- Présenter aux élèves le concept de la « Simplicité volontaire » et entamer une discussion ou un débat au sujet de ce courant social. Encourager les élèves à appliquer les connaissances acquises au cours de ce regroupement dans leur analyse de ce phénomène social.



Regroupement 3 :
La Terre nourricière
Ressources éducatives suggérées



Ressources imprimées

- AGRICULTURE ET AGROALIMENTAIRE CANADA. *L'agriculture : bien plus que la production*, série de brochures, Ottawa, Agriculture et agroalimentaire Canada, 2001. (DREF, classeur vertical)
- ALLEN, John. *Atlas géopolitique*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 320.12 A427a)
- AVES, Paul, et autres. *Liaisons géographiques 7 : Explorations physiques*, Manuel et Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 910.02 A948L)
- BROUSSEAU, Michel, et Denise PELLETIER. *Destinations Québec - Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1990. (DREF 917.1/B874d)
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Guide de l'enseignant, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel, et Denise PELLETIER. *Destinations : Géographie du Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1992. (DREF 917.1/B876d)
- CARRIER, François, et Marc HUDON. *Organisation géographique du monde contemporain*, Québec, Lidec, 1990. (DREF 910.2 C316o)
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC. *La Terre dans votre assiette*, Trousse éducative, Québec, ERE Éducation, 2002. Aussi disponible en ligne au : <http://terre.csq.qc.net> (juin 2004)
- CHARLIER, J., et autres. *Le Grand Atlas*, Belgique, DeNoeck et Wesmael, 1998. (DREF 912 G751)
- CHASMER, Ron. *Tour de terre : géographie physique 11*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 910.02 C487)
- CLARK, Bruce W., et John K. WALLACE. *Géographie du Canada: Influences et liaisons*, Manuel, Guide d'enseignement et Supplément au guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 917.1 C592g)
- CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.A881)
- DRAPER, Graham, et Patricia HEALY. *Le Canada et le monde : Les questions géographiques*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. (DREF 910.D765c)
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *L'éducation pour un avenir viable*, Winnipeg, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001. (DREF P.D. 333.715 E24)
- Ressource pour l'enseignant sur le développement durable

- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba et Agriculture Manitoba. *Vert la croissance*, Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1994. (DREF JYHP / V8462 + G)
- Vidéogramme et guide d'enseignant sur le concept du développement durable et l'agriculture
- GRONDIN, Louise, et autres. *Notre environnement, nos ressources : systèmes environnementaux et gestion des ressources au Canada*, Manuel d'apprentissage, Montréal, Lidec, 1994. (DREF 333.70971/G876n)
- HANNELL, Christine, et Robert HARSHMAN. *L'ensemble canadien*, Montréal, Guérin, 1994. (DREF 304.2 H244a)
- HARSHMAN, Robert, et C. HANNELL. *Les problèmes mondiaux et la communauté internationale*, Montréal, Guérin, 1989. (DREF 304 20202/H324p)
- JALTA, Jacqueline, et autres. *Les hommes occupent et aménagent la Terre*, Paris, Éditions Magnard, 2001.
- LAROUCHE, Jean-Claude. *Une terre à partager*, Fiches d'engagement, Montréal, Lidec, 1993. (DREF 910.76 L315u)
- LE MONDE EN MARCHÉ*, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes, LesPlan Educational Services Ltd., Victoria (C-B).
Centre des enseignants :
Téléphone (Appels sans frais): 1 888 240 2212
Télécopieur (Appels sans frais): 1 888 240 2246
Les enseignants peuvent aussi commander la revue en ligne au :
<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html>
- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité (DREF)
- MC DOWELL, L., et M. MACKAY. « De l'étable jusqu'à la table », livret disponible de Agriculture dans la classe Manitoba :
<http://www.aipc.mb.ca/> (DREF 630.97127/D278)
- Activités pédagogiques et informations sur l'agriculture au Manitoba
- MINISTÈRE DE L'INDUSTRIE, Statistique Canada. « Un coup d'œil sur l'agriculture canadienne », Statistique Canada, 1999. (DREF 338.10971 C856)
- MOLDOFSKY, Byron. *Atlas du Canada Beauchemin*, 3^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)
- OXFAM Québec. *L'ABC de la consommation responsable : Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable*, Québec, ERE Éducation, 2001.
- OXFAM Québec. *L'ABC de la consommation responsable : Guide activités pédagogiques, Enseignement secondaire*, Québec, ERE Éducation, 2001.
- PITTE, Jean-Robert. *Géographie 2^e : Programme, Les hommes et la Terre*, Paris, Éditions Nathan, 1996. (DREF 304.2/P688g)
- PORRITT, Jonathan. *Sauvons la Terre*, Londres, Casterman, 1991. (DREF 304.2/P838s)

- Recueil d'écrits internationaux au sujet des problèmes écologiques et des solutions possibles

STANFORD, Quentin. *Atlas mondial Oxford*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2004. (DREF 912.098a)

SWALLOW, S., et L. MORZAC. *Nourrir le monde*, Montréal, Éditions Gamma / Éditions écoles actives, Collection « Face à l'avenir », 1991. (DREF 338.1/S971n)

TAYLOR, R., et F. CARLIER. *Les pesticides et les engrais dans l'agriculture*, Saint-Laurent, Éditions du Trécaré, 1991. (DREF 363.7384/T245p)

TREMBLAY, Hélène. *Familles du monde : la vie de famille au tournant du 20^e siècle*, Paris, R. Laffont, 1988. (DREF 306.85/T789f)

Ressources multimédia

Bordeaux vs hamburger, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo, 25 min.

- Des communautés s'insurgent contre la standardisation de l'alimentation en faveur des aliments culturels authentiques. (DREF V6949)

Curieux paradoxes, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo, 25 min.

- Aperçu historique de la transformation du rapport humain avec l'alimentation entraînée par l'industrialisation. (DREF V6730)

Dis-moi ce que tu manges, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo, 25 min.

- Tour d'horizon de pratiques culturelles reliées à l'alimentation autour du monde et de la standardisation causée par la mondialisation du marché alimentaire. (DREF V7707)

La logique de la terre, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo, 25 min.

- Comparaison de techniques agricoles traditionnelles et techniques technico-industrielles. (DREF V7997)

La logique du prix, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo, 25 min.

- Les effets du productivisme et des grandes industries agricoles sur les fermes familiales (France). (DREF V7998)

Les nouvelles nourritures, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo, 25 min.

- Examen de nouvelles sources de nourriture pour alimenter le monde. (DREF V5805)

Nourrir le monde, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo, 25 min.

- Aperçu historique de la quête alimentaire humaine et de ses conséquences. (DREF V7859)

Vendre à tout prix, Mario Desmarais, Montréal, CinéFête, 1999, vidéo,

25 min.

- Étude de la chaîne de distribution alimentaire (p. ex. le café). (DREF V7860)

Agriculture : un ensemble de ressources recueillies par la DREF, 2002.
(DREF M.-M. 630.971 A278)

- Trousse qui inclut des échantillons de grains de la Commission canadienne des grains et diverses publications sur les céréales et l'agroalimentaire au Canada

Des grains aux comestibles, Trousse de l'enseignant, Commission canadienne des grains.

La trousse est disponible de l'organisme Agriculture dans la classe au :
<http://www.grainscanada.gc.ca/AgInClass/aic-f.htm> (mai 2004)

- Présentoir avec des échantillons de divers grains cultivés au Canada

Équimonde, jeu de simulation pour faciliter la compréhension de la distribution mondiale de ressources, du marché mondial et de l'échange équitable de biens et de services (DREF) :

The Marquis Project
707, avenue Rosser
Brandon (MB) R7A 0K8
Téléphone : (204) 727-5675
Télécopieur : (204) 727-5683
marquis@mb.sympatico.ca

L'agriculture et les industries alimentaires au Manitoba, Agriculture et Alimentation Manitoba, 2003, vidéo, 19 min, disponible à la DREF ou à l'adresse suivante :

Agriculture et Alimentation Manitoba
410, avenue York, bureau 903
Winnipeg (MB) R3C 0P8
Téléphone : (204) 945-5928
Télécopieur: (204) 945-6134
www.gov.mb.ca/agriculture

L'effet bœuf, Office national du film Canada, Montréal, 1999, vidéo, 50 min.
(DREF 53271)

- Étude de l'industrie agroalimentaire et du marché du bœuf au Canada

Les défis du saumon du Pacifique, Collection « Unique au monde », Winnipeg, Productions Rivard, 1999, vidéo, 25 min.
(DREF 55788 / V8956 + G , service de doublage).

Les mystères du Choco, Montréal, Productions Grand Nord Québec, 1995, vidéo, 52 min. (DREF 333.7/09861 M898)

L'œuf extraordinaire, Office canadien de commercialisation des œufs, Toronto, 1984, vidéo, 15 min. (DREF V6260)

- Le cheminement de l'œuf, de la ferme à la table

Main basse sur les gènes, Office national du film, 1999, vidéo, 52 min.
(DREF 53561)

- Renseignements détaillés sur les organismes transgéniques et les enjeux liés à l'industrie agroalimentaire et les OGM au Canada

Safari Manitoba, un jeu sur l'agriculture, disponible de Agriculture dans la classe Manitoba (DREF M–M630.97127 S128) :

www.aitc.mb.ca (mai 2004)

- Jeu d'agriculture pour des élèves plus jeunes, mais comprenant des questions et réponses sur les produits agroalimentaires et la commercialisation des aliments au Manitoba

Personnes-ressources ou excursions

Agriculture dans la classe Manitoba

3977, avenue Portage

Winnipeg (MB) R3R 3H5

Téléphone 1-866-487-4029

Télécopieur 1-877-487-4757

- Personnes-ressources pour des présentations en classe et publications sur l'agriculture au Manitoba

Commission canadienne des grains :

- Personnes-ressources et trousse d'enseignant *Des grains aux comestibles*, présentoir avec des échantillons de divers grains cultivés au Canada :

<http://www.grainscanada.gc.ca/AgInClass/aitc-f.htm> (mai 2004)

Émeu Ville (Louise et Cyrille Durand)

C.P. 653 (un kilomètre à l'ouest d'Île-des-Chênes, chemin Leclaire)

Île-des-Chênes (MB) R0A 0T0

Téléphone (204) 878-2583

www.emeuville.com (mai 2004)

- Visites guidées de la ferme: renseignements sur les émeus, tournée des incubateurs, vente d'huile et de viande d'émeu, artisanat, repas à l'émeu

Keystone Agricultural Producers (Manitoba)

#1 – 1313 Border Street, Winnipeg (MB) R3H 0X1

Téléphone : (204) 697-1140

Télécopieur : (204) 697-1109

<http://www.kap.mb.ca> (mai 2004)

Sirop d'érable : Musée de St-Pierre-Jolys

432, rue Joubert, C.P. 321

St-Pierre-Jolys (MB) ROA 1VO

(204) 433-7226

- Visites guidées du musée historique; cabane à sucre et tire au sirop d'érable vers le début d'avril

Des informations sur d'autres excursions agro-touristiques sont disponibles de Voyage Manitoba :

<http://www.travelmanitoba.com/contents.fr.html> (mai 2004)

Sites Internet

Agence canadienne de développement international (ACDI) :

www.acdi-cida.ca (juin 2004)

- Information sur programmes d'aide internationale du Canada
Agriculture Canada, « Les saveurs du Canada », 2000 :
http://www.agr.gc.ca/cafc-fcaa/recipes/index_f.phtml (juin 2004)
- Recettes utilisant des aliments produits au Canada, document disponible en ligne sur le site de Agriculture et Agroalimentaire Canada
Agriculture dans la classe Manitoba :
<http://www.aitc.mb.ca/> (juin 2004)
Agriculture et agroalimentaire Canada :
www.agr.gc.ca (juin 2004)
- Renseignements sur l'agriculture au Canada
Agriculture et agroalimentaire Canada, Service d'exportation agro-alimentaire :
<http://ats-sea.agr.gc.ca/general/home-f.htm> (juin 2004)
- Documents, statistiques, nouvelles sur l'exportation de produits alimentaires
Agriculture Manitoba :
<http://www.gov.mb.ca/agriculture/help/french.html> (juin 2004)
<http://www.gov.mb.ca/agriculture/homeec/cbe02s01fr.html> (juin 2004)
- Informations sur la production agroalimentaire au Manitoba et sur les industries affiliées
Aquaculture au Canada, Profil de l'industrie de l'aquaculture au Canada:
<http://www.ocad-bcda.gc.ca/faquaculture.html> (juin 2004)
- Renseignements et nouvelles sur l'aquaculture, site du Bureau du commissaire au développement de l'aquaculture
Atlas du Canada :
<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html> (juin 2004)
- Cartes à télécharger, données géographiques
Bœuf, information destinée aux consommateurs :
<http://www.beefinfo.org/fr/index.cfm> (juin 2004)
Cadre stratégique pour l'agriculture, Agriculture et Agroalimentaire Canada :
http://www.agr.gc.ca/cb/apf/agrinfo_f.php (juin 2004)
Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Trousse éducative La Terre dans votre assiette, Québec, ERE Éducation, 2002. La trousse est disponible en ligne au :
<http://terre.csq.qc.net> (juin 2004)
Centre d'agriculture biologique du Canada :
http://www.organicagcentre.ca/index_f.html (juin 2004)
- Le Centre d'agriculture biologique du Canada (CABC) se consacre à l'amélioration de l'intégrité environnementale et sociale de l'agriculture, en menant des analyses scientifiques de méthodes d'amélioration de la durabilité de l'agriculture, et en disséminant des informations.
Changement climatique, Gouvernement du Canada :
<http://www.climatechange.gc.ca/french/index.shtml> (juin 2004)
- Renseignements généraux sur les effets du changement climatique et des moyens de le combattre
Conseil canadien du porc :
<http://www.epc-cep.com/indexf.html> (juin 2004)

Coup d'œil sur l'agriculture canadienne, Trousse de l'enseignant, disponible en ligne de Statistique Canada :

http://www.statcan.ca/francais/kits/agric04/intro_f.htm (juin 2004)

Culture Canada :

<http://www.culturecanada.gc.ca/chdt/interface/interface2.nsf/frndocBasic/21.4.20.html> (juin 2004)

- Site historique, géographique et culturel

Environnement Québec :

<http://www.menv.gouv.qc.ca/> (juin 2004)

- Information et actualités portant sur l'environnement

Équiterre :

<http://www.equiterre.org/> (juin 2004)

- Informations actuelles au sujet du commerce équitable mondial, de l'agriculture et de la gestion des ressources naturelles. Organisme à but non lucratif qui vise la promotion de décisions écologiques et socialement équitables.

ESRI Canada :

<http://www.esricanada.com/francais/home/default.asp> (mai 2004)

- Activités et informations sur le logiciel SIG (Systèmes d'information géographique)

Fédération canadienne de l'agriculture, *L'agriculture au Canada*, Ottawa, Agriculture et Agroalimentaire Canada, 1998.

Document disponible en ligne de la Fédération canadienne de l'agriculture :

<http://www.cfa-fca.ca> (juin 2004)

Graffichat, Énergie et ressources naturelles Canada :

<http://www.nrcan.gc.ca/kids/> (juin 2004)

- Géographie, technologie, environnement, jeux

La centrale des nations, Atlas mondial :

<http://centraledesnations.com/atlasmondial/ameriques.php> (juin 2004)

- Informations géographiques, démographiques sur les pays du monde

Le centre de recherche pour le développement international (CRDI) :

http://web.idrc.ca/fr/ev-8513-201-1-DO_TOPIC.html (mai 2004)

- Renseignements sur des projets de développement international et l'alimentation mondiale

« Qu'est-ce que le commerce équitable », document en ligne au :

<http://www.plannagua.ca/fr/cafe/cafe.html> (mai 2004)

« L'industrie canadienne des productions biologiques », document disponible en ligne sur le site de Agriculture et agroalimentaire Canada :

<http://ats-sea.agr.ca> (juin 2004)

Le Monde en marche, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

Les producteurs laitiers du Canada :

<http://www.mesproduitslaitiers.org/fran/producteurs/index.asp> (juin 2004)

Les producteurs du poulet au Canada :

http://www.chicken.ca/F_chicken.htm (juin 2004)

Ministère de l'Agriculture Manitoba :

<http://www.gov.mb.ca/agriculture/help/french.html> (juin 2004)

Ma rue verte, programmes au secondaire :

http://www.marueverte.ca/programs/second_program_f.asp?provinceid=4
(juin2004)

- Projets environnementaux

Nourrir les esprits, combattre la faim, trousse éducative disponible en ligne au :

<http://www.feedingminds.org/debut.htm> (juin 2004)

- Programme éducatif et activités au sujet de la faim et la malnutrition au monde; carte de la faim au monde; fiches d'informations pour les élèves au sujet de la sécurité alimentaire mondiale.

Office canadien de commercialisation des œufs :

<http://www.canadaegg.ca/francais/> (juin 2004)

Office de commercialisation de poisson d'eau douce :

1199, chemin Plessis, Winnipeg (MB) R2C 3L4

http://infosource.gc.ca/Info_1/fwf-xi-f.html (juin 2004)

Organic Producers Association of Manitoba :

<http://www.opam.mb.ca/> (juin 2004)

- Information et personnes ressources sur les cultures biologiques au Canada

Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture :

http://www.fao.org/index_fr.htm (juin 2004)

- Renseignements sur la faim et la sécurité alimentaire au monde

Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, Série de fiches récapitulatives sur l'agriculture et l'alimentation :

<http://www.fao.org/french/newsroom/facts/index.html> (juin 2004)

- *Biotechnologie et sécurité alimentaire*
- *Les femmes, l'agriculture et la sécurité alimentaire*
- *VIH/SIDA, sécurité alimentaire et moyens de subsistance ruraux*
- *Le spectre de la malnutrition*
- *Qualité et sécurité sanitaire des aliments*
- *La sécurité alimentaire et l'environnement*
- *Nourrir les villes*
- *Le droit à la nourriture*
- *L'eau et la sécurité alimentaire*

Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO),

Ensemble d'articles sur la *Journée mondiale de l'alimentation* (2003), disponible de :

<http://www.fao.org/Food/french/index.html> (juin 2004)

OXFAM international :

<http://www.oxfam.org/fr> (juin 2004)

OXFAM Québec :

<http://www.oxfam.gc.ca/index.html> (juin 2004)

- Information sur la pauvreté et la faim, programmes d'aide internationale, nouvelles

Parcs Canada, « Le boom du blé », publication de la série de Parcs Canada au sujet des Parc nationaux et lieux historiques du Canada, 2004. Disponible de Parcs Canada :

<http://parscanada.gc.ca> (juin 2004)

Pays en un coup d'œil, sous-répertoire du site des Nations Unies :

http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/infonation/f_glance.htm (juin 2004)

- Informations actuelles sur tous les pays membres des Nations Unies

Paysages du Canada, un site de Ressources naturelles Canada :

http://sts.gsc.nrcan.gc.ca/clf/landscapes_fr.asp (mai 2004)

- Collection de photographies de paysages et de formes de relief canadiens, à rechercher par région physiographique ou par province ou territoire.

Pêche commerciale au Manitoba :

<http://www.freshwaterfish.com/french/french.htm>

- Informations au sujet de la pêche commerciale au Manitoba (Hecla, Gimli)

Pêches et Océans Canada, Gestion des pêches :

<http://www.gc.dfo-mpo.gc.ca/peches/> (juin 2004)

- Gestion des stocks des pêches au Canada eau salée et eau douce, renseignements sur les pêcheries canadiennes

« Répertoire du bio au Canada », 2002, document en ligne sur le site de Canadian Organic Growers au :

<http://www.cog.ca/2002orgdirectory.pdf> (juin 2004)

- Coordonnées de producteurs biologiques et d'organismes certificateurs légitimes au Canada; informations pour les consommateurs sur les produits certifiés biologiques; liens et personnes-ressources en agriculture biologique

Réseau In-Terre-Actif, Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières :

<http://www.lienmultimedia.com/education/99-05/99-05-21-01.html> (mai 2004)

- Sensibilisation à la citoyenneté globale, activités pédagogiques, actualités, informations sur la coopération mondiale, la qualité de vie de diverses populations, les ressources en eau sur le plan mondial

Statistique Canada, Le Canada en statistiques : Agriculture :

http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/agricul_f.htm (juin 2004)

Statistique Canada, Cartes thématiques :

http://geodepot.statcan.ca/Diss/Maps/ThematicMaps/Index_f.cfm (mai 2004)

- Cartes thématiques, graphiques et tableaux, données du dernier recensement, activités pédagogiques

Statistique Canada, Recensement, Faits saillants sur l'agriculture (2001) :

http://www.statcan.ca/francais/agcensus2001/first/regions/farmmb_f.htm#7 (juin 2004)

Statistique Canada, *Un coup d'oeil sur l'agriculture canadienne*, Trousse de l'enseignant, 1999. Le guide de l'enseignant est aussi disponible en ligne :

http://www.statcan.ca/francais/kits/agric/intro_f.htm (juin 2004)

Statistiques et résumés sur l'agriculture par province ou territoire, 2001 :
http://www.statcan.ca/francais/agcensus2001/first/regions/farmmb_f.htm#7
(juin 2004)

UNICEF, Fond des Nations Unies pour l'Enfance :
<http://www.unicef.org/french/index.html> (juin 2004)

Voyage Manitoba, site touristique provincial :
http://www.travelmanitoba.com/contents_fr.html (mai 2004)

- Informations géographiques et touristiques sur les régions du Manitoba, parcs provinciaux, cartes routières

World Vision Canada, *Thirty Hour Famine*:
<http://www.famine.ca/> (juin 2004)

- Famine de trente heures, un programme de bénévolat pour combattre la faim mondiale

Zone jeunesse de l'ACDI, L'agence canadienne de développement international :
<http://www.acdi-cida.gc.ca/zonejeunesse.htm> (mai 2004)

Sites à consulter pour les actualités:

Actualités, Infobourg :
<http://www.infobourg.qc.ca/> (juin 2004)

L'Actualité :
<http://www.lactualite.com/> (juillet 2004)

La toile du Québec :
http://www.toile.qc.ca/quebec/Sciences_et_sante/Sciences_humaines_et_sociales/
(juin 2004)

Le monde en marche :
<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

Radio-Canada, Les archives de Radio-Canada :
<http://archives.cbc.ca/index.asp?IDLan=0> (juillet 2004)

Radio-Canada, Nouvelles :
<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/> (juillet 2004)

TV5.org :
http://tv5.org/TV5Site/programmes/accueil_continent.php (juillet 2004)

Yahoo France, Dossiers d'actualités :
<http://fr.fc.yahoo.com/> (juillet 2004)

Secondaire 2
Regroupement 4 : *L'industrie et le commerce*



Aperçu du regroupement

Dans ce regroupement, les élèves examineront divers types d'industries et définiront les principales régions manufacturières en Amérique du Nord et dans le monde. Ils étudieront les relations commerciales du Canada avec d'autres pays et exploreront les tendances économiques contemporaines sur le plan canadien ainsi que sur le plan mondial. Ils prendront conscience d'importants enjeux liés à l'interdépendance économique croissante des nations du monde et se poseront des questions au sujet des répercussions de cette interdépendance. Les élèves se questionneront également au sujet de leurs propres décisions en matière d'économie en tant que consommateurs et citoyens d'une société industrialisée fondée sur une économie mixte.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration.

Afin de faciliter la planification, les RAS du regroupement sont disposés en trois blocs d'enseignement dans la phase de réalisation :

- Bloc 1 : *Les types d'industries*
- Bloc 2 : *Les relations commerciales*
- Bloc 3 : *Les enjeux économiques*



Durée suggérée pour ce regroupement : 22 heures

Phase	Description	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances antérieures	Tous les concepts clés du regroupement
Réalisation	Bloc 1 : Les types d'industries	Industrie primaire, secondaire, tertiaire, quaternaire; matière première; main d'œuvre; facteurs de localisation
	Bloc 2 : Les relations commerciales	Importation, exportation, mondialisation, libre-échange, commerce équitable
	Bloc 3 : Les enjeux économiques	Économie mixte, économie du savoir, écotourisme, développement durable
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant	Tous les concepts clés du regroupement

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-006 donner des exemples de la participation croissante des peuples autochtones dans le secteur industriel et des affaires au Canada,
par exemple l'écotourisme, les médias (Aboriginal People's Television Network), les compagnies aériennes;
- CT-024 situer sur une carte du monde les principaux partenaires commerciaux du Canada et les principaux produits échangés;
- CT-025 situer sur une carte du monde et sur une carte de l'Amérique du Nord les principales régions manufacturières;
- CM-039 définir le concept de mondialisation et nommer des enjeux sociaux qui s'y rattachent;
- CE-046 définir le terme « industrie » et donner des exemples d'industries primaires, secondaires, tertiaires et quaternaires;
- CE-047 identifier des facteurs qui déterminent l'emplacement d'une industrie,
par exemple la disponibilité de sources énergétiques, de matières premières, de la main-d'œuvre; la proximité du marché, le transport; les politiques gouvernementales;
- CE-048 donner des exemples des avantages et des inconvénients d'implanter une industrie manufacturière dans une région particulière;
- CE-049 identifier des enjeux actuels liés à l'industrie et au commerce,
entre autres le développement durable.

Valeurs

L'élève pourra :

- VM-008 reconnaître que ses choix de consommation peuvent avoir des conséquences sociales et environnementales;
- VE-011 reconnaître que ses choix en matière de consommation peuvent avoir des répercussions économiques.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés sont visés dans chacun des blocs.



Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Dans ce regroupement, les élèves font la connaissance de plusieurs termes et concepts économiques complexes. Il serait utile de proposer aux élèves d'élaborer un glossaire individuel ou collectif de termes économiques au cours du regroupement. Souvent les termes économiques s'expliquent plus facilement au moyen de diagrammes (réseaux, organigrammes, schémas) ou d'exemples concrets. Il est conseillé d'encourager les élèves à utiliser ces moyens pour expliquer le sens des termes importants et les relations qui existent entre les divers éléments de la géographie économique.

Une ressource utile pour des renseignements sur les termes économiques est la suivante :

Concepts économiques, Économie canadienne (glossaire de termes en ligne sur le site fédéral) :
<http://www.economiecanadienne.gc.ca/francais/economy/concepts.html>

Inciter les élèves à élaborer des définitions en leurs propres mots dans la création du glossaire, sans mémoriser des définitions.

Matériel utile :

Il sera utile de ramasser des revues et des journaux et d'inviter les élèves à recueillir et à découper une collection d'images et d'articles qui se rapportent à l'industrie et au commerce (p. ex. des photos d'usines, de produits manufacturés, de magasins, des exemples de publicité, des images de transports et de technologies, de services et de banques, de systèmes de communication, des informations pour les consommateurs, des actualités touchant l'économie, etc.). Ces images, qui seront utiles pour une variété d'activités, pourraient être organisées par sujet dans des enveloppes étiquetées.

Systèmes d'information géographique

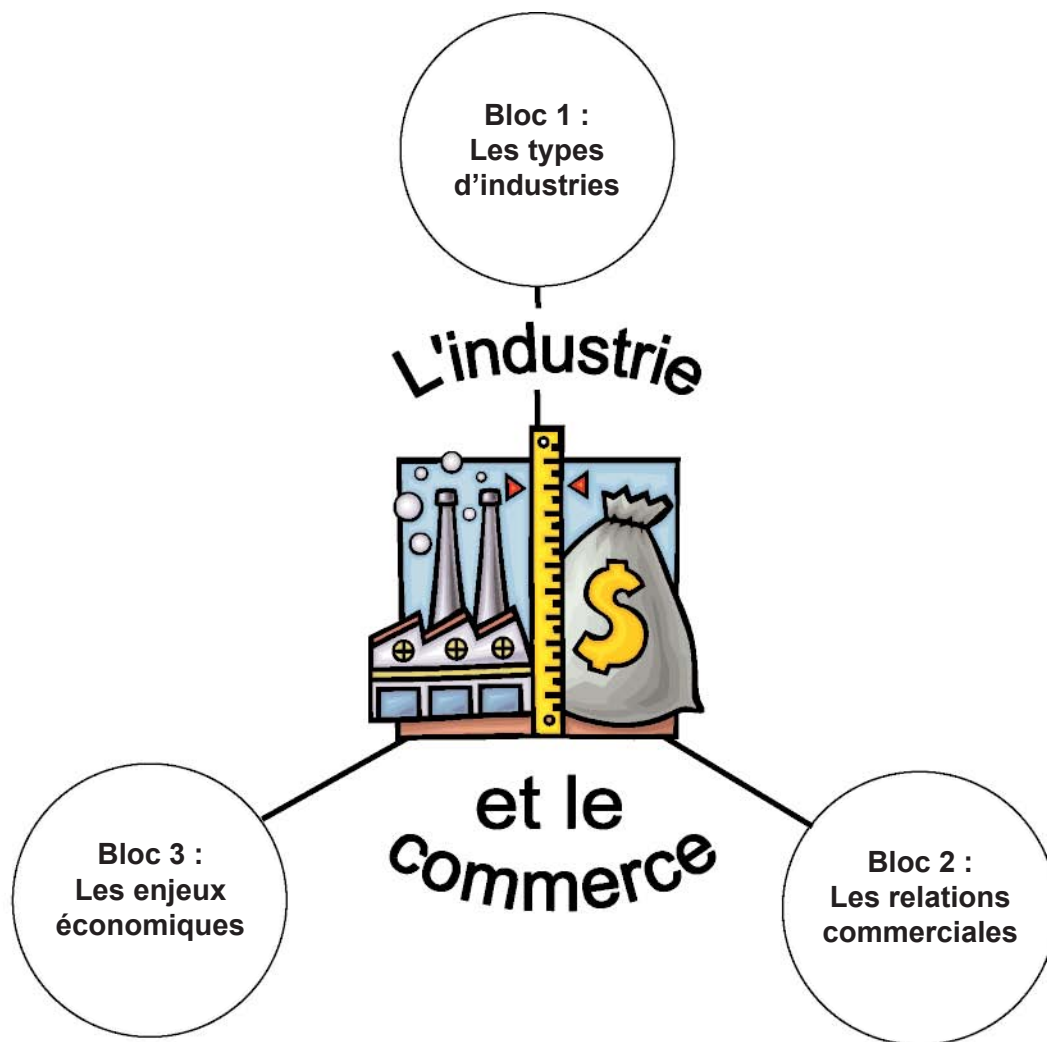


Le symbole du globe indique une activité d'apprentissage qui pourrait se réaliser en utilisant un logiciel SIG dans la création de cartes ou d'autres représentations graphiques ainsi que dans l'analyse de données spatiales.

Ressources éducatives suggérées :

Une liste des ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédia et sites Internet) se trouve à la fin du regroupement.





Mise en situation

Activités suggérées

- Proposer aux élèves d'imaginer qu'ils sont membres d'un club de Jeunes Entrepreneurs, et de songer à une entreprise qu'ils aimeraient démarrer dans leur propre communauté. Encourager les élèves à penser en fonction d'une grande variété de possibilités, en tenant compte des commerces et industries qui existent présentement dans leur région. Préciser aux élèves que leur proposition doit être réaliste, convenable à la région et justifiable au niveau économique, d'après ce qu'ils connaissent. Inviter les élèves à remplir la fiche qui se trouve à l'annexe 4.1, en expliquant qu'ils auront la chance de changer leurs choix à mesure qu'ils apprennent davantage sur l'industrie et le commerce.

Annoncer aux élèves qu'à la fin du regroupement, ils seront invités à préparer un plan d'affaires pour l'entreprise qu'ils aimeraient mettre sur pied.

Remarques à l'enseignant :

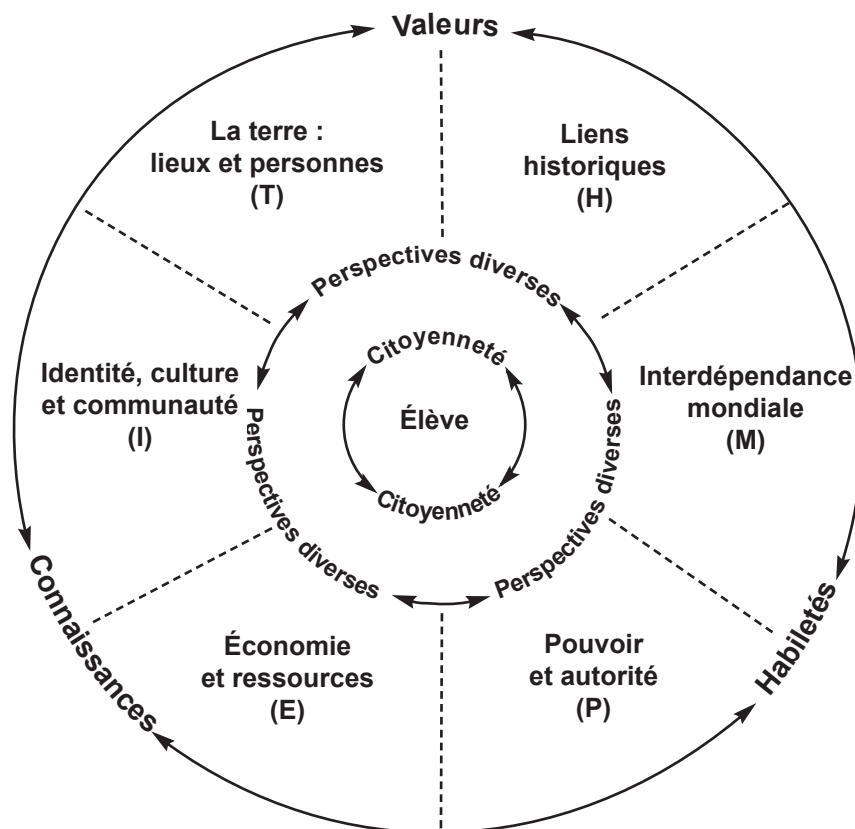
Le but de cette activité n'est pas d'élaborer un plan d'affaires complet, mais de susciter l'intérêt des élèves en faisant ressortir ce qu'ils connaissent au sujet des facteurs qui influencent la réussite d'un projet commercial.

- Présenter brièvement les principaux thèmes du regroupement aux élèves. Inviter les élèves à élaborer un Guide d'anticipation au moyen de l'annexe 4.2, dans lequel ils notent leurs réactions initiales aux énoncés proposés au sujet de l'industrie et du commerce. Leur accorder du temps pour discuter de leurs réactions avec un partenaire. Entamer une discussion pour faire ressortir des questions de nature géographique à explorer au cours du regroupement. Informer les élèves qu'ils reviendront sur les questions soulevées au long du regroupement et qu'ils feront un retour sur le guide d'anticipation à la fin du regroupement.

Remarques à l'enseignant :

En ce qui concerne le Guide d'anticipation (annexe 4.2), il est à noter que, selon les statistiques et les tendances économiques de 2003, les énoncés 2 et 3 sont vrais et les énoncés 1 et 4 sont faux.

- Inciter des groupes d'élèves à participer à un remue-méninges pour nommer des exemples d'industries et de commerces dans leur collectivité ou leur région de la province. Encourager les élèves à baser leur inventaire sur les emplois, les produits et les services disponibles aux membres de leur communauté (p. ex. usines, entreprises, produits manufacturés, magasins et boutiques, transports, communications, banques et autres services). Inviter les élèves à classifier les exemples recueillis selon des catégories de leur choix. Proposer aux élèves de choisir une catégorie d'industrie en particulier et de recueillir, tout au long du regroupement, des images ou des textes qui s'y rapportent. Expliquer qu'ils prépareront, à partir des images et des textes répertoriés, un album collectif consacré au type d'industrie sélectionné.
- Proposer aux élèves de générer une banque de mots aussi vaste que possible concernant l'industrie et le commerce. Afin de les orienter, présenter brièvement les concepts clés du regroupement. Guider les élèves dans l'élaboration d'une définition d'un des concepts économiques, en les encourageant à créer un symbole ou une image pour représenter le terme. Expliquer aux élèves qu'ils prépareront, au cours de ce regroupement, un glossaire individuel ou collectif de termes économiques.



Réalisation

Bloc 1 – Les types d'industries

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CT-025 situer sur une carte du monde et sur une carte de l'Amérique du Nord les principales régions manufacturières;
- CE-046 définir le terme « industrie » et donner des exemples d'industries primaires, secondaires, tertiaires et quaternaires;
- CE-047 identifier des facteurs qui déterminent l'emplacement d'une industrie,
par exemple la disponibilité de sources énergétiques, de matières premières, de la main-d'œuvre; la proximité du marché, le transport; les politiques gouvernementales;
- CE-048 donner des exemples des avantages et des inconvénients d'implanter une industrie manufacturière dans une région particulière;
- H-302 tirer des conclusions et prendre des décisions à partir de recherches et de preuves;
- H-404 dégager, préciser et répondre à des questions, à des idées et à divers points de vue au cours de discussions.

Remarques à l'enseignant :

Aider les élèves à distinguer, au moyen d'exemples, les industries de types primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire et à remarquer que les facteurs relatifs à l'emplacement (facteurs de localisation) varient d'un type à l'autre.

Les industries du type quinaire (p. ex. gouvernement, administration et gestion commerciale, organisations économiques internationales) sont mentionnées dans ce bloc à titre d'information seulement.

Il serait utile de contacter des personnes-ressources de la communauté afin de leur demander de présenter aux élèves des informations pertinentes sur les types de travail, les entreprises, les commerces et les industries dans la région.

Ce bloc offre l'occasion de mettre en pratiques des habiletés cartographiques et d'utiliser des logiciels SIG.



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

- Diviser la classe en groupes de quatre et distribuer à chaque groupe une copie de l'annexe 4.3, qui propose une variété d'exemples d'industries et de commerces. Demander à chaque groupe de découper les exemples en cases et de les regrouper selon les catégories de leurs choix (p. ex. manufacture, services, ventes, communications, transports, alimentation, etc.). Préciser qu'ils doivent arriver à un consensus sur le titre et la définition de chaque catégorie. Proposer aux élèves de concevoir deux exemples supplémentaires dans chacune de leurs catégories.

Remarques à l'enseignant :

Les élèves pourront également se servir des pages jaunes de l'annuaire téléphonique local pour générer une liste de divers exemples d'industries et de commerces.

Amorcer une discussion au sujet des cinq niveaux ou types d'industrie, en présentant aux élèves les définitions qui se trouvent à l'annexe 4.4 et en les incitant à faire des liens avec leurs titres de catégories. Par la suite, proposer aux élèves de regrouper les cases, ainsi que les exemples qu'ils ont créés eux-mêmes, selon les cinq types d'industries. Vérifier ensemble que les élèves ont bien compris les distinctions et leur demander d'élaborer leurs propres définitions et d'inventer un symbole ou icône représentatif pour chaque type d'industrie.

Demander aux élèves de conserver leurs définitions dans leur glossaire de termes économiques pour des fins d'évaluation.

(CE-046, H-404)

- Présenter aux élèves le jet de mots qui se trouve à l'annexe 4.5 et entamer une discussion dans laquelle ils tentent de concevoir des liens logiques entre ces mots. Proposer à des groupes d'élèves de découper et de répertorier une variété d'images et de textes qui se rapportent à l'industrie ou aux échanges commerciaux (p. ex. annonces publicitaires, photos de produits manufacturés ou de matières premières, photos de personnes au travail, de transports, de services financiers, des manchettes de journaux, etc.). Inviter les groupes à classer les images et les textes en fonction des cinq types d'industries. Suggérer par la suite aux élèves de créer un réseau annoté incorporant les images et les termes recueillis, en reliant les items à moyen de courtes explications des liens qui les rattachent.

(CE-046, H-404)

- Diviser la classe en quatre ou cinq groupes. Chaque groupe sera chargé de se spécialiser dans un des types d'industries suivants :
 - Groupe 1 : le secteur primaire
 - Groupe 2 : le secteur secondaire
 - Groupe 3 : le secteur tertiaire
 - Groupe 4 : le secteur quaternaire
 - Groupe 5 : le secteur quinaire (facultatif)

Proposer aux groupes de faire une courte recherche sur un exemple d'une industrie ou entreprise de ce type dans le but de déterminer les facteurs qui déterminent l'emplacement de cette industrie. Les élèves pourraient se servir du schéma de l'annexe 4.6 pour guider leur recherche.

Demander aux groupes de faire un résumé des facteurs qui déterminent l'emplacement de cette industrie au Canada.

(CE-047, CE-048, H-302)

- Regrouper les élèves en dyades et inviter chaque paire d'élèves à créer une carte simplifiée d'un pays fictif comprenant les éléments suivants :
 - échelle et légende;
 - latitude et longitude;
 - éléments de relief (plaines, montagnes, etc.);
 - cours d'eau, forêts, ressources naturelles, sources d'énergie;
 - zones agricoles;
 - grandes villes ou centres de population;
 - principales routes et chemins de fer.

Inviter les groupes à échanger leurs cartes entre eux. Demander à chaque groupe de prendre une décision collective au sujet de l'emplacement d'une industrie de chacun des secteurs (primaire à quinaire). Les élèves doivent ensuite indiquer sur la carte les chiffres 1 à 5 pour indiquer où ils choisiraient de situer chacune de ces industries. Ils doivent également préparer une liste des facteurs qui ont déterminé leurs choix d'emplacement et tirer des conclusions au sujet des conditions qui sont les plus propices au développement industriel. (Veuillez consulter l'annexe 4.7 pour des renseignements sur cet exercice.)

Accorder du temps aux groupes pour comparer leurs cartes et leurs conclusions. Mener une discussion de classe au sujet des facteurs naturels et humains qui influent sur l'emplacement des industries.

Demander aux élèves de créer un diagramme qui représente les facteurs les plus importants dans la localisation des divers types d'industries.

Remarques à l'enseignant :

Les élèves remarqueront que les facteurs de localisation de certains types d'industries sont très variables, p. ex. les industries quinaires dépendent surtout du réseau de communications et moins de l'environnement naturel; les industries manufacturières (secteur secondaire) dépendent surtout des réseaux de transport, etc.
(CE-047, CE-048, H-302)

- Organiser une consultation communautaire au sujet de l'emplacement d'une industrie du secteur primaire ou secondaire à proximité d'un centre de population au Manitoba. Certaines études de cas possibles sont :
 - Bristol Aerospace (Winnipeg);
 - l'usine Dow BioProducts Ltée (Elie);
 - Penner Farm Services (Steinbach/Blumenort);
 - la production d'engrais Simplot Canada (Brandon);
 - exploitations d'élevage de porcs (près de Brandon);
 - Tembec Paper Company Limited (Pine Falls);
 - New Flyer Industries (Winnipeg);
 - le projet hydroélectrique Wuskwatim (près de Nelson House);
 - la mine INCO (Thompson).

Choisir avec les élèves un enjeu pertinent à leur région de la province.

Distribuer aux élèves des cartes de jeu de rôle pour représenter les diverses personnes qui sont ou qui seront affectées par l'industrie dans leur communauté. (Veuillez consulter l'annexe 4.8 pour des rôles suggérés pour la consultation.)

Inviter les élèves à se regrouper en fonction d'intérêts en commun pour faire leur recherche. Inciter les élèves à représenter leurs personnages d'une manière crédible et fondée sur le contexte réel. Chaque groupe d'intérêt doit nommer un porte-parole pour la discussion et doit préparer des notes de recherche qui comprennent des faits et des arguments pour appuyer sa perspective sur la présence de l'industrie dans leur communauté.

À la suite de la préparation, mener la consultation communautaire. Nommer un animateur qui accordera la parole à chaque groupe d'intérêt à tour de rôle au cours de la consultation. Inviter chaque groupe à présenter sa perspective dans le but de persuader les autres d'accepter sa position. Proposer à l'animateur de faire la synthèse des points de vue présentés.

Mener une discussion de classe au sujet des éléments de la prise de décision concernant le développement industriel, en rappelant aux élèves les principes de la durabilité.

Observer et évaluer les habiletés de communication au cours de la discussion.

(Veuillez consulter l'annexe 4.9 pour une grille d'appréciation suggérée.)

Demander à chaque élève de dresser un tableau pour faire la synthèse des avantages et des inconvénients de la présence de l'industrie dans la région en question.

Le tableau doit tenir compte des effets de l'industrie sur les divers éléments de la population locale ainsi que des facteurs économiques et environnementaux qui entrent en jeu dans une telle décision.

(CE-047, CE-048, H-302, H-404)

- Discuter avec les élèves du phénomène du déplacement de grandes entreprises du secteur secondaire vers des pays moins industrialisés (p. ex. *Nike, Gap*, etc.). Inciter les élèves à réfléchir au sujet des motivations économiques possibles de ce phénomène en tenant compte des facteurs relatifs à l'emplacement des industries manufacturières.
(CE-047, CE-048, H-404)

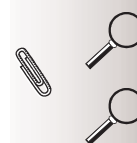
Remarques à l'enseignant :

Les conséquences sociales du phénomène du déplacement de compagnies supranationales seront étudiées plus en profondeur au Bloc 3. Le but de cette discussion est de faire ressortir les facteurs économiques qui déterminent l'emplacement d'industries dans des pays en voie de développement (p. ex. accès à une main-d'œuvre moins dispendieuse, des coûts de production peu élevés, etc.).

- Placer les élèves en groupes de trois ou quatre pour effectuer une recherche sur une industrie importante du secteur primaire ou secondaire en Amérique du Nord. Inviter les élèves à choisir une entreprise en particulier et à faire le bilan des avantages et des inconvénients de la présence de cette industrie dans la région où elle se situe actuellement. Préciser aux élèves de considérer la nature des produits manufacturés, les besoins particuliers de cette industrie et les principaux facteurs relatifs à l'emplacement de cette entreprise. Établir avec les élèves une liste d'éléments prioritaires à rechercher.

Remarques à l'enseignant :

Dans le cas d'une recherche Internet où les élèves consultent des sites commerciaux, il est important de déterminer à l'avance des questions précises et des mots-clés pour guider leur enquête. Certains sites comprennent d'énormes quantités d'informations qui ciblent une grande variété de destinataires (investisseurs, consommateurs, importateurs et exportateurs, journalistes).



Des exemples d'entreprises du secteur primaire ou secondaire au Canada :

- Motor Coach Industries : www.motorcoach.ca
- Bombardier : <http://www.bombardier.com>
- General Motors Canada :
<http://www.gmcanada.com/inm/gmcanada/french/about/Company/trade.html>
- Nygård International : <http://www2.nvgard.com>
- Dow Chemical : www.dow.com
- McCain's Foods : <http://www.mccain.com/>
- Alcan Aluminium Ltée : www.alcan.com
- Toyota Motors Manufacturing Canada : <http://www.toyota.ca>

Demander aux élèves de faire un court exposé oral au sujet de l'entreprise qu'ils ont choisie.

(CE-046, CE-047, CE-048, H-302)

- Demander aux élèves de dresser une carte de l'Amérique du Nord indiquant les sites des principales régions manufacturières en relation avec la répartition de la population et à l'emplacement des ressources naturelles. Utiliser ces cartes comme base de discussion au sujet des facteurs de localisation dans le développement industriel.
(CE-046, CE-047, CE-048, H-302)



L'activité précédente peut également se faire au moyen d'un logiciel SIG.

- **Demander aux élèves de créer, en groupe de trois ou quatre, une présentation multimédia qui présente les divers types d'industries et les facteurs relatifs à l'emplacement de ces industries.** Évaluer la présentation en fonction des critères suggérés à l'annexe 4.10.
(CE-046, CE-047, CE-048, H-302)
- Inviter les élèves à envisager quelles régions de l'Amérique du Nord, et quels pays du monde, seraient les principales régions manufacturières. Suggérer aux élèves de considérer une variété de types d'industries secondaires en pensant aux produits manufacturés qu'ils utilisent quotidiennement (p. ex. la fabrication de textiles ou de vêtements, des usines de montage d'automobiles, des raffineries de pétrole, des usines de transformation agroalimentaire, des usines de fabrication de chaussures, la manufacture d'appareils électroniques). Inciter les élèves à fournir des raisons pour appuyer leurs choix. Noter leurs réponses au tableau pour une vérification subséquente.

Proposer aux élèves de repérer dans leur atlas mondial une carte des principales régions manufacturières dans le monde. Inviter les élèves à se poser les questions suivantes :

Quels produits sont fabriqués dans ces régions?

Quelles conditions favorisent le développement industriel dans ces régions?

Pourquoi est-ce que les principales zones manufacturières sont à ces endroits?

Consulter l'*Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition, 2002, pages 80 et 81, pour des renseignements au sujet des principales régions manufacturières dans le monde.

- Fournir une carte muette du monde aux élèves et leur demander d'indiquer sur la carte les principales régions manufacturières et leurs principaux produits au moyen de symboles et de couleurs, en dressant une légende explicative.
(CT-025)

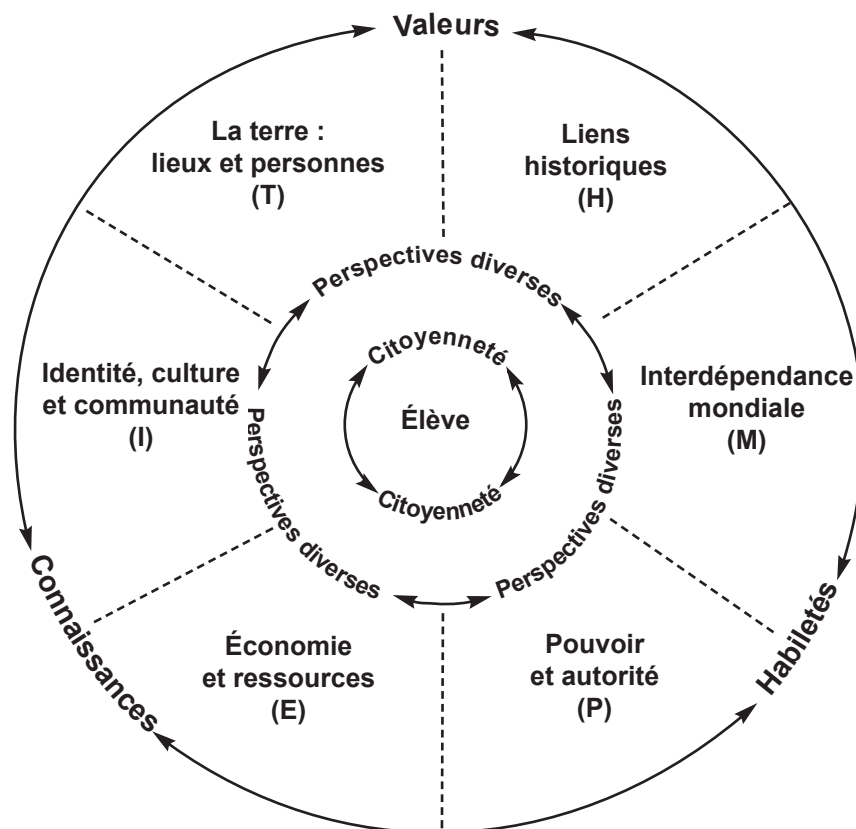


L'activité précédente peut également se faire au moyen d'un logiciel SIG.

Demander aux élèves par la suite de créer un tableau pour résumer ces données en suivant le modèle suggéré à l'annexe 4.11.

(CT-025, CE-047, CE-048)





Bloc 2 – Les relations commerciales

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|---|
| CT-024 | situer sur une carte du monde les principaux partenaires commerciaux du Canada et les principaux produits échangés; |
| CM-039 | définir le concept de mondialisation et nommer des enjeux sociaux qui s'y rattachent; |
| VE-011 | reconnaître que ses choix en matière de consommation peuvent avoir des répercussions économiques; |
| H-101 | employer une variété de stratégies pour résoudre des conflits; |
| H-107 | prendre des décisions qui font preuve d'une conscience sociale. |

Remarques à l'enseignant :

Le concept de mondialisation est complexe et certaines sources proposent des définitions très politisées. Tout en encourageant les élèves à consulter des sources qui présentent une variété de points de vue, il serait utile de clarifier le sens général du terme au début du bloc. La définition suivante, qui a été élaborée par le Fonds monétaire international, est celle qui est proposée par le Gouvernement du Canada dans son site sur l'économie :

<http://www.economiecanadienne.gc.ca/francais/economy/concepts.html> (juin 2004)

Mondialisation :

Le terme « mondialisation » décrit l'accroissement des mouvements de biens, de services, de main-d'œuvre, de technologie et de capital à l'échelle internationale. Bien que la mondialisation ne soit pas un nouveau phénomène, son rythme a augmenté grâce à la venue des nouvelles technologies, particulièrement dans le domaine des télécommunications.

Il serait utile de demander aux élèves d'assembler un recueil d'articles (reportages, éditoriaux) portant sur les enjeux actuels du libre-échange et de la mondialisation économique. Les inciter à trouver des articles représentant une variété de perspectives. Accorder du temps au début de chaque classe pour discuter avec les élèves des articles recueillis. Pour évaluer la compréhension des concepts, l'enseignant peut choisir une ou deux de ces articles et demander aux élèves de faire une analyse du point de vue présenté.

Liens interdisciplinaires

Les activités de ce bloc sont liées au développement d'habiletés interpersonnelles et de résolution de conflits en éducation à la santé (*Gestion personnelle et relations humaines*).

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

- Visionner avec les élèves la vidéo « Les délocalisations internationales » (10 minutes), de *Géographie et économie*, Téléquébec (1999). Inviter les élèves à noter les raisons économiques à l'origine des délocalisations internationales et les conséquences socioéconomiques de ces délocalisations d'entreprises de pays industrialisés vers des pays moins développés. Faire une mise en commun des points principaux après le visionnement de la vidéo.
(CM-039, VE-011)

- Proposer aux élèves de faire un sondage sur les marques commerciales et les pays d'origine de leurs vêtements et de leurs chaussures. Inviter les élèves à illustrer ces données sur un graphique collectif.

Inviter les élèves à faire une recherche Internet au sujet d'un des principaux fabricants de vêtements ou de chaussures identifiés au cours du sondage. Mener une discussion pour faire ressortir des questions de recherche telles que les suivantes :

Où se situent les sièges sociaux de ces compagnies?

Pourquoi, d'après vous, ces compagnies ont-elles souvent des usines de manufacture dans des pays moins développés?

Quelles seraient les conséquences sociales de ces délocalisations sur les populations et les économies de ces pays?

À qui s'achèment la majorité des profits?

Inciter les élèves à repérer des articles de revues ou de journaux ou de sites Internet non commerciaux, au sujet de ces compagnies. Demander aux élèves d'organiser leurs notes de recherche de différentes sources dans un tableau à deux colonnes et d'interpréter leurs résultats pour en tirer leurs propres conclusions. (Consulter le modèle d'un tableau de prise de notes à l'annexe 4.12.)

(CM-039, VE-011)

- Inviter les élèves à réfléchir sur les effets de la technologie et des transports sur le commerce entre les pays. Les inciter à exprimer ce que veut dire l'expression « village global » dans le contexte contemporain et à prendre conscience de l'interdépendance accrue des économies modernes. Présenter aux élèves les mots qui se trouvent à l'annexe 4.13 et les inviter à utiliser ces mots, ainsi que des images de revues ou de journaux, pour créer un diagramme expliquant le concept de mondialisation. Demander à un membre de chaque groupe d'expliquer son diagramme à la classe.

Mener une délibération structurée ou un débat au sujet de la question suivante :

La mondialisation est-elle positive ou négative?

(CM-039, VE-011)

- De manière aléatoire, diviser la classe en deux groupes. Assigner à un groupe la tâche de planifier une campagne publicitaire intitulée « *Soyez responsable – Achetez canadien!* », et à l'autre groupe la tâche de planifier une campagne publicitaire intitulée « *Le monde est un village - Achetez global!* ». Suggérer aux élèves de planifier en groupe les grandes lignes de leur campagne, mais de contribuer individuellement en élaborant chacun sa propre publicité avec le média de leur choix (annonce radio, annonce télévisée, panneau d'affichage, chanson, annonce de revue, etc.).



La campagne doit incorporer des faits au sujet du commerce international, doit présenter des preuves et des raisonnements solides, et doit faire référence aux principaux produits d'exportation et d'importation du Canada.

Présenter aux élèves les critères d'évaluation suggérés à l'annexe 4.14 et évaluer les productions en fonction de ces critères.

(CT-024, CM-039, VE-011, H-107)

Remarques à l'enseignant :

Cette activité peut être conçue comme un genre de compétition entre les deux moitiés de la classe, pour représenter la concurrence à la base de la publicité dans le monde du commerce. Dans ce cas, ils pourront présenter leur campagne à une autre classe, qui agirait en tant que « consommateurs », et leur demander de voter pour la campagne qu'ils trouvent la plus convaincante.

- Demander aux élèves d'expliquer ce qui leur vient à l'esprit lorsqu'ils entendent l'expression « libre-échange ». Faire un remue-méninges et écrire tous les mots au tableau. Discuter avec les élèves du courant social anti-mondialisation. Faire ressortir ce que les élèves connaissent de ce mouvement, p. ex. les manifestations à Seattle en novembre 1999, à Vancouver en décembre 2000 et à Québec en avril 2001, etc.

Présenter aux élèves une vue d'ensemble de ces courants opposés : d'un côté, la tendance vers le libre-échange et les accords commerciaux internationaux, et de l'autre, les manifestations populaires contre la mondialisation économique. Distribuer aux élèves une copie de l'annexe 4.15 pour faciliter la prise de notes et la compréhension du sujet.

Remarques à l'enseignant :

Le schéma proposé dans l'annexe représente une simplification du thème dans le but de le rendre abordable pour les élèves.

(CM-039, H-107)

- Visionner avec les élèves la vidéo « Les unions économiques » (10 minutes), de *Géographie et économie*, Téléquébec (1999). Demander aux élèves de prendre des notes au sujet des avantages et des inconvénients des accords commerciaux orientés vers le libre-échange. Par la suite, faire une mise en commun des points clés de la vidéo.
(CM-039, VE-011, H-107)

- Placer les élèves en équipes de quatre pour mener une délibération structurée au sujet du libre-échange (consulter l'annexe I pour une démarche suggérée). Accorder aux élèves du temps de recherche et les encourager à trouver et à citer une variété de sources.

Demander aux élèves d'utiliser les connaissances acquises au cours de ce bloc pour créer un dépliant « Guide de l'éthique du consommateur responsable » destiné aux jeunes Canadiennes et Canadiens.

(CM-039, VE-011, H-107)

- **Demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle au sujet de leurs choix de consommation en fonction de ce qu'ils ont appris dans ce bloc.**
(CM-039, VE-011, H-107)

- Présenter aux élèves la question suivante :

Si vous étiez convaincus de l'injustice d'une tendance ou d'une politique socioéconomique, jusqu'à quel point iriez-vous pour manifester votre opposition?

Inciter les élèves à suggérer des exemples pertinents : questions de guerre, questions de droits démocratiques, questions de liberté d'expression, etc.

Inviter les élèves à se positionner selon le continuum suggéré à l'annexe 4.16.

Demander aux élèves de discuter entre eux de leur position par rapport à cette gamme de gestes activistes. Insister pour que chaque élève explique et justifie sa prise de position.

(CM-039, V-011, H-107)

- Expliquer aux élèves qu'une gamme de gestes d'activisme a été posée par les intervenants au cours de manifestations contre la mondialisation et le libre-échange qui ont eu lieu à Québec en avril 2001 pendant le Sommet des Amériques. Le but de ce Sommet était de poursuivre les négociations au sujet de la ZLÉA (Zone de libre-échange des Amériques), une entente qui créerait une union économique des tous les pays des Amériques sauf le Cuba.

Inviter les élèves à visionner le documentaire suivant, qui dépeint les conflits qui ont eu lieu entre la police et les protestataires ainsi qu'entre les groupes de manifestants au cours du Sommet des Amériques :

« Vue du sommet » (3 segments de 30 minutes), un segment de la vidéocassette *Cultiver la paix au XXI^e siècle*, Office national du film, 2002 :

<http://www.onf.ca/vuedusommet/>

À la suite du visionnement de ce film, diviser la classe en groupes hétérogènes de 5 ou 6 membres. (Regrouper des élèves qui ont répondu de manières très différentes aux questions de l'annexe 4.16 sur le continuum de gestes activistes.) Leur tâche sera de mener un jeu de rôle au cours duquel les membres, représentant les divers types d'activistes au Sommet des Amériques, arrivent à résoudre leur conflit d'opinions et à proposer comment ils vont aborder, ensemble, la question du niveau d'agressivité de leur manifestation.

Rappeler aux élèves que le but de cette discussion est de trouver des moyens de résoudre le conflit, et non de convaincre les autres d'appuyer leur propre position. Préciser que les élèves doivent essayer de trouver un terrain d'entente. Avant de se lancer dans la discussion, insister pour que les élèves n'abandonnent pas leurs principes simplement pour arriver à un accord. Faire un remue-méninges de stratégies utiles dans la résolution de conflits (p. ex. négociation, clarification, écoute active, compromis, médiation, feedback positif). Au besoin, demander à des dyades d'élèves de faire une courte démonstration de la stratégie. Accorder quinze minutes pour la discussion ou le jeu de rôle.

Circuler dans la classe et observer les élèves en utilisant la fiche à l'annexe 4.17.

Remarques à l'enseignant :

Il est conseillé de limiter ses interventions au cours d'une telle activité. Si un groupe rencontre beaucoup de difficultés, il serait peut-être utile de nommer un élève comme animateur impartial ou médiateur.

À la suite de la discussion, mener une séance bilan au sujet de l'activité et des positions prises.

Demander aux élèves de faire une autoévaluation à l'aide de l'annexe 4.18.

(CM-039, VE-011, H-101, H-107)



D'autres activités reliées aux gestes d'activisme social et à la résolution pacifique des conflits sont proposées dans le guide de l'enseignant pour accompagner cette vidéo. Le guide *Cultiver la paix* est disponible en ligne au : <http://www.cultivatingpeace.ca/french/>

- Diviser la classe en deux groupes : un groupe représentera les exportations canadiennes vers d'autres pays; et un groupe représentera les importations d'autres pays vers le Canada. Assigner à chaque groupe la tâche de trouver les dix principaux produits d'échange, pour importation et pour exportation respectivement, ainsi que les principaux partenaires commerciaux impliqués.

Demander à chaque groupe de faire une courte simulation, à l'aide d'une carte du monde, pour représenter le genre de produits, le mouvement de ces produits, et les pays expéditeurs ou destinataires.

(CT-024, VE-011)

- Diviser la classe en groupes de quatre ou cinq : un cartographe, un ou deux chercheurs, un dessinateur et un porte-parole. Proposer à chaque groupe de tracer une grande carte du monde sur une affiche. Inviter les élèves à identifier les principaux partenaires commerciaux du Canada à l'aide de l'atlas, de sites Internet ou de sources imprimées.

Inviter chaque groupe à tracer les liens commerciaux sur leur carte mondiale, en indiquant les exportations à partir du Canada à l'aide d'une ligne bleue et les importations vers le Canada à l'aide d'une ligne rouge.

Demander à chaque groupe d'utiliser des symboles pour indiquer sur leur carte les principaux produits d'échange avec ces partenaires commerciaux.

Accorder du temps aux groupes pour faire un court échange d'informations avec un autre groupe.

(CT-024)



L'activité précédente peut aussi se réaliser au moyen d'un logiciel SIG.

Remarques à l'enseignant :

Les élèves pourront utiliser leurs cartes pour illustrer d'autres faits sur le commerce international au cours du bloc.

Les ressources suivantes sont suggérées pour cette activité :

Atlas du Canada Beauchemin, 3^e édition (2002), page 121.

Les partenaires commerciaux du Canada (2001), chapitre 7.

Statistiques Canada : données sur le commerce international :

http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/intern_f.htm

Aperçu de l'économie : « Le commerce international » :

<http://canadianeconomy.gc.ca/francais/economy/overview.html#International>

Géographie du Canada : Influences et liaisons (2002), chapitre 32.

- Distribuer aux élèves une copie de l'annexe 4.19 sur le libre-échange et les accords commerciaux. Diviser la classe en groupes de trois pour lire la fiche d'information et discuter de son sens. Fournir à chaque groupe une carte muette du monde (avec divisions politiques) et un atlas. Inviter chaque groupe à dresser une carte illustrant les principaux blocs commerciaux dans le monde au moyen de couleurs et de symboles. La carte doit indiquer le nom des pays impliqués et les acronymes des ententes commerciales. Mener une discussion de classe pour s'assurer que les élèves comprennent ce que c'est que le libre-échange.

(CT-024, CM-039)



L'activité précédente peut aussi se réaliser au moyen d'un logiciel SIG.

- Inviter les élèves à mener une courte recherche sur les pays membres de la Francophonie et de relever un exemple d'appui financier, d'échange culturel ou de projet commercial entre le Canada et un de ces pays. Accorder aux élèves le temps de partager leurs découvertes en petits groupes, et de situer les pays nommés sur la carte du monde.

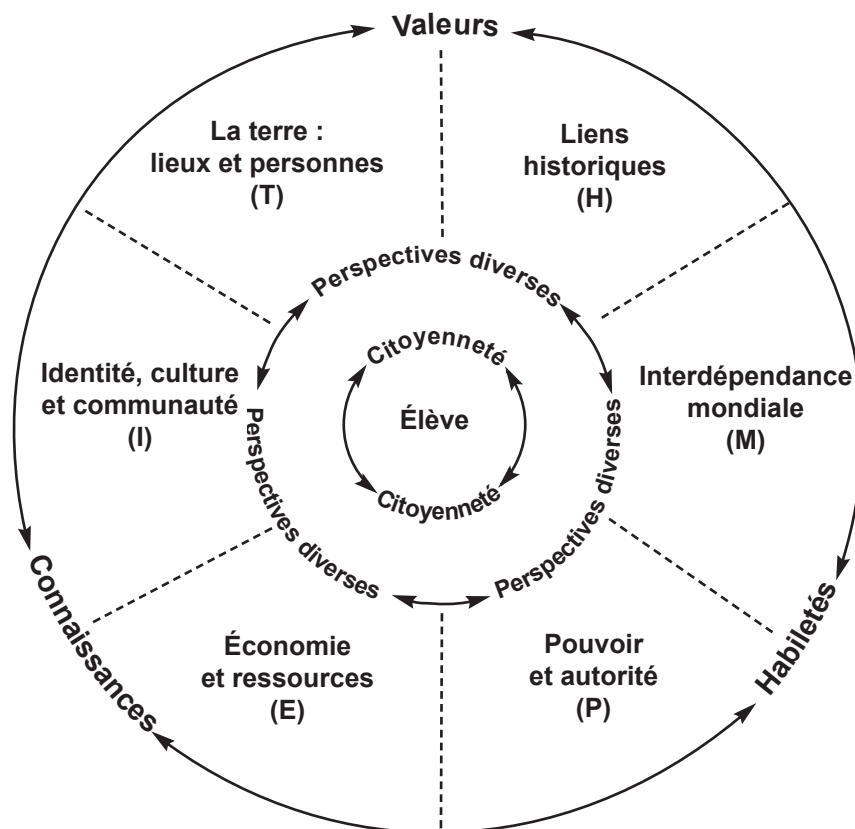
Un site utile pour cette recherche est la suivante :

Affaires étrangères Canada, Le Canada en Francophonie :

http://www.dfait-maeci.gc.ca/foreign_policy/francophonie/member_states-fr.asp

(CT-024, CM-039)





Bloc 3 – Les enjeux économiques

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|--|
| CI-006 | donner des exemples de la participation croissante des peuples autochtones dans le secteur industriel et des affaires au Canada,
<i>par exemple l'écotourisme, les médias (Aboriginal People's Television Network ou APTN), les compagnies aériennes;</i> |
| CE-049 | identifier des enjeux actuels liés à l'industrie et au commerce,
<i>entre autres le développement durable;</i> |
| VM-008 | reconnaître que ses choix de consommation peuvent avoir des conséquences sociales et environnementales; |
| H-201 | organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source,
<i>par exemple des cartes, des graphiques, des tableaux, des schémas conceptuels;</i> |
| H-305 | comparer divers points de vue et diverses interprétations dans les médias et d'autres sources d'information; |
| H-402 | exprimer des opinions informées et réfléchies. |

Remarques à l'enseignant :

Encourager les élèves à tenir compte des enjeux économiques actuels en consultant une variété de sources (sites Internet, journaux, reportages, revues). Fournir aux élèves un modèle pour l'enregistrement des sources consultées au cours d'une recherche. (Veuillez consulter l'annexe M pour un modèle suggéré.)

Guider les élèves dans la cueillette d'information dans Internet en leur donnant des adresses de portails et de sites pertinents et en élaborant avec la classe une liste de mots clés à utiliser pour repérer des bons sites pertinents.

Inviter les élèves à choisir leurs propres modalités de présentation d'information (p. ex. des cartes, des graphiques, des tableaux, des organigrammes, des schémas conceptuels) en leur fournissant divers modèles.

Liens interdisciplinaires :

Les concepts de ce bloc portant sur le développement durable ont des liens avec la prise de décision concernant des enjeux STSE (*Science, technologie, société et environnement*) en sciences de la nature.



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

- Diviser la classe en groupes de sept ou huit personnes. Donner à chaque groupe une grande pancarte et un stylo feutre. Distribuer à chaque élève une douzaine de petites notes autocollantes ou de petits carreaux de papier. Demander aux élèves d'écrire le mot « économie » au centre de leur affiche. Inviter les membres de chaque groupe à énoncer à tour de rôle des idées suggérées par le concept *économie*, en écrivant leurs mots sur les notes autocollantes.

Inciter les élèves à continuer de faire le tour de table rapidement pour accumuler des idées pendant 4 ou 5 minutes ou jusqu'à ce que les idées commencent à s'épuiser.

Inviter chaque groupe à organiser ses notes autocollantes sur l'affiche dans un schéma conceptuel logique, en ajoutant des mots, des traits et des images pour expliciter les liens entre les idées. Dans son affiche le groupe doit représenter sa propre conceptualisation de l'économie. Accorder du temps de partage entre les groupes.

(CE-049, H-402)

- En retenant les mêmes groupes, distribuer aux élèves la fiche d'informations qui se trouve à l'annexe 4.20.

Inviter les élèves à lire ensemble le texte et leur demander de concevoir un cycle de vocabulaire en utilisant les mots clés du texte.

Utiliser ce cycle de vocabulaire pour réviser et perfectionner le schéma conceptuel de la situation précédente.

(CE-049, H-402)

- Proposer aux élèves de faire un remue-méninges au sujet des compétences nécessaires aujourd'hui dans le domaine du travail. Écrire toutes les suggestions des élèves au tableau. Susciter des idées au sujet de la façon dont la main-d'œuvre et le travail ont changé au Canada depuis la révolution industrielle, par exemple dans les domaines suivants :

- *le rôle des femmes;*
- *les nouvelles technologies;*
- *le niveau de scolarité de la population;*
- *le syndicalisme;*
- *le développement durable;*
- *les transports.*

Demander aux élèves de développer en groupes de six ou sept une liste des cinq compétences prioritaires en indiquant les raisons de leurs choix au moyen du tableau présenté à l'annexe 4.21.

Inviter les élèves à comparer leurs tableaux avec celui du *Conference Board of Canada*, « Compétences relatives à l'employabilité 2000+ » au :

<http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>

(CE-049, H-402)

- **Demander aux élèves de créer une pyramide de population pour représenter le pourcentage de la main-d'œuvre au Canada qui travaille dans l'industrie primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire.**

Les inviter, par la suite, à comparer les données au sujet de la main-d'œuvre canadienne actuelle aux données relatives à la main-d'œuvre canadienne vers le début du siècle.

Consulter le guide à l'annexe 4.22 pour faire cet exercice.



Remarques à l'enseignant :

Les élèves peuvent consulter le site de Statistique Canada pour repérer ces données :
<http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/> (juin 2004)
(CE-049, H-201)

- Présenter aux élèves un court texte tel que celui qui suit et s'assurer qu'ils comprennent les idées principales du texte. Inviter les élèves par la suite à créer un diagramme pour illustrer les points clés soulevés.

Ayant dépassé depuis longtemps le stade d'une économie basée presque exclusivement sur les ressources naturelles, le Canada évolue rapidement vers une économie fondée sur le savoir privilégiant l'innovation et la technologie. La nouvelle économie est également plus « intelligente » : grâce aux industries canadiennes axées sur le savoir, nous sommes de plus en plus en mesure de produire des machines et du matériel de haute technologie, ce qui favorise ainsi l'innovation industrielle.

Source :

<http://canadianeconomy.gc.ca/francais/economy/overview.html> (juin 2004)

Demander aux élèves de se regrouper en dyades pour formuler une définition de « l'économie du savoir ».

Accorder un temps de partage des définitions et mener une discussion sur ce que pourraient être les répercussions d'une « économie de savoir » sur la main-d'œuvre canadienne (p. ex, plus d'années de scolarité, plus de demande pour des travailleurs spécialisés en technologie, moins de demande pour des travailleurs dans certains domaines, etc.)

(CE-049, H-201)

- Inviter en classe un entrepreneur ou un membre de la Chambre de commerce locale. Demander aux élèves de préparer des questions à l'avance en vue de découvrir ce qui est requis pour faire un plan d'affaires d'une entreprise et quels sont les facteurs de réussite d'une entreprise. Inciter les élèves à conserver les notes recueillies au cours de la visite afin de les utiliser dans la préparation de leur propre plan d'entreprise (voir la phase d'intégration).

À la suite de la visite, demander aux élèves de créer un slogan et un logo pour représenter leur entreprise proposée.

(CE-049, H-305)

- Organiser une visite de classe dans une entreprise locale dans le but de recueillir des informations au sujet des facteurs qui influent sur cette entreprise : main-d'œuvre, localisation ou emplacement, publicité, coûts d'opération et de matériel, etc.

Demander aux élèves de préparer à l'avance des questions et de remplir la fiche qui se trouve à l'annexe 4.23 au cours de la visite.

(CE-049, H-305)

- Inviter les élèves à jouer le rôle de journaliste pour mener une enquête sur le degré de satisfaction des membres de leur communauté envers leurs emplois.

Demander aux élèves d'inclure dans leur enquête des éléments tels que les suivants :

- un sondage au sujet des emplois à temps partiel parmi les étudiants;
- les aspirations de carrière des étudiants;
- des entrevues avec des membres de la communauté au sujet de leur degré de satisfaction avec leur emploi.

Demander aux élèves de présenter les résultats de leur enquête sous forme d'un court reportage télévisé. Évaluer les présentations en fonction des critères établis préalablement avec les élèves.

(CE-049, H-402)

L'écotourisme est une industrie touristique qui offre des visites de régions naturelles et non développées dans le but de faire admirer la biodiversité et d'apprendre à respecter l'environnement, tout en protégeant la faune et la flore.

- Mener une discussion au sujet des avantages et des inconvénients de l'écotourisme, en utilisant des exemples tels que le parc national Banff, où la présence de milliers de touristes chaque année commence à avoir un impact important sur l'état naturel de la région, la disparition des ours polaires à Churchill ou des baleines du fleuve Saint-Laurent. Inviter les élèves à envisager une entreprise écotouristique qui serait un projet réaliste pour une zone naturelle près de leur communauté. Les inviter à suggérer des activités touristiques possibles qui auraient un impact minime sur l'environnement.

Demander aux élèves de créer un dépliant publicitaire annonçant leur entreprise et une annonce à placer dans le journal local pour l'embauche de guides et d'autres employés.

(CE-049, H-402)

- Proposer aux élèves de mener une recherche pour trouver des renseignements sur de nouvelles entreprises autochtones au Canada.

Sources possibles d'information sur les entreprises autochtones :

Entreprise autochtone Canada, Industrie et commerce Canada (2003) :

<http://strategis.ic.gc.ca/epic/internet/inabc-eac.nsf/vwGeneratedInterF/Home> (juin 2004)

- Nouvelles et actualités, données sur les entreprises autochtones au Canada

APTN *Aboriginal People's Television Network* (site français)

http://www.aptn.ca/Francais/francais_html (juin 2004)

- Profil, fiches de renseignements, informations sur la programmation APTN en français

Arctic Beverages, Flin Flon, distributeur de boissons gazeuses dans le Nord du Manitoba et de la Saskatchewan (*Tribal Councils Investment Group du Manitoba*) :

http://www.ainc-inac.gc.ca/nr/ecd/ssd/otm10_f.html (juin 2004)

Développement économique (Manitoba) Portail des Autochtones, Gouvernement du Canada :

<http://autochtonesauCanada.gc.ca/abdt/interface/interface2.nsf/frndocBasic/12.4.4.html> (juin 2004)

Les réserves urbaines :

http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/atr/atr19_f.html (juin 2004)





Demander aux élèves, par la suite, de préparer, en dyades ou triades, un panneau publicitaire au sujet de l'entreprise choisie.

(CI-006, CE-049, H-201)



- **Demander aux élèves de faire un projet de recherche sur un enjeu économique actuel canadien.**

Les sujets de recherche suggérés sont les suivants :

- la participation croissante des femmes dans les entreprises privées;
- l'effet d'Internet sur le commerce au Canada;
- l'avenir du monde du travail au Canada;
- le futur de l'écotourisme au Canada;
- les effets environnementaux de la surconsommation;
- un enjeu actuel portant sur le commerce au Canada (p. ex. le débat avec les États-Unis sur l'exportation du bois d'œuvre, les effets de la « maladie de la vache folle » sur le marché du bœuf, etc.).

Discuter avec les élèves des critères d'évaluation qui se trouvent à l'annexe 4.24 avant de commencer la recherche, et déterminer avec eux la valeur relative de chaque élément.

Encourager les élèves à consulter une variété de sources, à repérer des articles d'opinion dans les médias, et à inclure un tableau ou un diagramme dans leur recherche.

(CI-006, CE-049, H-201, H-305, H-402)



- **Demander aux élèves de présenter un exposé oral sur un enjeu local portant sur le développement durable.**

Les exemples d'enjeux manitobains suivants sont donnés à titre d'exemple :

- l'expansion du développement touristique au parc provincial de Grand Beach;
- le projet hydro-électrique Wuskwatim;
- la foresterie dans la zone naturelle de forêt boréale à l'est du lac Winnipeg.

Encourager les élèves à repérer des articles de journal qui reflètent les perspectives de divers résidents, y inclus les membres de Premières nations, de la région étudiée.

Encourager les élèves à prendre position sur la question en suivant le modèle d'analyse suggéré à l'annexe 4.25.

(CI-006, CE-049, H-201, H-305, H-402)



- Entamer une discussion au sujet des avantages et des inconvénients de l'achat local. Encourager les élèves à considérer cette question en fonction des effets sur l'environnement et des principes de la durabilité (p. ex. moins de transport, moins de dépenses d'énergie, etc.).

Proposer aux élèves de formuler ces principes sous forme de questions :

Avant d'acheter, je me pose les questions suivantes...

Demander aux élèves de définir des principes pour guider leurs choix en tant que consommateurs basés sur les connaissances acquises.

(VM-008, H-402)



- Le Canada fait partie des nations industrialisées et possède les caractéristiques d'une « société de consommateurs » :
 - les désirs des citoyens excèdent de loin leurs besoins;
 - le taux de consommation est très élevé comparé à la plus grande partie de la population mondiale;
 - la publicité fait partie du mode de vie;
 - les consommateurs demandent d'avoir accès à une grande variété de produits provenant de toutes les régions du monde.

Demander aux élèves de faire le bilan de leurs habitudes de consommation et de mener une discussion en petits groupes au sujet des répercussions de leurs choix et de diverses options possibles.

Les élèves peuvent utiliser le tableau à l'annexe 4.26 pour guider leur discussion.

(VM-008, H-402)



Intégration

Activités suggérées

- Inviter les élèves à développer un plan d'affaires pour une entreprise qu'ils aimeraient mettre sur pied dans leur collectivité, et à créer une courte présentation audiovisuelle de leur projet. Organiser par la suite une *Exposition de jeunes entrepreneurs* au cours de laquelle les élèves montent des kiosques que les membres de la communauté ou des invités d'autres classes visitent.
Encourager les élèves à discuter entre eux des points forts et des points faibles de leur présentation.

Les élèves peuvent consulter les sites suivants pour obtenir des conseils pertinents à leur projet d'entreprise :

Pour des informations sur le démarrage d'une entreprise, l'élaboration d'un plan d'affaires et comment faire une étude de marché, contacter le Centre de services aux entreprises du Canada :

<http://www.rcsec.org/francais/> (juin 2004)

Questionnaire autoévaluation : *Possédez-vous les qualités requises pour devenir entrepreneur?*

<http://www.wd.gc.ca/apps/amiant-fr.nsf> (juin 2004)

- Inviter les élèves à reprendre le Guide d'anticipation, de l'annexe 4.2, proposé au début du regroupement et à indiquer s'ils ont changé d'avis au sujet des affirmations proposées. Entamer une discussion de classe au sujet de ces énoncés et des tendances actuelles au sujet de l'industrie et du commerce au Canada et dans le monde.
Proposer aux élèves d'écrire un « billet de sortie » identifiant les apprentissages les plus significatifs réalisés au cours de ce bloc.
- Inviter les élèves à créer un organigramme illustré sur une grande affiche pour expliquer le fonctionnement de l'économie canadienne dans le monde actuel. Inciter les élèves à inclure dans leur organigramme tous les concepts clés du regroupement (p. ex. les types d'industries, les exportations et importations, le libre-échange, l'économie du savoir, la mondialisation, le marché mondial, etc.). Les élèves pourraient se servir des images recueillies de revues et de journaux pour illustrer leur organigramme.
- Annoncer aux élèves qu'il est temps de planifier et de concevoir un album collectif portant sur une catégorie identifiée d'industrie ou de commerce (p. ex. la fabrication d'automobiles, la restauration rapide, les banques, la vente et distribution d'appareils électroniques, etc.). Mener une discussion sur l'organisation de l'album et sur les diverses rubriques exigées (p. ex. facteurs de localisation, demandes du marché, travail et main-d'œuvre, importance à l'économie, etc.). Proposer aux élèves de se servir des images et des textes recueillis tout au long du regroupement pour préparer les différentes sections de l'album.
Une fois l'album complété, encourager les élèves à le partager avec les autres élèves de l'école et les membres de la communauté. Proposer aux élèves d'écrire une réflexion identifiant les apprentissages les plus significatifs fait au cours de ce bloc.



- Proposer aux élèves de reprendre la banque de mots générée au début du regroupement et de se répartir la tâche entre eux, afin de préparer un glossaire de termes économiques. Encourager les élèves à inclure des tableaux, des graphiques et des images pour appuyer leur explication des termes, et de compléter les définitions au moyen d'exemples concrets. Suggérer aux élèves de préparer une copie pour chacun d'eux et de monter un site Internet dans lequel ils présenteront leur travail.
- Présenter aux élèves des exemples de définitions satiriques de mots qu'ils connaissent déjà, en se basant sur des exemples du Dictionnaire du Diable de l'humoriste Ambrose Bierce :

Citation : Répétition erronée d'une déclaration d'autrui

Diplomatie : L'art patriotique de mentir pour son pays

Monument : Structure destinée à commémorer quelque chose qui ne demande aucune commémoration, ou bien ne peut pas être commémoré

Savoir : Forme d'ignorance qui distingue les studieux

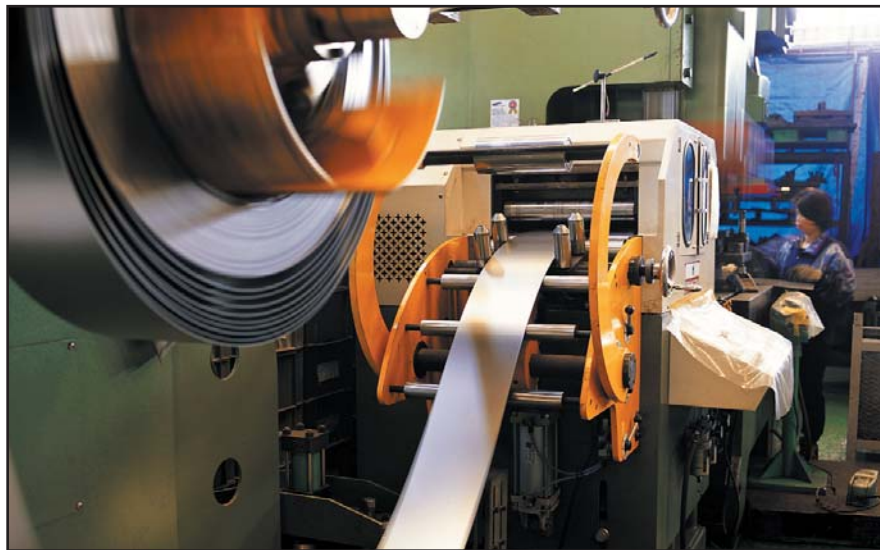
Logique : Art de penser et de raisonner en strict accord avec les limitations et les incapacités de l'incompréhension humaine

Proposer aux élèves d'élaborer leur propre Dictionnaire du Diable des principaux termes en industrie et commerce. Signaler qu'il est essentiel de démontrer dans chacune de leurs définitions une reconnaissance du vrai sens du terme. Le dictionnaire pourrait également comprendre deux colonnes : une colonne pour une explication ou diagramme du vrai sens du mot et une colonne pour la définition satirique.

- Organiser un débat ou un forum communautaire sur le libre-échange ou autre enjeu économique actuel. Inviter les élèves à recueillir de l'information sur le sujet à l'avance et à écrire une lettre à leur député fédéral ou provincial pour solliciter son opinion.



Regroupement 4 :
L'industrie et le commerce
Ressources éducatives suggérées



Ressources imprimées

- AVES, Paul, et autres. *Liaisons géographiques 7 : Explorations physiques*, Manuel et Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 910.02 A948L)
- BEAUDRY, Paul, et autres. *Les marchés économiques*, Cahier d'activités et Guide de l'enseignant, Montréal, Guérin, 1991. (DREF 330.0202/B373m)
- BROUSSEAU, Michel, et Denise PELLETIER. *Destinations Québec – Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1990. (DREF 917.1/B874d)
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel, et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Guide de l'enseignant, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- CARRIER, François, et Jean-Claude LAROUCHE. *Une terre en mouvement : Géographie générale*, Cahier d'activités, Montréal, Lidec, 2001. (DREF 910.02 C316t)
- CARRIER, François, et Marc HUDON. *Organisation géographique du monde contemporain*, Québec, Lidec, 1990. (DREF 910.2 C316o)
- CARRIER, François. *Atlas du monde contemporain : Le Québec, le Canada et le monde*, 2^e édition, Montréal, Lidec, 2000. (DREF 912 c316a 2000)
- CHARLIER, J., et autres. *Le Grand Atlas*, Belgique, DeNoeck et Wesmael, 1998. (DREF 912 G751)
- CLARK, Bruce W., et John K. WALLACE. *Géographie du Canada : Influences et liaisons*, Manuel, Guide d'enseignement et Supplément au guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 917.1 C592g)
- Consommation et Corporations Manitoba. Série *Projet Réalité : Formation économique pratique destinée aux élèves du secondaire*, Groupe de Travail fédéral-provincial sur la sensibilisation des consommateurs et le langage clair, 1993.
- Module I : *Le marché canadien et toi* (DREF 330.07 G882p 01)
- Module II : *Tes décisions économiques* (DREF 330.07 G882p 02)
- Module III : *La gestion : ce que l'argent ne peut procurer* (DREF 330.07 G882p 03)
- Module IV : *L'esprit d'entreprise et le monde du travail* (DREF 330.07 G882p 04)
- Module V : *La participation des citoyens et citoyennes dans la société de marché canadienne* (DREF 330.07 G882p 05)
- Guide de l'enseignant pour le Manitoba* (DREF 330.07 G882p G)
- COULOMBE, Vincent, et Bruno THÉRIAL. *Atlas Beauchemin : Mondial, régional, thématique*, Laval, Groupe Beauchemin, 1999. (DREF 912.C855a)
- CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.A881)
- D'ASTOUS, Alain. *Comportement du consommateur*, Montréal, Chenelière McGraw Hill, 2002. (DREF 658.834 A858c)

- DRAPER, Graham et Patricia HEALY. *Le Canada et le monde, Les questions géographiques*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. (DREF 910.D765c)
- DRAPER, Graham. *Destinations : Géographie régionale, voyage et tourisme*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. (DREF 910 D765d)
- FAGAN, Margaret et Donald LLOYD. *Défi Canada: l'environnement et l'économie*, Manuel et Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994. (DREF 304.20971 F151d)
- GALVIN, Kathryn, et M. BARRY. *Nos liens avec les autres pays*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1992. (DREF 303.48271/G182n)
- HANNELL, Christine, et S. DUNLOP. *À la découverte de notre monde 8 : Explorations humaines*, Manuel; Guide d'enseignement par Gary BIRCHALL et Neil HAMMOND, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 310.2 H244a)
- HARSHMAN, Robert, et Christine HANNELL. *L'univers humain : un monde en mutation*, Montréal, Guérin, 1990. (DREF 304.2 H244a)
- MOLDOLFSKY, Byron. *Atlas du Canada Beauchemin*, 3^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)
- LE MONDE EN MARCHE, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes, LesPlan Educational Services Ltd., Victoria (C-B).
Centre des enseignants :
Téléphone (Appels sans frais) : 1 888 240-2212
Télécopieur (Appels sans frais) : 1 888 240-2246
Les enseignants peuvent aussi commander la revue en ligne au :
<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html>
- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité
- OXFAM Québec. *L'ABC de la consommation responsable : Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable*, Québec, ERE Éducation, 2001.
- OXFAM Québec. *L'ABC de la consommation responsable : Guide d'activités pédagogiques*, Enseignement secondaire, Québec, ERE Éducation, 2001.
- PAULY, Edmond. *Économie de base*, Cahier d'activités d'apprentissage et corrigé, Québec, École nouvelle, 2001. (DREF 330.076 P333e 02)
- PIQUARD, Josée-Marie. *La société s'organise : Tome II – L'économie*; Guide d'encadrement, Edmonton, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 2000. (DREF 300.7 P666s 01)
- PORRITT, Jonathan. *Sauvons la Terre*, Londres, Casterman, 1991. (DREF 304.2/P838s)
- Anthologie d'écrits internationaux au sujet des problèmes écologiques et des solutions possibles
- URSEL, Elaine. *Je découvre les partenaires commerciaux du Canada*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 382. U82j)
- STANFORD, Quentin. *Atlas mondial Oxford*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2004. (DREF 912.098a)

Ressources multimédia

« Automobile : un avenir assuré », Radio-Canada, *Nouvelles plus* : Volume 2, no 6, mars 2002, Chronique et guide de l'enseignant, vidéo, 59 min. (DREF 55740 / V8915 + G)

Cultiver la paix au XXI^e siècle, compilation de l'Office national du film, 2002, qui inclut le documentaire « *Vue du sommet* », vidéo, 100 min, divisé en 5 parties. (DREF 327.1/72C968)

- Documentaire sur le Sommet des Amériques 2001 au Québec et Guide d'enseignement; renseignements détaillés disponibles au : www.onf.ca

Écono mixte 1 : Les besoins et les échanges – Le marché, Office national du film, 1995, vidéo, 20 min. (DREF KBB / V8731 + G)

Écono mixte 2 : La production – La consommation, Office national du film, 1995, vidéo, 38 min. (DREF KCJB / V8732 + G)

Écono mixte 4 : Les échanges internationaux – Les enjeux de demain, Office national du film, 1995, vidéo, 40 min. (DREF KCJC/V8734 + G)

Équimonde, jeu de simulation pour faciliter la compréhension de la distribution mondiale de ressources, du marché mondial et de l'échange équitable de biens et de services (DREF) :

The Marquis Project
707, avenue Rosser
Brandon (MB) R7A 0K8
Téléphone : (204) 727-5675
Télécopieur : (204) 727-5683
marquis@mb.sympatico.ca

Géographie et économie, Collection « Le monde contemporain », TéléQuébec, 1999.

Cinq documentaires de 10 minutes au sujet des problématiques économiques reliées à la mondialisation. (DREF 53513)

- *Les unions économiques* : les accords commerciaux orientés vers le libre-échange;
- *Les délocalisations internationales* : les conséquences des délocalisations d'entreprises de pays industrialisés à des pays moins développés;
- *Les grands ports du monde* : l'évolution rapide des routes maritimes et des formes de transport et le rôle important des ports dans l'économie mondiale.

L'agriculture et les industries alimentaires au Manitoba, 2003, Agriculture et Alimentation Manitoba, Winnipeg, vidéo, 19 min. (DREF)

La route et la vitesse, Collection « Les géants du siècle », Jean-Paul Thomas, TéléQuébec 1999, vidéo, 52 min. (DREF 53939 / V8926 + G)

- Historique des répercussions de l'automobile sur la société

Transports et communications, série « Canada à la carte », Winnipeg, Productions Rivard, 2002, vidéo, 26 min.

Invités et personnes-ressources

The Global Change Game :

Un atelier de simulation portant sur le développement durable; joué sur une grande carte du monde. Le jeu implique au moins 40 élèves et l'animation est disponible en français. L'atelier doit être réservé à l'avance.

C.P. Box 1632

Winnipeg (MB) R3C 2Z2

Téléphone : (204) 783-2675

<http://www.mts.net/~gcg/index.html> (juin 2004)

Chambre de commerce francophone de Saint-Boniface :

<http://www.cfbsb.mb.ca/index.html> (juin 2004)

- Information sur les entreprises locales, programme de promotion d'achat local, liste des membres avec coordonnées, personnes-ressources

Sites Internet

Agence canadienne de développement international (ACDI) :

<http://www.acdi-cida.gc.ca/index-f.htm> (juin 2004)

APTN, *Aboriginal People's Television Network*, site français :

<http://www.aptn.ca/Francais/francais.html> (juin 2004)

- Profil, fiches de renseignements, informations sur la programmation APTN en français

Atlas du Canada :

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html> (juin 2004)

- Cartes de référence, cartes muettes, cartes provinciales et territoriales, ressources en cartographie et géographie

Carrefour Tiers-Monde :

http://www.carrefour-tiers-monde.org/equimonde/carrefour/jsp/Plan_du_site.jsp (juin 2004)

- Information sur le commerce équitable et les relations commerciales internationales

Centre de services aux entreprises du Canada :

<http://www.rcsec.org/francais/> (juin 2004)

- Informations sur le démarrage d'une petite ou moyenne entreprise, l'élaboration d'un plan d'affaires, les études de marché

Centre de services aux entreprises du Canada, Questionnaire, *Possédez-vous les qualités requises pour devenir entrepreneur?* :

<http://www.wd.gc.ca/apps/amiantent-fr.nsf> (juin 2004)

« Concepts économiques », Économie canadienne :

<http://www.economiecanadienne.gc.ca/francais/economy/concepts.html#m>

(juin 2004)

- Glossaire de termes économiques en ligne

Culture Canada :

<http://www.culturecanada.gc.ca/chdt/interface/interface2.nsf/frndocBasic/21.4.20.html> (juin 2004)

Entreprise autochtone Canada, Industrie Canada :

<http://strategis.ic.gc.ca/epic/internet/inabc-eac.nsf/vwGeneratedInterF/Home>

(juin 2004)

- Nouvelles et actualités, données sur les entreprises autochtones au Canada

Équiterre :

<http://www.equiterre.org/> (juin 2004)

- Organisme à but non lucratif qui vise la promotion de décisions collectives et individuelles écologiques et socialement équitables; informations actuelles au sujet du commerce équitable mondial, de l'agriculture et de la gestion de ressources naturelles

ESRI Canada :

<http://www.esricanada.com/francais/home/default.asp> (mai 2004)

- Activités et informations sur le logiciel SIG (Systèmes d'information géographique)

Graffichat, Ressources naturelles Canada :

<http://www.nrcan.gc.ca/kids/> (juin 2004)

- Informations et activités sur les ressources naturelles, la géographie, la technologie, l'énergie, l'environnement

La centrale des nations, Atlas mondial :

<http://centraledesnations.com/atlasmondial/ameriques.php> (juin 2004)

- Information sur les pays du monde

L'économie canadienne à votre portée, Gouvernement du Canada :

<http://canadianeconomy.gc.ca/francais/economy/> (juin 2004)

- Aperçu de l'économie canadienne, concepts économiques, événements économiques canadiens, statistiques

L'éducation au service de la Terre (LST), *Outils de sensibilisation pour un avenir viable : Perspectives canadiennes* :

<http://www.lsf-lst.ca/fr/home/> (juin 2004)

Le Monde en marche, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité en classe

Ministère des Affaires étrangères et du commerce international, Négociations et accords commerciaux :

<http://www.dfait-maeci.gc.ca/tna-nac/menu-fr.asp> (juin 2004)

- Centre de ressources, informations sur l'importance du commerce international au Canada, glossaire du commerce international, nouvelles sur le commerce international impliquant le Canada

Pays en un coup d'œil, sous-répertoire du site des Nations Unies :

http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/infonation/f_glance.htm (juin 2004)

- Informations actuelles sur tous les pays membres des Nations Unies

Statistique Canada :

<http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/> (juin 2004)

- Statistiques sur le Canada basés sur le recensement le plus récent

Strategis, le site canadien des entreprises et des consommateurs, Industrie Canada :

www.strategis.gc.ca (juin 2004)

- Données actuelles sur les entreprises au Canada, présentations audiovisuelles sur l'économie, informations pour les consommateurs

Voyage Manitoba, site touristique provincial :

http://www.travelmanitoba.com/contents_fr.html (mai 2004)

- Informations géographiques et touristiques sur les régions du Manitoba, parcs provinciaux, cartes routières

Zone de Libre-échange des Amériques, ZLEA :

http://www.ftaa-alca.org/alca_f.asp (juin 2004)

- Renseignements très détaillés au sujet des négociations et des accords de libre-échange

Zone jeunesse de l'ACDI, Agence canadienne du développement international :

<http://www.acdi-cida.gc.ca/zonejeunesse.htm> (mai 2004)

Sites de diverses industries canadiennes

Alcan Aluminium Ltée :

www.alcan.com (juin 2004)

Bombardier:

<http://www.bombardier.com> (juin 2004)

Dow Chemical :

www.dow.com (juin 2004)

General Motors Canada:

<http://www.gmcanada.com/inm/gmcanada/french/about/Company/trade.html>
(juin 2004)

McCain's Foods :

<http://www.mccain.com> (juin 2004)

Motor Coach Industries:

www.motorcoach.ca (juin 2004)

Nygård International 2004:

<http://www2.nygard.com> (juin 2004)

Toyota Motors Manufacturing Canada: 2003

<http://www.toyota.a/> (juin 2004)

Pour une liste complète des industries et commerces au Manitoba, veuillez consulter le site provincial du Manitoba Business Information Service :

www.manitoba-bis.com

Sites à consulter pour les actualités:

Actualités, Infobourg :

<http://www.infobourg.qc.ca/> (juin 2004)

L'Actualité :

<http://www.lactualite.com/> (juillet 2004)

La toile du Québec :

http://www.toile.qc.ca/quebec/Sciences_et_sante/Sciences_humaines_et_sociales
(juin 2004)

Le Monde en marche, une revue mensuelle d'actualités :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

Radio-Canada, Les archives de Radio-Canada :

<http://archives.cbc.ca/index.asp?IDLan=0> (juillet 2004)

Radio-Canada, Nouvelles :

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles> (juillet 2004)

TV5.org :

http://tv5.org/TV5Site/programmes/accueil_continent.php (juillet 2004)

Yahoo France, Dossiers d'actualités :

<http://fr.fc.yahoo.com> (juillet 2004)

Secondaire 2
Regroupement 5 : Les espaces urbains



Aperçu du regroupement

Dans ce regroupement, les élèves examineront le phénomène de l'urbanisation et son impact sur la géographie humaine et physique. En étudiant des exemples de métropoles internationales ainsi que de centres urbains au Canada, les élèves considéreront les diverses fonctions des villes et étudieront des régularités de la géographie urbaine. Ils se poseront des questions sur les avantages et les inconvénients de la centralisation de services dans les villes. Ils exploreront les raisons de l'urbanisation progressive des populations mondiales ainsi que divers enjeux reliés à l'utilisation des sols, à la planification urbaine et aux conséquences socio-économiques de l'urbanisation.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Afin de faciliter la planification, les RAS du regroupement sont disposés en trois blocs d'enseignement dans la phase de réalisation :

- Bloc 1 : *Les centres urbains du monde*
- Bloc 2 : *L'urbanisme au Canada*
- Bloc 3 : *La qualité de vie en milieu urbain*



Durée suggérée pour ce regroupement : 22 heures

Phase	Description	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances antérieures	Tous les concepts clés du regroupement
Réalisation	Bloc 1 : <i>Les centres urbains du monde</i>	Urbanisation; agglomération; métropole; mégalopole; site; situation; types de peuplement
	Bloc 2 : <i>L'urbanisme au Canada</i>	Urbanisme ou planification urbaine; utilisation des sols; infrastructure; zonage
	Bloc 3 : <i>La qualité de vie en milieu urbain</i>	Banlieues; étalement urbain; déclin urbain; zonage; embourgeoisement; réserves urbaines; enclaves ethniques
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant	Tous les concepts clés du regroupement

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-007 décrire des enjeux sociaux urbains;
- CT-026 donner des exemples pour distinguer les régions urbaines, les régions rurales et les régions éloignées;
- CT-027 situer sur une carte du monde et de l'Amérique du Nord les principaux centres urbains;
- CT-028 nommer des facteurs qui influencent l'emplacement de centres urbains;
- CT-029 décrire des répercussions de l'urbanisation sur les modes de vie des Canadiennes et des Canadiens;
- CT-030 décrire des enjeux liés à l'économie et à l'environnement urbains,
par exemple l'utilisation des sols, les infrastructures, les liens avec les régions éloignées;
- CT-031 décrire le rôle de la planification urbaine et illustrer son importance à l'aide d'exemples;
- CP-042 identifier des raisons de l'émergence de certaines villes comme centres de pouvoir et de richesse,
entre autres Londres, Tokyo, New York;
- CE-050 donner des exemples pour décrire certaines des principales fonctions de centres urbains au Canada,
par exemple l'administration, les services, le tourisme, le transport;
- CE-051 identifier des enjeux liés à l'étalement urbain et au déclin urbain.

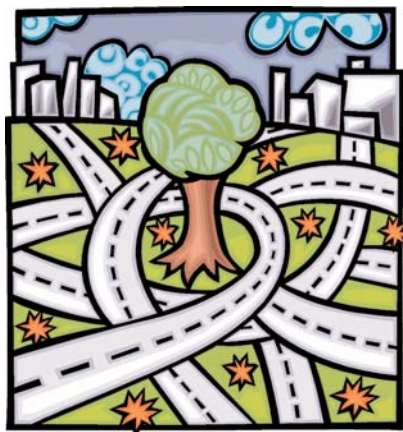
Valeurs

L'élève pourra :

- VI-004 valoriser la diversité sociale des centres urbains;
- VT-007 reconnaître les mérites des modes de vie en milieu rural, en milieu urbain et en milieu éloigné;
- VE-012 apprécier l'interdépendance entre les centres urbains et les régions éloignées.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés sont visés dans chacun des blocs.



Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Encourager les élèves, dès le début du regroupement, à réfléchir sur les questions suivantes :

Qu'est-ce qu'une ville?

Que serait une ville idéale?

Quelles actions peut-on prendre pour y arriver?

Un projet suggéré comme activité culminante dans la phase d'intégration est celui de la planification d'une ville idéale. Un tel projet demandera du temps de planification et de recherche au cours du regroupement. Des activités d'intégration de nature plus ponctuelles sont aussi proposées si le temps ne permet pas d'entreprendre ce genre de projet.

Il est possible d'aborder le sujet des espaces urbains à partir d'exemples canadiens de types de peuplement, au lieu de commencer avec une vue d'ensemble de la répartition mondiale de la population.

***Démographie** : l'étude des populations humaines en rapport avec des facteurs tels que le taux de natalité, le taux de mortalité, l'espérance de vie, la répartition d'âge de la population et les mouvements ou flux migratoires.*

Ce regroupement comprend une introduction à la démographie. Afin de comprendre l'impact de l'urbanisation mondiale, ainsi que les importants écarts en densité de population sur le plan mondial, il sera utile d'explorer avec les élèves certains concepts démographiques au cours du regroupement (p. ex. les types de peuplement, la densité de population, le flux démographique, le taux de naissance, le taux de mortalité, l'espérance de vie). Ces concepts sont présentés au cours des blocs.

Matériel utile :

L'intégration de textes littéraires (poésie, biographies, lettres, romans) ainsi que des arts visuels pour dépeindre divers modes de vie en milieu urbain et en milieu rural servira à enrichir l'appréciation de plusieurs concepts de ce regroupement.

Inviter les élèves à contribuer à la collecte d'images des lignes d'horizon distinctives et des points de repère des grandes villes du monde (Paris, Londres, Tokyo, New York, Montréal, etc.), ainsi qu'à recueillir des photos représentant divers modes de vie contemporains en milieu urbain, en milieu rural et en milieu éloigné. De telles photos sont souvent disponibles sur des sites Internet touristiques, des cartes postales, des dépliants de voyage, etc.

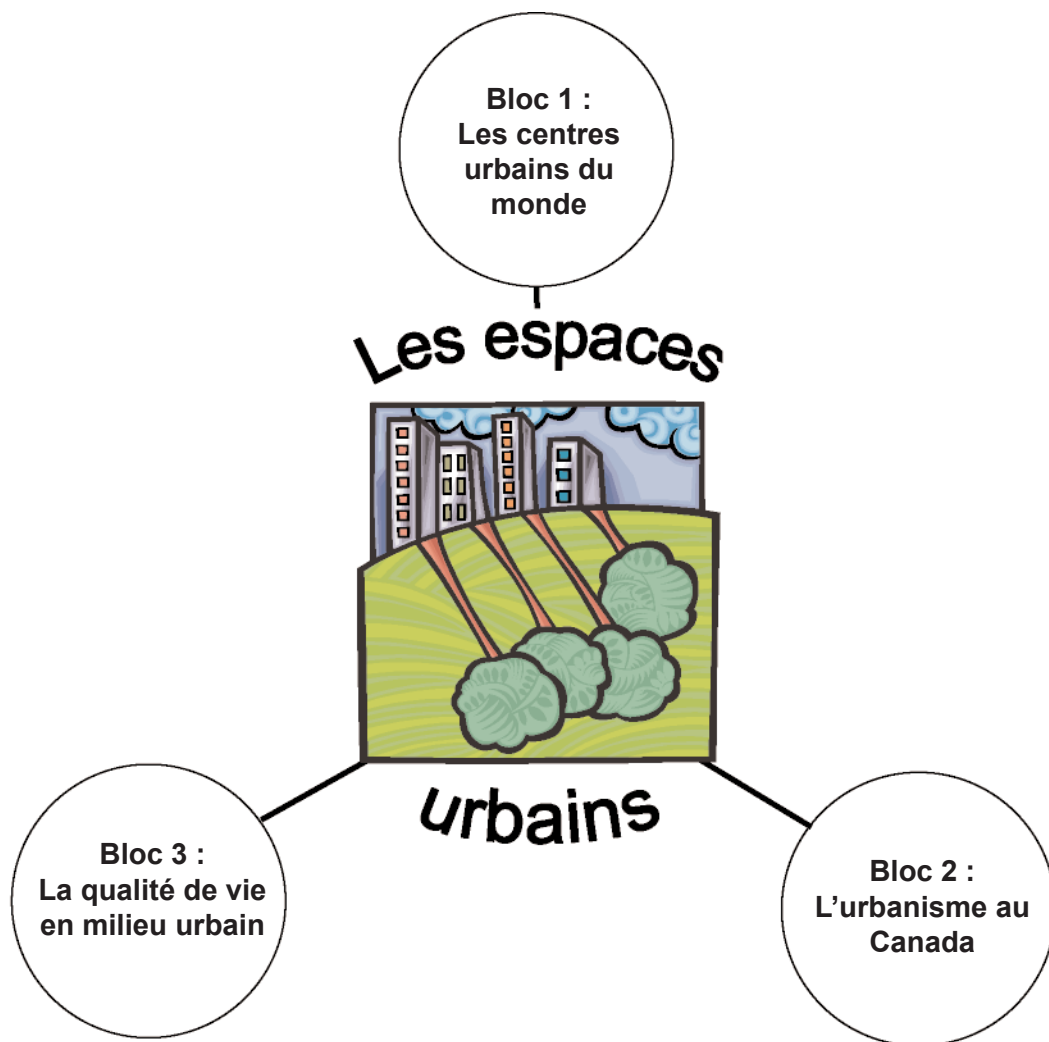
Systèmes d'information géographique



Le symbole du globe indique une activité d'apprentissage qui pourrait se réaliser en utilisant un logiciel SIG dans la création de cartes ou d'autres représentations graphiques ainsi que dans l'analyse de données spatiales.

Ressources éducatives suggérées :

Une liste de ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédia et sites Internet) se trouve à la fin du regroupement.



Mise en situation

Activités suggérées

- Amorcer un remue-méninges sur les grandes villes du monde que les élèves ont visitées ou qu'ils aimeraient visiter. Animer une discussion au sujet de l'attrait des grandes villes. Inviter les élèves à localiser les villes nommées sur la carte du monde et à considérer une ville qu'ils aimeraient étudier plus en détail au cours du regroupement. Présenter brièvement les concepts clés de ce regroupement et annoncer aux élèves qu'ils prépareront, au cours du regroupement, une exposition multimédia consacrée aux grandes villes du monde.

- Amorcer une discussion avec les élèves au sujet des grandes villes du monde. Inviter les élèves à nommer des villes d'une variété de régions en identifiant ces villes sur la carte murale du monde. Présenter brièvement les concepts clés du regroupement. Inviter ensuite chaque élève à formuler trois ou quatre questions géographiques qu'ils aimeraient explorer au sujet des villes du monde. Annoncer aux élèves qu'ils pourront créer une murale collective consacrée aux grandes villes et à l'urbanisation au cours du regroupement.

- Inviter les élèves à prédire quel pourcentage de la population canadienne, et de la population mondiale, habite en ville. Amorcer une discussion sur l'urbanisation croissante des populations.

Tracer une ligne de temps murale de l'année 1900 jusqu'à l'année 2042. Diviser la classe en cinq groupes et distribuer à chaque groupe la fiche de renseignements sur l'urbanisation qui se trouve à l'annexe 5.1. Proposer à chaque groupe de représenter sur la ligne du temps les données et les prédictions pertinentes sur l'urbanisation à une époque donnée :

Groupe 1 : 1900 – 1950

Groupe 2 : 1950 – 2000

Groupe 3 : 2000 – 2020

Groupe 4 : 2020 – 2026

Groupe 5 : 2026 – 2042

Inviter les groupes à trouver des moyens clairs de représenter les tendances et les statistiques relevées (p. ex. graphiques, diagrammes, symboles, images). Proposer aux élèves de faire des prédictions sur la population urbaine et les villes du futur basées sur les données de l'ONU présentées à l'annexe.

- Suggérer aux élèves de recouvrir un des murs de la classe de papier brun pour représenter les murs de bâtiments dans une ruelle du centre-ville d'une grande ville. Inviter les élèves à créer un mur de graffitis en couvrant le papier de mots ou de dessins qui se rapportent à l'urbanisation et aux espaces urbains du monde. Encourager les élèves à inclure des aspects positifs ainsi que des aspects négatifs de la vie dans les grandes villes. Expliquer aux élèves qu'ils pourront ajouter davantage de détails à leur mur de graffitis, en explorant la question de ce qu'est la ville idéale, au cours du regroupement.
- Présenter brièvement les thèmes du regroupement aux élèves. Diviser un babillard en deux moitiés : la vie en milieu rural, et la vie en milieu urbain.

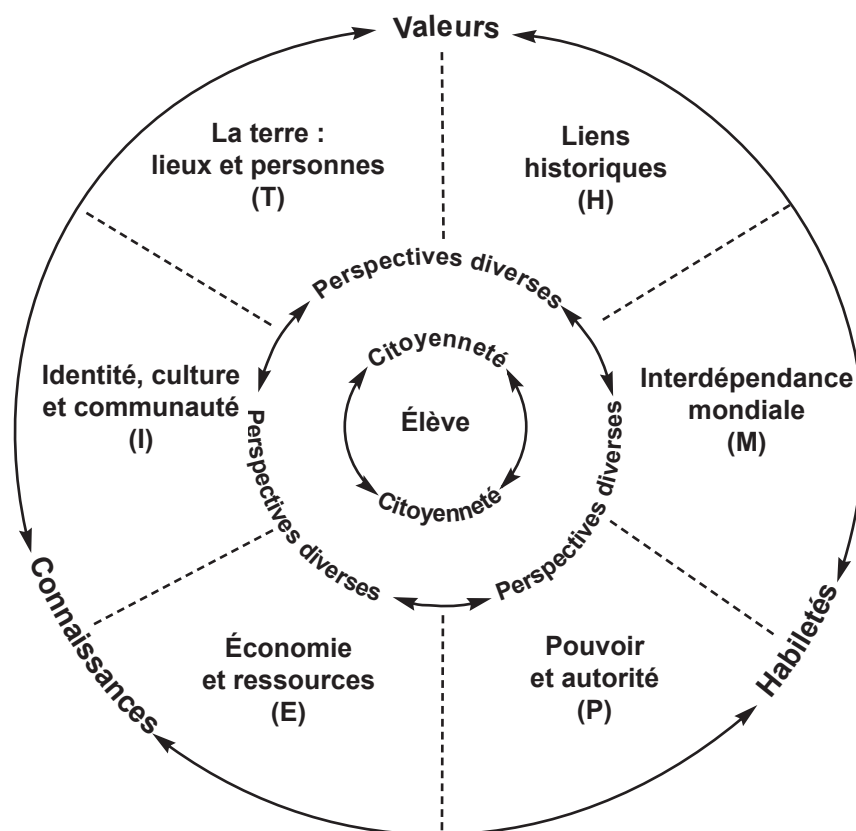


Inviter les élèves à venir inscrire en quelques mots ce à quoi leur fait penser chacune des expressions.

Inviter les élèves à recueillir, tout au long du regroupement, des images et des extraits de textes pour représenter les caractéristiques de ces différents modes de vie.

Informez les élèves qu'ils auront à créer, à la fin du regroupement, un album individuel comprenant des images, des textes littéraires et des articles sur le thème des modes de vie ruraux et urbains.





Réalisation

Bloc 1 – Les centres urbains du monde

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|--|
| CT-027 | situer sur une carte du monde et de l'Amérique du Nord les principaux centres urbains; |
| CT-028 | nommer des facteurs qui influencent l'emplacement des centres urbains; |
| CP-042 | identifier des raisons de l'émergence de certaines villes comme centres de pouvoir et de richesse,
<i>entre autres Londres, Tokyo, New York;</i> |
| H-106 | proposer des options en tenant compte de divers points de vue; |
| H-309 | observer des régularités et faire des généralisations à partir d'une recherche géographique; |
| H-403 | présenter de l'information et des idées dans une variété de formats appropriés à l'auditoire et au but du discours,
<i>par exemple des modèles, des démonstrations, des présentations multimédia, des éditoriaux.</i> |

Remarques à l'enseignant :

Les urbanistes, lorsqu'ils parlent de l'emplacement d'une ville, distinguent le *site* d'une ville de sa *situation* :

- le « site » fait référence aux éléments du terrain immédiat sur lequel la ville est érigée;
- la « situation » fait référence à la région avoisinante de la ville et à son emplacement en relation avec d'autres lieux.

En géographie urbaine, une *métropole* est une grande ville qui exerce un pouvoir d'influence ou de dominance sur sa région avoisinante.

Inviter les élèves à contribuer à une banque d'images de divers centres urbains de diverses régions du monde.

Dans les activités proposées, encourager les élèves à choisir leurs propres formats de présentation d'information (p. ex. modèles et maquettes, démonstrations, présentations visuelles et audiovisuelles, jeux de rôle, sketches, textes informatifs, textes créatifs, éditoriaux, etc.).

Consulter l'annexe C pour une liste d'exemples de projets et de modalités de communication d'information suggérées en sciences humaines.



Liens interdisciplinaires

Ce bloc offre des occasions d'intégrer des textes littéraires, des chansons et des œuvres d'art, ainsi que de développer des habiletés de communication écrite en français. Certaines activités proposées offrent également l'occasion de mettre en œuvre les habiletés de communication orale (discours persuasif ou argumentatif).

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

- Regrouper les élèves en dyades et leur fournir une copie de l'annexe 5.2, qui inclut une liste des plus grandes villes au monde. Demander aux élèves d'utiliser un atlas mondial pour classer ces villes en ordre décroissant de population et pour les repérer sur la carte du monde. Accorder du temps de recherche et inciter les élèves à chercher des régularités en discutant des questions suggérées dans l'annexe.

Animer une discussion au sujet des tendances démographiques mondiales qu'ils ont remarquées. Inciter les élève à faire des liens avec leurs connaissances sur les routes de commerce international et les principales régions manufacturières dans le monde.

Demander aux élèves de situer et de nommer chacune des grandes villes de la liste sur une carte du monde.

(CT-027, CT-028, H-309)

- Regrouper les élèves par deux et distribuer un atlas mondial à chaque paire d'élèves. Proposer aux élèves de relever les noms des dix plus grandes agglomérations de population au monde et de les repérer sur une carte du monde. Les inviter à observer une carte physique du monde et à se poser la question suivante au sujet de chacune de ces villes :

Pourquoi cette ville est-elle située à cet endroit?

Faire une mise en commun de leurs résultats et faire ressortir dans une discussion de classe les principaux facteurs qui déterminent l'emplacement des villes, et les principales raisons de la croissance de certaines villes.

Encourager les élèves à relever des généralisations ou des tendances à partir de leurs observations.

(CT-027, CT-028, H-309)



Les élèves peuvent utiliser un logiciel SIG pour créer une carte démographique du monde et pour comparer les sites et les situations de villes de diverses régions du monde.

- Proposer aux élèves de prédire quelles dix régions du monde ont la plus forte densité de population (le plus grand nombre d'habitants par kilomètre carré). Les inviter par la suite à vérifier leurs prédictions au moyen de l'atlas mondial. Suggérer aux élèves de considérer comment l'emplacement d'une ville influence sa croissance, (p. ex. les rivières, les ressources naturelles, la proximité de l'océan ou de chaînes de montagnes, etc.).

Inciter les élèves à relever d'autres facteurs, en plus de ceux de la géographie physique, qui déterminent le taux de croissance des villes, c'est-à-dire des facteurs historiques, politiques, économiques ou socioculturels.

(CT-027, CT-028, H-309)

- Fournir aux élèves une carte muette d'un pays fictif qui présente les principales caractéristiques de la géographie physique (relief, latitude, longitude, océans et cours d'eau, ressources naturelles, superficie) ainsi que de la géographie humaine (routes, chemins de fer, ponts, villages, activités humaines).

Demander aux élèves de proposer un bon site pour l'établissement et le développement à long terme d'une ville dans ce pays fictif.

Les élèves doivent justifier leur choix en identifiant les facteurs favorables de l'emplacement de la ville proposée.

(CT-028, H-309)

Remarques à l'enseignant :

Inviter les élèves à considérer les éléments de la *situation* de la ville (son emplacement relatif à d'autres lieux) ainsi que de son *site* (les caractéristiques spécifiques du lieu de l'établissement de la ville).

Pour cette activité, il est possible d'utiliser une carte d'un pays réel en faisant une rotation du diagramme pour renverser les directions nord-sud.



Les élèves peuvent également créer une carte d'un pays fictif, et choisir et représenter le meilleur emplacement pour une ville, en utilisant un logiciel SIG.

- Diviser la classe en petits groupes et fournir aux élèves la liste de villes importantes de l'Amérique du Nord qui se trouve à l'annexe 5.3. Les inviter à estimer la population de ces villes et à les mettre en ordre décroissant selon leur population. Les inviter par la suite à vérifier leurs prédictions au moyen de l'atlas mondial et l'atlas du Canada et à localiser chacune des villes sur une carte de l'Amérique du Nord.

Encourager les élèves à noter tous les détails pertinents concernant l'emplacement de ces villes et à remarquer s'il existe des régularités en rapport à cet emplacement.

Combien de ces villes sont situées à proximité de l'océan?

Combien sont à proximité de ressources naturelles, de sources d'énergie, de sources d'eau douce?

Quels facteurs de leur emplacement favorisent le développement industriel et la croissance démographique?

Combien de ces villes sont à proximité d'autres grands centres urbains?

Préciser aux élèves qu'un membre du groupe doit noter leurs observations et qu'au cours de la discussion ils doivent chercher à proposer des généralisations qui tiennent compte des idées de tous les membres du groupe.

Circuler et observer les habiletés de discussion des élèves.

À la suite de la discussion, demander à un membre de chaque groupe de présenter leurs observations.

(CT-027, CT-028, H-309, H-403)



La carte des principales villes de l'Amérique du Nord peut également être réalisée au moyen d'un logiciel SIG.

- Fournir aux élèves une carte politique du monde.
Demander aux élèves de créer des symboles pour représenter une ville majeure du monde dans chacune des régions suivantes : Amérique du Nord, Amérique du Sud, Europe, Moyen-Orient, Afrique. Chaque symbole doit être localisé au bon endroit sur la carte et doit représenter une fonction ou une caractéristique principale de la ville représentée. La carte doit aussi inclure des symboles pour indiquer deux caractéristiques de l'emplacement de cette ville qui ont influencé son développement.
(CT-027, CT-028, H-309, H-403)
- Inviter les élèves à écouter la chanson « Bidonville » (Maurane, 1999) ou de lire les paroles de la chanson. Susciter diverses explications du sens du mot « bidonville » basées sur les paroles de la chanson. Vérifier la compréhension du concept de bidonville. Par la suite, inviter les élèves à faire, en groupes de trois ou quatre, une étude de cas sur les bidonvilles d'une des grandes villes au monde (par exemple, Mexico, Le Caire, Delhi, etc.).

Proposer aux élèves de mener une enquête sur la qualité de vie des habitants des bidonvilles et les raisons de l'existence de ces quartiers.

Bidonville : Une collection de logements de genre temporaire, souvent fabriqués de matériaux récupérés, dans la région d'une grande ville.

Les bidonvilles sont surtout un phénomène des pays moins développés, le résultat du taux d'urbanisation très rapide de ces pays au cours du XX^e siècle. On estime que presque la moitié de la population urbaine du monde moins développé habite des bidonvilles.

Les bidonvilles sont habités par les personnes les plus défavorisées qui arrivent en ville à la recherche d'emplois, lorsqu'il leur manque les moyens de survivre de l'agriculture. Puisque ces villes n'ont pas les structures en place pour répondre aux besoins des nouveaux arrivés, il n'y a souvent aucun service d'eau ou d'hygiène dans les bidonvilles.

- Informations compilées de « Sous un même soleil », une publication de l'Agence canadienne du développement international, automne 1989, et *Organisation géographique du monde contemporain*, 1990, chapitre 7.

Animer une discussion sur les facteurs qui attirent les personnes vers les grandes villes, malgré les problèmes sociaux et économiques qui surviennent lorsque la concentration de la population dépasse les capacités et les services des villes.

Demander aux élèves de dresser un tableau de comparaison pour relever les similarités et les différences entre les bidonvilles des pays en développement et les quartiers populaires ou défavorisés qui se trouvent souvent près du centre-ville des métropoles en régions industrialisées.

(CT-028, H-106, H-309)

- Inviter les élèves à créer un organigramme ou un dessin représentant les espoirs qui attirent les habitants du monde en voie de développement vers les grandes villes, et les réalités qu'ils rencontrent lorsqu'ils se déplacent vers le centre urbain. Un modèle suggéré pour un tel organigramme se trouve à l'annexe 5.4.

(CT-028, H-106, H-309)

- Malgré l'explosion plus ou moins récente de l'urbanisation, la ville est une institution sociale ancienne. Encourager les élèves à prendre conscience de la réalité historique de l'urbanisation en les invitant à nommer des exemples de villes anciennes ou médiévales d'importance mondiale (Rome, Paris, Venise, Londres, etc.). Entamer un remue-méninges sur les rôles principaux de ces villes historiques, en faisant ressortir une variété de fonctions des centres urbains, comme les fonctions suggérées dans la boîte qui suit.



Exemples de principales fonctions des centres urbains :

- *centre politique et administratif* : le mot grec « polis » veut dire « ville », indiquant le rôle de la ville en tant que centre d'administration du pouvoir, des lois et des services gouvernementaux;
- *centre commercial* : lieu privilégié d'échange de biens et de services, ou centre d'institutions financières;
- *centre industriel* : depuis la Révolution industrielle, la ville est devenue la base des industries de transformation de matières brutes et de la fabrication de produits;
- *centre de transports* : certaines villes sont au cœur du réseau de transports qui est essentiel à la distribution de produits (p. ex. des villes portuaires, etc.);
- *centre culturel* : lieu privilégié d'échanges culturels et artistiques, centre des beaux arts;
- *centre d'administration de services* : fournit des services à la région environnante (p. ex. banques, services de santé, recherche et développement, technologie, services d'information et de communications);
- *centre historique ou militaire* : certaines villes ont une importance prédominante liée à la défense ou aux événements et traditions historiques;
- *centre de gestion de ressources naturelles* : certaines villes ont été établies à un emplacement donné pour faciliter l'exploitation des ressources naturelles de la région;
- *centre touristique* : certaines villes ont un rôle prédominant dans le développement de l'industrie touristique de la région.

À noter que souvent les villes sont multifonctionnelles : ces *centres urbains diversifiés* jouent plus d'un rôle au sein de la région ou du pays.

Amener les élèves à comprendre que les principales villes dans le monde jouent plusieurs rôles au sein des sociétés, mais que généralement le développement d'une ville est influencée par une fonction dominante (p. ex. Ottawa en tant que centre politique, Toronto en tant que centre commercial, Paris en tant que centre culturel.)

En utilisant la liste des principales villes du monde qui se trouve à l'annexe 5.2, demander aux élèves d'identifier une ville pour chacune des principales fonctions énumérées.

(CP-042, H-106, H-309)

Remarques à l'enseignant :

Fournir aux élèves des sites Internet utiles sur les grandes villes tels que les suivants :

TV 5, *Cultures du monde*, *Cités du monde* :

http://www.tv5.org/TV5Site/cultures/cites_du_monde.php

« Villes d'aujourd'hui, villes de demain », Organisation des Nations Unies :

<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/french/habitat/index.html>

« Les villes du Canada », série *Réalités canadiennes* (2002) :

http://www.mta.ca/faculty/arts/canadian_studies/francais/realites/index.htm

ONU-Habitat, Nations Unies (*United Nations Human Settlements Programme*) :

www.unhabitat.org

- Proposer aux élèves de choisir deux grandes villes, l'une d'un pays industrialisé et l'autre d'un pays en voie de développement, et d'utiliser un atlas mondial et une autre source pour comparer les principaux facteurs qui influent sur le développement de ces deux villes. Les élèves peuvent utiliser le tableau qui se trouve à l'annexe 5.5 pour organiser leurs notes de recherche. Inviter les élèves à partager leur information en choisissant un format approprié qui inclut des éléments visuels.

(CP-042, H-106, H-309)

Remarques à l'enseignant :

Avant de faire l'activité précédente, il serait utile de fournir aux élèves un modèle en dressant ensemble une comparaison d'une ville canadienne et une ville d'un pays en voie de développement.

- Diviser la classe en petits groupes et fournir aux élèves une copie de la fiche qui se trouve à l'annexe 5.6. Les inviter à formuler, en leurs propres mots, des définitions des deux termes « métropole » et « mégalopole » en se basant sur les informations fournies.

Accorder du temps aux élèves pour échanger des idées sur les métropoles et les mégalopoles en suivant les questions suggérées dans l'annexe.

Fournir par la suite à chaque groupe une copie de l'annexe 5.7 et inviter les groupes à juger et à approfondir leurs définitions ainsi que leurs réponses aux questions.

Demander à chaque groupe de partager leurs résultats avec un autre groupe, en les invitant à proposer deux ou trois des principaux facteurs qui déterminent l'émergence de certaines villes comme centres de pouvoir sur le plan mondial.

(CP-042, H-106, H-403)

Remarques à l'enseignant :

Encourager les élèves à faire le lien avec les grandes questions géographiques au cours de cette activité :

« Où est-ce? Pourquoi est-ce là? Quelle en est l'importance? »

- Entamer une discussion de classe au sujet des grandes villes qui ont une influence internationale. Inviter les élèves à décider, en groupes de cinq ou six, quelle ville au monde possède actuellement la plus grande sphère d'influence, et dans quel domaine. La prise de décision doit suivre le processus du consensus et tenir compte des idées de tous les membres du groupe. Chaque groupe doit repérer au moins quatre faits pour appuyer sa thèse et doit citer au moins trois sources différentes.

Demander à un porte-parole de chaque groupe de présenter sa ville et les preuves qui appuient sa conclusion.

(CP-042, H-106, H-403)

- Proposer aux élèves de faire un débat ou une délibération structurée pour discuter le pour et le contre d'un des énoncés suivants :
 - *Puisque les grandes villes du monde continuent à croître en population et en influence, il est inévitable que le monde soit éventuellement dominé par deux ou trois mégalopoles d'ordre international.*
 - *Le développement de villes de plus en plus grandes, c'est-à-dire de métropoles et de mégalopoles, est un phénomène mondial positif.*

Préciser aux élèves qu'ils doivent appuyer leur position de preuves basées sur plus d'une source d'information.

(CP-042, H-106, H-309, H-403)



- Montrer aux élèves une série d'images d'une grande ville d'un pays en voie de développement et d'une grande ville dans un pays industrialisé. Les inviter par la suite à effectuer une comparaison des principales caractéristiques au moyen d'un diagramme de Venn. Inciter les élèves à observer les ressemblances aussi bien que les différences et à noter les aspects positifs aussi bien que les aspects négatifs.
(CP-042, H-309, H-403)

Remarques à l'enseignant :

Guider les élèves à reconnaître l'existence de stéréotypes en ce qui concerne les grandes villes à l'extérieur des pays industrialisés.

Pour utiliser cette activité comme évaluation, préciser les éléments à inclure dans le diagramme de Venn.

- Inciter les élèves à écouter une chanson sur la ville de Paris ou sur une autre grande ville internationale. Inviter les élèves à consulter un site Internet pour trouver les paroles de la chanson et à relever les faits et les opinions que la chanson présente sur la ville en question. Faire une mise en commun des informations repérées. Animer par la suite une discussion au sujet des principales raisons qui déterminent l'influence internationale de certaines grandes villes.
(CP-042, H-102)

Remarques à l'enseignant :

Les titres suivants sont des exemples de chansons appropriées :

- *Paris sera toujours Paris ...* Paroles: Albert Willemetz, Musique : C.Oberfeld, 1939
- *Paris Tour-Eiffel*, Jacques Hélian 1946
- *J'aime Paris au mois de mai*, Charles Aznavour
- *Images ... Paris qui va ...* Georges Moustaki, 1970

Pour les paroles de chansons, inviter les élèves à consulter le site suivant :

ABC de la chanson francophone :

<http://www.paroles.net/>

- Visionner avec les élèves deux vidéocassettes au sujet de deux grandes villes d'importance internationale. (Consulter la liste de vidéos suggérées dans la liste de ressources éducatives à la fin de ce regroupement : la série *Vivre en ville* comprend des portraits détaillés de diverses villes mondiales.) Utiliser l'annexe Q pour guider le visionnement des vidéos. Accorder du temps de discussion et de partage suivant chaque séance de visionnement.

Demander aux élèves d'utiliser leurs notes de visionnement ainsi que leurs notes de cours et d'autres sources pour effectuer un cadre de comparaison de deux villes d'importance mondiale. Exiger que la comparaison comprenne les éléments indiqués à l'annexe 5.8 ainsi qu'une carte du monde indiquant où se trouvent chacune des villes considérées.

(CT-027, CT-028, CP-042, H-309)

Remarques à l'enseignant :

Il est recommandé de visionner des films éducatifs en courtes séances (15 à 20 minutes), et de discuter les observations des élèves à la fin de chaque séance. S'il y a beaucoup d'éléments à observer au cours du visionnement, diviser ces éléments entre équipes ou délimiter trois ou quatre aspects à noter.

- Regrouper les élèves en dyades ou triades et les inviter à choisir une des villes les plus importantes du monde dans le but de faire une recherche sur cette ville. S'assurer que chaque groupe choisit une ville différente, qu'il y a représentation de diverses régions du monde, et que Tokyo, New York et Londres sont parmi les villes choisies.

Inviter les élèves à sélectionner leur propre format de présentation, mais expliciter les informations qu'ils doivent inclure. (Voir l'annexe 5.9 pour une démarche suggérée ainsi que des critères pour l'autoévaluation du travail de l'équipe.)

Organiser une exposition au cours de laquelle chaque groupe aura le temps de présenter son projet à la classe entière et chaque ville recherchée sera située par les présentateurs sur une carte du monde.

(CT-027, CT-028, CP-042, H-309, H-403)

L'urbanisation est un des phénomènes les plus marquants de la géographie humaine au XX^e siècle. Vers le début du XX^e siècle, la grande majorité de la population mondiale vivait en contexte rural, et la taille moyenne des cent plus grandes villes était de 200 000 habitants. Au début du XXI^e siècle, près de la moitié de la population du globe vit en ville, et la taille moyenne des cent plus grandes villes s'est accrue à 5 millions d'habitants. La ville joue donc un rôle de plus en plus important dans notre vision de l'avenir.

- Selon les statistiques des Nations Unies, « Villes d'aujourd'hui, villes de demain », 1997 :

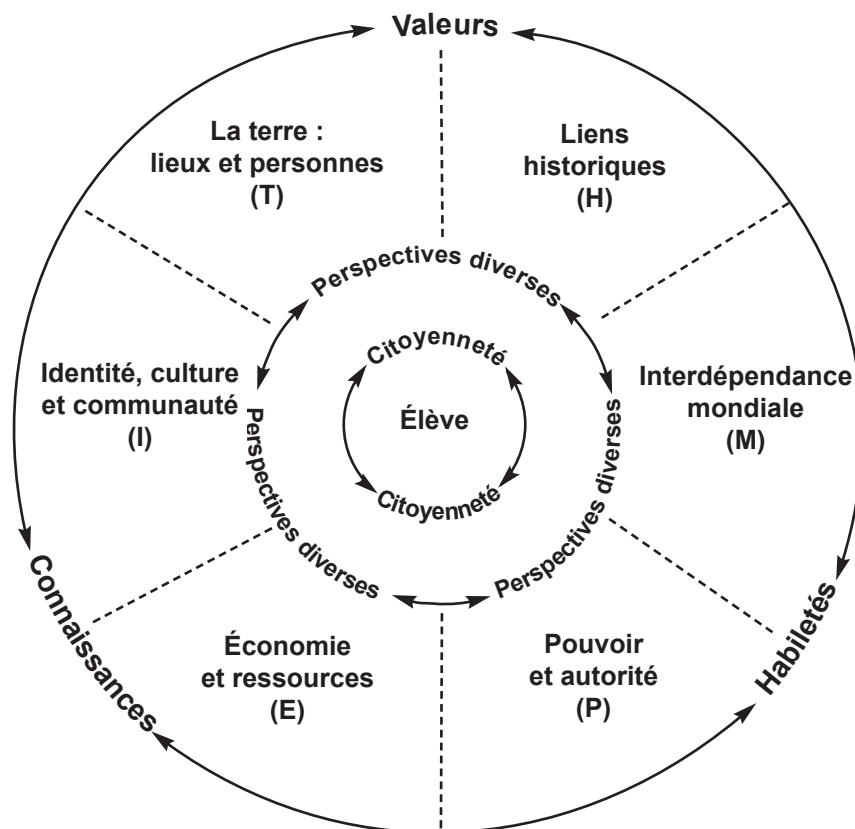
<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/french/habitat/index.html>

- Demander à chaque élève d'écrire une réaction personnelle à l'énoncé ci-dessus en se basant sur les informations acquises au cours de ce regroupement. Inciter les élèves à prendre position sur la question de l'urbanisation et à appuyer leur position au moyen de faits et de preuves :

« *L'urbanisation est-elle un phénomène positif ou négatif ... et pourquoi?* »

(CT-028, H-106, H-309, H-403)





Bloc 2 – L'urbanisme au Canada

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CT-029 décrire des répercussions de l'urbanisation sur les modes de vie des Canadiennes et des Canadiens;
- CT-031 décrire le rôle de la planification urbaine et illustrer son importance à l'aide d'exemples;
- CE-050 donner des exemples pour décrire certaines des principales fonctions de centres urbains au Canada,
par exemple l'administration, les services, le tourisme, le transport;
- VE-012 apprécier l'interdépendance entre les centres urbains et les régions éloignées;
- H-202 choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche,
par exemple les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS);
- H-304 analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche.

Remarques à l'enseignant :

Ce bloc d'apprentissage offre aux élèves une courte introduction à l'urbanisme (synonyme de planification urbaine). Au moyen d'exemples canadiens, les élèves explorent les fonctions des centres urbains et l'aménagement des espaces urbains.

Des données sur l'urbanisation de la population canadienne sont disponibles sur le site Internet de Statistique Canada. Tous les cinq ans, Statistique Canada mène un recensement de la population canadienne pour formuler un portrait de l'ensemble démographique du pays. Pour faire le recensement, Statistique Canada divise le pays en « régions métropolitaines de recensement » et en « agglomérations de recensement ».

Région métropolitaine de recensement (RMR) : *Un territoire formé d'une ou de plusieurs municipalités voisines les unes des autres qui sont situées autour d'un grand centre urbain. Pour former une région métropolitaine de recensement, le centre urbain doit compter au moins 100 000 habitants.*

Agglomération de recensement : *Pour former une agglomération de recensement, le centre urbain doit compter au moins 10 000 habitants. La RMR est le noyau urbain de la ville ainsi que ses banlieues urbaines et ses banlieues rurales.*

Source : Glossaire de Statistique Canada :

http://www.statcan.ca/francais/edu/power/glossary/gloss_f.htm

Matériel utile :

Inviter les élèves à recueillir des images de lieux touristiques et de villes canadiennes qu'ils ont visités, en choisissant des cartes postales ou des photographies d'une variété de sites urbains et ruraux au Canada.

Des cartes de la ville de Winnipeg ou d'autres centres urbains de la province sont disponibles des bureaux de Voyage Manitoba.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

- Présenter aux élèves une variété d'images de villes canadiennes ou inciter les élèves à recueillir des images de diverses villes canadiennes auprès d'agences de voyage ou de centres d'information touristique.

Inviter les élèves à identifier les villes canadiennes dans ces photos et à les situer sur la carte du Canada.

Demander aux élèves d'utiliser leurs connaissances de la géographie et de l'économie du pays pour discerner la fonction principale de chacune des villes identifiées. Par la suite, suggérer aux élèves de vérifier leurs réponses en s'entraînant et en consultant diverses sources.

(CE-050, H-304)

Remarques à l'enseignant :

Des exemples de sources utiles pour l'activité précédente sont :

Géographie du Canada : Influences et liaisons, 2000, chapitres 18 et 19.

« Les villes du Canada », série *Réalités canadiennes*, Les études canadiennes à Mount Allison University (2002) :

http://www.mta.ca/faculty/arts/canadian_studies/francais/realites/index.htm

- Entamer une discussion sur les grandes villes du Canada et inviter les élèves à situer ces villes sur la carte du Canada.

Diviser la classe en groupes et demander aux élèves de mener une mini recherche pour identifier une ville canadienne qui correspond à chacune des principales fonctions des centres urbains. Les élèves peuvent utiliser le tableau qui se trouve à l'annexe 5.10 pour organiser leurs notes.

(CE-050, H-304)

- Amorcer une discussion au sujet de la répartition des grandes villes au Canada, en invitant les élèves à remarquer que chaque grand centre urbain possède une zone d'influence dans sa région environnante, sa province ou, dans certains cas, à travers du pays. (Se référer à la fiche d'informations qui se trouve à l'annexe 5.11 pour plus de détails.)

Mener une discussion sur la zone d'influence des villes canadiennes citées en exemple à l'annexe 5.10. Amener les élèves à comprendre que les villes ne sont pas autosuffisantes, en leur demandant de dresser une liste des besoins essentiels de toutes villes et une liste des biens et services que la ville fournit à sa région environnante.

Poursuivre la discussion en amenant les élèves à comprendre les expressions *intrans* et *extrants*. Suggérer aux élèves quelques exemples d'intrants et d'extrants dans un système urbain pour faciliter leur compréhension de cette interdépendance.



Exemples d'intrants et d'extrants dans un système urbain :

Idées	Technologies	Productions artistiques
Informations	Aliments de base	Aliments transformés
Déchets domestiques	Eaux usées	Matières premières
Personnes	Combustibles	Services médicaux
Services éducatifs	Argent	Chaleur
Bruit	Pollution	Produits manufacturés
Eau potable	Routes	Chemins de fer

Regrouper les élèves en dyades et leur demander de compléter le diagramme qui se trouve à l'annexe 5.12 pour illustrer l'interdépendance entre la ville et son espace environnant (son espace complémentaire).

(CE-050, VE-012)

- Amorcer un remue-méninges sur tous les services disponibles dans un grand centre urbain. Inviter deux élèves à écrire leurs idées sur de grandes feuilles. Inciter les élèves à commencer par les besoins essentiels et à diversifier leurs suggestions pour inclure des services de luxe ou des services de plus en plus spécialisés. (Consulter l'annexe 5.13 pour un jet de mots comprenant des exemples des divers services que le remue-méninges devrait permettre de découvrir.)

Encourager les élèves à former des groupes de quatre. Proposer aux groupes de formuler des catégories selon lesquelles il serait possible de regrouper tous les services. Des exemples de catégories sont les suivants :

- *services essentiels;*
- *services non essentiels;*
- *services à forte consommation;*
- *services à consommation moyenne;*
- *services à consommation faible;*
- *services récréatifs;*
- *services sanitaires;*
- *services culturels.*



Faire une mise en commun de leurs catégories et en relever les ressemblances.

Demander à chaque groupe de préparer un résumé de leur discussion en proposant un ordre prioritaire de services pour toute communauté.

(CE-050, VE-012)

- Entamer un remue-méninges sur les services disponibles dans une ville (veuillez consulter l'annexe 5.13 pour des suggestions à utiliser comme point de départ).

Mener par la suite une discussion générale avec les élèves sur les services nommés :

Est-ce que tous les services nommés sont disponibles dans leur communauté locale?

Lesquels ne le sont pas?

Quels services sont généralement disponibles dans un petit village?

Lesquels se trouvent seulement dans les grands centres urbains? Pourquoi?



Demander aux élèves d'utiliser le tableau qui se trouve à l'annexe 5.14 pour organiser leurs idées et présenter leurs conclusions.

(CE-050, VE-012, H-304)

Remarques à l'enseignant :

Guider les élèves au cours de leur interprétation des données en les incitant à relever qu'il existe un *réseau de services* dans une région urbaine et son espace environnant. Chaque service possède une population seuil, ou un nombre donné de personnes nécessaires pour le soutenir. Par exemple, une épicerie peut être soutenue par une population plus petite, parce qu'elle offre un service dont les gens ont besoin très fréquemment. Des services spécialisés (p. ex. des hôpitaux) sont généralement centralisés dans les plus grands centres pour desservir une grande population régionale.

Les élèves peuvent obtenir des statistiques sur la population des communautés canadiennes sur le site *Profil des communautés du Canada* de Statistique Canada :

http://www12.statcan.ca/francais/Profil01/PlaceSearchForm1_f.cfm

Pour des informations au sujet des biens et services disponibles dans une communauté, consulter les *Pages jaunes* du Canada en ligne :

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

- Amorcer un remue-méninges avec les élèves au sujet des services offerts dans leur municipalité. Inviter les élèves à consulter, dans l'annuaire téléphonique, les pages se rapportant à l'autorité municipale.

Demander aux élèves de classer les services énumérés au cours du remue-méninges sous deux catégories : les services qui sont la responsabilité du gouvernement municipal et les services qui relèvent du secteur privé.

(CE-050, VE-012, H-304)

Mener par la suite une discussion pour identifier combien des services nommés sont disponibles en français. Demander aux élèves de vérifier leurs hypothèses en se servant de l'*Annuaire des services en français au Manitoba* de la Société franco-manitobaine ou en ligne au : www.sfm-mb.ca

Initier une discussion au sujet de l'importance des services en français à la vie culturelle d'une communauté, en invitant les élèves à tirer leurs propres conclusions. Demander aux élèves d'écrire une courte réflexion sur l'importance des services en français en milieu francophone minoritaire.

Des services fournis par les gouvernements municipaux :

- La construction et l'entretien des routes et des ponts
- La construction et l'entretien des édifices publics
- L'allocation de logements
- Les systèmes d'approvisionnement en eau
- Les systèmes d'assainissement et d'enlèvement des ordures
- La mise en place et l'opération des réseaux de transport en commun
- L'opération des réseaux de services de santé
- L'opération des services de police et d'incendie
- Services récréatifs, centres communautaires et lieux de rencontre culturels



** À noter que le financement et la gestion des ces services sont souvent partagés avec le gouvernement provincial et le gouvernement fédéral.*

- Les municipalités désignées comme villes au Manitoba (2004) sont les suivantes :
 - Winnipeg;
 - Brandon;
 - Thompson;
 - Selkirk;
 - Steinbach;
 - Portage la Prairie;
 - Flin Flon;
 - Dauphin;
 - Winkler.



Inviter les élèves à choisir deux de ces villes, et deux communautés plus petites au Manitoba, pour effectuer une comparaison de populations et de services disponibles dans chaque localité. Les inciter à chercher dans les pages jaunes de l'annuaire téléphonique de cette ville ou de ce village pour inventorier les services disponibles.

Demander aux élèves d'élaborer un tableau pour organiser leurs données en suivant un modèle comme celui de l'annexe 5.15.

Mener une discussion pour déterminer si les résultats confirment la hiérarchie des services dans le réseau urbain, c'est-à-dire les services plus spécialisés dans les centres urbains et desservant la région environnante, et les services essentiels quotidiens dans les collectivités plus petites.

(CE-050, VE-012, H-304)

- Proposer aux élèves de réaliser un photocollage de leur quartier ou de leur communauté comprenant des lieux touristiques, des édifices publics, des industries et des zones résidentielles. Préciser aux élèves de représenter avec justesse la proportion des terres utilisées pour chacune des principales fonctions en milieu urbain.

Accorder du temps de partage pour vérifier et échanger des idées au sujet de l'aménagement du terrain (l'utilisation des sols) dans leur communauté.

Demander aux élèves de dresser un plan du quartier ou de la communauté en indiquant les points de repère familier et en utilisant des symboles pour représenter chacun des principaux types d'utilisation du terrain.

(CE-050, H-202)

- Proposer aux élèves de mener un sondage dans leur communauté ou dans leur quartier sur la disponibilité et la qualité des services essentiels. Inviter les élèves à préparer une série de six à huit questions claires et précises à poser au cours du sondage :

À quelle fréquence allez-vous au centre-ville pour accéder à des services?

Quels services utilisez-vous le plus souvent?

Ces services sont disponibles à quelle distance de votre résidence?

Demander aux élèves de représenter les résultats du sondage au moyen d'un graphique et de tirer leurs propres conclusions au sujet des conséquences de l'urbanisation sur les modes de vie des Canadiens.

(CT-029, H-304)

- Suggérer aux élèves de recueillir des données sur les principaux changements démographiques survenus au Canada au cours du dernier siècle, en consultant un atlas et le site de Statistique Canada.

Inviter les élèves à dresser une ligne de temps illustrant ces changements en portant une attention particulière aux conséquences sociales de l'urbanisation (p. ex. la taille des petits villages et les services qui y sont offerts).

Encourager les élèves à envisager le futur des centres urbains au Canada, en justifiant leurs prédictions au moyen des tendances actuelles.

Demander aux élèves de créer un graphique ou un tableau pour représenter les données recueillies sur les tendances démographiques canadiennes, en portant l'attention sur le phénomène de l'urbanisation.

(CT-029, VE-012, H-202, H-304)



- Inviter les élèves à créer une carte postale touristique de la ville canadienne de leur choix. La carte postale doit comprendre des informations pertinentes au sujet de la ville, une image ou une photographie, et une note à un ami résumant les détails d'un voyage, réel ou imaginaire dans cette ville (*ce que j'ai vu, ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, etc.*).

Demander aux élèves d'échanger leurs cartes postales entre eux et d'évaluer les informations qu'elles présentent.

(CT-029, VE-012, H-202, H-304)



- Inciter les élèves à penser à divers types de résidences qui se trouvent en banlieues ou dans les zones urbaines. Proposer aux élèves de créer un système de codes pour désigner divers types de zones résidentielles (petits blocs appartements, gratte-ciel résidentiels, foyers pour personnes âgées, maisons unifamiliales, condominiums, duplexes, etc.) et de répartir ces zones dans une ville d'une population donnée.

Demander aux élèves de représenter cette répartition sur un plan de ville qui inclut le centre-ville ainsi que les quartiers urbains qui l'entourent.

(CT-029, VE-012, H-202, H-304)



- Inviter les élèves à mener une étude de cas à propos des conséquences de l'urbanisation sur une petite collectivité francophone au Manitoba et à présenter les informations recueillies lors d'un exposé oral.

Demander aux élèves d'appuyer leur présentation au moyen de photographies du village étudié ou d'une entrevue avec une citoyenne ou un citoyen aîné de cette communauté.

Remarques à l'enseignant :

Utiliser les ressources de la communauté locale francophone ou étudier une autre communauté franco-manitobaine. Une liste des communautés francophones du Manitoba est disponible sur le site Internet de la Société franco-manitobaine au :

<http://www.franco-manitobain.org/>

(CT-029, VE-012, H-202, H-304)



- Entamer une discussion sur l'importance de la planification urbaine pour assurer le fonctionnement efficace d'une ville et l'émergence d'un milieu de vie agréable et sain. Revoir avec les élèves le sens des mots suivants, en les incitant à les expliquer en leurs propres mots et à l'aide d'exemples concrets.

- infrastructure;
- centre des affaires;
- banlieues;
- zone industrielle;
- espaces verts;
- services municipaux;
- zone commerciale;
- services essentiels;
- services non essentiels;
- faible densité de population;
- forte densité de population;
- espace complémentaire d'une ville.

Inviter les élèves à utiliser ces mots pour formuler un cycle de vocabulaire illustrant la relation entre les divers éléments de la planification urbaine.

(CT-031)

- Inviter un agent immobilier ou un urbaniste à venir parler aux élèves. Inciter les élèves à préparer des questions au sujet de l'aménagement du terrain, du zonage en milieu urbain, de la gestion des services municipaux, du rôle et de l'importance de la planification urbaine, etc.

Demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle sur l'importance de la planification urbaine.

(CT-031, H-304)

Remarques à l'enseignant :

Des sources possibles d'information sur la planification urbaine en rapport avec le quartier francophone de Winnipeg :

- Zone d'amélioration commerciale du quartier français ZAC à Saint-Boniface
- Entreprises Riel Inc.,
614, rue Des Meurons, pièce 140
Saint-Boniface (MB) R2H 2P9
Téléphone : 233-7799
Télécopieur : 233-7444
- Chambre de commerce francophone de Saint-Boniface :
<http://www.cfbsb.mb.ca/membres.html#E>

Infrastructure : un terme pour décrire l'ensemble des équipements collectifs de base nécessaires à la vie économique, p. ex. les routes, les ponts, les voies ferrées, les canaux, les ports, les réseaux de télécommunication.

- Inviter les élèves à créer une liste des équipements et des installations physiques qui sont essentiels dans les municipalités. Leur expliquer que ces équipements constituent l'*infrastructure* d'une ville ou d'une région.
Visionner une vidéo sur l'infrastructure des villes (p. ex. *Villes souterraines*, de la série « Technopolis », une étude de l'infrastructure souterraine de Toronto, Waterloo, Ottawa, Vancouver).

**Demander aux élèves de noter leurs observations au moyen de l'annexe Q.
Entamer une discussion sur le rôle de la planification urbaine et de la gestion de l'infrastructure dans la prestation des services urbains.**

(CT-031, CE-050)

À la suite du visionnement de la vidéo, demander aux élèves d'envisager une analogie pour expliquer la fonction de l'infrastructure.

Demander aux élèves de créer un schéma conceptuel illustré exploitant cette analogie pour expliquer la relation entre l'infrastructure et les services aux citoyens.

(CT-031, CE-050)

- Inviter les élèves à examiner différents modèles de planification urbaine et de structure des villes :
 - le modèle d'expansion concentrique à partir du centre d'affaires, qui est le noyau central de la ville;
 - le modèle radial d'expansion à partir des principales voies de transport.

Inviter les élèves par la suite à observer une carte détaillée de la ville de Winnipeg ou des images satellites de la ville, afin de déterminer la structure de la ville. Inciter les élèves à noter comment les facteurs naturels, tels que les rivières, influent sur la planification urbaine.

Demander aux élèves de créer un plan de la ville illustrant les principaux types d'utilisation des sols dans les espaces urbains (p. ex. le centre des affaires, les zones industrielles, les zones résidentielles, les zones commerciales, les banlieues, les zones de transition et les zones de contact urbain–rural).

(CT-031, CE-050, H-304)

Remarques à l'enseignant :

Des sources suggérées d'information sur les modèles de planification urbaine :

Hannell et Dunlop, *À la découverte de notre monde 8 : Explorations humaines*, 2001, chapitre 4.

Carrier et Hudon, *Organisation géographique du monde contemporain*, 1990, unité 7.2.

- Proposer aux élèves de mener une étude de cas de planification urbaine en se servant du modèle de Leaf Rapids au Manitoba. Mener une discussion sur les particularités de la planification urbaine en contexte nordique. Inviter les élèves à représenter les renseignements recueillis sur un plan de la ville et à les partager en groupes.
(CT-031, CE-050, H-304)
- Les urbanistes modernes doivent se préoccuper non seulement des nouvelles installations, mais aussi de la préservation de la culture et du patrimoine de la collectivité. Le maintien des immeubles historiques, soutenu par les gouvernements municipaux, provinciaux et fédéraux, est un aspect important de l'urbanisme au Canada.
Inviter les élèves à consulter le site Internet de Parcs Canada pour obtenir des informations sur un lieu historique situé en région urbaine :
 - La Fourche, Winnipeg, Parcs Canada :
http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/forks/index_f.asp
 - Le Boulevard Saint-Laurent de Montréal :
<http://parkscanada.pch.gc.ca/culture/proj/main/default.asp>

- L'Arrondissement historique de Québec:
Site du patrimoine mondial, le Vieux-Québec constitue un ensemble urbain qui est un des meilleurs exemples de ville coloniale fortifiée :
http://www.pc.gc.ca/progs/spm-whs/itm2-/site9_F.asp

Inviter les élèves à choisir un lieu manitobain à désigner comme un espace protégé en tant que site du patrimoine culturel franco-manitobain.

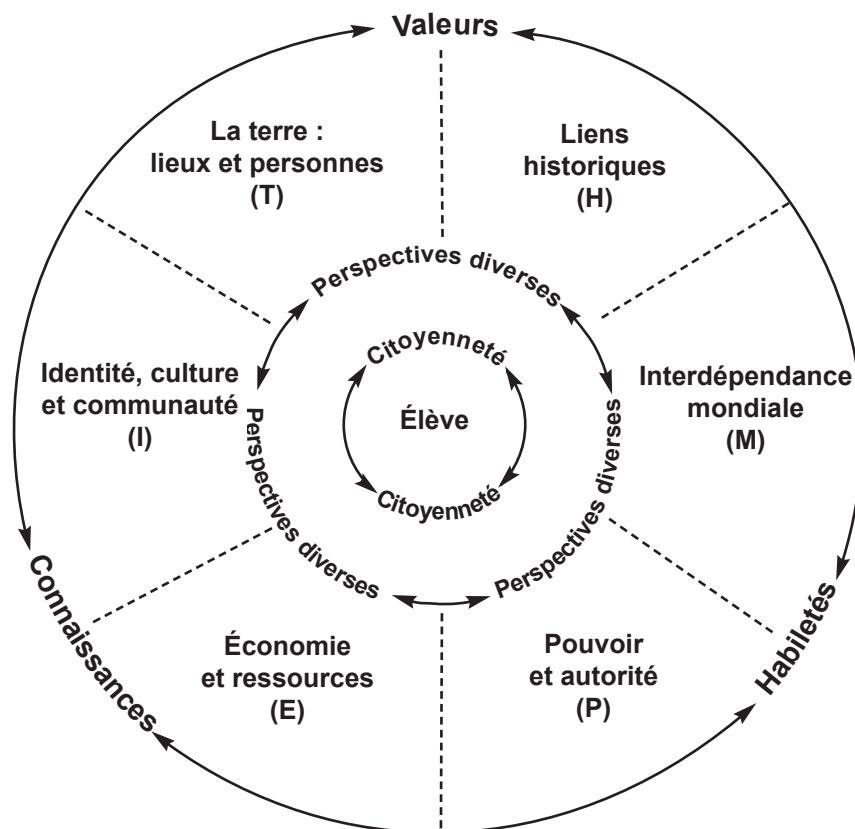
Proposer aux élèves d'élaborer un plan d'action pour mettre sur pied un projet de préservation de ce site (p. ex. la construction d'un parc ou d'un musée, la création d'un panneau commémoratif, etc.).

(CT-029, CT-031, H-304)

- Entamer une discussion sur les lieux importants ou signifiants de la communauté locale. Inviter les élèves à dresser une liste de ces lieux ainsi que des raisons de leur importance. À la suite de la discussion, inviter les élèves à remarquer s'il y aurait des actions à entreprendre pour protéger, embellir ou faire reconnaître ces lieux.

Demander aux élèves d'écrire une lettre à leur représentant municipal au sujet d'un enjeu portant sur l'aménagement du terrain, la circulation, la sécurité, l'environnement ou une autre question concernant la qualité de vie dans leur milieu.

(CT-029, CT-031, H-304)



Bloc 3 – La qualité de vie en milieu urbain

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CI-007 décrire des enjeux sociaux urbains;
- CT-026 donner des exemples pour distinguer les régions urbaines, les régions rurales et les régions éloignées;
- CT-030 décrire des enjeux liés à l'économie et à l'environnement urbains,
par exemple l'utilisation des sols, les infrastructures, les liens avec les régions éloignées;
- CE-051 identifier des enjeux liés à l'étalement urbain et au déclin urbain;
- VI-004 valoriser la diversité sociale des centres urbains;
- VT-007 reconnaître les mérites des modes de vie en milieu rural, en milieu urbain et en milieu éloigné;
- H-105 distinguer les pratiques et les comportements discriminatoires et prendre position contre ceux-ci;
- H-306 analyser les préjugés, le racisme, les stéréotypes et d'autres formes de parti pris dans les médias et dans d'autres sources d'information;
- H-307 proposer et appuyer des solutions ou des options novatrices à des enjeux et des problèmes rencontrés.

Remarques à l'enseignant :

Si possible, organiser des sorties scolaires pour observer l'utilisation des sols dans une région rurale et une région urbaine au cours de ce bloc, en donnant aux élèves des éléments en particulier à remarquer.

Les élèves peuvent aussi collaborer à créer un montage de vidéoclips qui démontrent les contrastes entre l'aménagement du terrain et les modes de vie en région rurale, urbaine et éloignée. Inviter les élèves à observer des photographies aériennes et des images satellites pour comparer les divers types de peuplement au Canada. Ces images sont disponibles en ligne sur le site suivant :

Centre canadien de télédétection, Visitez le Canada de l'espace :

http://www.ccrs.nrcan.gc.ca/ccrs/learn/tour/tour_f.html

Dans ce bloc il y a plusieurs occasions de susciter le débat et la discussion sur des enjeux en contexte urbain, p. ex. le déclin urbain, l'étalement urbain, les enclaves ethniques, l'embourgeoisement, les réserves autochtones urbaines, etc.



Le déclin urbain :

Généralement une ville se développe autour d'un noyau central commercial et s'étend vers des zones résidentielles et des banlieues. Ces zones ont une plus faible densité de population et elles sont généralement plus éloignées des grandes voies de transport et des industries. Au fil du temps, le noyau central de la ville souffre souvent de déclin parce que les services se développent dans les banlieues.

Pour contrebalancer ce déclin du centre-ville, plusieurs grandes villes mettent sur pied des projets de revitalisation. Quelques exemples de revitalisation du centre-ville de Winnipeg sont la Fourche et le quartier de la Bourse, qui sont tous les deux des lieux historiques désignés du patrimoine canadien.

L'embourgeoisement :

L'embourgeoisement est la transformation socio-économique d'un vieux quartier urbain ancien, engendrée par l'arrivée progressive d'une nouvelle classe de résidents qui restaurent le milieu physique et rehaussent le niveau de vie. Parfois ce phénomène implique le déplacement des anciens résidents du quartier.

Liens interdisciplinaires :

Ce bloc offre l'occasion d'intégrer la littérature et les arts visuels dans la représentation créative de modes de vie dans divers contextes.

Un projet d'échange de lettres ou de courrier électronique avec des élèves d'une région de caractère très distinct du Manitoba serait également un moyen d'enrichir ce thème.



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

- Inviter chaque élève à concevoir un album de divers types de peuplement au Canada. Amener les élèves à organiser la collection selon qu'il s'agit d'images de régions urbaines (forte densité de population), de régions rurales (densité moyenne de population) ou de régions éloignées (faible densité de population). Demander aux élèves de décrire le lieu photographié, son emplacement relatif, quelques caractéristiques ainsi que les avantages et les inconvénients de vivre à cet endroit du pays.

Organiser une séance de partage d'albums et de rétroaction sur les avantages et inconvénients de vivre en région urbaine, rurale ou éloignée.

(CT-026, VT-007)
- Inviter les élèves à choisir un texte littéraire qui dépeint la vie en contexte rural ou éloigné au Canada. Les élèves peuvent incorporer le bruitage et des appuis visuels à la lecture du texte.

Demander aux élèves de préparer une présentation qui inclut une courte introduction expliquant le lieu, l'époque, l'auteur et la raison de leur choix de texte, suivie d'une lecture du texte.

(CT-026, VT-007)
- Animer une discussion au sujet de ce que c'est l'habitat idéal, en faisant ressortir la notion de qualité de vie. Regrouper les élèves en équipes de quatre et les inviter à générer une liste d'éléments qui contribuent à la qualité de vie. Leur proposer par la suite d'utiliser cette liste pour formuler une description des caractéristiques de l'habitat idéal.

À partir de la discussion, inviter chaque élève à envisager son habitat idéal, en réfléchissant aux divers modes de vie en contexte rural et urbain. Demander à chaque élève de concevoir une description de son habitat idéal sous la forme d'une affiche qui comprend un texte littéraire ou poétique accompagné d'une illustration.

Disposer les affiches de manière à créer une mini galerie. Accorder du temps aux élèves pour circuler et apprécier les œuvres.

Assigner à chaque élève une affiche à étudier en détail et à évaluer en fonction des critères qui se trouvent à l'annexe 5.16.

À la suite du visionnement, amener les élèves à remarquer les ressemblances et les différences qui sont exprimées dans les affiches :

Combien d'élèves ont envisagé un milieu rural? un milieu urbain? une localité éloignée des centres de population?

(CI-007, VT-007, VI-004)
- Diviser la classe en petits groupes et inviter les élèves à choisir *une* ville canadienne qui les intéresse. Leur proposer de préparer un tableau ou un graphique illustrant la diversité culturelle de la population de cette ville (origines ethniques, langues parlées, religions, enclaves ethniques de la ville, etc.). Inviter les élèves à consulter le site Internet de cette ville pour identifier les différents quartiers qui s'y retrouvent. Accorder du temps aux groupes pour échanger avec un autre groupe les informations recueillies sur leur ville.





Demander à chaque groupe de préparer un schéma conceptuel illustré qui présente un résumé de leurs apprentissages sur la diversité ethnique culturelle des villes canadiennes et une appréciation de l'apport de la diversité à la communauté canadienne.

(CI-007, VI-004, VT-007)

- Animer une discussion sur les communautés ethniques francophones parmi les grandes villes du Canada (p.ex. la communauté haïtienne à Montréal), en invitant les élèves à partager leurs propres connaissances au sujet de la diversité culturelle du pays. Inciter les élèves à choisir, en petits groupes, une communauté à étudier et à mener une recherche sur la communauté choisie (population, situation au Canada, quartiers et espaces culturels, vie sociale et culturelle, etc.)




Demander aux élèves de préparer un dépliant illustré sur la communauté ethnique francophone choisie.

Mener une discussion sur l'apport de diverses communautés ethnoculturelles à la vitalité de la communauté francophone au Canada.


(CI-007, VI-004, VT-007)

- Inciter les élèves à discuter de phénomènes tels que l'anonymat et l'impersonnalité qui caractérisent la vie dans les grandes villes. Amener les élèves à comprendre que les enclaves ethniques représentent des moyens de renforcer une identité communautaire et de « réinventer le village » en ville, pour combattre cet anonymat. D'un autre côté, les enclaves ethniques peuvent engendrer une certaine ségrégation ainsi que le développement de stéréotypes culturels.



À la suite de la discussion, demander aux élèves d'élaborer un organigramme des avantages et inconvénients de quartiers ethnoculturels dans les villes canadiennes.

Les élèves peuvent s'inspirer du jet de mots qui se trouve à l'annexe 5.17.



Mener une discussion sur l'importance de conserver et d'enrichir un espace culturel francophone au Manitoba. Inciter les élèves à faire ressortir des idées sur comment ils pourraient contribuer à l'enrichissement de l'espace culturel franco-manitobain et aux lieux de rencontre franco-manitobains.

(CI-007, VI-004, VT-007)

- Entamer une discussion au sujet de ce qui constitue son propre « village ». Inviter les élèves à réfléchir sur ce qu'ils considèrent comme étant les limites ou les frontières de leur quartier, en esquissant une carte de leur quartier. Proposer aux élèves de partager leurs cartes avec un partenaire pour faire ressortir les divers éléments (les aspects culturels, sociaux, économiques, linguistiques, sécuritaires, etc.) qui servent à délimiter leur quartier. À la suite de la discussion, proposer à chaque paire d'élèves d'énumérer une liste de critères décrivant les zones urbaines où ils aimeraient vivre et les zones urbaines où ils ne souhaiteraient pas vivre. Faire une mise en commun de ces critères.



Demander aux élèves d'écrire un billet de sortie ou une courte réflexion indiquant deux aspects à valoriser dans la diversité sociale des centres urbains.

(VI-004, CI-007, VT-007, H-307)

- Amorcer une discussion au sujet d'une question de l'utilisation des sols dans son quartier.

Exemples de questions à proposer :

- la construction d'une HLM (habitation à loyer modéré) dans son quartier;
- la construction d'un foyer de transition pour les jeunes contrevenants;
- la construction d'un foyer pour les nouveaux immigrants;
- la construction d'un foyer de transition pour les toxicomanes;
- la construction d'une école secondaire;
- la construction d'une habitation temporaire pour les personnes sans abri;
- l'ouverture d'une soupe populaire;
- l'ouverture d'un centre communautaire pour les personnes handicapées.

Regrouper les élèves en petits groupes et les inviter à concevoir une liste de raisons qui sont souvent proposées par les citoyens d'un quartier qui s'opposent à un tel changement.

Les inviter par la suite à identifier, parmi les raisons les plus communes, celles qui indiqueraient une attitude discriminatoire et celles qui seraient fondées sur des arguments plus objectifs. Demander aux élèves d'utiliser l'annexe 5.18 pour organiser leurs idées.

Des exemples de questions à poser pour déterminer si une attitude ou un comportement est discriminatoire :

Est-ce que l'attitude est fondée sur un stéréotype ou une généralisation au sujet d'un groupe de personnes?

Est-ce que l'attitude implique un préjugé au sujet du caractère ou du comportement d'une personne sans connaître la personne?

Est-ce que l'attitude tient compte des droits à l'égalité de chaque individu?

Est-ce que l'attitude présuppose que les intérêts et les valeurs d'un groupe donné sont plus importants que ceux d'un autre groupe?

Proposer aux groupes de préparer un court jeu de rôle qui a pour but de démontrer ce qui constitue une attitude ou un acte discriminatoire et des stratégies pour prévenir la discrimination dans le cas d'une consultation ou d'un débat communautaire.

(CT-030, H-105, H-307)

- Mener une discussion sur des exemples de débats communautaires qui peuvent faire surgir ou exprimer des attitudes discriminatoires. Inviter les élèves à apporter en classe des exemples d'éditoriaux, de lettres, de commentaires qu'ils ont entendus à la radio ou dans des lieux publics, ou des reportages d'événements, qui comprennent de telles attitudes. Accorder un temps de partage et de discussion de ces exemples.

À la suite de la discussion, demander aux élèves de formuler le cadre conceptuel qui se trouve à l'annexe 5.19.

(CI-007, VI-004, H-105)

- Planifier une visite à pied du quartier de la Bourse, un site national historique, à Winnipeg. Inciter les élèves à porter une attention particulière aux preuves de revitalisation et d'embourgeoisement au cours de leur visite (nouvelles entreprises, bars et restaurants, boutiques spécialisées, rénovations, conversion de vieux édifices en condominiums, etc.). Les inviter à remarquer aussi le style d'architecture des vieux entrepôts et d'imaginer comment était ce quartier au tournant du XX^e siècle (entre 1880 et 1913), alors que Winnipeg était connue comme étant le « Chicago du Nord », un centre commercial du grain et de manufactures.



Remarques à l'enseignant :

Le quartier de la Bourse offre des visites guidées entre la mi-mai et la mi-septembre. Veuillez consulter le site Internet suivant pour des renseignements :

http://www.exchangedistrict.org/district_walkingtours.asp

Demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle et un croquis de ce qu'ils ont observé dans le quartier visité.

(CI-007, VI-004, H-105)

- Mener un débat en équipes sur la question suivante :

Les graffitis : forme d'expression artistique urbaine ou destruction de la propriété?

À la suite du débat, demander aux élèves d'écrire une rétroaction sur les points de vue exprimés par les équipes de participants.

(CI-007, H-307)

- Amorcer une délibération structurée sur la question des réserves urbaines au Manitoba. Veuillez consulter l'annexe 5.20 pour des informations de base sur les réserves urbaines. Fournir aux élèves des informations de base et les inciter à collectionner des articles, des lettres à l'éditeur et des reportages représentant divers points de vue sur la question. Soutenir la recherche préparatoire des élèves en les encourageant à explorer les questions suivantes :

- la définition de ce qu'est une réserve urbaine;
- les raisons historiques pour ce genre de projet;
- les raisons socio-économiques pour ce genre de projet;
- les difficultés associées à ce genre de projet;
- les arguments pour et contre ce genre de projet;
- des stratégies pour encourager le dialogue communautaire au sujet de ce genre de projet;
- des stratégies pour décourager des attitudes ou des pratiques discriminatoires en rapport avec un tel projet.

À la suite de la délibération, demander aux élèves d'écrire une courte réflexion qui explique et justifie leur point de vue concernant les réserves en contexte urbain.

(CI-007, VI-004, H-105, H-307)

- Proposer aux élèves de rechercher et d'analyser des articles de journaux et de revues, des caricatures, des émissions ou des reportages à la télé pour faire ressortir des exemples de préjugés ou de stéréotypes liés à la vie urbaine ou à la vie rurale.

Suggérer aux élèves de découper et d'afficher des articles des partis pris présentés dans les médias ou de décrire ce qu'ils ont vu à la télé. Entamer une discussion en classe.

Demander aux élèves de proposer des solutions pour éliminer ces stéréotypes et ces préjugés.

(CE-051, H-306)

- Mener un remue-méninges sur des options possibles pour limiter l'étalement urbain et ses répercussions environnementales. Regrouper les élèves en petits groupes pour créer une courte description des principales caractéristiques d'une ville durable, en précisant que cette ville doit assumer sa croissance mais doit aussi contrôler son étalement urbain.

Demander aux élèves de créer une affiche illustrée qui présente les caractéristiques principales d'une ville ou d'un village durable.

(CE-051, VI-004, H-307)

- Diviser la classe en deux groupes : les Citadins et les Campagnards, en créant des sous-groupes plus petits au besoin. Inviter les groupes à recueillir des informations au sujet de la vie quotidienne en contexte rural ou en contexte urbain, en visionnant des vidéoclips, en faisant des entrevues, en ramassant des photos, ou en visitant les sites Internet de diverses collectivités rurales et urbaines au Canada.

Demander aux élèves de chaque groupe de préparer une courte dramatisation pour convaincre l'auditoire que le mode de vie urbain ou le mode de vie rural est supérieur à l'autre.

Encourager les élèves à mettre en application les connaissances acquises et à mettre l'accent sur la vie de tous les jours. Inviter une autre classe à écouter les présentations et à réagir aux informations présentées.

(CI-007, CT-0026, VT-007, H-403)

- Inviter les élèves à dresser un tableau de comparaison des avantages et des inconvénients de la vie en ville et de la vie en milieu rural. Les encourager à faire la synthèse de leurs observations en se basant sur les connaissances acquises au cours de ce regroupement.

(CI-007, CT-026, CT-051, VI-004, VT-007)

- Placer les élèves en partenaires et les inciter à choisir deux localités au Canada : une localité très éloignée (p. ex. une petite collectivité au Nunavut) et une localité dans un centre urbain densément peuplé.

Inviter les deux élèves à écrire un échange de lettres entre deux personnes imaginaires qui habitent ces lieux différents, en se basant sur leur liste d'avantages et d'inconvénients ainsi que sur la recherche sur la communauté en question. Proposer aux élèves de considérer dans leur analyse non seulement les facteurs physiques et économiques mais aussi les facteurs portant sur l'identité et la vie sociale. (Se référer à l'annexe 5.21 pour une comparaison de ces facteurs. Encourager les élèves à réfléchir sur la question d'un « mode de pensée » ou un « mode d'agir » urbain ou rural.)

(CI-007, CT-026, VT-007)

- Lire aux élèves un extrait d'un roman qui décrit la vie urbaine dans une grande ville (p. ex. *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy, qui dépeint les quartiers pauvres de Montréal à l'époque de la deuxième guerre mondiale - voir l'annexe 5.22 pour des extraits suggérés). Discuter avec les élèves de ces représentations de la vie urbaine et les inviter à réfléchir sur les raisons de l'attrait continu des grandes villes, malgré les réalités de la pauvreté, du crime et d'autres problèmes socio-économiques qui sévissent dans les centres urbains.

Demander aux élèves de trouver leur propre texte littéraire descriptif de l'environnement urbain, et à partager cette lecture en groupe.

(CI-007, CT-030)



- On entend souvent dire que, dans les villes de l'Amérique du Nord, l'automobile est reine. Si les villes de l'Amérique du Nord veulent réussir à réduire les gaz à effet de serre, il est essentiel de limiter ou de transformer l'emploi de l'automobile.

Inviter les élèves à visionner une vidéocassette au sujet des transports et de la circulation dans les grandes villes du monde dans le but de trouver des solutions possibles aux enjeux concernant les transports et la circulation en milieux urbains.

Remarques à l'enseignant :

Les vidéos suivantes sont suggérées :

- *Tour de ville* de la série « Technopolis », une analyse de l'impact des déplacements urbains et de stratégies innovatrices pour améliorer les transports urbains (Tokyo, Paris, Toronto, Ottawa, San Diego);
- *La ville, à pied... à cheval et en voiture*, de la série « Canada à la carte », un aperçu historique des transports dans les villes canadiennes.

Demander aux élèves de créer une affiche ou une autre publicité pour promouvoir une initiative pour réduire l'utilisation des automobiles en centre urbain (p. ex. une publicité pour la journée sans voiture, encourageant l'utilisation du vélo ou des transports publics).

(CT-030, H-307)

Le mercredi 22 septembre 1999, un mouvement « Journée sans voiture » a été lancé en Europe. Cent soixante villes ont décrété en tout ou en partie, la fermeture d'un certain nombre d'artères à la circulation automobile. Paris et Rome ont suivi le mouvement. Cet événement symbolique marque le début d'une prise de conscience des dangers de la pollution urbaine pour la santé et l'équilibre de l'écosystème mondial.

Pour plus de détails sur la journée mondiale « En ville, sans ma voiture », visitez le site Énergie Cités 2003 au :

<http://www.22september.org/info/fr/jour.html>

- Entamer une discussion au sujet de l'implantation d'un système de transports en commun dans la ville de Winnipeg. Inviter les élèves à utiliser une carte de la ville de Winnipeg pour proposer des routes possibles pour améliorer un tel système.

Demander aux élèves de concevoir une campagne publicitaire pour encourager l'emploi des transports en commun ou de pistes cyclables dans les villes canadiennes ou dans leur propre communauté.

(CT-030, H-307)

- Entamer une discussion avec les élèves au sujet du pourcentage des terres urbaines qui devrait être réservé à des espaces verts. Les amener à faire une liste de raisons pour augmenter les espaces verts et les forêts urbaines.

S'assurer que les élèves tiennent compte des facteurs suivants au cours de la discussion :

- Les villes sont des îlots de chaleur, habituellement entre 5 et 9 degrés de plus que la région environnante. Les arbres rafraîchissent les villes en ombrageant les rues, les stationnements, les parcs et les cours d'eau.
- Les arbres absorbent le carbone produit par les véhicules et les diverses sources d'énergie urbaine.
- La pollution est concentrée dans les villes. Les arbres absorbent beaucoup de polluants atmosphériques.

- Les arbres protègent les immeubles du soleil et du vent, réduisant les demandes d'énergie pour la climatisation en été et le chauffage en hiver.
- Les arbres absorbent les bruits et embellissent la ville. Ils offrent aussi de l'intimité et des espaces privés dans la ville.

(Source : *Les forêts du Canada : une bouffée d'air frais*, Trousse d'enseignement de l'Association forestière canadienne, 2001.)

À la suite de la discussion, inviter les élèves à observer la quantité d'arbres et d'espaces verts dans le quartier autour de leur maison. Regrouper les élèves en petits groupes pour échanger les informations recueillies.

Demander aux élèves d'envisager des options pour améliorer l'aménagement de l'espace de leur quartier pour incorporer davantage d'espaces verts, d'arbres, de jardins ou de pistes cyclables.

(CT-030, H-307)

Remarques à l'enseignant :

Des idées de projets et de ressources sur la naturalisation urbaine sont disponibles sur le site Internet de l'organisme *Evergreen*, « Retrouver la nature en ville » :

<http://www.evergreen.ca/fr/index.html>

- Entamer une discussion au sujet de l'avenir des villes, en incitant les élèves à réfléchir sur les questions de durabilité et sur les applications de nouvelles technologies. Visionner la vidéocassette *Villes du futur*, de la série « Technopolis », dans le but de repérer des idées au sujet de la planification de la ville idéale.

Mener par la suite une discussion sur les caractéristiques des villes du futur, en tenant compte des principes de la durabilité.

Demander aux élèves de générer en petits groupes une liste des caractéristiques principales de la ville idéale du futur (logements, transports, aménagement des terrains, espaces verts, lieux publics, zone commerciale, etc.).

(CT-030, H-307)

Remarques à l'enseignant :

Les élèves pourront utiliser cette liste dans la planification de la construction d'une maquette ou d'un autre format de présentation de la « ville idéale » dans la phase d'intégration.

- Suggérer aux élèves de se servir du mur des graffitis urbains élaboré au début de regroupement (voir la mise en situation) pour relever les principaux problèmes et enjeux de la vie en contexte urbain au XXI^e siècle. S'assurer que les enjeux énumérés à l'annexe 5.23 figurent dans la liste de problèmes.

Entamer une discussion sur la fréquence et la sévérité de ces problèmes dans les pays industrialisés et les pays en voie de développement.

Amener les élèves à prendre conscience qu'il existe des problèmes urbains similaires à travers le monde, bien que les besoins soient plus urgents dans les pays en voie de développement.

Regrouper les élèves par quatre ou cinq pour faire une étude de cas plus détaillée au sujet d'un enjeu urbain pour une ville où cet enjeu constitue un problème important (p. ex. le problème des graffitis à Winnipeg, le problème de l'accès à l'eau potable à Mexico, le problème des enfants de la rue à Rio de Janeiro, etc.).



Inviter chaque groupe à préciser la nature de l'enjeu à examiner, la ville qu'ils proposent d'étudier, des sources à consulter pour faire la recherche et la répartition des tâches et responsabilités au sein du groupe

Demander aux élèves de préparer une courte présentation audiovisuelle sur leur ville choisie.

Exiger que la présentation comprenne les éléments suivants :

- une description générale de la ville en question (caractéristiques distinctives, importance);
- une description du problème, de ses causes et de son ampleur;
- un graphique ou un tableau de statistiques;
- une considération des principes du développement durable par rapport à ce problème;
- une proposition d'une option réaliste et innovatrice pour aborder ce problème.

Évaluer les présentations des élèves au moyen de la rubrique proposée à l'annexe 5.24. (CI-007, CT-030, CE-051, H-307)

- Lire à la classe le texte ci-dessous du Préambule du programme de l'ONU-Habitat :

Nous reconnaissons qu'il est absolument nécessaire d'améliorer la qualité des établissements humains, qui influent profondément sur la vie quotidienne et le bien-être de nos peuples. Nous avons le sentiment qu'il est désormais possible de construire un monde nouveau où le développement économique, le développement social et la protection de l'environnement, éléments synergiques et interdépendants de tout développement durable, pourraient devenir réalité grâce à la solidarité et à la coopération à l'intérieur des pays eux-mêmes et entre pays, ainsi qu'à de véritables partenariats à tous les niveaux. La coopération internationale et la solidarité mondiale, fondées sur les buts et principes de la Charte des Nations Unies et mues par un esprit de partenariat, sont essentielles pour améliorer la qualité de la vie des peuples du monde entier.

– Préambule du Programme pour l'Habitat de l'ONU : www.unhabitat.org (juin 2004)

Demander aux élèves d'envisager et de formuler, en partenaires, une mission pour l'organisme international de l'ONU-Habitat.

La mission, rédigée sous forme d'une charte internationale, doit définir cinq ou six objectifs prioritaires pour le futur des établissements humains sur le plan mondial. Encourager les élèves à élaborer des énoncés qui sont fondés sur leurs recherches au sujet de l'urbanisation croissante des populations mondiales, surtout dans le contexte des pays en voie de développement.

(CI-007, CT-030, CE-051, H-307)

- Diviser la classe en groupes de quatre et inviter les élèves à élaborer un plan d'action pour combattre un des problèmes suivants à Winnipeg ou dans un autre centre urbain :
 - les graffitis;
 - le déclin du centre-ville causé par le déplacement vers les banlieues;
 - la surconsommation de l'électricité;
 - la production de déchets en quantités excessives.

Demander à chaque groupe d'échanger son plan d'action avec un autre groupe, et d'évaluer la qualité et la rentabilité des projets proposés.

(CI-007, CT-030, CE-051, H-307)

- Inviter les élèves à créer un dépliant énumérant le nom et les services d'organismes sociaux à Winnipeg qui luttent contre divers problèmes urbains (p. ex. des maisons d'hébergement pour les sans-abri, les soupes populaires, la construction de maisons sous le programme *Habitat*, etc.). Proposer aux élèves de contacter un organisme où ils aimeraient faire du bénévolat et de faire les arrangements nécessaires.

(CI-007, VI-004, CT-030, H-307)

- La ville ne pourrait exister sans la présence de ressources naturelles dans son environnement immédiat. Cependant, la ville en évoluant ou en se développant a besoin de plus d'espace; l'étalement urbain s'étend donc continuellement dans les zones agricoles et peut détruire les ressources naturelles et les terres nourricières dont la ville dépend.

Amorcer une discussion avec les élèves au sujet de l'étalement urbain et de ses conséquences sur l'environnement à long terme. Encourager les élèves à prendre conscience non seulement de la diminution de terrains agricoles, mais aussi du surcroît de l'emploi d'automobiles par les personnes qui habitent des banlieues de plus en plus éloignées du centre-ville.

Regrouper les élèves en dyades et leur demander d'analyser les effets de l'étalement urbain en se servant du graphique de la durabilité. (Voir l'annexe B pour un modèle du diagramme de Venn sur la durabilité.)

(CT-030, CE-051, VT-007, H-307)

- Inviter les élèves à envisager les caractéristiques principales des villes internationales du futur en tenant compte des principaux enjeux actuels. Les inciter à s'inspirer de modèles de « nouvelles villes » dans le monde. Consulter l'annexe 5.25 pour des exemples de nouvelles villes et des idées pour guider la planification des villes du futur.

(CI-007, CT-030, H-307)



Intégration

Activités suggérées

- Proposer aux élèves de créer une exposition multimédia consacrée aux grandes villes qu'ils ont visitées ou qu'ils aimeraient visiter. Encourager les élèves à consacrer, à partir des acquisitions faites au cours du regroupement, une partie de l'exposition à l'avenir des grandes villes.

Suggérer aux élèves d'inviter des membres de leur famille ou de la communauté à venir visiter leur exposition au cours d'une séance « Tour du monde ».

- Inviter les élèves à faire un retour sur le mur de graffitis qu'ils ont créé dans la mise en situation. Diviser la classe en groupes de quatre ou cinq et demander aux élèves de choisir un thème en particulier parmi ceux qui ont été abordés dans le regroupement (p. ex. les grandes villes des pays en voie de développement, les transports urbains, la qualité de vie en contexte urbain, l'impact environnemental des grandes villes, les fonctions des villes, etc.).

Demander à chaque groupe de planifier et de reconstituer une section du mur de graffitis en images et en textes pour représenter leurs apprentissages sur les espaces urbains en relation avec le thème sélectionné. Inciter chaque groupe à partager les tâches équitablement, à donner un titre à leur panneau mural et à disposer leur information et leurs idées d'une manière créative.

Proposer aux élèves d'inviter une autre classe à une courte cérémonie d'ouverture pour célébrer le vernissage de leur œuvre collective.

- Inviter les élèves à envisager le futur des plus grandes villes du monde à partir de la ligne du temps élaborée lors de la mise en situation et des informations recueillies tout au long du regroupement.

Proposer aux élèves de présenter leurs informations sous la forme d'une ligne du temps illustrée qui envisage le futur de l'urbanisation et des grands centres urbains en pays développés et en pays moins développés.

- Inviter les élèves à former des groupes de quatre ou cinq pour déterminer une région du monde et créer une maquette de la ville idéale du XXI^e siècle dans cette région. Les élèves doivent collaborer pour envisager l'aménagement de l'espace urbain dans une grande agglomération, en tenant compte des principes de viabilité ainsi que d'autres enjeux réels auxquels les villes doivent faire face.

La maquette devrait comprendre les éléments suivants :

- un réseau de transports : boulevards, rues, stationnement, transports en commun;
- des espaces résidentiels : indiquer les endroits à faible densité (maisons unifamiliales), à densité moyenne (immeubles résidentiels à hauteur limitée, maisons en rangées), et à densité élevée (immeubles gratte-ciel);
- des espaces commerciaux : quartier des affaires, centres commerciaux;
- des espaces industriels : usines, manufactures, distributions;
- des édifices institutionnels et publics : écoles, hôtel de ville, églises, hôpitaux, caserne de pompiers, usine d'épuration des eaux, site d'enfouissement des ordures;
- des espaces verts et récréatifs;
- des lieux de rencontres culturelles.

La maquette devrait également illustrer les éléments naturels à l'intérieur et autour de la ville.

Encourager les élèves à déterminer la fonction dominante de la ville ainsi que sa population optimale.

Organiser un temps de partage au cours duquel les élèves auront la chance de présenter les aspects principaux de leur ville.

Évaluer les maquettes en fonction des critères établis. Inviter les élèves à évaluer leurs habiletés de coopération au moyen de l'annexe 5.26.

- Proposer aux élèves de faire un retour sur le babillard consacré à la vie en milieu rural et à la vie en milieu urbain.

Encourager les élèves à préparer, à partir des images et des textes recueillis au cours du regroupement, un album individuel portant sur les mêmes thèmes.

Suggérer aux élèves de présenter leur album à un petit groupe d'élèves qui pourront leur offrir une rétroaction.

- *La Journée internationale de l'habitat* est une commémoration annuelle qui a lieu le premier lundi du mois d'octobre. Chaque année, l'Organisation des Nations Unies définit un thème pour la journée (p. ex. en 2003 le thème était le problème de l'accès à l'eau potable dans les grands centres urbains du monde).

Inviter les élèves à concevoir un thème possible pour une journée internationale de l'habitat dans le futur, et de créer une affiche ou un dépliant publicitaire pour annoncer le thème.

- Inviter les élèves à produire un dépliant visant la promotion de la vie rurale. Les encourager à présenter des raisons réalistes et à fonder leur raisonnement sur des preuves portant sur les conséquences de l'urbanisation et les avantages du mode de vie rural.

Encourager les élèves à inclure des extraits de citations de textes de la littérature canadienne française décrivant les éléments positifs de la vie rurale, et des images de la vie quotidienne dans les villages franco-manitobains.



Regroupement 5 :
Les espaces urbains
Ressources éducatives suggérées



Ressources imprimées

- ALLEN, John et P. BOUDREAU. *Atlas géopolitique*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 320.12 A427a)
- ANDREWS, W. *Environnement urbain*, Montréal, Études vivantes, 1980. (DREF 307.76/A572g.F)
- Informations pour les enseignants sur l'urbanisation et la planification urbaine
- BROUSSEAU, Michel et Denise PELLETIER. *Destinations Québec – Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1990. (DREF 917.1/B874d)
- BROUSSEAU, Michel et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Guide de l'enseignant, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993.
- BROUSSEAU, Michel et Gilles DESHARNAIS. *Une planète à découvrir : La Terre*, Cahier d'activités, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1993. (DREF 910.2/B876u)
- BROUSSEAU, Michel et Denise PELLETIER. *Destinations Géographie du Canada*, Ottawa, Éditions du nouveau pédagogique, 1992. (DREF 917.1/B876d)
- BUISSON, Lucien, et autres. *Les Mots Clés de population*, Mouans-Sartoux, Éditions PEMF, 1998. (DREF 304.6 B932p)
- Outil de référence : glossaire des principaux termes en démographie mondiale
- Canada*, de la Collection « Passions d'ailleurs ». Paris, Larousse, 2000. (DREF 917.1/L973c)
- CARRIER, François. *Atlas du monde contemporain : Le Québec, le Canada et le monde*, 2^e édition, Montréal, Lidec, 2000. (DREF 912.C316a20)
- CARRIER, François et Jean-Claude LAROUCHE. *Une terre en mouvement : Géographie générale*, Cahier d'activités, Montréal, Lidec, 2001. (DREF 910.02 C316t)
- CARRIER, François et Marc HUDON. *Organisation géographique du monde contemporain*, Québec, Lidec, 1990. (DREF 910.2 C316o)
- CARRIER, François. *Atlas du monde contemporain : Le Québec, le Canada et le monde*, 2^e édition, Montréal, Lidec, 2000. (DREF 912 c316a 2000)
- CARTWRIGHT, Fraser. *L'échiquier urbain*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994.
- CHARLIER, J., et autres. *Le Grand Atlas*, Belgique, DeNoeck et Wesmael, 1998. (DREF 912 G751).
- CLARK, Bruce W., et John K. WALLACE. *Géographie du Canada: Influences et liaisons*, Manuel, Guide d'enseignement et Supplément au guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 917.1 C592g)

- COULOMBE, Vincent et Bruno THÉRIAULT. *Atlas Beauchemin : Mondial, régional, thématique*, Laval, Groupe Beauchemin, 1999. (DREF 912 C855a)
- CREWE, James, *Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002.
- DRAPER, Graham et Patricia HEALY. *Le Canada et le monde, Les questions géographiques*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003.
- DRAPER, Graham. *Destinations : Géographie régionale, voyage et tourisme*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. (DREF 910 D765d)
- FAGAN, Margaret et LLOYD, Donald. *Défi Canada: l'environnement et l'économie*, Manuel et Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994. (DREF 304.20971 F151d)
- HANNELL, Christine, et S. DUNLOP. *À la découverte de notre monde 8 : Explorations humaines*, Manuel; Guide d'enseignement par Gary BIRCHALL et Neil HAMMOND, Montréal Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 310.2 H244a)
- HARSHMAN, Robert et Christine HANNELL. *L'univers humain : un monde en mutation*, Montréal, Guérin, 1990. (DREF 304.2 H244a)
- JALTA, Jacqueline, et autres. *Les hommes occupent et aménagent la Terre*, Paris, Éditions Magnard, 2001.
- LAROUCHE, Jean-Claude. *Une terre à partager*, Fiches d'engagement, Montréal, Lidec, 1993. (DREF 910.76 L315u)
- MARSEILLE, Jacques et J. SCHEIBLING. *Histoire Géographie 6^e*, Paris, Éditions Nathan, 1996. (DREF 900/M864h)
- MC LEAN, John et David STANLEY. *Le monde qui t'entoure : Constantes humaines*, Don Mills, Oxford University Press, 1990. (DREF 304.2/M163m)
- MINISTÈRE DE L'ENVIRONNEMENT DE L'ONTARIO. « Plan de leçon pour l'étude d'un milieu urbain », et « L'écosystème de la ville », sans date, livret de 23 pages. (DREF 307.76/P699)
- MOLDOLFSKY, Byron. *Atlas du Canada Beauchemin*, 3^e édition, Laval, Groupe Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)
- LE MONDE EN MARCHE, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes, LesPlan Educational Services Ltd., Victoria (C-B).
Centre des enseignants :
Téléphone (Appels sans frais): 1 888 240 2212
Télécopieur (Appels sans frais): 1 888 240 2246
Les enseignants peuvent aussi commander la revue en ligne au :
<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html>
- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité
- PITTE, Jean-Robert. *Géographie 2^e, Programme : Les hommes et la Terre*, Paris, Éditions Nathan, 1996. (DREF 304.2/P688g)

- PORRITT, Jonathan. *Sauvons la Terre*, Londres, Casterman, 1991.
(DREF 304.2/P838s)
- Anthologie d'écrits internationaux au sujet des problèmes écologiques et des solutions possibles
- « Sous un même soleil : Les villes », revue publiée par l'Agence canadienne de développement international, automne 1989.
(DREF : classeur vertical, « villes »)
- STANFORD, Quentin. *Atlas mondial Oxford*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2004.
- TREMBLAY, Hélène. *Familles du monde : la vie de famille au tournant du 20^e siècle*, Paris, R. Laffont, 1988. (DREF 306.85/T789f)
- TROUTOT, M., et G. ZARATE. *Ma ville et celle des autres*, Paris, C.I.E.P., 1990. (DREF 307.76/T861m)
- Guide de l'enseignant : douze activités interculturelles sur les villes
- « Villes : les plus grandes agglomérations du monde », article dans la revue *Mikado*, N° 122, décembre 1993. (DREF MI#122/9312)
- VILLENEUVE, Claude. *Guide d'animation pédagogique sur l'environnement urbain*, Montréal, Environnement Jeunesse, 1987. (DREF 307.76/V738g)
- Guide de l'enseignant : activités sur les espaces urbains en rapport avec des questions écologiques
- WOLFORTH, John et Roger LEIGH. *Regards sur nos villes*, trad. Marie-Cécile Brasseur, Laval, Mondia Éditeurs, 1981. (DREF 307.760971/W859r)
- Information pour les enseignants sur l'urbanisation au Canada jusqu'aux années 1980.

Ressources multimédia

Atlas photographique : images du Canada, Les villes du Canada, photographies de Michel Gagné et Erik Graf, Montréal, Atlas Photographique, 1995.
(DREF 307.760971/G135a)

- Recueil d'images de villes du Canada.

Cartes postales du Canada, Office national du film, 2000, vidéo, 41 minutes.

- Voyage à travers le territoire canadien, images aériennes du paysage.

Équimonde, jeu de simulation pour faciliter la compréhension de la distribution mondiale de ressources, du marché mondial et de l'échange équitable de biens et de services :

The Marquis Project
707 Rosser Avenue
Brandon (MB) R7A 0K8
Téléphone : (204) 727-5675
Télécopieur : (204) 727-5683
marquis@mb.sympatico.ca

Géographie et économie, série « Le monde contemporain » de TéléQuébec, 1999. (DREF 53513)

Cinq documentaires de 10 minutes au sujet des problématiques économiques reliées à la mondialisation :

- # 1 : « 6 milliards d'humains » : la croissance phénoménale de la population depuis trois siècles;
- # 4 : « Les grands ports du monde » : l'évolution rapide des routes maritimes et des formes de transport et le rôle important des ports dans l'économie mondiale;
- # 5 : « Les nouvelles métropoles » : les plus grandes villes du monde situées dans des pays en développement (par exemple, Mexico, Bangkok et Le Caire).

La ville : Bonheur d'occasion, réalisé par Pierre Olivier, Collection « Livrofolie », Montréal, Cinéfête, 1992, vidéo 28 min.

- Exploration du thème de la représentation des quartiers populaires urbains dans la littérature, discussion des avantages et inconvénients de la vie en ville

La ville, à pied... à cheval et en voiture, série « Canada à la carte », Winnipeg, Productions Rivard, 2002, vidéo, 28 min.

- L'évolution des transports dans les trois grandes villes du Canada : Toronto, Vancouver, Montréal

« Technopolis », Collection de vidéos, Montréal, Productions Pixcom, série de 10 vidéocassettes de 52 minutes. Divers thèmes portant sur les effets de la technologie sur la vie urbaine, au moyen d'études des mécanismes et du fonctionnement des plus grandes villes contemporaines au monde.

<i>La ville : Monstre d'énergie</i> (2001)	(DREF 56431)
<i>Les villes propres</i> (2002)	(DREF 56429)
<i>Tour de ville</i> (2002)	(DREF 56426)
<i>Villes ingénieuses</i> (2002)	(DREF 56428)
<i>Villes du futur</i> (2002)	(DREF 56427)
<i>Villes assiégées</i> (2002)	(DREF 56430)
<i>Ville souterraine</i> (2002)	(DREF 56432)

Toronto : Village planétaire, de la série « Canada à la carte », Winnipeg, Productions Rivard, 2002, vidéo, 28 minutes.

- Un portrait de la population multiculturelle de la plus grande ville au Canada

Villes du Canada, collection de diapositives, vue aérienne, Montréal, Office national du film. (DREF DIAPO/917.109732/V747)

Villes et bidonvilles du Tiers-monde, diapositives, Poitiers, C.R.D.P., Collectif Tiers-monde, 1987. (DREF DIAPO/307.7609/V747)

« Vivre en ville », collection de vidéos, Montréal, Macumba International, Télé-Québec, Cinéfête et l'Agence canadienne de développement international, 1997. Épisodes de 52 minutes chacun sur treize des plus grandes villes de la planète, explorent les défis des l'urbanisation progressive de la population mondiale :

<i>Abidjan : histoires de femmes</i>	DREF 52552 / V7979
<i>Beyrouth</i>	DREF 52819 / V7978
<i>Incroyable Bangkok</i>	DREF 52817 / V0026
<i>Hong Kong: des lendemains aigres-doux</i>	DREF 52815 / V0016

<i>Istanbul : le pont du monde</i>	DREF 52814 / V0018
<i>Johannesburg, la noire</i>	DREF 52821 / V7977
<i>Mexico : à la vie comme à la mort</i>	DREF 52813 / V0019
<i>Moscou, les orphelins de Lénine</i>	DREF 52822 / V0024
<i>Mumbai, des mondes parallèles</i>	DREF 52818 / V0025
<i>New York : à l'ombre de Liberty</i>	DREF 52816 / V0027
<i>Port-au-Prince, goutte-à-goutte</i>	DREF 52811 / V0020
<i>Roses de Lima</i>	DREF 52820 / V7976
<i>Sao Paulo, d'amour et de haine</i>	DREF 52812 / V0017

Sites Internet

Agence canadienne de développement international (ACDI) :

<http://www.acdi-cida.gc.ca/index-f.htm> (juin 2004)

Atlas du Canada :

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html> (juin 2004)

- Cartes de référence, cartes muettes, cartes provinciales et territoriales, ressources en cartographie et géographie

Atlas géographique mondial :

http://www.atlasgeo.net/_index.htm

- Cartes et statistiques organisées par continent et par pays

Culture Canada :

<http://www.culturecanada.gc.ca/chdt/interface/interface2.nsf/frndocBasic/21.4.20.html> (juin 2004)

- Site historique, géographique et culturel

Statistique Canada :

<http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Standard/Index.cfm>

- Données basées sur les recensements de la population (juin 2004)

Evergreen, Retrouver la nature en ville :

<http://www.evergreen.ca/fr/index.html> (octobre 2004)

- Projets et ressources pour la naturalisation urbaine

ESRI Canada :

<http://www.esricanada.com/francais/home/default.asp> (mai 2004)

- Activités et informations sur les logiciel SIG (Systèmes d'information géographique)

Le Monde en marche, une revue mensuelle d'actualités pour les écoles canadiennes :

<http://www.lesplan.com/teacher/fr/index.html> (mai 2004)

- Ressources, cartes, liens et activités pour appuyer l'enseignement de l'actualité en classe

L'éducation au service de la Terre (LST), *Outils de sensibilisation pour un avenir viable : Perspectives canadiennes* :

<http://www.lsf-lst.ca/fr/home> (juin 2004)

« Les villes du Canada », série Réalités canadiennes, 2002, Les études canadiennes à Mount Allison University :

http://www.mta.ca/faculty/arts/canadian_studies/francais/realites/index.htm

(juin 2004)

L'initiative des villes durables, Industrie Canada :

http://strategis.ic.gc.ca/epic/internet/inscin-idvd.nsf/vwGeneratedInterF/h_qx00081f.html

- Initiative de partenariat canadienne destinée à accroître la durabilité du développement économique dans les villes et à aider leurs citoyens à améliorer leur qualité de vie, sans compromettre leur avenir.
- Villes participantes: Alger, Algérie ; Córdoba, Argentine; Dakar, Sénégal; Durban (eThekweni), Afrique du Sud; Katowice, Pologne; Qingdao, Chine; Salvador, Brésil; San José, Costa Rica; Valparaíso/Viña del Mar, Chili

ONU-Habitat, Nations Unies (*United Nations Human Settlements Programme*) : www.unhabitat.org (juin 2004)

- Statistiques et informations sur les tendances démographiques et le peuplement sur le plan mondial, l'urbanisation, le logement et la qualité de vie

Palmarès des grandes villes du monde, Site *Population Data* :

<http://www.populationdata.net/palmaresvilles.html> (juin 2004)

- Statistiques de population des 338 plus grandes villes dans le monde

Pays en un coup d'œil, sous répertoire du site des Nations Unies :

http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/infonation/f_glance.htm (juin 2004)

- Informations actuelles sur tous les pays membres des Nations Unies

Statistique Canada, Bulletin d'analyse, « Régions rurales et petites villes du Canada » :

<http://www.statcan.ca/francais/freepub/21-006-XIF/21-006-XIF01003.pdf>

Statistique Canada, Cartes thématiques :

http://geodepot.statcan.ca/Diss/Maps/ThematicMaps/Index_f.cfm (mai 2004)

- Cartes thématiques, graphiques et tableaux, données du dernier recensement, activités pédagogiques

Statistique Canada, Le Canada en statistiques, Population, 2001 :

http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/popula_f.htm (juin 2004)

- Statistiques et profils démographiques sur le Canada basés sur le recensement de 2001

Statistique Canada, Profil des communautés du Canada, 2001:

http://www12.statcan.ca/francais/Profil01/PlaceSearchForm1_f.cfm

Statistique Canada, Recensement de 2001, Trousse de l'enseignant :

http://www12.statcan.ca/francais/census01/teacher's_kit/index_f.cfm (juin 2004)

- Données du dernier recensement, activités et plans de leçons sur la population

Strategis, le site canadien des entreprises et des consommateurs, Industrie Canada :

www.strategis.gc.ca (octobre 2004)

- Données actuelles sur les entreprises au Canada, présentations audiovisuelles sur l'économie, information pour les consommateurs

TV 5, *Cultures du monde*, Cités du monde :

http://www.tv5.org/TV5Emplacement/cultures/cites_du_monde.php (octobre 2004)

- Informations sur les lieux, les gens, la culture, l'histoire de diverses grandes villes autour du monde, comprenant un recueil de photographies sur chaque ville

« Villes d'aujourd'hui, villes de demain », l'Organisation des Nations Unies :
<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/french/habitat/index.html> (octobre 2004)

- Fiches d'information sur l'urbanisation, leçons et projets sur les villes du monde et les villes du futur

Ville de Montréal :

<http://www2.ville.montreal.qc.ca> (octobre 2004)

- Renseignements complets sur la communauté urbaine de Montréal

Ville de Montréal, Urbanisme :

http://www2.ville.montreal.qc.ca/urb_demo/urb_demo.htm

- Renseignements sur la planification urbaine à Montréal

Ville de Winnipeg :

http://www.winnipeg.ca/french/default_fr.stm

- Services de la ville de Winnipeg, informations pour les résidents sur les divers services offerts

Villes du Canada, Statistiques de population 2001 :

<http://cf.geocities.com/populationdata/villescanada.html>

Voyage Manitoba, site touristique provincial :

<http://www.travelmanitoba.com/contents.fr.html> (mai 2004)

- Informations géographiques et touristiques sur les régions du Manitoba, parcs provinciaux, cartes routières

Zone jeunesse de l'ACDI, L'agence canadienne de développement international, organisme fédéral :

<http://www.acdi-cida.gc.ca/zonejeunesse.htm> (mai 2004)

Sites à consulter pour les actualités:

Actualités, Infobourg :

<http://www.infobourg.qc.ca/> (juin 2004)

L'Actualité :

<http://www.lactualite.com/> (juillet 2004)

La toile du Québec :

http://www.toile.qc.ca/quebec/Sciences_et_sante/Sciences_humaines_et_sociales
(juin 2004)

Radio-Canada, Les archives de Radio-Canada :

<http://archives.cbc.ca/index.asp?IDLan=0> (juillet 2004)

Radio-Canada, Nouvelles :

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles> (juillet 2004)

TV5.org :

http://tv5.org/TV5Site/programmes/accueil_continent.php (juillet 2004)

Yahoo France, Dossiers d'actualités :

<http://fr.fc.yahoo.com> (juillet 2004)

**Les enjeux géographiques
du XXI^e siècle**

Annexes

Annexes polyvalentes

Annexes polyvalentes

Table des matières

Annexe A :	Renseignements généraux sur les collectivités autochtones au Canada	327
Annexe B :	Le concept du développement durable	328
Annexe C :	Tâches, productions et activités en sciences humaines	330
Annexe D :	Portfolio – Table des matières	332
Annexe E :	Portfolio – Fiche d'identification	333
Annexe F :	Vue d'ensemble des thèmes étudiés en sciences humaines M à S3	334
Annexe G :	Tableau cumulatif des habiletés en sciences humaines 7 à S2	335
Annexe H :	Un modèle de la prise de décisions par consensus	339
Annexe I :	La délibération structurée	340
Annexe J :	Une grille d'observation des habiletés interpersonnelles	341
Annexe K :	Une fiche d'autoévaluation des habiletés de collaboration	342
Annexe L :	Un modèle du processus de recherche	343
Annexe M :	Un modèle de citation de sources	344
Annexe N :	Les outils de la géographie	347
Annexe O :	L'analyse d'un article de journal	349
Annexe P :	Une évaluation d'un site Internet	351
Annexe Q :	Le visionnement d'un film ou d'une vidéo	352

Annexe A : Renseignements généraux sur les collectivités autochtones au Canada

La Constitution du Canada (1982) reconnaît trois groupes principaux d'Autochtones : les Indiens, les Inuits et les Métis.

- Le gouvernement fédéral (Affaires indiennes et du Nord Canada 2000) répartit les Indiens en trois catégories : les Indiens inscrits, les Indiens non inscrits et les Indiens visés par des traités.
 - Les *Indiens inscrits* le sont au sens de la *Loi sur les Indiens* et, à ce titre, ils peuvent parfois se prévaloir de droits issus de traités.
 - Un *Indien non inscrit* est « une personne indienne qui n'est pas inscrite au sens de la *Loi sur les Indiens* ».
 - Un *Indien visé par un traité* est « un Indien inscrit et membre d'une Première nation qui a signé un traité avec la Couronne ».

Même si le mot « Indien » est une erreur historique que de nombreux Autochtones trouvent offensante, c'est le terme juridique employé par le gouvernement fédéral. Le terme de *Premières nations* est accepté et c'est celui qui est utilisé dans le présent document pour parler des Autochtones que le gouvernement du Canada qualifie d'Indiens.

Le terme *Premières nations* est entré dans l'usage dans les années 1970 et signifie à la fois les Indiens inscrits et non inscrits. Il n'existe aucune définition juridique de ce terme, jusqu'à ce que la *Loi sur les Indiens* ne soit amendée. Un grand nombre d'Indiens ont adopté l'expression *Première nation* pour remplacer le mot « bande » dans le nom de leur communauté. Plusieurs Premières nations ont également choisi de remplacer la version anglicisée ou francisée de leur nom par la version originale autochtone.

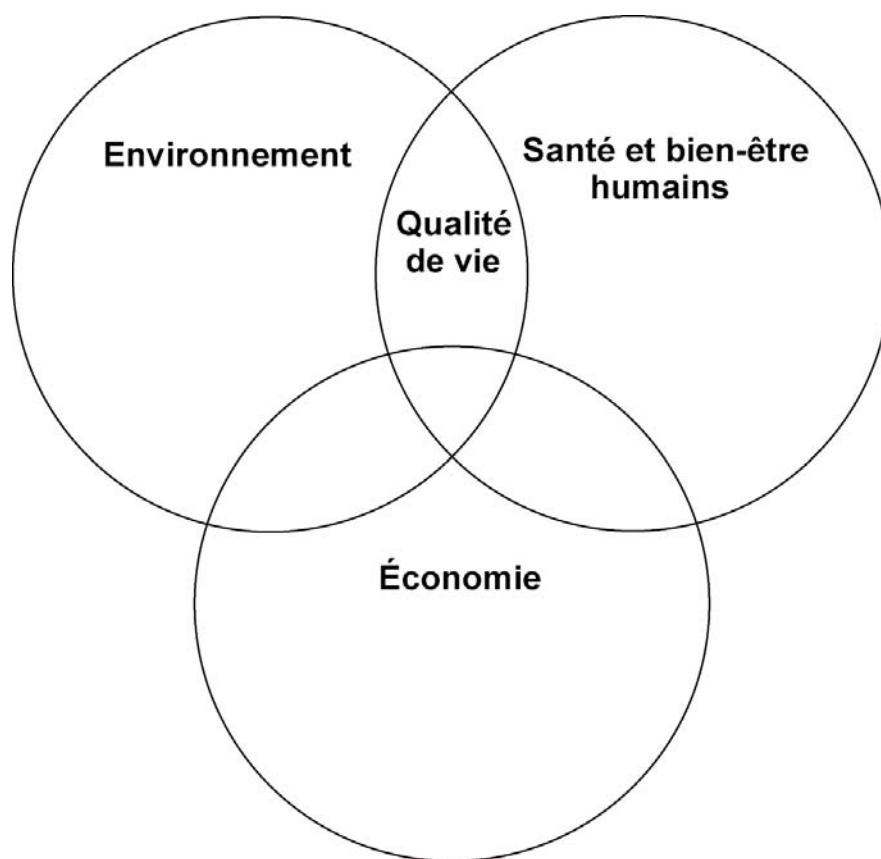
- Les Métis sont des personnes d'ascendance mixte qui « possèdent des ancêtres européens et issus d'une Première nation, se désignant elles-mêmes au moyen du vocable « Métis » et se distinguant ainsi des membres des Premières nations, des Inuits et des non-Autochtones » (Affaires indiennes et du Nord Canada 1997.) Selon la nation métisse, on entend par Métis une personne qui se désigne elle-même comme « Métis », dont les ancêtres proviennent de la patrie historique des Métis de l'Ouest central de l'Amérique du Nord et qui est acceptée par la collectivité métisse en tant que membre du peuple historique nommé dans l'article 35 de la Constitution de 1982. (« Métis nation »), trad. libre : <http://www.metisnation.ca/MNA/defining1.html>
- Les Inuits sont « des Autochtones du Nord canadien qui vivent au-delà de la limite forestière au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest, dans le Nord québécois et au Labrador ». (Affaires indiennes et du Nord Canada 2001.)

Les Autochtones du Manitoba préfèrent s'identifier en fonction de leur appartenance linguistique. Il s'agit des groupes linguistiques suivants :

- Anishinabe (Ojibway ou Saulteux)
- Dénés
- Nahayowak (Cris)
- Oji-Cri
- Oyata (Dakota)

Il existe aussi des collectivités Inuit autour de la baie d'Hudson, dont la langue est l'inuktitut. Les Métis, qui se retrouvent dans plusieurs régions de la province, parlent la langue michif. Chacun des groupes autochtones du Manitoba possède ses propres traditions, ses modes de vie et son histoire.

Annexe B : Le concept du développement durable



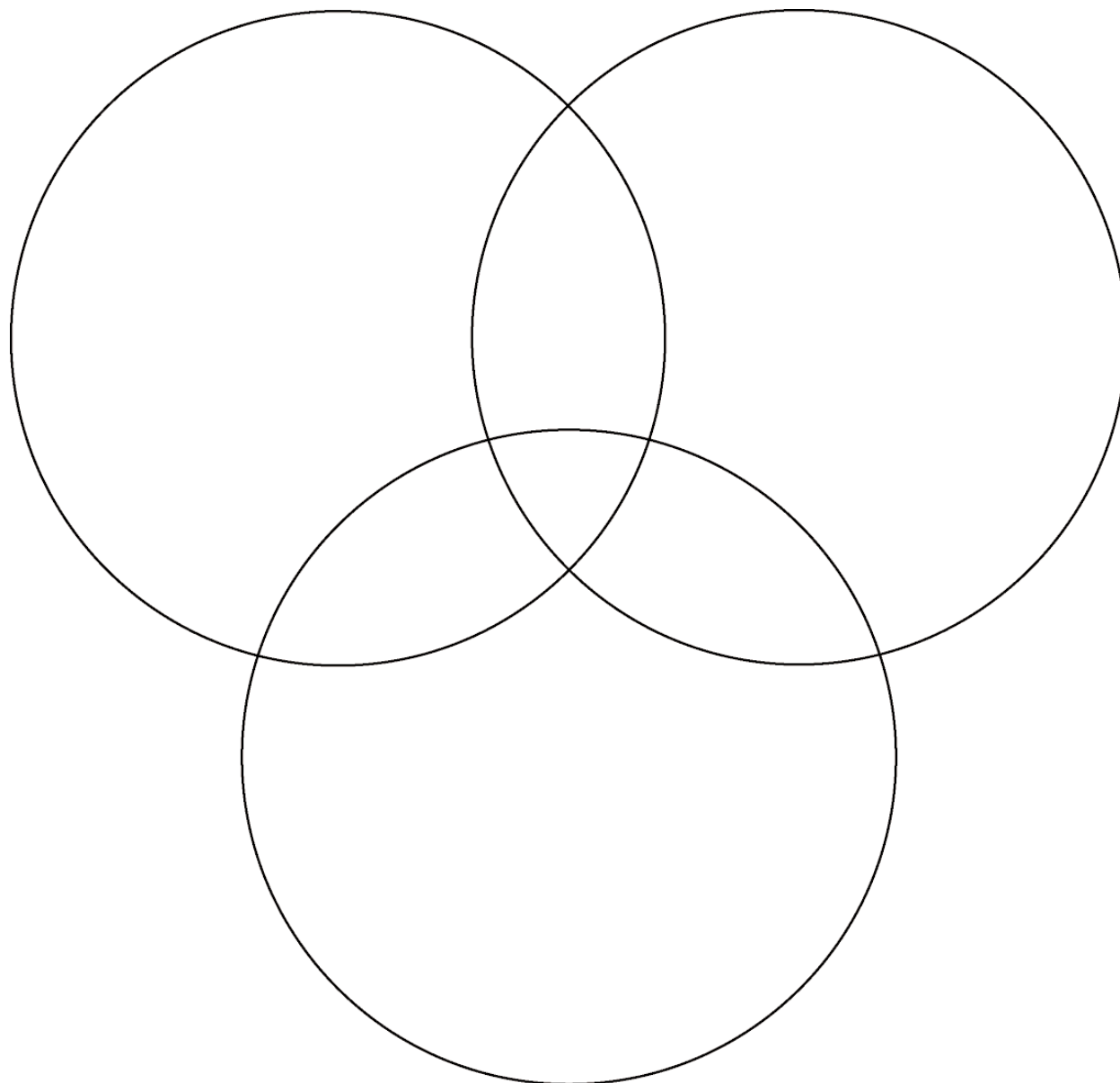
Santé et bien-être humains durables : cela signifie que les gens coexistent en harmonie au sein de leur communauté locale, nationale et mondiale, et avec la nature. Une société viable est une société qui est saine sur les plans physique, psychologique, spirituel et social, et qui accorde une importance primordiale au bien-être des particuliers, des familles et des collectivités.

Environnement durable : il s'agit d'un environnement où les processus essentiels au maintien de la vie et les ressources naturelles de la Terre sont préservés et régénérés.

Économie durable : c'est une économie qui permet un accès équitable aux ressources et qui offre des débouchés à tous. Elle se caractérise par des décisions, des politiques et des pratiques de développement qui respectent les réalités et les différences culturelles et qui ménagent les ressources de la planète. Une économie durable met en œuvre des décisions, des politiques et des pratiques de façon à limiter au maximum leurs effets sur les ressources et à maximiser la régénération de l'environnement naturel.

Source : *L'éducation pour un avenir viable* (2001), Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba

Annexe B (suite) : Les composantes interdépendantes du développement durable ■■■■



Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations à venir de répondre aux leurs.

– Commission mondiale de l'environnement et du développement, 1987

Annexe C : Tâches, productions et activités en sciences humaines

Dans le but d'éviter la répétition du projet de recherche écrit, voici des exemples de divers types de productions et de projets que pourraient faire les élèves.

<p>1. Schémas organisateurs pour idées et information :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analogie illustrée - schéma des idées principales - organigramme de prise de décisions - diagramme hiérarchique - diagramme de Venn - organigramme de relations cause et effet - tableau cyclique - tableau séquentiel - schéma ou réseau conceptuel - tableau de « pour » et « contre », avantages et inconvénients - tableau de comparaison - ligne de temps illustré et annoté 	<p>3. Productions écrites : (*varier la perspective ou le point de vue)</p> <ul style="list-style-type: none"> - biographie - compte rendu de lecture - éditorial - compte rendu de film - itinéraire - journal personnel - lettre à l'éditeur - proposition de projet - discours - esquisse de personnage - critique de livre ou de film - éloge (personnage historique) - chronique de journal - reportage (actualité, événement historique) - réflexion - directives, mode d'emploi - lettre persuasive - questionnaire ou sondage - manuscrit d'une pièce de théâtre - scénarimage (vidéo)
<p>2. Variantes de prise de notes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formuler une définition - élaborer une description (caractéristiques essentielles) - formuler un schéma de catégories - classer une série d'idées - écrire un résumé des points saillants - écrire une analogie descriptive - écrire une réaction personnelle - écrire une réflexion personnelle 	<p>4. Types d'essais ou de travaux de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - descriptif - comparatif - cause et effet - problème et solution - narration ou chronologie - énoncé de position

* Liste adaptée avec permission de Linda McDowell (2003)

Annexe C : Tâches, productions et activités en sciences humaines (suite)

<p>5. Représentations visuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - cartes (physiques, topographiques, thématiques, politiques, climatiques) - coupe transversale - graphiques - croquis de terrain - histogrammes - pictogrammes - profil de personnage - ligne de temps - pyramide de population - graphique (à barres, linéaires, circulaires) - graphique de corrélation 	<p>7. Constructions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reproduction d'artefact - invention - exposition ou étalage de musée - outils - costumes - modèle - marionnette - scène d'une pièce historique - sculpture, gargouille - modèle ou plan architectural - site archéologique
<p>6. Productions créatives:</p> <ul style="list-style-type: none"> - annonce publicitaire - jaquette de livre - collage - maquette - diorama - exposition ou dissertation photographique - affiche - vidéo - photographie - croquis, esquisse - bannière - dépliant - bande dessinée - caricature - logiciel - portfolio - album de coupures - affichage ou exposition - film animé, bande dessinée 	<p>8. Présentations orales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interprétation d'œuvres d'art - démonstration et description d'artefacts ou d'objets historiques - analyse de photos historiques ou géographiques - classification et analyse d'images - débat - défilé de modes - interview - reportage - discours d'un personnage célèbre - présentation de prix - spectacle de marionnettes - reconstitution dramatique - sketch - dramatisation - annonce publicitaire - jeu de rôles - panel - compte rendu oral - délibération structurée - présentation multimédia - pièce de théâtre - chanson - danse - démonstration - manifestation - simulation - improvisation - lecture dramatique - récitation de poésie

Annexe D : Portfolio – Table des matières

Nom : _____ Date : _____

Item	Type de travail	Date	Choisi par
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			

** Chaque item devrait être accompagné d'une fiche d'identification.*

Annexe E : Portfolio – Fiche d'identification

Nom : _____ Date : _____

Fiche d'identificationNom de l'item :
_____Description du travail et de l'apprentissage visé :

_____Remarques et réflexions personnelles au sujet de ce travail :

_____Ton niveau de satisfaction personnelle par rapport à ce travail :

1	2	3	4	5
peu satisfait (e)				très satisfait (e)

Annexe F : Vue d'ensemble des thèmes étudiés en sciences humaines de la maternelle au secondaire 3

Année	Titre de l'année	Titre des regroupements
Maternelle	Vivre ensemble	Moi Les personnes dans mon milieu Le monde dans lequel je vis
1^{re} année	Relations et appartenance	Je suis chez moi Mon environnement Mes relations avec les autres
2^e année	Communautés du Canada	Notre communauté locale Deux communautés canadiennes La communauté canadienne
3^e année	Communautés du monde	Ma place parmi les Canadiennes et Canadiens Explorons le monde Deux communautés du monde Explorons une société ancienne
4^e année	Le Manitoba, le Canada et le Nord : lieux et récits	La géographie du Canada Vivre au Canada Vivre au Manitoba L'histoire du Manitoba Vivre dans le Nord du Canada
5^e année	Le Canada avant la Confédération : peuples et récits du territoire	Les Premiers peuples Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763) Le commerce des fourrures Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)
6^e année	Le Canada, un pays de changements (1867 à nos jours)	Bâtir un pays (1867 à 1914) L'émergence d'une nation (1914 à 1945) Façonner le Canada contemporain (1945 à nos jours) Le Canada aujourd'hui: démocratie, diversité et influence du passé
7^e année	Sociétés et lieux du monde	La géographie mondiale La qualité de vie dans le monde Les modes de vie en Asie, en Afrique ou en Australasie Les incidences humaines en Europe ou en Amérique
8^e année	Histoire du monde : rencontre avec le passé	Comprendre les sociétés passées et actuelles Les premières sociétés en Mésopotamie, en Égypte et dans la vallée de l'Indus Les sociétés anciennes de Grèce et de Rome La transition vers le monde moderne (500 à 1400) La formation du monde moderne (1400 à 1850)
Secondaire 1	Le Canada dans le monde contemporain	Diversité et pluralisme au Canada Démocratie et gouvernement au Canada Le Canada dans le contexte global Les défis et possibilités de l'avenir canadien
Secondaire 2	Les enjeux géographiques du XXI ^e siècle	La littérature géographique Les ressources naturelles La Terre nourricière L'industrie et le commerce Les espaces urbains
Secondaire 3	Histoires du Canada (titre provisoire)	Titres des regroupements à déterminer

Annexe G : Tableau cumulatif des habiletés en sciences humaines 7 à S2

Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique		
	7 ^e année	8 ^e année
H-100	collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités	collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités
H-101	employer diverses stratégies pour résoudre des conflits d'une manière juste et pacifique <i>par exemple l'éclaircissement, la négociation, le compromis</i>	employer diverses stratégies pour résoudre des conflits d'une manière juste et pacifique <i>par exemple l'éclaircissement, la négociation, le compromis</i>
H-102	prendre des décisions en faisant preuve d'équité dans ses interactions avec les autres	prendre des décisions en faisant preuve d'équité dans ses interactions avec les autres
H-103	prendre des décisions reflétant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable	prendre des décisions reflétant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable
H-104	négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus et pour résoudre des problèmes	négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus et pour résoudre des problèmes
H-105	reconnaître le parti pris et la discrimination et proposer des solutions <i>par exemple l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle</i>	reconnaître le parti pris et la discrimination et proposer des solutions <i>par exemple l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle</i>
H-106	respecter les lieux et les objets d'importance historique <i>par exemple les lieux de sépultures, les monuments commémoratifs, les artefacts</i>	respecter les lieux et les objets d'importance historique <i>par exemple les lieux de sépultures, les monuments commémoratifs, les artefacts</i>

Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique		
	Secondaire 1	Secondaire 2
H-100	collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités	collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités
H-101	employer diverses stratégies pour résoudre des conflits	employer diverses stratégies pour résoudre des conflits
H-102	prendre des décisions en faisant preuve d'équité dans ses interactions avec les autres	prendre des décisions en faisant preuve d'équité dans ses interactions avec les autres
H-103	proposer des mesures qui soutiennent le développement durable et les principes de gestion responsable de l'environnement	promouvoir des initiatives conformes aux principes du développement durable et de la gestion responsable de l'environnement
H-104	rechercher le consensus pour collaborer à résoudre des problèmes	rechercher le consensus pour collaborer à résoudre des problèmes
H-105	distinguer les pratiques et les comportements discriminatoires et prendre position contre ceux-ci	distinguer les pratiques et les comportements discriminatoires et prendre position contre ceux-ci
H-106	proposer des options en tenant compte de divers points de vue	proposer des options en tenant compte de divers points de vue
H-107	prendre des décisions en démontrant un sens de responsabilité sociale	prendre des décisions qui font preuve d'une conscience sociale

Annexe G : Tableau cumulatif des habiletés en sciences humaines 7 à S2 (suite)

Habiletés de traitement de l'information et des idées		
	7 ^e année	8 ^e année
H-200	sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques <i>par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique</i>	sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques <i>par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique</i>
H-201	organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source <i>par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels</i>	organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source <i>par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels</i>
H-202	interpréter des sources d'information primaires et secondaires au cours d'une recherche	interpréter des sources d'information primaires et secondaires au cours d'une recherche
H-203	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche
H-204	dresser des cartes à l'aide d'une variété de sources, d'outils et de technologies <i>par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, le système d'information géographique (SIG), le système de localisation GPS</i>	créer des lignes du temps et d'autres schémas visuels pour situer chronologiquement des personnages ou des événements et faire des liens entre eux
H-205	dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une échelle, la latitude et la longitude	dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une échelle, la latitude et la longitude
H-206	choisir et interpréter divers types de cartes dans un but précis	choisir, utiliser et interpréter divers types de cartes dans un but précis <i>par exemple des cartes et des atlas historiques</i>
H-207	employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes	employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes
H-207A	employer des connaissances traditionnelles pour comprendre le paysage et l'environnement naturel	employer des connaissances traditionnelles pour comprendre le paysage et l'environnement naturel
H-208	s'orienter en observant le paysage, en faisant appel à des connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou d'autres outils et technologies	s'orienter en observant le paysage, en faisant appel à des connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou d'autres technologies

Habiletés de traitement de l'information et des idées		
	Secondaire 1	Secondaire 2
H-200	sélectionner de l'information à partir d'une variété de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques <i>entre autres des sources primaires et secondaires</i>	sélectionner de l'information à partir d'une variété de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, tant primaires que secondaires
H-201	organiser et enregistrer de l'information en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source, <i>par exemple des cartes, des schémas, des résumés, des diagrammes conceptuels</i>	organiser et enregistrer de l'information en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source, <i>par exemple des cartes, des schémas, des résumés, des diagrammes conceptuels</i>
H-202	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche, <i>par exemple les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS)</i>
H-203	dresser des cartes en utilisant diverses technologies et sources d'information <i>par exemple des observations, des connaissances traditionnelles, une boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG) et le Système de positionnement global (GPS)</i>	dresser des cartes en utilisant une variété de sources d'information et de technologies <i>par exemple l'observation, les connaissances traditionnelles, la boussole, les Systèmes d'information géographique (SIG), le Système de positionnement global (GPS)</i>
H-204	choisir, utiliser et interpréter divers types de cartes	choisir, utiliser et interpréter divers types de cartes
H-205		distinguer et interpréter diverses projections cartographiques

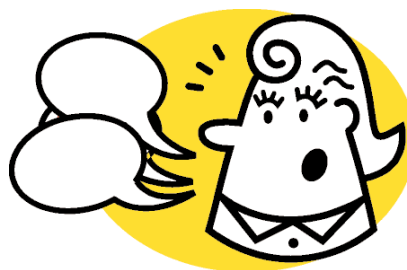
Annexe G : Tableau cumulatif des habiletés en sciences humaines 7 à S2 (suite)

Habiletés de pensée critique et créative		
	7 ^e année	8 ^e année
H-300	choisir un sujet et déterminer des buts et des méthodes d'enquête et de recherche	choisir un sujet et déterminer des buts et des méthodes d'enquête et de recherche
H-301	évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème	évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème
H-302	tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves	tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves
H-303	évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées	évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées
H-304	distinguer les faits des opinions et des interprétations	distinguer les faits des opinions et des interprétations
H-305	observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche <i>par exemple les artefacts, les photographies, les oeuvres d'art</i>	observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche <i>par exemple les artefacts, les photographies, les oeuvres d'art</i>
H-306	évaluer la validité des sources d'information <i>par exemple, le but, le contexte, l'authenticité, l'origine, l'objectivité, la preuve, la fiabilité</i>	évaluer la validité des sources d'information <i>par exemple, le but, le contexte, l'authenticité, l'origine, l'objectivité, la preuve, la fiabilité</i>
H-307	comparer des points de vue divergents concernant des enjeux mondiaux	comparer des points de vue divergents concernant des enjeux mondiaux
H-308	comparer divers points de vue dans les médias et d'autres sources d'information	comparer divers points de vue dans les médias et d'autres sources d'information
H-309	interpréter l'information et les idées véhiculées dans divers médias <i>par exemple l'art, la musique, le roman historique, le théâtre, les sources primaires.</i>	interpréter l'information et les idées véhiculées dans divers médias <i>par exemple l'art, la musique, le roman historique, le théâtre, les sources primaires.</i>
H-310	reconnaître que les interprétations historiques sont sujettes au changement à mesure que de nouvelles informations sont découvertes et reconnues	reconnaître que les interprétations historiques sont sujettes au changement à mesure que de nouvelles informations sont découvertes et reconnues
H-311	analyser les préjugés, le racisme, les stéréotypes ou d'autres formes de parti pris dans les médias et autres sources d'information	analyser les préjugés, le racisme, les stéréotypes ou d'autres formes de parti pris dans les médias et autres sources d'information

Habiletés de pensée critique et créative		
	Secondaire 1	Secondaire 2
H-300	définir un sujet, des objectifs et une méthode afin de planifier une recherche ou une enquête	formuler des questions de nature géographique afin de planifier une enquête ou une recherche
H-301	analyser le contexte des événements, des comptes rendus, des idées et des interprétations	analyser le contexte des événements, des comptes rendus, des idées et des interprétations
H-302	tirer des conclusions et prendre des décisions à partir de recherches et de preuves	tirer des conclusions et prendre des décisions à partir de recherches et de preuves
H-303	évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées	évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées
H-304	analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche <i>par exemple des artefacts, des photographies, des oeuvres d'art</i>	analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche
H-305	comparer divers points de vue et interprétations dans les médias et d'autres sources d'information	comparer divers points de vue et diverses interprétations dans les médias et d'autres sources d'information
H-306	analyser les préjugés, le racisme, les stéréotypes et d'autres formes de parti pris dans les médias et d'autres sources d'information	analyser les préjugés, le racisme, les stéréotypes et d'autres formes de parti pris dans les médias et d'autres sources d'information
H-307	proposer et appuyer des solutions ou des options novatrices en tenant compte des enjeux et des problèmes rencontrés	proposer et appuyer des solutions ou des options novatrices à des enjeux et des problèmes rencontrés
H-308	évaluer l'information recueillie dans diverses sources afin d'en établir la fiabilité, la validité, l'authenticité et la perspective véhiculée <i>entre autres les données recueillies par les élèves</i>	évaluer l'information recueillie dans diverses sources afin d'en établir la fiabilité, la validité, l'authenticité et la perspective véhiculée <i>entre autres les données recueillies par les élèves</i>
H-309		observer des régularités et faire des généralisations à partir d'une recherche géographique

Annexe G : Tableau cumulatif des habiletés en sciences humaines 7 à S2 (suite)

Habiletés de communication		
	7 ^e année	8 ^e année
H-400	écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue	écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue
H-401	employer un langage respectueux de la diversité humaine	employer un langage respectueux de la diversité humaine
H-402	exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question	exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question
H-403	présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques	présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques
H-404	dégager et préciser des questions et des idées au cours de discussions	dégager et préciser des questions et des idées au cours de discussions
H-405	exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée	exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée



Habiletés de communication		
	Secondaire 1	Secondaire 2
H-400	écouter les autres pour comprendre leurs points de vue	écouter les autres pour comprendre leurs points de vue
H-401	employer un langage respectueux de la diversité humaine	employer un langage respectueux de la diversité humaine
H-402	exprimer des opinions informées et réfléchies	exprimer des opinions informées et réfléchies
H-403	présenter de l'information et des idées dans une variété de formats appropriés à l'auditoire et au but du discours <i>par exemple des modèles, des montages, des présentations multimédia, des éditoriaux</i>	présenter de l'information et des idées dans une variété de formats appropriés à l'auditoire et au but du discours <i>par exemple des modèles, des montages, des présentations multimédia, des éditoriaux</i>
H-404	dégager, préciser et répondre à des questions, à des idées et à divers points de vue au cours de discussions	dégager, préciser et répondre à des questions, à des idées et à divers points de vue au cours de discussions
H-405	exprimer son point de vue sur un enjeu	exprimer son point de vue sur un enjeu
H-406	débattre de divers points de vue sur un enjeu	débattre de divers points de vue sur un enjeu

Annexe H : Un modèle de la prise de décisions par consensus

La prise de décisions par consensus est un processus collectif complexe qui repose sur une compréhension de certains principes de base ainsi que sur l'application de diverses habiletés interpersonnelles. Les élèves doivent comprendre que le consensus n'est pas atteint au moyen du vote majoritaire, ni du simple compromis, mais qu'il est le résultat de négociations. Le but de la prise de décisions par consensus est de trouver une solution novatrice qui reflète les perspectives de chaque membre de l'équipe. Pour cette raison le consensus nécessite des habiletés d'écoute active et demande un haut niveau d'engagement de la part des membres de l'équipe.

Principes de base :

- Chaque individu est égal et peut offrir une perspective valable au groupe.
- Chacun a le droit, mais non l'obligation, de changer d'avis.
- La décision est prise lorsque tous les membres du groupe l'acceptent.

Éléments indispensables :

- volonté de chacun de partager le pouvoir;
- respect des rôles assignés;
- engagement de chacun sur le procédé;
- objectif commun et clair;
- animateur neutre et accepté par le groupe.



Conseils pratiques :

- Généralement, une équipe hétérogène de quatre à six membres est efficace dans la prise de décisions collective.
- Les élèves se placent en cercle ou s'assoient l'un en face de l'autre.
- Accorder à chaque élève l'occasion de jouer un rôle de leadership au cours de l'année.
- L'intervention de l'enseignant dans les groupes devrait être minimale.
- Au début de l'année, l'enseignant peut établir une démarche à suivre. Il est utile d'établir un temps désigné à la phase de *dialogue*, dont le but est l'échange d'idées, et un moment où l'on passe à la phase de *discussion*, dont le but est d'arriver à une décision.

Rôles possibles :

Si les élèves ont peu d'expérience en co-apprentissage, il serait utile d'assigner à chacun un rôle spécifique à l'intérieur du groupe. Lorsque leurs compétences en équipe sont plus développées, les élèves peuvent choisir leur propre rôle ou en créer d'autres variantes selon les exigences de la tâche. Voici quelques suggestions de rôles convenables à la prise de décisions par consensus. Tous ces rôles ne sont pas indispensables : leur distribution dépend de la tâche à accomplir ainsi que de la dynamique du groupe en question.

- *L'animateur* : pose des questions, encourage chaque membre du groupe à contribuer;
- *Le gardien de la direction* : prend la responsabilité de présenter et de soutenir l'idée ou la proposition centrale du groupe;
- *Le porte-parole* : rapporte les idées et décisions fidèlement aux autres groupes;
- *Le gardien du temps ou chronométrateur*;
- *Le gardien de l'ambiance* : assure que le milieu et le matériel sont propices à la tâche;
- *Le scribe (ou secrétaire)* : met les idées en ordre par écrit;
- *Le chercheur* : trouve des sources, des définitions et des informations au besoin;
- *Le graphiste ou l'illustrateur* : crée des représentations de données ou d'idées;
- *Le gardien de la paix* : propose des médiations ou des solutions aux conflits au besoin;
- *Le questionneur* : vérifie si chaque membre de l'équipe est satisfait de la décision prise.

Annexe I : La délibération structurée

Cette stratégie vise la discussion d'un enjeu au moyen du co-apprentissage et amène les élèves à réfléchir sur diverses perspectives. En tant qu'alternative au débat formel, la délibération n'a pas de gagnant ni de perdant. Il est suggéré de cibler une habileté coopérative en particulier avant de commencer le processus (p. ex. H – 400, *écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue*), et de fournir aux élèves des indicateurs descriptifs de l'habileté visée.

1. Choisir, avec les élèves, une question à délibérer ou une décision à prendre.

- La question doit se prêter à une décision ou un énoncé de position pour ou contre.
- Les élèves doivent avoir accès à des informations et des preuves pour appuyer le pour et le contre d'une position prise.

2. Déterminer les équipes et les rôles.

- Regrouper les élèves en équipes de quatre : deux élèves prennent la position affirmative et deux élèves prennent la position négative.
- Recueillir des données pour appuyer les deux positions ou assigner cette tâche aux élèves.

3. Préparer l'énoncé de position.

- Les élèves préparent leur énoncé de position en dyades, et recueillent des informations et des preuves solides pour appuyer leur position.

4. Présenter l'exposé du pour et du contre.

- Chaque paire d'élèves présente sa position. Les autres élèves écoutent attentivement et notent les points importants.

5. Changer de position.

- Chaque paire d'élèves change maintenant de position. Ils doivent préparer leur énoncé de position et leurs preuves pour appuyer le contraire de leur position initiale.

6. Présenter d'une perspective contraire.

- Chaque paire d'élèves présente de nouveau. Les autres élèves écoutent attentivement et notent les points importants.

7. Prendre une décision collective.

- Chaque groupe de quatre élèves examine les positions prises d'une manière objective. Ils font la synthèse des preuves et des arguments les plus convaincants dans le but de rechercher un consensus sur la question.

8. Faire la mise en commun.

- Chaque groupe de quatre élèves présente ses conclusions à la classe entière.

9. Auto évaluer le travail en équipe.

- Chaque élève évalue sa participation et son interaction en équipe en fonction de l'habileté visée. L'enseignant peut fournir aux élèves une grille d'appréciation ou les élèves peuvent la créer eux-mêmes.

* Stratégie adaptée par Linda McDowell basée sur Johnson et Johnson (1979), « Conflict in the Classroom : Controversy and Learning », *Review of Educational Research*, vol. 49, n°1

Annexe J : Une grille d'observation des habiletés interpersonnelles

0 = jamais

1 = rarement

2 = de temps en temps

3 = régulièrement

4 = toujours

Indicateur	Performance	Commentaire
conteste une idée sans attaquer les caractéristiques personnelles de l'autre		
reconnaît et accepte les différences d'opinion, de style et d'expression		
évite les stéréotypes dans ses opinions et sa parole		
prend la parole contre les généralisations non fondées ou les étiquettes discriminatoires		
évite l'emploi de langage péjoratif		
fait l'effort d'inclure des opinions minoritaires au cours de discussions		
fait l'effort d'aider un membre du groupe dans le cas de difficultés interpersonnelles ou communicatives		
se montre prêt à changer d'avis lors d'un argument convaincant		
pose des questions dans le but de comprendre l'opinion de l'autre		

Annexe K : Une fiche d'autoévaluation des habiletés de collaboration

(Habiletés visées : H-100; H-101; H-102; H-104; H-105; H-106; H-107; H-307; H-400; H-401; H-402; H-404)

Performance :

4 = très satisfait

3 = satisfait

2 = je dois améliorer

1 = pas assez d'effort

Indicateur	Performance	Mes commentaires
Je coopère pour fixer les buts du groupe et pour diviser les tâches.		
Je fais ma part pour accomplir les responsabilités du groupe.		
J'essaie différentes manières de prévenir ou de résoudre des conflits.		
Je tiens compte de ce qui est juste et de ce qui est équitable quand je propose une décision.		
Je cherche à inclure tous les membres du groupe et de trouver un terrain commun dans une discussion.		
Je n'appuie jamais les paroles, les attitudes ou les actes discriminatoires.		
Je tiens compte du point de vue de chaque membre du groupe quand je suggère une option à considérer.		
J'appuie des décisions qui démontrent un sens de responsabilité envers les autres membres de la communauté ou de la société.		
Je propose des options créatives pour résoudre des problèmes.		
J'écoute les autres pour comprendre leurs points de vue.		
J'emploie toujours un langage respectueux des différences.		
Je réfléchis avant d'exprimer mon opinion, et je cherche toujours à m'informer avant de prendre position.		
Je tente de clarifier les opinions du groupe en posant des questions et en y répondant pendant une discussion.		
Commentaires d'un pair :		
Commentaires de l'enseignant :		

Annexe L : Un modèle du processus de recherche

Les étapes de la recherche *	
Première étape <i>Cerner le sujet</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poser une question directrice • Identifier ce qu'on connaît déjà • Se donner une vue d'ensemble du sujet • Choisir l'angle sous lequel on traitera le sujet • Élaborer un plan de travail provisoire
Deuxième étape <i>Repérer une variété de sources d'information</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les sources et les outils nécessaires • À l'aide de mots-clés, trouver diverses sources pertinentes au sujet d'enquête
Troisième étape <i>Sélectionner des sources appropriées</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le contenu nécessaire • Classer et sélectionner les sources • Noter les références
Quatrième étape <i>Prélever les informations pertinentes au sujet d'enquête</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et prendre des notes • Classer et ordonner les notes selon les idées principales • Réviser le plan provisoire au besoin
Cinquième étape <i>Interpréter l'information</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les informations recueillies • Évaluer les informations; choisir des citations • Dresser des diagrammes, tableaux ou cartes
Sixième étape <i>Communiquer l'information</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger le texte en ses propres mots • Citer les sources • Réviser le travail • Choisir le format de présentation
Faire un retour sur la démarche suivie	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer sa démarche et son produit

*Adapté du site *Chercher pour trouver : L'espace des élèves*, Université de Montréal (2003)
<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/projet/constate.htm> (site consulté le 2 août 2003)

Annexe M : Un modèle de citation de sources

REMARQUES GÉNÉRALES

- Il existe de nombreux styles de notation bibliographique. La différence réside surtout au niveau de la ponctuation et de l'emplacement de la date. Suivez le modèle proposé par la bibliothèque de votre école ou par votre professeur, et soyez systématique.

À noter : Dans la méthode auteur-date, la date d'édition est placée après le nom de l'auteur et non à la fin de la référence.

- Les références bibliographiques doivent être classées par ordre alphabétique.
- La première ligne de la référence est à la marge de gauche, mais la ou les lignes suivantes sont en retrait.
- Dans une bibliographie qui comprend plusieurs types de documents, les références bibliographiques peuvent être classées par catégories. Toutefois, ce genre de regroupement n'est recommandé que lorsque le nombre de sources consultées est considérable.
- L'uniformité est le principe fondamental de toute bibliographie.
- Il faut s'assurer de noter tous les renseignements bibliographiques dès la première consultation, car il est très difficile de retracer ces informations plus tard.
- Tous les renseignements bibliographiques énumérés ci-dessous ne sont pas faciles à repérer. Parfois, ils sont même absents. Se rappeler que le premier but d'une bibliographie est de permettre aux lecteurs qui la parcourront de pouvoir trouver les ouvrages cités.
- Lorsque vous citez des sites Internet, utilisez la fonction couper-et-coller pour reproduire l'adresse URL afin d'éviter de commettre des erreurs.

LIVRES OU ENCYCLOPÉDIES

- **nom de l'auteur** ou de l'auteure en majuscules, virgule, prénom en toutes lettres, point;
 - un auteur : AUDET, Marie
 - deux auteurs : AUDET, Marie, et Jean BOUCHARD
 - trois auteurs : AUDET, Marie, Jean BOUCHARD et Claire CHAMPAGNE
 - quatre auteurs et plus : AUDET, Marie, et autres
- **sans auteur** : *Atlas du Canada Beauchemin*;
- **titre du livre** en italiques, virgule;
- **lieu de publication**, virgule;
- **maison d'édition**, virgule;
- **date** de publication, virgule;
- **pages** ou volumes consultés, point;
- titre de la **collection**, entre parenthèses, point.

CLARK, Bruce W., et John K. WALLACE. *Géographie du Canada : influences et liaisons*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2000, p. 87–157.

GRONDIN, Louise, et autres. *Notre environnement, nos ressources : systèmes environnementaux et gestion des ressources au Canada*, Manuel apprentissage, Montréal, Lidec, 1994.

Atlas du Canada Beauchemin, 3^e édition. Laval (Québec), Groupe Beauchemin, 2002.

URSEL, Elaine. *Les partenaires commerciaux du Canada*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002, p. 2 – 34. (Collection Je découvre).

Annexe M : Un modèle de citation de sources (suite)

ARTICLES DE REVUES OU DE JOURNAUX

- **nom** et prénom de l'auteur ou des auteurs (comme pour un livre), point;
- **titre** de article entre guillemets français, virgule;
- nom de la **revue** ou du journal, en italique, virgule;
- mention du **volume**, du **numéro**, de **la date**, du **mois**, ou de **la saison** et de **l'année**, virgule;
- mention de la première et de la dernière **page** d'article, liées par un trait d'union ou de la page ou des pages citées, point.

« Le problème des cartes », *Encyclopédie Découvertes junior*, Larousse Gallimard, 3^e édition, n° 120, 1992, p. 1906 à 1908.

NADEAU, Jean-Benoît. « L'anatomie du Niagara », *Géographica*, volume 4, n° 1, 15 octobre 2002, p. 34.

BROCHURES OU AUTRES ARTICLES IMPRIMÉS

- **nom** de l'auteur ou de l'organisme, point;
- **titre** de la brochure, virgule;
- **lieu** de publication, virgule;
- **organisme** ou **maison d'édition**, virgule;
- **date de publication**, virgule;
- nombre de **pages**, point;
- titre de la **collection**, entre parenthèses, point.

COMMISSION GÉOLOGIQUE DU CANADA. « Principales régions minières du Canada », Carte 900A, Ressources naturelles Canada, 2002, 1 p.

SERVICE DES EAUX, DU TRAITEMENT DES EAUX USÉES ET DES DÉCHETS SOLIDES.
Winnipeg et l'eau : L'eau, une ressource indispensable, Manitoba, ville de Winnipeg, 13 p.

DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES

- **nom** et prénom de l'auteur (comme pour un livre), point;
- **titre** de article entre guillemets français, virgule;
- **nom** du document en italique, virgule;
- **support** (cédérom, site Web, vidéocassette, etc.), virgule;
- **lieu**, virgule;
- **organisme** ou **maison d'édition**, virgule;
- **date**, point.
- pour les sites Web, sur une ligne à part : adresse Web, virgule, date de consultation.

« Cadre écologique national pour le Canada », *Le Capital-nature du Canada en capsule*, cédérom, Ottawa, Environnement Canada, 1996.

« La préservation des forêts du Canada », document en ligne, Ottawa, site Web, L'éducation au service de la Terre, 2002.

<http://www.rescol.ca/terre> (site consulté juin 2003)

L'empreinte écologique, vidéocassette, série « Canada à la carte », Winnipeg (MB), Productions Rivard, 2002.

Annexe M : Un modèle de citation de sources (suite)

SITES WEB

- titre de la page entre guillemets
- date de la dernière mise à jour, entre parenthèses, virgule;
- nom du site en italiques, virgule
- page consultée suivi de la date, point.
- adresse URL sur une ligne séparée.

« Vache folle : le Canada débloque une nouvelle aide pour l'industrie bovine » (le 1 août 2003), *Le bulletin des agriculteurs*, page consultée le 4 août 2003.

<http://www.lebulletin.com/homepage/index.jsp>

PERSONNES-RESSOURCES

- nom et prénom de la personne, point;
- titre ou fonction qu'occupe cette personne, virgule;
- métier et formation (s'il y a lieu), virgule;
- date et lieu de l'entrevue.

Rousseau, Jean-Guy. Agriculteur manitobain, entrevue à Winnipeg le 3 mai 2003.



Annexe N : Les outils de la géographie

- *Les levés des terrains* : l'information numérique repérée par des arpenteurs au sujet du parcellement des terres publiques et privées au Canada : parcs nationaux, lieux historiques, réserves des Premières nations, étendues au large des côtes, frontières internationales.
- Le **GPS** *Système de positionnement global* : une technologie utilisée pour déterminer avec exactitude (à 100 mètres près) la latitude, la longitude et l'altitude de n'importe quel point sur la surface de la Terre. Le récepteur fonctionne en captant des signaux de satellites.
- *La géodésie* : la science de la localisation d'objets à la surface de la Terre et de la mise en relation des positions au moyen d'un réseau de points de référence permanents. Pour en apprendre davantage sur la géodésie au Canada, vous pouvez consulter le site Web de Ressources naturelles Canada au : www.geod.rncan.gc.ca
- *Les cartes topographiques* : représentent avec exactitude les formations de terrain (montagnes, collines, vallées, plaines) et les éléments hydrographiques (lacs et cours d'eau) d'une région. Ces cartes peuvent également représenter les entités construites de la région (villes, bâtiments, routes, voies ferrées). Ces cartes très détaillées sont utiles pour la planification d'activités récréatives en plein air, pour la planification en réponse à des situations d'urgence, et la gestion des ressources naturelles.
- *Le système national de référence cartographique du Canada* divise l'ensemble du pays en un quadrillage suivant la latitude et la longitude. Des cartes topographiques à l'échelle 1/250 000 pour un grande région et 1/50 000 pour une plus petite région sont disponibles sur papier et sur CD-ROM. Pour plus de renseignements, consultez le site Web de Ressourcement naturelles Canada : www.cartes.rncan.gc.ca
- *Les photographies aériennes* sont utilisées dans la production des cartes topographiques du Canada depuis 70 ans. Chaque kilomètre carré du pays a été photographié du haut des airs pour obtenir des renseignements détaillés pour l'analyse de l'environnement, la planification urbaine et des questions de revendications territoriales. Ces photos sont mises à la disposition du public à la Photothèque nationale de l'air au site Web suivant : www.airphotos.rncan.gc.ca
- *La télédétection* : Dans les régions très éloignées, on recueille au moyen du satellite canadien RADARSAT des images et des données à l'intention des cartographes. Le Centre canadien de la télédétection utilise cette information pour la surveillance des cultures et de la végétation, des inondations et des incendies forestiers. Pour plus de détails, consultez le site Web : www.cct.rncan.gc.ca
- *La toponymie ou le nom des lieux* : Tous les noms géographiques officiels au Canada doivent être approuvés par la Commission de la toponymie du Canada. Souvent, les noms de lieux donnent des informations intéressantes au sujet de l'histoire locale d'une région; les toponymes peuvent aussi être officiellement changés pour refléter des changements culturels ou pour commémorer une personne ou un événement important. Pour plus de détails, vous pouvez consulter le site Web : www.toponymes.rncan.gc.ca
- Les **SIG** (*Systèmes d'information géographique*) comprennent des logiciels qui permettent l'assemblage des diverses données recueillies au moyen de levés, de photographies aériennes et d'images satellites avec les noms de lieux géographiques pour établir des cartes. L'information est ajoutée par couches ajustées convenablement les unes aux autres au moyen du canevas. Les titres, les légendes et d'autres informations cartographiques sont ensuite ajoutés pour compléter les cartes.
- *L'Atlas national du Canada* est une collection de cartes décrivant la géographie physique, économique et sociale du pays. La collection est disponible sur Internet et les utilisateurs peuvent consulter et dresser des cartes à jour, dresser leurs propres cartes ou accéder à des informations cartographiques au site Web suivant : www.atlas.gc.ca

Annexe N : Les outils de la géographie (suite)

Autres outils pour décrire la Terre :

- graphiques
- diagrammes
- organigrammes
- observations physiques du terrain
- preuves matérielles (spécimens de sol, de neige, de plantes, etc.)
- croquis de terrain
- mesures de climat
- récits traditionnels, chansons, poèmes au sujet du territoire
- œuvres artistiques
- observation des astres
- statistiques
- dictionnaires géographiques
- photographies
- fouilles archéologiques



Annexe O : L'analyse d'un article de journal

Titre de l'article : _____
Source : _____
Date : _____
Auteur : _____



1. **Quoi?** Écris une ou deux phrases pour résumer le sujet principal et son importance.

2. **Qui?** Relève le nom des individus ou des groupes nommés dans cet article, et indique leurs intérêts ou leurs préoccupations.

3. **Quand?** Indique le temps et la durée des événements traités.

4. **Où?** Décris les endroits où ces événements ont eu lieu.

5. **Pourquoi?** À ton avis, quelles sont les raisons ou les motivations qui sous-tendent les points de vue exprimés dans l'article?

Annexe O : L'analyse d'un article de journal (suite)

6. **Parti pris par l'auteur** : Est-ce que l'auteur exprime une perspective ou une opinion personnelle dans cet article? Décris le parti pris de l'auteur en l'appuyant sur des citations du texte.

7. **Les preuves** : Quelles preuves sont présentées pour appuyer les faits dans l'article? Quelles sources sont mentionnées?

8. Crois-tu que cette source est fiable? Donne deux raisons.



Annexe P : Une évaluation d'un site Internet

Adresse du site : _____

Public cible :

Enseignants

Élèves

Consommateurs

Autre

Résumé des thèmes ou des mots clés : _____

Site établi par : (indiquez le nom du groupe ou de l'individu)

_____ Un individu

_____ Un groupe

_____ Une corporation

_____ Un ministère du gouvernement

_____ Un groupe d'intérêt

_____ Un organisme éducatif

_____ Un organisme non gouvernemental



Généralement, la page d'accueil du site indique la mission ou le but du site. Résumez ce but ici :

Donnez votre appréciation de la raison principale pour laquelle ce site a été établi.

La date de la dernière mise à jour du site : _____

Est-ce que les informations que vous avez trouvées sur ce site sont fiables comparativement à d'autres sources consultées? _____

Est-il facile de naviguer sur ce site? _____

Est-ce que le site contient des liens vers d'autres sites qui vous permettent de comparer les informations? _____

Est-ce que des publicités font partie de ce site? _____

Date de votre consultation du site : _____

Est-ce que vous recommandez ce site? À qui? Pourquoi? _____

Annexe Q : Le visionnement d'un film ou d'une vidéo



Avant le visionnement :

Titre de la vidéocassette : _____

Compagnie et année de production : _____

Thème : _____

Date du visionnement : _____

But du visionnement : (généralement fourni par l'enseignant) _____

Vocabulaire clé : (généralement fourni par l'enseignant) _____

Une question au sujet de ce thème : _____

Pendant le visionnement :

Quatre points importants présentés dans ce film :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Preuves présentées pour appuyer les idées centrales : _____

Annexe Q : Le visionnement d'un film ou d'une vidéo (suite)

Images signifiantes présentées pour appuyer les idées centrales : _____

Entrevues ou témoignages d'experts : _____

Autres sources d'informations mentionnées : _____

Point de vue ou parti pris : _____

Une courte citation : _____

Après le visionnement :

Selon toi, quelle est l'idée centrale de ce film? _____

Donne ton appréciation des éléments suivants du film :

Photographie : _____

Scénario : _____

Organisation d'idées : _____

Est-ce que ce film a contribué à ton apprentissage du sujet? Explique ta réponse.



Regroupement 1 :
La littérature géographique
Annexes

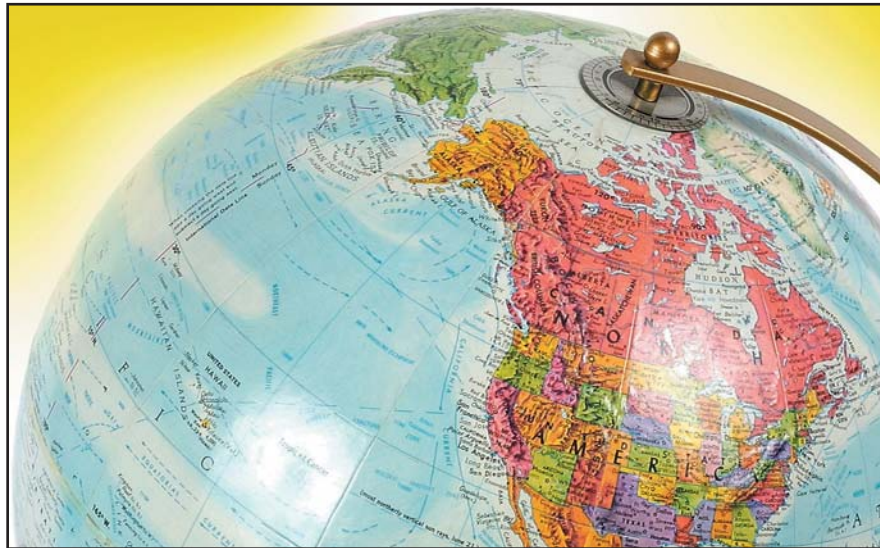


Table des matières

Annexe 1.1 : Une carte mentale du monde	359
Annexe 1.2 : Autoévaluation de la carte mentale du monde	361
Annexe 1.3 : Les questions géographiques	362
Annexe 1.4 : Guide d'anticipation	363
Annexe 1.5 : La géographie – un schéma conceptuel	364
Annexe 1.6 : Les applications pratiques de la géographie	365
Annexe 1.7 : Une grille d'observation – la recherche du consensus	367
Annexe 1.8 : Un jet de mots géographiques	368
Annexe 1.9 : Une définition de la géographie	369
Annexe 1.10 : Les utilités de la géographie	370
Annexe 1.11 : Des carrières en géographie	371
Annexe 1.12 : La géographie et l'actualité	372
Annexe 1.13 : Des critères d'évaluation du dépliant ou de l'affiche	373
Annexe 1.14 : Analyse d'un reportage	374
Annexe 1.15 : Repérer des informations dans l'atlas	376
Annexe 1.16 : Les éléments essentiels d'une carte	377
Annexe 1.17 : Une carte muette du Canada	379
Annexe 1.18 : Une carte muette de l'Amérique du Nord	380
Annexe 1.19 : Une liste des pays de l'Amérique du Nord	381
Annexe 1.20 : Les principales caractéristiques physiques de l'Amérique du Nord	381
Annexe 1.21 : Autoévaluation des habiletés en cartographie	383
Annexe 1.22 : Des critères d'évaluation d'une présentation touristique	384
Annexe 1.23 : Un tableau de comparaison de projections cartographiques	385
Annexe 1.24 : Des renseignements sur les projections cartographiques	386
Annexe 1.25 : La superficie relative	388
Annexe 1.26 : Comment choisir une projection cartographique	390
Annexe 1.27 : Des informations générales sur les biomes du monde	391
Annexe 1.28 : Un tableau des biomes	392
Annexe 1.29 : Une définition du concept biome	393
Annexe 1.30 : Une appréciation d'une présentation orale sur un biome	394
Annexe 1.31 : Une carte muette du monde	395
Annexe 1.32 : Une grille d'appréciation de la carte des biomes mondiaux	397
Annexe 1.33 : Les principales agglomérations du monde	398
Annexe 1.34 : L'emplacement des villes au Canada	400
Annexe 1.35 : La planification d'un projet culture – biome	401
Annexe 1.36 : Une liste des parcs nationaux au Canada	402
Annexe 1.37 : Une visite virtuelle d'un parc national	408
Annexe 1.38 : Une fiche d'observation d'un site naturel	410
Annexe 1.39 : La diversité humaine et la diversité naturelle	411
Annexe 1.40 : Autoévaluation de la littérature géographique	412
Annexe 1.41 : Cycle de mots géographiques	413
Annexe 1.42 : Planifier une expédition	414

Annexe 1.1 : Une carte mentale du monde

Ta carte mentale du monde

Ta carte mentale du monde est ta représentation unique de la surface de la Terre. Au fil des années, tu vas incorporer davantage de détails à ta carte mentale du monde, pour la corriger et la raffiner. Il est donc très utile de commencer une étude de la géographie en dressant une carte mentale du monde.

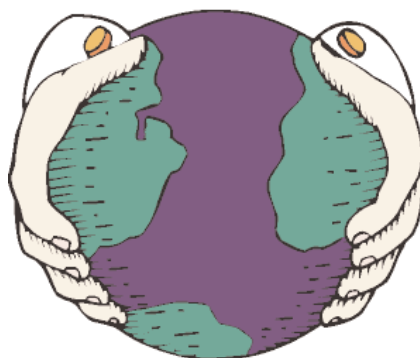
Lorsque tu traces une carte mentale, n'essaie pas de reproduire tous les détails de la géographie mondiale. Essaie de reproduire sur papier comment tu vois le monde. Les directives qui suivent peuvent t'aider à dresser ta carte.

Directives

Avant de dessiner la carte, prends quelques instants pour contempler le globe terrestre.

Visualise ensuite les grandes caractéristiques géographiques du monde que tu veux représenter sur ta carte (p. ex. les continents, les océans, les pays que tu connais, les formes de reliefs importants, etc.).

1. Utilise une feuille de papier quadrillé pour te guider dans la taille et les proportions relatives. Trace quelques lignes de repère pour t'orienter, tels que le méridien d'origine et l'équateur.
 2. Esquisse des cercles pour représenter de manière approximative la taille et l'emplacement de chacun des continents, sans oublier que l'Asie est la masse terrestre la plus grande, et que l'Australie est la plus petite. (voir figure 1)
 3. Ajuste les formes circulaires pour les transformer en triangles ou rectangles afin de représenter les contours généraux de chacun des continents. N'oublie pas que la Corne de l'Afrique se trouve au nord de l'équateur, que l'Asie se trouve directement au nord du Tropique du Cancer, et que le Tropique du Capricorne coupe l'Australie en deux parties égales. (voir figure 2)
 4. Ajuste ensuite les formes du continent, en ajoutant des lignes au besoin pour raffiner la forme de chacun des continents (p. ex. l'Inde est un triangle à la base de l'Asie, le Royaume-Uni consiste en quelques petits triangles à l'ouest de l'Europe continental, la Scandinavie prend la forme d'un bec crochu dans le nord-ouest de l'Europe. (voir figure 3)
 5. Prends quelques instants pour ajouter et identifier quelques éléments distinctifs de la géographie mondiale sur la carte pour bien orienter son interprétation.
- * Si tu dessines une carte centrée sur l'océan Pacifique, la ligne centrale sera la Ligne internationale de changement de date, et non le méridien d'origine. Cela veut dire que l'hémisphère Est sera à la gauche et l'hémisphère Ouest sera à la droite dans la carte. (Imagine faire une rotation du globe terrestre pour voir l'océan Pacifique directement devant toi.)



Annexe 1.1 : Une carte mentale du monde (suite)

Note :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu de la page suivante :

- Annexe 1.1 Une carte mentale du monde (suite)

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : <http://www.mtbb.mb.ca>

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

téléphone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 92143

coût : 34,10 \$

Annexe 1.2 : Autoévaluation de la carte mentale du monde

Après avoir complété ta carte, compare-la à celle d'un autre élève. Est-ce que vous voyez le monde plus ou moins de la même manière? Quelles sont les ressemblances et les différences entre vos cartes?

Compare ensuite ta carte mentale à une carte dans un atlas mondial, et évalue ta carte selon les critères du tableau suivant. Conserve ta carte dans ton portfolio géographique, afin d'y revenir pour la comparer à une carte mentale que tu dresseras plus tard durant l'année.

Caractéristiques de la carte	Oui ou non?	Ce que je dois améliorer, corriger, ou ajouter
L'orientation (N-S-E-O) de la carte est claire et évidente.		
Tous les sept continents sont représentés dans la carte.		
Chaque continent est situé dans le bon hémisphère.		
La superficie relative de chaque continent est représentée de manière réaliste.		
La forme de chaque continent est plus ou moins correcte.		
La forme et la grandeur relative des océans sont plus ou moins correctes.		
Les distances entre deux points éloignés l'un de l'autre sont plus ou moins proportionnelles.		
J'ai correctement identifié quelques éléments distinctifs de la géographie mondiale sur la carte pour bien orienter son interprétation.		

Annexe 1.3 : Les questions géographiques



Où est-ce?

Pourquoi est-ce là?

Quelle en est l'importance?

Exemples de questions géographiques :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Caractéristiques communes de toutes ces questions :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Mots-clés pour définir les questions géographiques :

Une question géographique est :

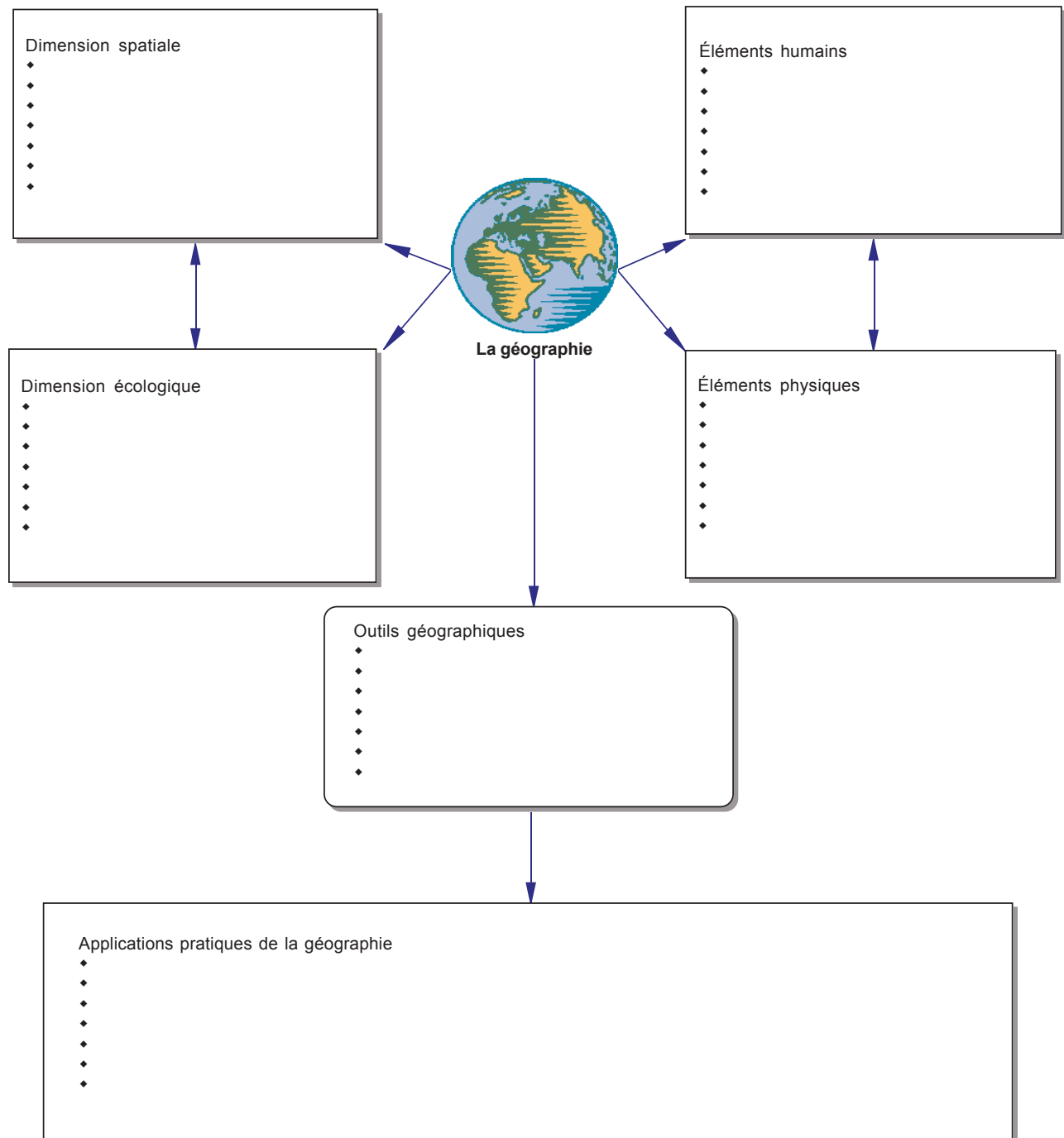
Annexe 1.4 : Guide d'anticipation

Sujet : *La géographie physique et humaine du monde*

Date : _____

<p><i>Faits :</i> <i>Ce que je connais</i></p>	<p><i>Opinions :</i> <i>Ce que je crois connaître</i></p>	<p><i>Explorations :</i> <i>Questions géographiques</i></p>

Annexe 1.5 : La géographie – un schéma conceptuel



Annexe 1.6 : Les applications pratiques de la géographie

Dans chacun des cas suivants, décidez quelles sortes de connaissances ou d'habiletés géographiques sont nécessaires. Proposez des exemples d'autres décisions qui reposent sur des informations géographiques.

Exemples des décisions individuelles	Informations géographiques requises
Faire ses bagages pour un voyage	<i>Localisation physique et politique de la destination, distance à parcourir, itinéraire de voyage, moyens de transport, caractéristiques physiques de la destination, activités touristiques, activités récréatives, climat...</i>
Planifier un itinéraire de voyage	
Trouver le nouveau centre commercial	
Choisir une université	
Ouvrir un restaurant ou une autre petite entreprise	
Déménager dans une autre ville	
Acheter une voiture	
Décider quel moyen de transport utiliser pour un voyage	
Faire un appel téléphonique à son ami en France	
Acheter une maison ou un chalet	
Vendre ses produits agricoles	

Annexe 1.6 : Les applications pratiques de la géographie (suite)

Exemples des décisions collectives ou gouvernementales	Informations géographiques requises
Bâtir un hôpital	
Construire une autoroute	
Envoyer des aliments ou des médicaments en Afrique	
Construire un barrage hydroélectrique	
Traiter les ordures ménagères	
Aménager un parc	
Embaucher des personnes pour compter les votes lors d'une élection	
Distribuer des informations gouvernementales aux citoyens	
Envoyer des troupes en guerre	
Contrôler la circulation routière	
Désigner une zone industrielle dans une ville	
Autres exemples de décisions	Informations géographiques requises

Annexe 1.7 : Une grille d'observation – la recherche du consensus

Habiletés visées:

H-104 *rechercher le consensus pour collaborer à résoudre des problèmes;*

H-400 *écouter les autres pour comprendre leurs points de vue;*

H-401 *employer un langage respectueux de la diversité humaine.*



1. Fournit une rétroaction positive à la personne qui parle.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
2. Pose des questions visant l'élucidation du point de vue.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
3. Cherche un terrain commun au cours d'une discussion.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
4. Propose une nouvelle piste à poursuivre lors d'une difficulté.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
5. Démonstre une ouverture d'esprit face à une nouvelle idée ou suggestion.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
6. Demande des preuves logiques et raisonnables.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
7. Se permet de changer d'avis en vue de preuves logiques et raisonnables.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
8. Utilise un langage respectueux lors d'un désaccord.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
9. Débat des idées sans attaquer la personne.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5
10. Clarifie les énoncés en cas de malentendu.						
<i>Rarement</i>			<i>Régulièrement</i>			<i>Toujours</i>
0	1	2	3	4		5

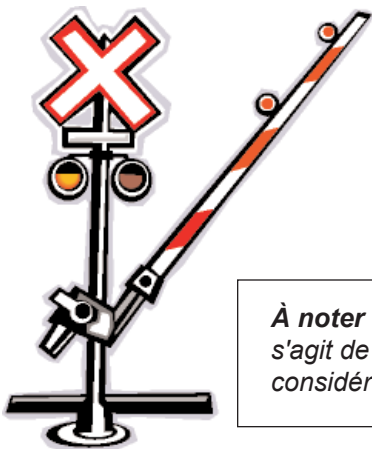
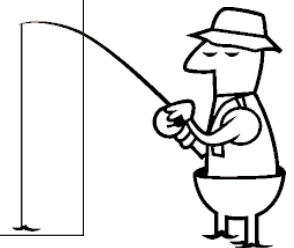
Annexe 1.8 : Un jet de mots géographiques

Classez ces mots sous une des trois catégories suivantes :

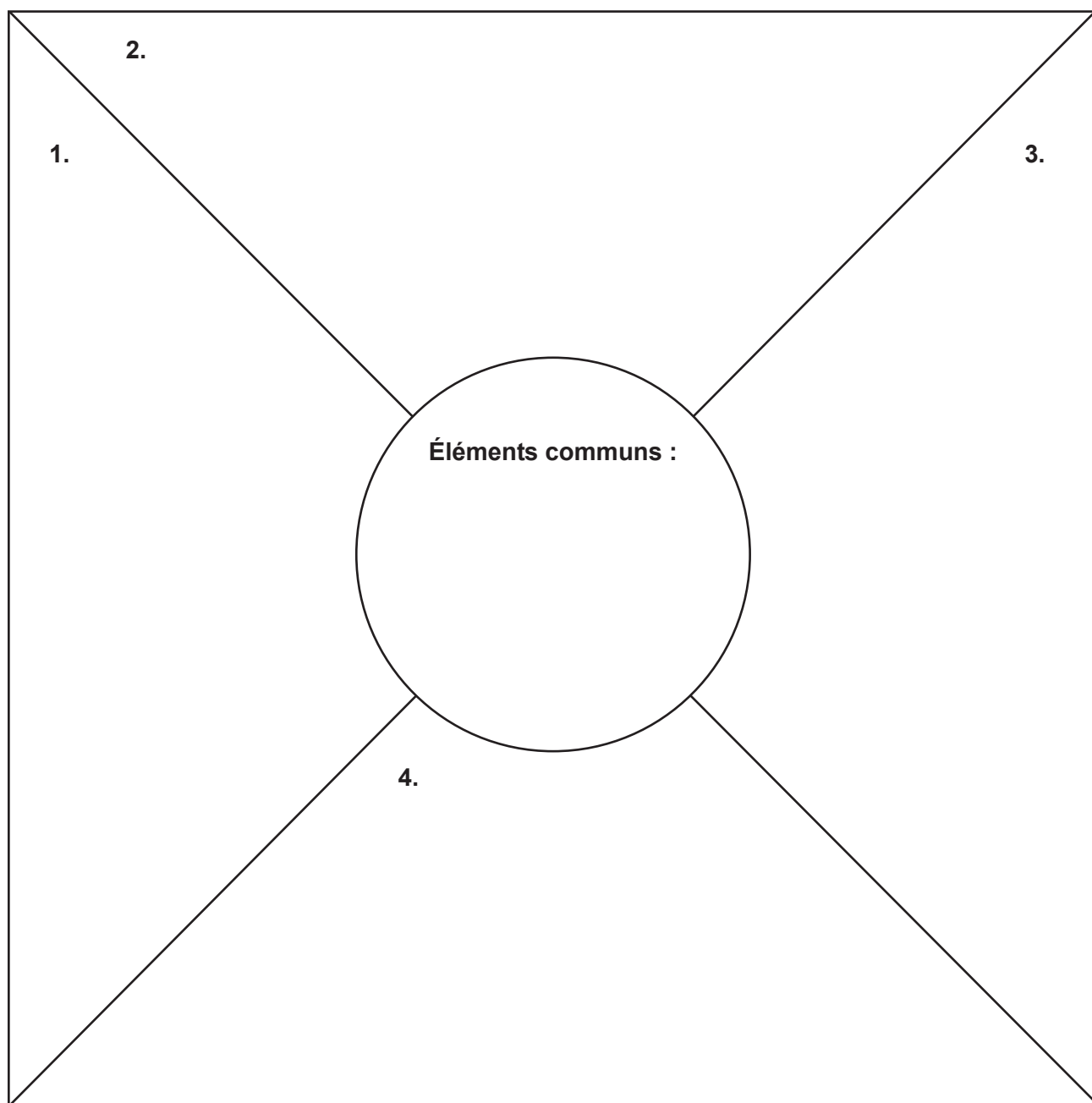
- Éléments de géographie humaine;
- Éléments de géographie physique;
- Instances d'interaction entre les humains et l'environnement naturel.



région industrielle	tourisme	faune
carte topographique	frontière provinciale	vallée
avalanche	relief	pollution de l'air
site historique	colline de ski	équateur
plage	île	climat
parc	rivière	jardin potager
pluie acide	barrage	géologie
lac	mine de diamants	palais législatif
inondation	autoroute	forêt
prairie	longitude	gaz naturel
dépotoir	centrale hydroélectrique	espèce en voie de disparition
raffinerie de pétrole	commerce	roches
ferme céréalière	système d'irrigation	centre commercial
voie ferrée	pâturage	précipitation
fleurs sauvages	désert	fuseau horaire
agriculture	désastre naturel	pergélisol
aéroport	pays	ferme d'élevage de bisons
usine de fabrication	province	température
or	marée	toundra



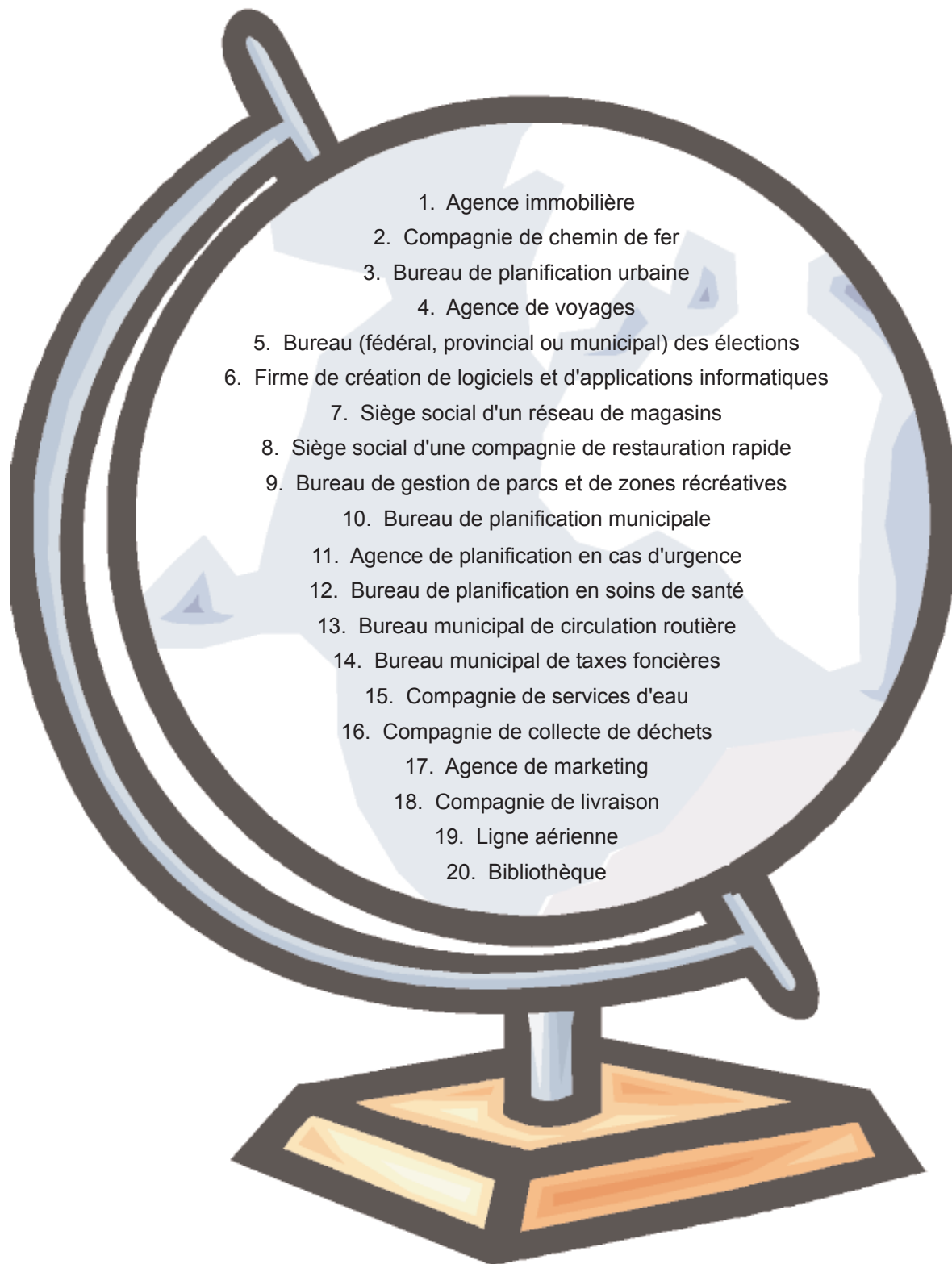
À noter : Il n'y pas qu'une seule réponse correcte pour les mots de cet exercice. Il s'agit de déterminer, avec les membres de votre équipe, quelle classification vous considérez la plus justifiable. Soyez prêts à expliquer les raisons de vos choix.

Annexe 1.9 : Une définition de la géographie

1. Chacun des 4 membres de l'équipe écrit une courte définition de la géographie en soulignant les mots essentiels de sa définition.
2. Ensemble, l'équipe relève les mots-clés qui sont communs à toutes les définitions. Le secrétaire note ces mots à l'intérieur du cercle.
3. L'équipe reformule une définition comprenant les idées communes, sans exclure aucune idée essentielle des membres du groupe. Tous les membres de l'équipe doivent se mettre d'accord sur la définition collective.

Annexe 1.10 : Les utilités de la géographie

Avec un partenaire, identifiez une application utile des connaissances ou des habiletés géographiques pour chacune des entreprises ou des lieux de travail suivants.



Annexe 1.11 : Des carrières en géographie

Fiche d'information pour l'enseignant

- Interprète de photos aériennes
- Cartographe
- Aménageur ou planificateur communautaire
- Cartographe en informatique
- Écologiste
- Spécialiste en impact environnemental
- Gestionnaire de base de données (SIG - Systèmes d'information géographique)
- Gestionnaire de déchets toxiques
- Agent de planification en soins de santé
- Arpenteur
- Planificateur ou conseiller en aménagement du territoire
- Bibliothécaire cartographique
- Urbaniste
- Analyste de marché
- Planificateur de ressources récréatives
- Professeur
- Planificateur de réseaux de transports
- Planificateur de ressources aquatiques
- Scientifique des sols
- Recherche analyste de sites
- Planificateur régional
- Éditeur cartographique
- Agent en immobilier commercial
- Consultant en marketing
- Consultant de lignes aériennes
- Consultant en circulation routière
- Spécialiste en zonage urbain
- Consultant de planification en cas d'urgence
- Concepteur de guides touristiques



Annexe 1.12 : La géographie et l'actualité

Formulez des questions géographiques concernant ces manchettes.

Le défi de l'après-pétrole

Des experts du monde entier se sont réunis à Montréal afin de discuter notamment des énergies renouvelables. Il resterait environ 40 ans de réserves pétrolières sur la planète.

Des leçons de la mégapanne du 14 août

Le Conseil nord-américain de fiabilité électrique veut imposer des amendes aux fournisseurs d'électricité qui ne respectent pas les règles communes aux États-Unis, au Canada et au Mexique.

Sommet du G8 : l'Irak et le Moyen-Orient au menu

Les dirigeants des grandes puissances se retrouvent sur l'île de Sea Island pour un sommet qui abordera l'initiative américaine controversée de « Grand Moyen-Orient ». Mardi, Paul Martin et George W. Bush ont eu un entretien.

Soudan : la FAO lance une campagne d'aide

La mobilisation se poursuit pour venir en aide au pays, devant les risques de famine après 20 ans de guerre civile, alors que 158 000 personnes sont toujours réfugiées au Tchad en raison des violences au Darfour.

Israël lance un raid contre le Liban

L'armée israélienne tire deux missiles sur d'anciennes positions du Front populaire de libération de la Palestine, à 20 km au sud de Beyrouth. Sur le plan politique, le premier ministre Ariel Sharon échappe à deux motions de censure.

Bois d'oeuvre : nouvelle victoire pour le Canada

Dans une décision exécutoire, un tribunal de l'ALENA juge que le département américain du Commerce doit revoir d'ici le 30 juillet ses méthodes de calcul des droits compensateurs imposés sur les exportations canadiennes.

Vénus passe devant le Soleil

Vénus a croisé le soleil pendant plus de cinq heures faisant une minuscule tache, invisible à l'oeil nu, sur le disque solaire. C'était la première fois en 122 ans que ce phénomène pouvait être capté de la Terre.

Le lait maternel contient des produits nocifs

Une étude de Santé Canada montre que le taux d'un agent ignifuge toxique est beaucoup plus élevé dans le lait maternel des Canadiennes qu'ailleurs dans le monde – exception faite des États-Unis.

Source : Radio-Canada, Nouvelles, le 9 juin 2004 :

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/>

Annexe 1.13 : Des critères d'évaluation du dépliant ou de l'affiche

Non	Plus ou moins	Oui
0	1	2
1. Le texte explique ce que c'est que la discipline de la géographie.		
0	1	2
2. Le texte donne au moins trois exemples concrets d'applications pratiques de la géographie.		
0	1	2
3. Le texte présente des exemples d'outils géographiques (p. ex. cartes, images satellites, SIG, statistiques démographiques).		
0	1	2
4. Le texte distingue et décrit les éléments de la géographie humaine et de la géographie physique.		
0	1	2
5. Le texte démontre une conscience de la relation entre la géographie et l'histoire.		
0	1	2
6. Le texte inclut une illustration de nature géographique (carte, tableau, graphique) qui ajoute des informations au texte écrit.		
0	1	2
7. Le texte cite au complet au moins deux sources d'information fiables.		
0	1	2
8. Le texte présente des preuves logiques et réalistes pour appuyer l'importance de la géographie.		
0	1	2
9. La mise en page est soignée et créative.		
0	1	2
10. L'expression d'idées est claire et efficace.		
0	1	2

Commentaires :

Annexe 1.14 : Analyse d'un reportage

Titre de l'article : _____

Source : _____

Date : _____ **Auteur :** _____



1. Résumez l'idée principale de l'article (10 - 15 mots).

2. Dans quel sens cet article se rapporte-t-il à la géographie?

3. Où cet événement a-t-il eu lieu?

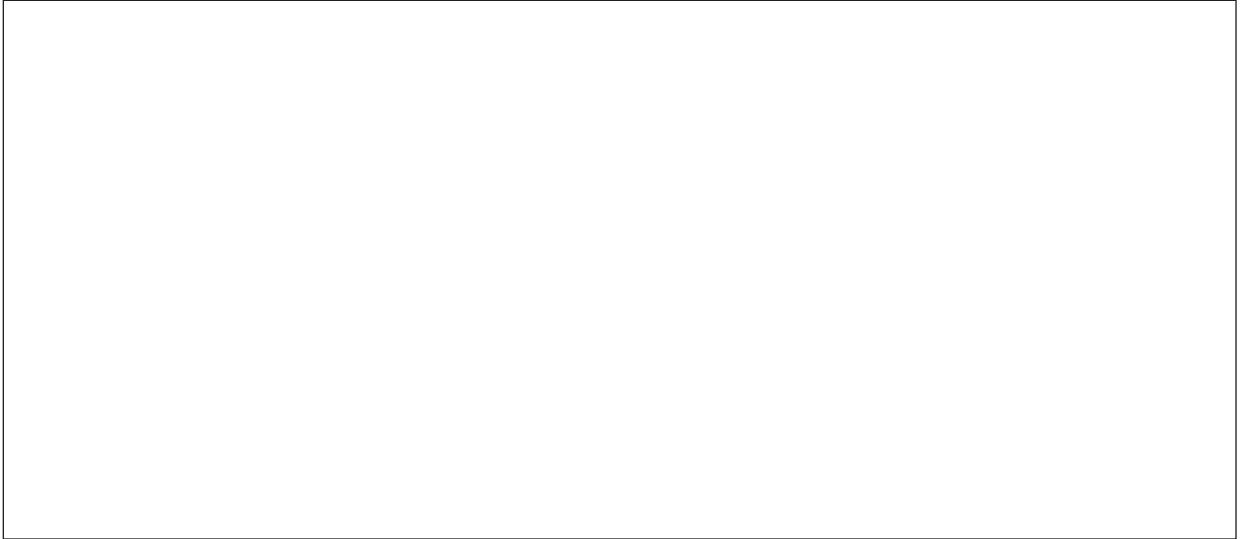
4. Pourquoi est-ce important?

5. Écrivez deux questions de nature géographique que vous avez au sujet de cet événement.

6. En faisant appel à vos connaissances géographiques, proposez des facteurs qui auraient causé ou précipité cet événement.

7. Énumérez trois réactions possibles à cet événement.

8. Représentez cet événement au moyen d'une illustration annotée (carte, graphique, image, tableau, schéma, métaphore).



9. Croyez-vous que cette source est fiable? Expliquez pourquoi.



Annexe 1.15 : Repérer des informations dans l'atlas

Utilisez l'atlas canadien et l'atlas du monde pour trouver les informations suivantes. Notez le temps que vous avez pris pour terminer cette fiche. Chaque membre doit être prêt à expliquer les choix de l'équipe. Dans certains cas, il existe plus d'une possibilité.

Conseils :

- N'oubliez pas de faire un survol rapide de l'atlas avant de commencer.
- N'oubliez pas d'utiliser la Table des matières.

Détails recherchés	Atlas canadien (C) ou mondial (M)	Titre de la page ou de la carte	Page de référence
1. une carte qui contient des informations sur l'histoire du Canada			
2. un graphique de la répartition mondiale de la population			
3. des données sur la répartition des religions du monde			
4. les groupes linguistiques des Premières nations au Canada			
5. une carte qui serait utile à la planification d'un voyage international			
6. des données comparatives sur les régions industrielles au Canada			
7. une carte qui serait utile à la prise de décisions au sujet de la création d'un parc national au Canada			
8. des données sur la consommation de l'énergie au niveau mondial			
9. une carte qui présente la quantité de neige qui tombe chaque année à travers des régions du Canada			
10. une carte avec une échelle fractionnaire			
11. une carte avec une échelle linéaire ou graphique			
12. une carte avec une échelle verbale			
13. un index complet de tous les lieux représentés dans l'atlas			
14. un glossaire de termes géographiques			
15. un tableau des langues principales parlées au monde			
16. des données comparatives de pays industrialisés et de pays moins industrialisés			
17. un tableau des plus grandes villes du Canada			

Annexe 1.16 : Les éléments essentiels d'une carte

Utilise un atlas pour compléter le tableau suivant.

Élément de la carte	Fonction ou rôle	Essentiel ou non essentiel?
Titre		
Rose des vents		
Légende		
Échelle		
Lignes, symboles et couleurs		
Lignes de latitude (parallèles) et de longitude (méridiens)		
Grille alphanumérique		
Projection		

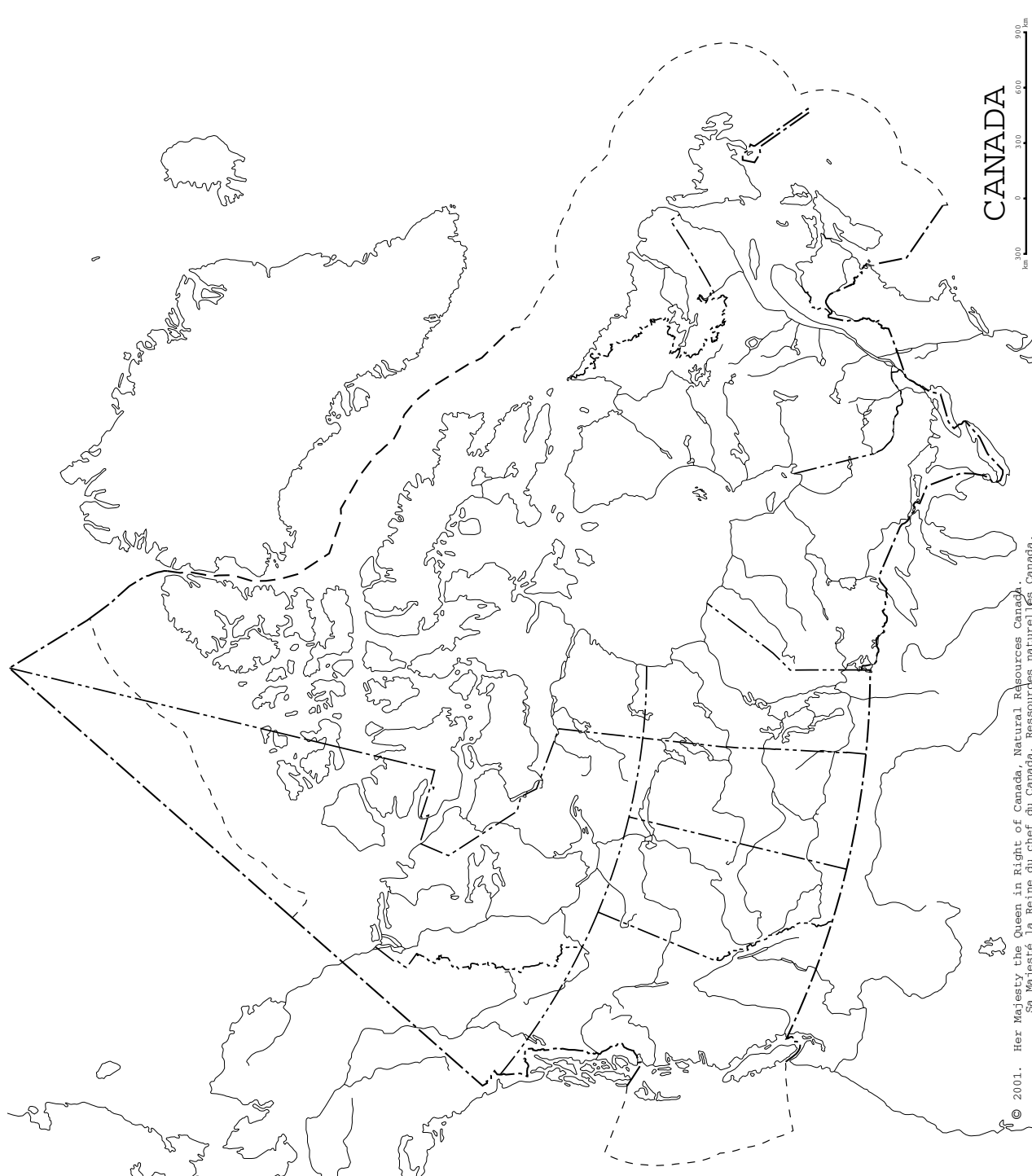
Existe-t-il d'autres éléments qui facilitent la lecture d'une carte? Lesquels?

Annexe 1.16 : Les éléments essentiels d'une carte (corrigé)

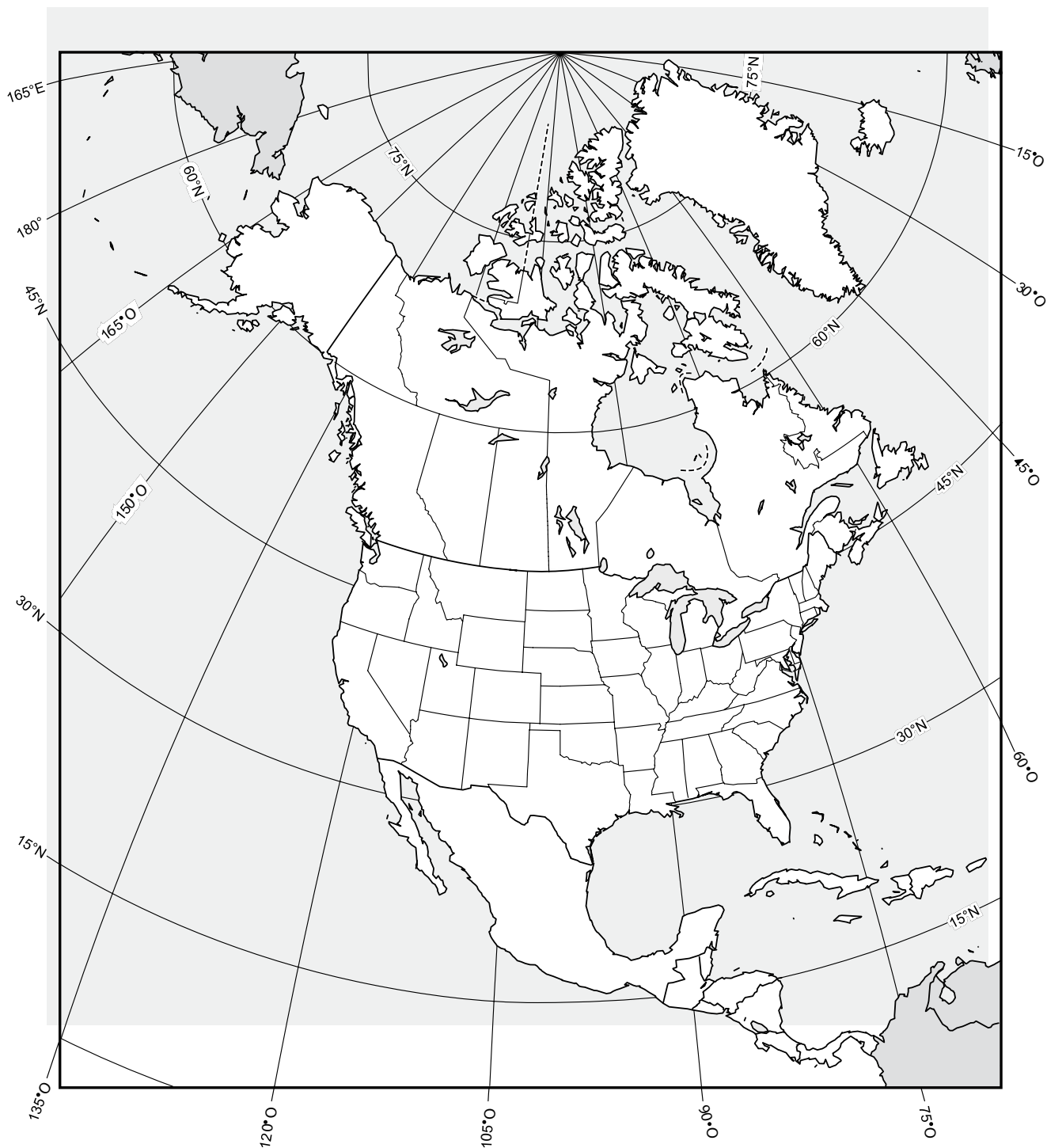
Élément de la carte	Fonction ou rôle	Essentiel ou non essentiel?
Titre	<i>Précise le type de carte, son sujet, sa portée et les éléments géographiques qu'elle représente</i>	<i>Essentiel</i>
Rose des vents	<i>Indique les points cardinaux pour orienter la carte au moyen de la rose de vents ou l'indice du nord</i>	<i>Un indicateur de l'orientation de la carte est essentiel (mais pas nécessairement la rose des vents)</i>
Légende	<i>Définit les symboles et les couleurs utilisés sur la carte</i>	<i>Essentiel</i>
Échelle	<i>Exprime d'une manière fractionnaire, verbale ou linéaire la relation mathématique entre la carte et l'espace réel représenté</i>	<i>Essentiel</i>
Lignes, symboles et couleurs	<i>Définissent les éléments physiques ou humains représentés sur la carte</i>	<i>Essentiel</i>
Lignes de latitude (parallèles) et de longitude (méridiens)	<i>Permettent de localiser un endroit à partir de ses coordonnées géographiques (degrés de latitude nord-sud et de longitude est-ouest)</i>	<i>Non essentiel mais utile pour localiser des endroits</i>
Grille alphanumérique	<i>Permet de localiser un endroit sur la carte à partir des repères horizontaux et verticaux utilisés dans l'index (B – 4 ou C – 3)</i>	<i>Non essentiel mais utile pour localiser des endroits (p. ex. carte routière)</i>
Projection	<i>Indique la méthode utilisée pour représenter le globe sur la carte du monde</i>	<i>Non essentiel mais très utile pour comparer des cartes de grandes régions ou du monde</i>

À noter : Certains des éléments ci-dessus ne sont pas essentiels, tout dépendant de la nature ou de l'objectif de la carte. Le but ici est de revoir les caractéristiques qui facilitent la lecture des cartes. Les élèves peuvent aussi suggérer d'autres éléments qui facilitent cette tâche, p. ex. **le thème**, qui précise les éléments physiques ou humains représentés ou qui définit le but de la carte, **la date**, qui indique l'époque et les informations disponibles à cette époque, et **l'auteur ou la source**, qui permet d'estimer la fiabilité et l'objectif de la carte.

Annexe 1.17 : Une carte muette du Canada



Annexe 1.18 : Une carte muette de l'Amérique du Nord



Source : Arizona Geographic Alliance, Department of Geography, Arizona State University, Map of North America:
<http://alliance.la.asu.edu/maps/N-AMER.PDF>

Annexe 1.19 : Une liste des pays de l'Amérique du Nord

Tous les pays suivants sont considérés des composants de l'Amérique de Nord. Les géographes délimitent souvent le continent en trois régions telles qu'indiquées ci-dessous.

Dressez une carte politique de l'Amérique du Nord. Votre carte doit être propre et facile à lire : dans le cas de très petits pays, utilisez des couleurs, des chiffres ou des symboles au besoin.

- ✓✓ Cochez deux fois les pays que votre groupe a identifiés correctement avant de consulter l'atlas.
- ✓ Cochez une fois les pays que votre groupe a identifiés à l'aide de l'atlas.

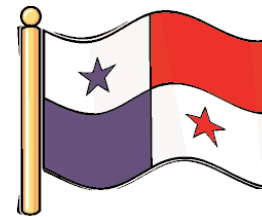
Les pays de l'Amérique du Nord :

- _____ Canada
- _____ États-Unis
- _____ Mexique
- _____ Kalaallit Nunaat (le Groënland, qui fait partie du Danemark)



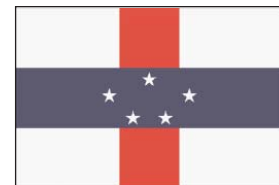
Les pays de l'Amérique centrale:

- _____ Guatemala
- _____ Belize
- _____ Honduras
- _____ Salvador
- _____ Nicaragua
- _____ Costa Rica
- _____ Panama



Principaux pays des Antilles (ou des Caraïbes) :

- _____ îles Bahamas
- _____ Cuba
- _____ Haïti
- _____ République dominicaine
- _____ Porto Rico
- _____ Barbade
- _____ Trinité-et-Tobago
- _____ Jamaïque



Annexe 1.20 : Les principales caractéristiques physiques de l'Amérique du Nord

Cochez ✓ les éléments que votre groupe a localisés.

Océans, étendues et cours d'eau :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Océan Atlantique | <input type="checkbox"/> Baie d'Hudson |
| <input type="checkbox"/> Océan Pacifique | <input type="checkbox"/> Détroit de Davis |
| <input type="checkbox"/> Océan Arctique | <input type="checkbox"/> Golfe du Mexique |
| <input type="checkbox"/> Mer de Béring | <input type="checkbox"/> Mer de Beaufort |
| <input type="checkbox"/> Mer du Labrador | <input type="checkbox"/> Golfe de l'Alaska |
| <input type="checkbox"/> Fleuve Saint-Laurent | <input type="checkbox"/> Grand Lac des Esclaves |
| <input type="checkbox"/> Rivière Mississippi | <input type="checkbox"/> Grand Lac de l'Ours |
| <input type="checkbox"/> Fleuve Mackenzie | <input type="checkbox"/> Grands Lacs : Supérieur, Ontario, Érié, |
| <input type="checkbox"/> Mer des Antilles (ou Mer des Caraïbes) | Huron, Michigan |

Formations de terrain :

- Péninsule de la Basse Californie
- Île de Baffin
- Îles de la Reine-Charlotte
- Îles antillaises (des Caraïbes)
- Archipel Arctique
- Isthme de Panama

Éléments du relief :

- Montagnes Rocheuses
- Montagnes Appalaches
- Montagnes Laurentiennes
- Montagnes Sierra Madre
- Basses terres des Grands Lacs et du Saint-Laurent
- Basses terres centrales de l'Amérique du Nord
- Bouclier canadien
- Région des Grandes Plaines de l'Amérique du Nord
- Basses terres de la Baie d'Hudson
- Plateau laurentien



Annexe 1.21 : Autoévaluation des habilités en cartographie*(Habilités visées : H-203, H-204)*

Critère	Très bien réussis	Bien réussis	Pas assez bien réussis	Commentaires
J'ai réussis � repérer tous les éléments dans l'atlas.				
Ma carte est complète et comprend tous les éléments essentiels : titre, légende, noms de lieux, orientation, échelle.				
Ma carte est claire et facile à lire.				
Ma carte comprend une légende qui explique tous les symboles et les couleurs utilisés.				
Ma carte identifie les principales caractéristiques du relief de l'Amérique du Nord.				
Ma carte identifie les principales régions physiques de l'Amérique du Nord.				
Ma carte identifie les principaux océans et cours d'eau de l'Amérique du Nord.				

Annexe 1.22 : Des critères d'évaluation d'une présentation touristique

Critère	Valeur
Les présentateurs ont clairement indiqué l'itinéraire de voyage et les distances approximatives à parcourir à l'aide de la carte murale.	0 1 2
Les présentateurs ont visité quatre pays différents de l'Amérique du Nord et ils ont situé ces pays correctement sur la carte murale.	0 1 2 3 4
Les présentateurs ont décrit avec justesse les principaux paysages naturels à observer au cours du voyage.	0 1 2 3 4
Les présentateurs ont décrit les principales activités humaines dans chacun des pays visités.	0 1 2 3 4
Le temps du voyage et les modes de transport étaient réalistes.	0 1 2
Les présentateurs ont suggéré des activités touristiques ou récréatives appropriées aux endroits visités.	0 1 2 3 4
Total :	/ 20

Suggestions pour améliorer la présentation :

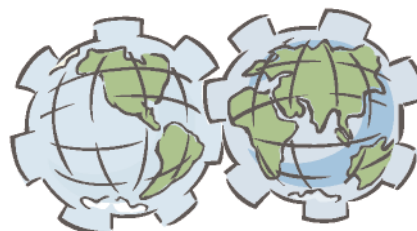


Annexe 1.23 : Un tableau de comparaison de projections cartographiques ██████████

Observez et notez les différences les plus évidentes entre ces projections. Comparez vos observations avec celles d'autres équipes.

Qualité	Projection de Mercator	Projection de Peters	Projection de Mollweide	Projection de Robinson	Autre : _____
Superficie des continents					
Forme des continents					
Distance					
Orientation (direction)					

Y a-t-il des projections qui créent une impression définitive quant à l'importance relative des pays ou des continents? lesquelles? Expliquez votre réponse.



Annexe 1.24 : Des renseignements sur les projections cartographiques

Une projection cartographique, qu'est-ce que c'est?

Étant donné que la Terre est une forme à trois dimensions, alors qu'une carte se présente en deux dimensions, il faut appliquer une opération mathématique pour représenter la surface courbe sur une surface plane. Il existe une grande variété de projections cartographiques, qui utilisent différentes formules mathématiques pour transposer de façon systématique des points du globe terrestre sur une surface plane.

Parce que toute projection représente une surface courbe sur une surface plane, il y a toujours un degré d'imprécision ou de déformation dans une des caractéristiques suivantes de la carte, soit :

- la superficie;
- la forme;
- la distance;
- l'orientation.

Aucune projection n'est parfaitement juste, mais chaque projection possède des avantages et des inconvénients. Les cartographes choisissent la projection la plus appropriée à leurs objectifs, c'est-à-dire en fonction des régions ou des caractéristiques qu'ils désirent étudier ou comparer. L'échelle de la carte affecte aussi la justesse de la représentation cartographique : plus grande est l'échelle, plus grande est la déformation.

Il est important de poser des questions qui amènent les élèves à réfléchir sur les diverses perceptions du monde qui sont représentées ou suggérées par différentes projections (p. ex. la hiérarchie d'importance, de centralité, de puissance, de taille parmi les pays du monde).

La projection équivalente de Peters (1974) révèle clairement les effets d'une différente projection sur les perspectives du monde. La projection de Peters est une carte qui représente avec précision chaque pays en fonction de sa superficie réelle. Cette projection offre l'avantage de montrer les pays proportionnellement à leurs tailles relatives. Cette projection a créé une controverse parmi les géographes parce qu'elle présumait corriger toutes les déformations dans la carte du monde, particulièrement celle de la projection de Mercator, qui était la plus commune à l'époque. Plusieurs organismes non gouvernementaux (ONG) de développement international préfèrent la projection de Peters, parce qu'ils constatent que cette carte présente d'une manière plus juste les pays moins développés de l'hémisphère Sud.

Généralement les cartographes cherchent à produire des cartes qui minimisent les déformations des régions ou caractéristiques qu'ils veulent étudier. Dans la projection de Mercator, les pays tropicaux paraissent plus petits qu'ils le sont en réalité, tandis que les pays en latitudes moyennes paraissent plus grands. La projection équivalente maintient la justesse des superficies relatives, mais il y a une certaine distorsion de la forme des continents.

À noter que la base de comparaison est toujours le globe terrestre, et qu'il n'existe aucune projection cartographique idéale pour tous les buts.

Le globe terrestre est la représentation la plus juste de la Terre, mais il a toutefois certains inconvénients :

- On ne peut pas voir l'ensemble de la Terre en un coup d'œil.
- Il est difficile de visualiser d'une manière adéquate les régions polaires parce qu'elles sont aux extrémités courbes du globe.
- Il représente le monde à petite échelle, donc il ne permet pas de visualiser adéquatement les détails des régions.

Les questions suivantes peuvent servir à guider les élèves dans leur observation de cartes de divers types de projections cartographiques comparées au globe terrestre :

1. Est-ce qu'on peut visualiser le monde entier à la fois?
2. Est-ce que la forme des continents est précise?
3. Est-ce que la forme des océans est précise?
4. Est-ce que la superficie relative des continents est juste? (Comparer le Groenland et l'Afrique, ou les continents du Nord et ceux du Sud.)
5. Est-ce que la superficie relative des océans est précise?
6. Est-ce que les contours des continents sont justes ou malformés?
7. Est-ce que la direction (N, S, E, O) relative est juste?
8. Est-ce qu'on peut voir les deux pôles?
9. Est-ce que la carte permet de voir tout le continent de l'Antarctique?
10. Est-ce que certains continents paraissent plus proches que sur le globe? (p. ex. l'Australie et l'Antarctique, l'Amérique du Nord et l'Asie)



Annexe 1.25 : La superficie relative

- Observez une carte du monde et utilisez la représentation spatiale de la carte pour classer les pays suivants en ordre décroissant de leur superficie.
- Notez la projection et l'échelle de la carte.

Projection cartographique : _____

Échelle : _____

Brésil	Venezuela	Inde
Canada	Chine	Arabie saoudite
Royaume-Uni	Éthiopie	Australie
Russie	Japon	Philippines
Égypte	France	Espagne

Ordre décroissant :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____



- Comparez vos résultats avec ceux d'un groupe qui a utilisé une projection différente. Est-ce que certaines cartes étaient plus faciles à lire ou plus précises quant à l'exactitude de la superficie?

Observations en comparant avec les résultats d'autres groupes :

Annexe 1.25 : La superficie relative (corrigé)

Pays	Superficie (en milliers de km²)
1. Russie	17 075
2. Canada	9 976
3. Chine	9 597
4. Brésil	8 512
5. Australie	7 687
6. Inde	3 288
7. Arabie saoudite	2 150
8. Éthiopie	1 127
9. Égypte	1 001
10. Venezuela	912
11. France	552
12. Espagne	505
13. Japon	378
14. Philippines	300
15. Royaume-Uni	243

Source : *Atlas du monde contemporain* (2000) Lidec, « Principales données sur les États et les autres territoires du monde ».



Annexe 1.26 : Comment choisir une projection cartographique

Les cartographes sélectionnent la projection la plus utile basée sur leurs objectifs de recherche. Les questions suivantes peuvent être utilisées pour guider une discussion au sujet de la sélection d'une projection appropriée aux besoins d'information.

Pour chacun des cas suivants, quelles caractéristiques ou qualités recherchez-vous dans une carte?

1. Je veux savoir quel continent est le plus vaste.
(J'ai besoin d'une carte qui ne présente aucune distorsion dans la superficie relative des continents.)
2. Je veux étudier le relief du Nunavut.
(J'ai besoin d'une projection qui me permet de visualiser la région arctique à grande échelle sans déformation de forme ni de superficie dans la région circumpolaire.)
3. Je fais un voyage de Winnipeg à Rio de Janeiro puis de Winnipeg à Paris, et je veux comparer d'une manière juste les distances entre ces trois villes.
(J'ai besoin d'une carte qui représente avec précision les distances entre des points de l'hémisphère nord et l'hémisphère sud, et qui ne déforme pas la grandeur des océans.)
4. Je veux étudier la distance de l'itinéraire des vols internationaux entre Moscou et Winnipeg en passant par le pôle Nord.
(Je veux voir une projection polaire qui n'a aucune distorsion de distance ni de direction. Il n'est pas nécessaire de visualiser l'hémisphère Sud en même temps.)
5. Je veux étudier la région littorale de la côte ouest de l'Afrique.
(J'ai besoin d'une carte qui permet de voir l'hémisphère Sud à grande échelle sans distorsion des contours des continents.)
6. Je veux savoir quel continent est le plus proche du Canada : l'Afrique ou l'Asie.
(J'ai besoin d'une carte qui me permet de visualiser le monde entier et qui n'a aucune distorsion de la distance ni de la grandeur des océans.)
7. Je veux voir la distance exacte entre la ville de Lima et l'équateur.
(J'ai besoin d'une carte qui n'a aucune déformation de distance.)
8. Je veux comparer la surface du globe occupée par les pays industrialisés à la surface occupée par les pays moins industrialisés.
(J'ai besoin d'une carte qui me permet de voir le monde entier en un coup d'œil sans déformation de la superficie terrestre.)
9. Je veux comparer la superficie de l'Arctique à celle de l'Antarctique.
(J'ai besoin d'une carte qui me permet de visualiser la surface entière des deux régions polaires, et qui n'a aucune déformation de superficie dans ces régions.)
10. Je veux créer une carte marine pour une compagnie de navigation transatlantique. *(J'ai besoin d'une carte qui n'a aucune déformation de direction ni de grandeur des océans.)*

Annexe 1.27 : Des informations générales sur les biomes du monde

*Les biomes sont les plus grandes régions naturelles homogènes du monde.**

Un biome est une vaste région écologique regroupant certaines caractéristiques naturelles communes influencées par un climat particulier. Bien que les biomes soient souvent nommés en fonction de leur végétation prédominante, plusieurs facteurs les déterminent, notamment les suivants :

- la répartition mondiale de ces régions;
- la végétation naturelle qui s'y retrouve;
- le climat (précipitation, température, heures d'ensoleillement, saisons);
- les espèces et populations d'animaux;
- les types de sols;
- les cours d'eau et l'hydrographie;
- le relief et les formes du terrain.

Les scientifiques distinguent aussi deux types de biomes aquatiques : *les biomes dulçaquicoles* (eau douce) et *les biomes marins*.

Il existe une variété de manières de classer les biomes terrestres : certaines classifications utilisent plus de regroupements, d'autres en proposent moins. On classifie généralement les biomes terrestres selon les catégories suivantes :

- **Les déserts :**
 - le désert chaud et sec
 - le désert froid
 - le désert semi-aride
- **Les forêts :**
 - la forêt tropicale : souvent subdivisée en fonction de la précipitation annuelle (p. ex. humide, semi-humide)
 - la forêt décidue tempérée : souvent subdivisée en fonction de la précipitation annuelle
 - la forêt boréale : aussi appelée la forêt de conifères ou taïga
- **Les prairies :**
 - la savane tropicale
 - la prairie tempérée
- **La toundra** (mot finlandais *tunturia* – « plaines sans arbres ») :
 - la toundra arctique
 - la toundra alpine

À noter : Certaines classifications distinguent aussi la forêt méditerranéenne ou *chaparral*, ainsi que les *zones humides*, qui sont des zones de transition entre les systèmes aquatiques et terrestres.

* Source : http://www.geocities.com/boss_be_99/biomes_terrestres.htm

Annexe 1.28 : Un tableau des biomes

À l'aide de l'atlas mondial, de deux livres différents et d'Internet, remplissez ce tableau descriptif des biomes mondiaux. Notez les détails de vos sources au verso de cette feuille.

Biome	Répartition mondiale (où?)	Climat	Végétation et animaux	Sols et hydrographie	Relief
Forêt tropicale humide					
Forêt boréale (taïga)					
Forêt décidue tempérée					
Prairie tempérée (steppe)					
Savane tropicale					
Désert chaud					
Désert froid					
Toundra					

Annexe 1.29 : Une définition du concept biome

Caractéristiques essentielles (tous les biomes)	Caractéristiques non essentielles
Exemples de caractéristiques (préciser le biome)	
Analogie : Un biome est comme...	But de diviser le monde en biomes :
Définition	
Deux exemples d'enjeux portant sur les interactions entre les biomes et les humains :	

Annexe 1.30 : Une appréciation d'une présentation orale sur un biome

Chaque groupe est responsable de présenter les caractéristiques d'un des biomes du monde. Écoutez attentivement la présentation du groupe. Notez les détails pertinents sur le tableau des biomes. Ensuite, évaluez la présentation du groupe selon les critères suivants.

Nom du biome : _____

Membres du groupe : _____

Non	Plus ou moins			Tout à fait
1	2	3	4	5

Chaque membre du groupe a contribué à la présentation.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Le groupe a situé le biome à l'étude sur la carte du monde.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Le groupe a utilisé au moins deux supports visuels (photographies, images, graphiques, cartes) pour appuyer sa présentation.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Le groupe a présenté les détails descriptifs du biome d'une manière claire et intéressante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

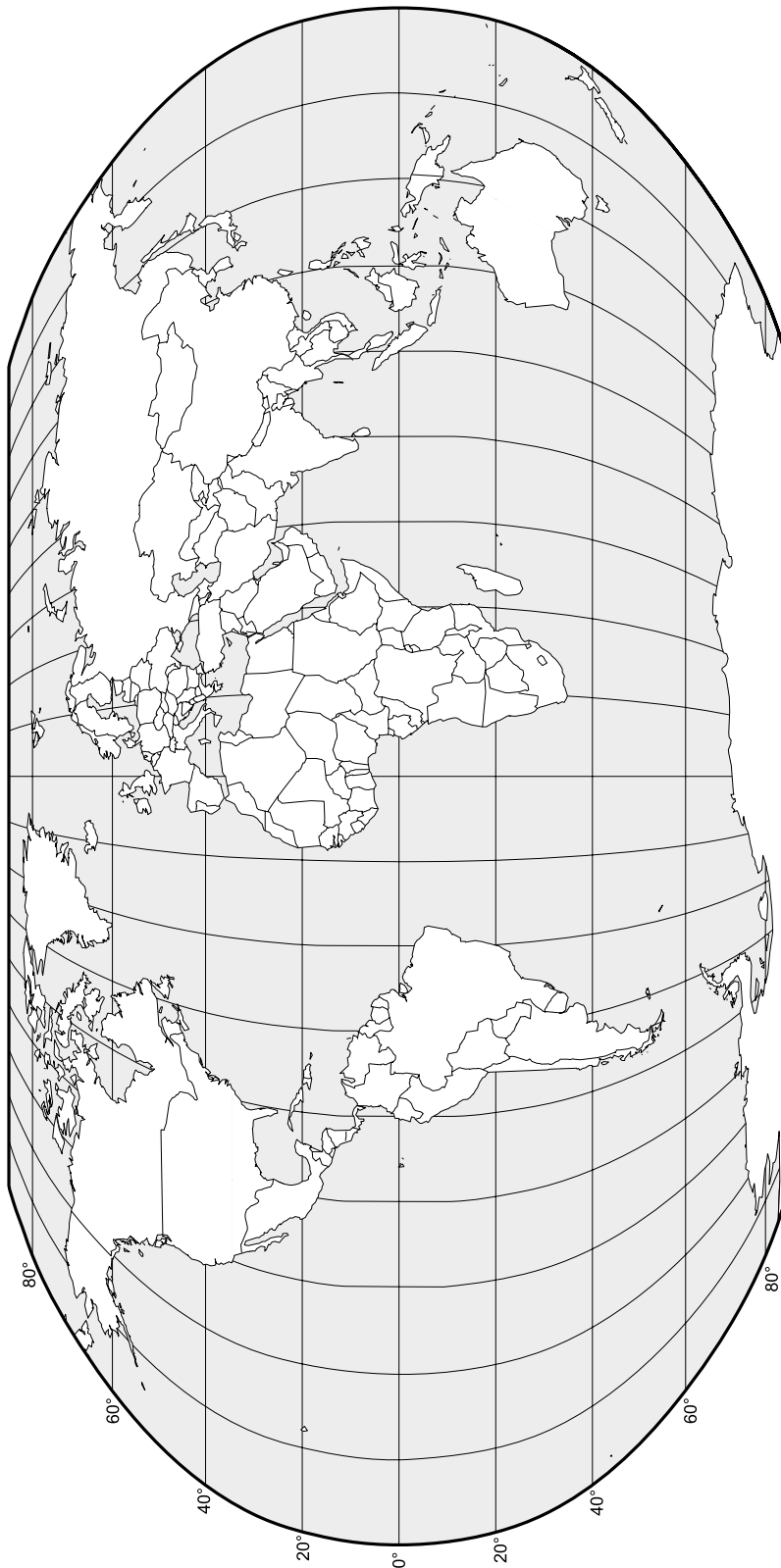
Après la présentation de ce groupe, j'avais une idée claire de la géographie physique du biome étudié.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Commentaires et suggestions :

Questions :

Annexe 1.31 : Une carte muette du monde



Source : Arizona Geographic Alliance, World Map:
<http://alliance.la.asu.edu/maps/WORLD.PDF>

Annexe 1.31 : Une carte muette du monde (suite)



Annexe 1.32 : Une grille d'appréciation de la carte des biomes mondiaux

Nom de l'élève : _____

1. Les huit principaux biomes sont identifiés correctement.
1 2 3 4 5 6 7 8
2. La distribution des principaux biomes est indiquée sur les continents appropriés.
1 2 3 4 5 6 7 8
3. La carte comprend une légende qui explique les couleurs et les symboles utilisés.
1 2 3 4 5 6 7 8
4. La carte est propre et facile à lire.
1 2 3 4 5
5. La carte comprend un titre précis.
0 1 2
6. La carte utilise des symboles clairs et appropriés à chacun des biomes.
1 2 3 4

/35 points



Nom de l'élève : _____

1. Les huit principaux biomes sont identifiés correctement.
1 2 3 4 5 6 7 8
2. La distribution des principaux biomes est indiquée sur les continents appropriés.
1 2 3 4 5 6 7 8
3. La carte comprend une légende qui explique les couleurs et les symboles utilisés.
1 2 3 4 5 6 7 8
4. La carte est propre et facile à lire.
1 2 3 4 5
5. La carte comprend un titre précis.
0 1 2
6. La carte utilise des symboles clairs et appropriés à chacun des biomes.
1 2 3 4

/35 points

Annexe 1.33 : Les principales agglomérations du monde

Une agglomération comprend une ville très peuplée et les banlieues et habitations qui l'entourent.

Ville	Population (en millions d'habitants)
Tokyo	34,90
New York	21,60
Séoul	21,15
Mexico	20,75
Sao Paulo	20,25
Bombay (Mumbai)	18,15
Osaka	18,00
Delhi	17,15
Los Angeles	16,80
Jakarta	15,85



1. Situez chacune de ces villes sur une carte du monde.
2. Déterminez dans quel biome chaque ville se situe.
3. Observez d'autres détails au sujet de l'emplacement de chaque ville (p. ex. la proximité de l'océan).
4. Ajoutez des facteurs humains (culturels, économiques, politiques ou historiques) qui ont influencé l'emplacement de cette ville.
5. Observez-vous des régularités ou des caractéristiques communes quant à l'emplacement des grands centres de population au monde? lesquels? Créez un tableau ou un schéma organisateur pour démontrer ces régularités.

Source : *L'Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition (2002), page 63.

Les chiffres de population sont en évolution constante. Pour des chiffres estimés actuels, basés sur le taux de croissance des populations, consultez les sites suivants :

Populationdata.net, Palmarès des plus grandes villes du monde :
<http://www.populationdata.net/palmaresvilles.html>

PopulationMondiale.com :
<http://www.populationmondiale.com/>
Statistiques à jour sur la distribution de population des pays du monde



Annexe 1.33 : Les principales agglomérations du monde (suite)

Tableau des facteurs qui déterminent l'emplacement des plus grandes villes au monde. Choisissez des villes de divers continents.

Ville et population	Pays et continent	Biome	Latitude, longitude	Facteurs physiques

Annexe 1.34 : L'emplacement des villes du Canada

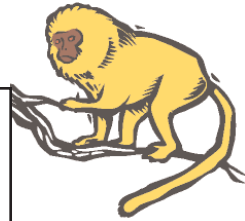
Ville	Population	Province	Biome	Latitude, longitude	Facteurs physiques	Facteurs humains
Toronto						
Vancouver						
Montréal						
Charlottetown						
Edmonton						
Iqaluit						
Winnipeg						

Est-ce que l'emplacement de ces villes a des caractéristiques communes avec celui d'autres grandes villes à l'échelle mondiale? Observez les régularités et tirez des conclusions.

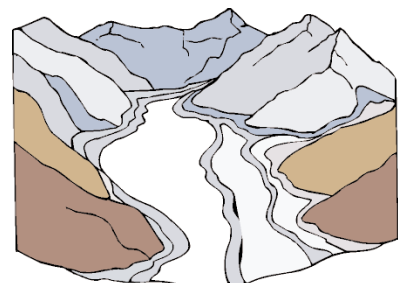
Annexe 1.35 : La planification d'un projet culture – biome

Première étape : *Le choix d'un biome*

Chaque groupe doit piger le nom d'un biome du monde.



toundra	forêt tropicale humide
prairie tempérée	prairie tropicale (savane)
désert chaud	forêt décidue tempérée
forêt boréale (taïga)	désert froid



Deuxième étape : La cueillette des informations sur le biome

Le groupe fait un résumé des principales caractéristiques physiques de son biome. Le tableau qui suit présente un résumé des traits marquants de chacun des biomes.

Biome	Humidité	Température	Végétation	Sols	Faune
Forêt tropicale humide	Beaucoup de pluie tout au long de l'année	Température élevée tout au long de l'année	Forêt épaisse à trois couches	Infertiles	Grande biodiversité de mammifères, reptiles, oiseaux, insectes
Savane (prairie tropicale)	Saison de pluie en été Sec pendant l'hiver	Très chaud en été Frais pendant l'hiver	Herbes hautes, peu d'arbres	Pas trop fertiles	Mammifères, oiseaux, serpents
Prairie tempérée (steppe)	Neige en hiver Quelques orages d'été	Hiver froid, été chaud	Herbes moyennes et courtes	Très fertiles	Animaux migratoires, colonies de petits rongeurs, oiseaux, insectes
Désert chaud	Très peu de pluie	Grande variation de température quotidienne Frais en hiver, très chaud en été	Cactus et autres broussailles	Sols pauvres et sablonneux	Reptiles, oiseaux, animaux nocturnes
Taïga	Neige en hiver, pluie pendant l'été	Hiver très froid, été frais	Arbres conifères	Sols moins fertiles mais arables	Grands mammifères
Toundra	Précipitation assez faible	Hiver très long et rigoureux	Lichens, mousses, arbustes	Pergélisol	Mammifères, oiseaux
Forêt décidue tempérée	Beaucoup de pluie	Tempérée, saisonnière, gel en hiver	Arbres mixtes	Sols moins fertiles mais arables	Mammifères, oiseaux
Désert froid	Très peu de précipitation, vents forts	Climat très rigoureux, températures très froides l'année longue	Aucune végétation (zones polaires de l'Arctique et de l'Antarctique)	Calotte glaciaire de plusieurs mètres de glace	Zones marines : manchots (Antarctique), pingouins (Arctique); cétacés, poissons, oiseaux nageurs, phoques

Troisième étape : Détermination du lieu et du nom et de la culture imaginaire

Biome : _____

Emplacement géographique de votre culture imaginaire :

(Continent, zone de latitude et de longitude)

Attachez une carte du monde sur laquelle vous avez situé votre culture imaginaire.

Nom de votre culture imaginaire :

Quatrième étape : Distribution des tâches

Le groupe détermine les tâches de chaque membre (économie, habillement, logement et architecture, art, alimentation). Les membres font un remue-ménages sur les adaptations de leur culture à leur environnement naturel.

Décidez ensemble des caractéristiques de votre culture.

Les caractéristiques doivent démontrer une adaptation réaliste à l'environnement naturel en question.



Caractéristiques de la culture	Questions à discuter
Économie	<i>Comment satisfaire aux besoins essentiels de la population? Agriculture? Chasse et cueillette? Technologie? Types de métiers? Peuplement urbain ou rural? Commerce avec d'autres pays?</i>
Habillement	<i>Quels matériaux sont disponibles? Costumes traditionnels? Adaptation au climat?</i>
Logement et architecture	<i>Quels matériaux de construction? Quelles adaptations au climat et au terrain? Quels styles de bâtiments (publics et privés)?</i>
Art	<i>Quelles formes d'art? Quels sujets? Musées ou galeries? Comment est-ce que les arts expriment la culture? Concepts de beauté?</i>
Alimentation	<i>Repas quotidiens? Style de cuisine? Fêtes et célébrations?</i>



Cinquième étape : Préparation de la présentation audiovisuelle

Chaque membre doit créer un support visuel original qui décrit la caractéristique culturelle qui lui est assignée. Chaque aspect de la culture doit refléter une adaptation aux caractéristiques naturelles du biome. Le groupe doit ensuite préparer une courte présentation audiovisuelle de sa culture qui sera évaluée par les pairs selon les critères suivants.

Critères de la présentation audiovisuelle

Critère	Non 0	Insuffisant 1	Satisfaisant 2	Excellent 3
1. La culture imaginaire était vraisemblable et réaliste.				
2. La relation entre le biome et la culture a été clairement démontrée.				
3. L'équipe a présenté une vision du monde cohérente et des mœurs qui correspondent à l'environnement naturel.				
4. La présentation était facile à suivre et bien organisée.				
5. La présentation comprenait l'utilisation créative de supports audiovisuels.				
6. Les présentateurs ont démontré une compréhension de ce qu'est un biome.				
7. Les présentateurs ont démontré une compréhension de ce qu'est une culture.				
8. La culture imaginaire est sensible aux cultures traditionnelles indigènes et évite les stéréotypes.				
9. Le langage utilisé était précis, correct et descriptif.				
10. L'expression orale était intéressante et enthousiaste.				

Annexe 1.36 : Une liste des parcs nationaux au Canada*

Alberta

Banff, parc national du Canada. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO et premier parc national du Canada (1885).

Elk Island, parc national du Canada. Oasis dans les plaines de l'Alberta, pour les espèces rares ou en danger de disparition.

Jasper, parc national du Canada. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO et joyau glaciaire des Rocheuses.

Lacs-Waterton, parc national du Canada des. Parc international de la Paix; où la montagne rencontre la prairie.

Wood Buffalo, parc national du Canada. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO, plus vaste que la Suisse.

Colombie-Britannique

Glaciers, parc national du Canada des. Forêt ombrophile de l'intérieur de la Colombie-Britannique et glaciers permanents.

Gwaii Haanas, réserve de parc national et site patrimonial Haïda. Culture haïda et forêt ombrophile côtière des Îles-de-la-Reine-Charlotte.

Kootenay, parc national du Canada. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO et les sources thermales de Radium.

Mont-Revelstoke, parc national du Canada du. Forêt ombrophile de thuyas de mille ans et montagnes spectaculaires.

Pacific Rim, réserve de parc national du Canada. Milieu marin et forestier dans les montagnes de la côte du Pacifique.

Yoho, parc national du Canada. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO dans les Rocheuses.

Projet de réserve de parc national du Canada des Îles-Gulf

Île-du-Prince-Édouard

Île-du-Prince-Édouard, parc national du Canada de l'. Une aire protégée sur une côte spectaculaire.

Manitoba

Mont-Riding, parc national du Canada du. Aire protégée formant un "îlot" sur l'escarpement du Manitoba.

Wapusk, parc national du Canada. Une des plus vastes aires de mise bas des ours polaires du monde.

Nouveau-Brunswick

Fundy, parc national du Canada. Sanctuaire de l'Atlantique, site des plus hautes marées au monde.

Kouchibouguac, parc national du Canada. Mélange d'habitats côtiers et de l'intérieur des terres en Acadie.

Nouvelle-Écosse

Hautes-Terres-du-Cap-Breton, parc national du Canada des. Pays de la route Cabot Trail, bordée de falaises spectaculaires.

* Source: *Liste des Parcs nationaux du Canada par province*, disponible sur le site Internet des Parcs nationaux du Canada : http://www.parcscanada.gc.ca/pn-np/list_f.asp

Kejimikujik, parc national du Canada. Parcours et portages historiques de canot à l'intérieur des terres en Nouvelle-Écosse.

Nunavut

Auyuittuq, parc national du Canada. Paysages de l'île de Baffin, à l'extrémité nord du Bouclier canadien.

Quttinirpaaq (Île-d'Ellesmere), parc national du Canada. Terres isolées, fragiles et rudes, les plus septentrionales d'Amérique du Nord.

Sirmilik, parc national du Canada. Paysages du nord de l'île de Baffin, contenant des aspects des Basses terres de l'Arctique Est et du détroit de Lancaster.

Ontario

Péninsule-Bruce, parc national du Canada de la. Paysages de l'extrémité septentrionale de l'escarpement du Niagara.

Îles-de-la-Baie-Georgienne, parc national du Canada des. Îles captivantes représentatives du paysage du lac Huron.

Îles-du-Saint-Laurent, parc national du Canada des. En Ontario, le plus petit parc national du Canada.

Pointe-Pelée, parc national du Canada de la. Point le plus méridional de la partie continentale du Canada.

Pukaskwa, parc national du Canada. Paysage ancien du Bouclier canadien sur la rive nord du lac Supérieur.

Québec

Archipel-de-Mingan, réserve de parc national du Canada de l'. Un chapelet d'îles sculptées par la mer.

Forillon, parc national du Canada. « Joyau de la Gaspésie », où la terre rencontre la mer.

Mauricie, parc national du Canada de la. Parcours de canot et portages sur les lacs serpentant à travers les collines boisées.

Saskatchewan

Prairies, parc national du Canada des. Prairies herbeuses rares, fossiles de dinosaures et bad-lands de la Saskatchewan.

Prince Albert, parc national du Canada de. Protège une partie de la forêt coniférienne et de la faune du Nord.

Terre-Neuve-et-Labrador

Gros-Morne, parc national du Canada du. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO dans la beauté sauvage de Terre-Neuve.

Terra-Nova, parc national du Canada. Vestiges des anciennes Appalaches dans la partie est de Terre-Neuve.

Territoires du Nord-Ouest

Aulavik, parc national du Canada. Plus de 12 000 km² d'immensité sauvage arctique sur l'île Banks.

Nahanni, réserve de parc national du Canada. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO dans les Territoires du Nord-Ouest.

Tuktut Nogait, parc national du Canada. Aire de mise bas de la harde de caribous du lac Bluenose.

Buffalo, parc national du Canada. Site du patrimoine mondial de l'UNESCO, plus vaste que la Suisse.

Yukon

Ivvavik, parc national du Canada. Aire de mise bas de la harde de caribous de la Porcupine.

Kluane, parc national et réserve de parc national du Canada. Au Yukon, site du patrimoine mondial de l'UNESCO et le plus haut sommet au Canada.

Vuntut, parc national du Canada. Paysage unique du nord du Yukon qui a échappé à la glaciation.



Annexe 1.37 : Une visite virtuelle d'un parc national

Écris les renseignements en style télégraphique.



Nom et situation du parc	
Biome	
Description générale du paysage	
Superficie	
Végétation naturelle	
Formes de relief	
Faune	
Climat	
Activités humaines	
Raisons pour lesquelles cet endroit est une zone protégée	

Annexe 1.37 : Une visite virtuelle d'un parc national (suite)

La planification d'une campagne publicitaire pour promouvoir un parc national

Format de la présentation :

Informations à présenter :

- Les caractéristiques du parc
- Les activités humaines dans ce parc
- Les raisons de protéger et de préserver ce parc
- Les dangers présentés par l'accès au public
- Des moyens de préserver ou d'embellir le parc



Distribution des tâches parmi les membres de groupe :

Nom de l'élève	Tâche(s)	Date complétée (s)



Annexe 1.38 : Une fiche d'observation d'un site naturel

<p>Nom du site visité : _____</p> <p>Emplacement : _____</p> <p>Distance de l'école : _____</p>		
Caractéristiques observées	Observations (faits)	Réactions (opinions)
Conditions météorologiques		
Sols et roches		
Formes du terrain, relief		
Cours d'eau		
Végétation		
Insectes, oiseaux, animaux		
Activités humaines		
Beauté naturelle		
Condition du site (propreté, etc.)		

Vous pouvez joindre des photos ou inclure un croquis ou un plan de l'endroit pour appuyer vos observations.

Annexe 1.39 : La diversité humaine et la diversité naturelle

Diversité culturelle au Canada	Diversité géographique au Canada
Exemples :	Exemples :
Raisons de conserver la diversité culturelle :	Raisons de conserver la biodiversité et la diversité des paysages naturels :
Ressemblances :	

Annexe 1.40 : Autoévaluation de la littératie géographique

Regarde le **Guide d'anticipation** que tu as rempli au début du regroupement. Corrige, s'il y a lieu, les erreurs dans la colonne des « Opinions », et ajoute des éléments sous la colonne des « Faits ».

Observations :

- Quels sont les concepts les plus importants que tu as appris?
- Quelles activités ont été les plus utiles? les moins utiles?
- Dans quel domaine de la géographie as-tu besoin de plus de pratique ou de connaissances?

Conclusions :

As-tu fait du progrès dans ton appréciation spatiale et écologique du monde? Compare ton niveau de littératie géographique au début et à la fin de ce regroupement en fonction du titre de chacun des quatre blocs.

Les concepts de base en géographie : _____

La cartographie et la localisation : _____

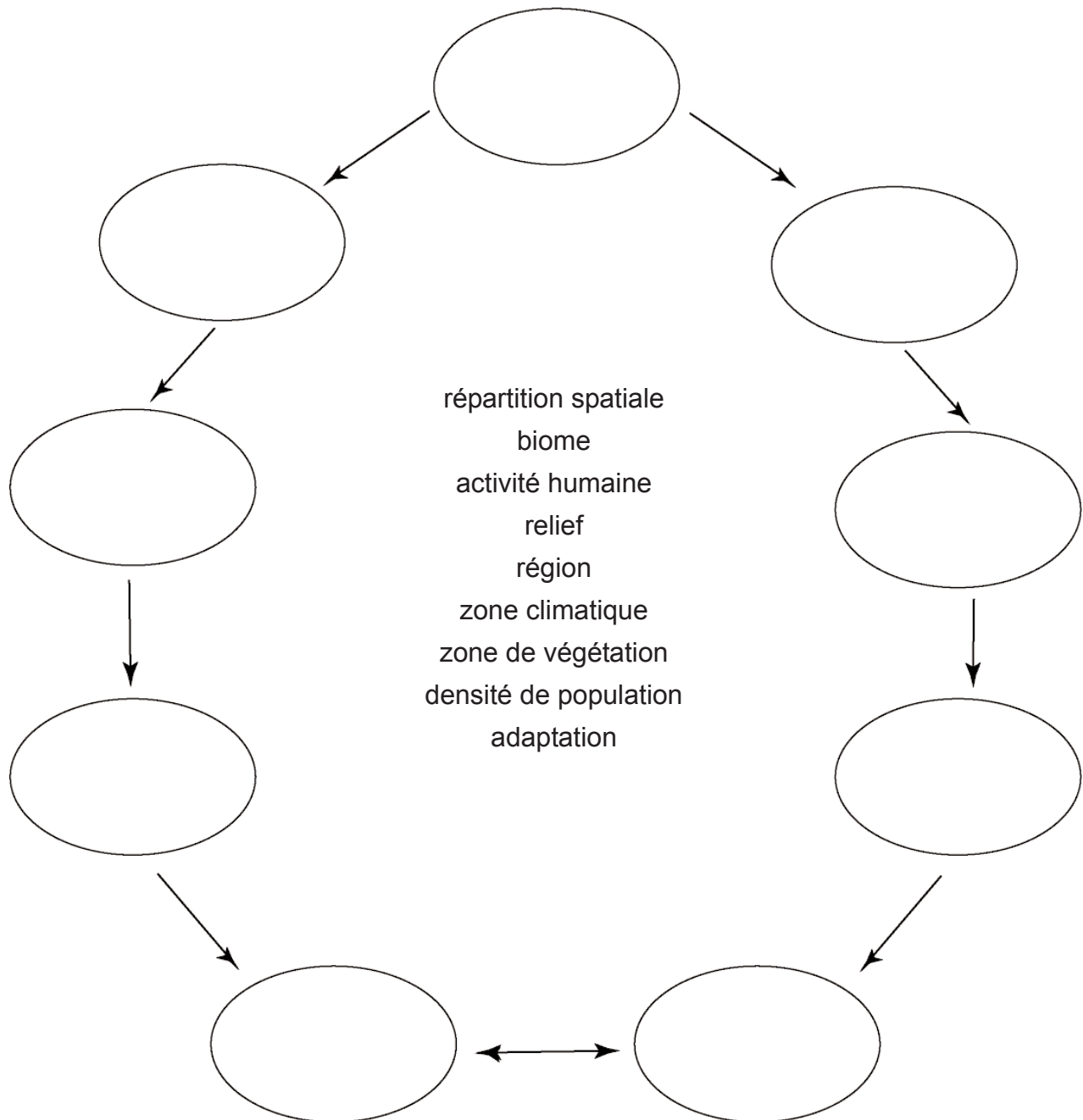
Les biomes de la Terre : _____

L'interaction entre les humains et l'environnement : _____



Annexe 1.41 : Cycle de mots géographiques

Place les mots suivants dans un cycle de vocabulaire en indiquant clairement comment chaque mot est relié au suivant dans le cycle.



Annexe 1.42 : Planifier une expédition

But:

Vous devez produire une présentation audiovisuelle pour convaincre vos clients d'entreprendre un voyage ou une expédition dans une région éloignée, dans un biome très différent de celui où vous habitez.

Votre projet doit inclure les éléments suivants :

une liste des informations géographiques concernant le voyage
une carte de la région indiquant tous les principaux éléments de sa géographie physique
une description des principaux éléments de géographie humaine dans cette région
une description des principaux facteurs culturels qui auront une influence sur le voyage
un itinéraire de voyage réaliste, comprenant les distances à parcourir, les moyens de transport et la durée du voyage
un résumé des préparatifs nécessaires
au moins deux images du paysage ou du territoire

Sources :

Vous devez trouver au moins deux sources Internet et deux sources imprimées. Vous devez citer vos références au complet, et indiquer clairement si vous reproduisez directement un texte ou une illustration d'une source donnée.

Durée :

Votre présentation ne doit pas prendre plus de 5 ou 6 minutes.



Regroupement 2 :
Les ressources naturelles
Annexes



Table des matières

Annexe 2.1 : Guide de visionnement – « Des ressources qui ne manquent pas de naturel »	421
Annexe 2.2 : La répartition mondiale des ressources naturelles	423
Annexe 2.3 : Des exemples de ressources naturelles	425
Annexe 2.4 : Les ressources renouvelables et non renouvelables	426
Annexe 2.5 : Un tableau de renseignements sur les ressources naturelles	427
Annexe 2.6 : Les minéraux et les combustibles fossiles au Canada	428
Annexe 2.7 : Une recherche sur les sources d'énergie	429
Annexe 2.8 : Un schéma conceptuel de la durabilité	430
Annexe 2.9 : Une liste de contrôle pour le jeu de rôles	431
Annexe 2.10 : Une évaluation de l'exposé oral	432
Annexe 2.11 : Une autoévaluation de la démarche de recherche	433
Annexe 2.12 : Perspectives autochtones sur la durabilité	434
Annexe 2.13 : Le Cercle de la vie	437
Annexe 2.14 : Les mythes et les légendes autochtones	438
Annexe 2.15 : Un cadre de comparaison et de contraste	439
Annexe 2.16 : Un continuum de points de vue sur le développement durable	440
Annexe 2.17 : Les taux de consommation par rapport aux populations	442
Annexe 2.18 : L'empreinte écologique de divers pays	443
Annexe 2.19 : Les droits fondamentaux des êtres humains	444
Annexe 2.20 : Une résolution des Nations Unies sur les ressources naturelles	445

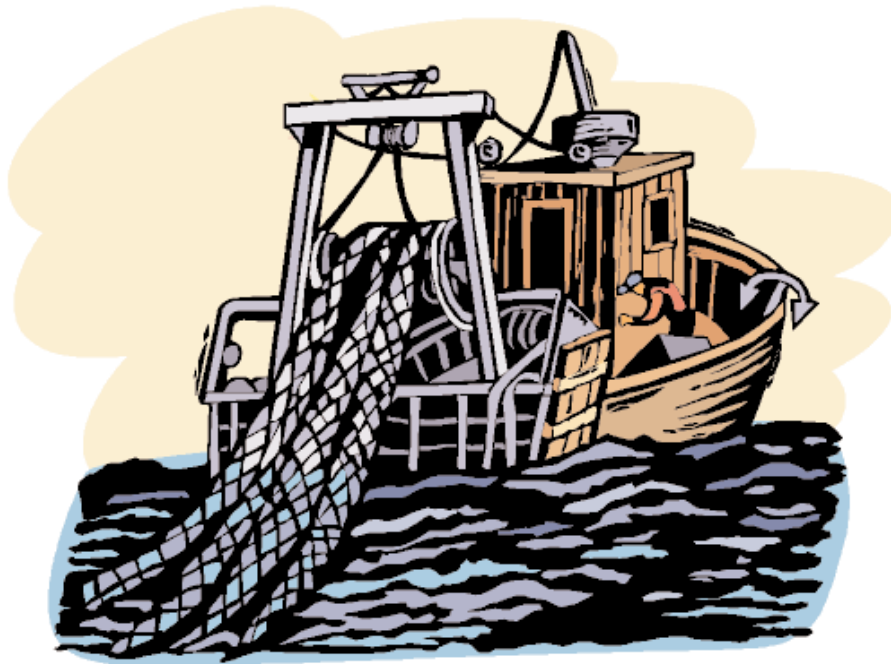
Annexe 2.1 : Guide de visionnement – « Des ressources qui ne manquent pas de naturel »

Feuille de l'enseignant

Questions pour guider le visionnement de la vidéocassette *Des ressources qui ne manquent pas de naturel* (Série « Canada à la carte », Productions Rivard, 2002).

Remarque à l'enseignant : Présenter ces questions aux élèves avant de visionner le film. Après le visionnement, diviser la classe en groupes pour discuter des réponses et pour les perfectionner avant de les remettre pour l'évaluation.

1. Nommez quatre différentes ressources naturelles qui ont été très importantes au fil du temps dans le développement du Canada.
(p. ex. le poisson, le bison, le castor, la terre arable, les minéraux métalliques)
2. Expliquez pourquoi les économistes favorisent la diversification de l'économie canadienne.
(pour éviter la dépendance sur quelques ressources qui pourraient s'épuiser)
3. Pour quelles raisons est-ce que les stocks de morue dans la région de l'Atlantique ont diminué jusqu'au point où le gouvernement a dû limiter l'industrie?
(la surpêche, les nouvelles technologies, la présence de pêcheurs d'outre-mer autour des Grand Bancs de Terre-Neuve)
4. La zone de pêche canadienne s'étend à quelle distance des côtes du pays? (370 km)
5. Notez deux faits intéressants que vous avez appris en visionnant ce film.
6. Écrivez deux questions géographiques au sujet des ressources naturelles que vous aimeriez explorer au cours de ce regroupement.



Annexe 2.2 : La répartition mondiale des ressources naturelles

Utilise l'atlas du monde pour remplir ce tableau. Cherche à représenter chaque continent et à inclure une variété de types de ressources naturelles (ressources énergétiques, ressources minérales, ressources aquatiques, ressources alimentaires, pierres précieuses).

Pays et continent (pays développé ou moins développé?)	Description du biome ou de la région naturelle	Principales ressources naturelles

Annexe 2.2 : La répartition mondiale des ressources naturelles (suite)

Fiche d'informations pour l'enseignant : La liste suivante n'est pas exhaustive mais fournit des indices sur les principales régions productrices au monde (2002). Inciter les élèves à relever une variété de données sur les ressources naturelles en interprétant une variété de cartes et de tableaux de données dans l'atlas. À noter que les ressources alimentaires sont étudiées plus en détail dans le regroupement « La Terre nourricière ».

Principales ressources forestières dans le monde : Chine, États-Unis, Inde, Brésil, Indonésie, Canada, Russie, Suède, Finlande, Madagascar

Principales ressources énergétiques dans le monde :

- Pétrole : Arabie saoudite, États-Unis, Nord de la Russie, Venezuela, Iran, Mexique, Chine, Norvège, Irak, Royaume-Uni, Canada, Koweït, Qatar, Indonésie, Libye, Émirats arabes unis, Algérie, Nigéria
- Gaz naturel : Russie, États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Algérie, Pays-Bas, Indonésie, Iran, Norvège, Arabie saoudite
- Charbon : Chine, États-Unis, Inde, Australie, Russie, Afrique du Sud, Allemagne, Pologne, Ukraine, Turquie
- Principaux producteurs d'hydroélectricité : Canada, Brésil, États-Unis, Chine, Russie, Norvège, Japon, Inde, Suède, France

Principales ressources minières au monde :

- Minerai de fer : Chine, Brésil, Australie, Russie, Inde, États-Unis, Ukraine, Canada, Afrique du Sud, Venezuela
- Cuivre : Chili, États-Unis, Indonésie, Australie, Canada, Russie, Pérou, Pologne, Chine
- Bauxite (aluminium) : Australie, Guinée, Brésil, Jamaïque, Chine, Inde, Venezuela
- Acier : Chine, États-Unis, Japon, Russie, Allemagne, Corée du Sud, Brésil, Ukraine, Italie, Canada

Pierres précieuses :

- Or : Afrique du Sud, côte ouest des États-Unis (Californie), Australie, Chine, Canada, Russie, Pérou, Ouzbékistan, Indonésie, Brésil
- Argent : Mexique, Pérou, côte ouest des États-Unis, Australie, Canada
- Diamants : Australie, Afrique du Sud, le Nord du Canada, le Nord de la Russie, Brésil, Congo, Botswana

Distribution mondiale des ressources aquatiques : (* à comparer avec la population de chaque continent)

- Asie : 34 % de l'eau douce dans le monde
- Amérique du Sud : 26,7 % de l'eau douce dans le monde
- Amérique du Nord : 15,3 % de l'eau douce dans le monde
- Europe : 8 % de l'eau douce dans le monde
- Afrique : 10,9 % de l'eau douce dans le monde
- Australasie : 8 % de l'eau douce dans le monde

Principales pêcheries au monde : Chine, Pérou, Japon, Chili, États-Unis, Australie, Soudan, Argentine. (Océan Pacifique : 60 % des prises mondiales de poisson; Océan Atlantique : 30 % des prises mondiales; Océan Indien : 7 % des prises mondiales).

Principales régions agricoles (production céréalière) au monde : Chine, États-Unis, Inde, France, Russie, Indonésie, Canada, Brésil, Allemagne, Argentine

Source : *Atlas mondial Beauchemin* 4^e édition (2002), Laval, Éditions Beauchemin.

Annexe 2.3 : Des exemples de ressources naturelles



le pétrole	les fruits de mer	les roches	le vent
le sel	le gaz naturel	l'uranium	les arbres
les poissons	le sol arable	l'eau douce	l'oxygène
le paysage naturel	les sources d'énergie	les pierres précieuses	les combustibles fossiles
le zinc	les diamants	l'aluminium	les minéraux métalliques
l'or	la potasse	l'argent	les minéraux non métalliques
la morue	le fer	le platium	le caoutchouc
le charbon	les animaux sauvages	les rivières	le bétail
les lacs	le sable	le plomb	le soufre
le nickel	les produits agricoles	les plantes sauvages	le saumon
le bison	la morue	les rivières	l'énergie solaire



Annexe 2.4 : Les ressources renouvelables et non renouvelables

Ressources renouvelables	Ressources non renouvelables
<p>Exemples :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 	<p>Exemples :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5.
<p>Caractéristiques communes :</p>	
<p>Caractéristiques distinctives :</p>	<p>Caractéristiques distinctives :</p>
<p>Notre définition :</p>	<p>Notre définition :</p>

Annexe 2.5 : Un tableau de renseignements sur les ressources naturelles

Votre équipe doit sélectionner une variété de types de ressources naturelles. Vous devez également consulter au moins **trois** sources différentes. Utilisez ce modèle pour organiser votre prise de notes.

Description	Ressource naturelle 1 :	Ressource naturelle 2 :	Ressource naturelle 3 :	Ressource naturelle 4 :	Ressource naturelle 5 :
Principaux pays producteurs de cette ressource					
Utilisations de cette ressource					
Importance et valeur économique de cette ressource					
Renouvelable ou non renouvelable? Recyclable ou non recyclable?					
Enjeux ou préoccupations écologiques					

Annexe 2.6 : Les minéraux et les combustibles fossiles au Canada

Les minéraux et métaux au Canada (2002), [vidéo en ligne], Ressources Naturelles Canada : http://www.nrcan.gc.ca/mms/video/vhp_f.htm

Faits sur l'exploitation minière au Canada (2003), tableaux de statistiques par province, [document en ligne], Ressources Naturelles Canada : http://mmsd1.mms.nrcan.gc.ca/mmsd/facis/default_f.asp

1. Utilise l'atlas du Canada, le site Internet de l'Atlas national, une carte des principales régions minières du Canada ou les sites Internet indiqués ci-dessus pour localiser les principales sources de ces **minéraux** au Canada. Dresse une carte indiquant où se trouvent ces minéraux au Canada.

- bauxite (aluminium)
- amiante
- argent
- or
- potasse
- charbon
- cuivre
- fer
- gypse
- plomb
- sel
- soufre
- zinc
- nickel



2. Crée un tableau qui résume les **principales productions minières** de chacune des provinces et territoires au Canada. Indique aussi des fermetures de mines.
3. Situe les principales sources de **combustibles fossiles** au Canada : charbon, pétrole, gaz naturel, sables bitumineux. Indiquer ces sources sur la carte du Canada.
4. Questions de discussion : *Quelles sont les implications économiques et environnementales de cette répartition de ressources? Comment ces ressources sont-elles transportées à d'autres régions?*



Annexe 2.7 : Une recherche sur les sources d'énergie

Sujets possibles de recherche :

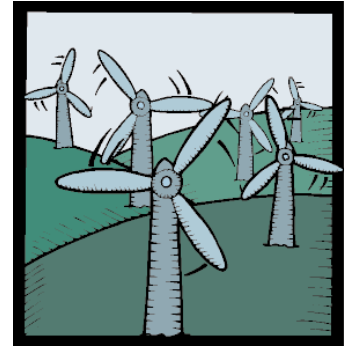
Sources d'énergie non renouvelables :

- Charbon
- Pétrole
- Gaz naturel
- Fission nucléaire (uranium)



Sources d'énergie renouvelables :

- L'énergie éolienne (le vent)
- L'énergie marémotrice (l'eau)
- L'hydroélectricité (l'eau)
- La biomasse (bois, herbe, fumier, déchets organiques)
- L'énergie géothermique (la terre)
- L'énergie solaire
- L'hydrogène



Vous devez trouver une manière intéressante et créative de présenter les informations suivantes :

1. *Définition de la source d'énergie* : Quelles ressources naturelles sont utilisées? Est-ce que cette source est renouvelable ou non renouvelable? Recyclable ou non recyclable?
2. *Répartition mondiale de cette source* : Où trouve-t-on cette ressource? Quelles conditions sont nécessaires à sa production? Quels sont les pays exportateurs de cette source d'énergie?
3. *Technologie de production* : Expliquez la technologie utilisée dans la production de l'énergie en utilisant cette ressource.
4. *Les utilisations de cette forme d'énergie* : Quelle forme d'énergie (électrique, thermique ou électrique) produit-on à partir de cette source? Quelles sont les utilités les plus efficaces de cette source d'énergie?
5. *Les avantages et les inconvénients* : Évaluer l'efficacité et la viabilité de cette source d'énergie.

Un site utile pour cette recherche est celui de Ressources naturelles Canada :

http://www.canren.gc.ca/default_fr.asp

Lorsque vous jugez de l'efficacité de cette source d'énergie, n'oubliez pas de tenir compte des trois composantes de la viabilité :

- *l'environnement*
- *l'économie*
- *la santé et le bien-être humains*

N'oubliez pas que la viabilité implique toujours les bienfaits à *long terme* : pensez en fonction de sept générations successives.

Annexe 2.8 : Un schéma conceptuel de la durabilité

Une décision qui respecte les principes du développement durable est une décision qui ...	Une décision qui ne respecte pas les principes du développement durable est une décision qui ...
Nomme des éléments qui font partie de l'économie :	Nomme des éléments qui font partie de l'environnement :
Nomme des éléments qui font partie de la santé et du bien-être de la société :	Trouve des éléments communs parmi ces trois composantes :
Dessine un diagramme pour illustrer ce que veut dire « développement durable ».	Cite un exemple d'un enjeu actuel lié à la durabilité des ressources naturelles.
Trouve une photo qui illustre un enjeu touchant les ressources naturelles et le développement durable.	La grande leçon de la durabilité, pour moi, est ...

Annexe 2.10 : Une évaluation de l'exposé oral

Membres du groupe : _____

Titre de l'exposé : _____

Niveau de rendement :

	<i>Faible</i>	<i>Moyen</i>	<i>Fort</i>	<i>Excellent</i>
0	1	2	3	4

Critères :

- _____ Définition précise de l'enjeu
- _____ Description complète d'au moins trois perspectives différentes
- _____ Analyse détaillée des répercussions de l'enjeu
- _____ Participation de tous les membres de l'équipe
- _____ Support visuel approprié
- _____ Intérêt et créativité
- _____ Respect des différences d'opinions
- _____ Qualité de l'expression orale

- _____ Total



Commentaires et suggestions :

Annexe 2.11 : Une autoévaluation de la démarche de recherche*

	AUTOÉVALUATION de la démarche	non	un peu	oui
Première étape : Cerner le sujet	J'ai bien compris les critères du travail demandé.			
	J'ai clairement identifié le but de ma recherche.			
	J'ai préparé une liste de mots-clés pour guider la collecte d'information.			
Deuxième étape : Chercher des informations	J'ai identifié des sources d'information de divers types et de diverses perspectives.			
Troisième étape : Choisir des sources pertinentes et fiables	J'ai recueilli suffisamment d'information sur mon sujet.			
	J'ai noté les références de mes sources.			
	J'ai continuellement gardé mon idée directrice en tête.			
Quatrième étape : Enregistrer et organiser l'information	J'ai pris des notes de recherche claires, précises.			
	J'ai noté des citations utiles.			
Cinquième étape : interpréter l'information	J'ai classé et organisé mes notes de recherche en fonction de mon plan.			
	J'ai dressé un tableau, graphique ou illustration pour organiser des données spatiales ou quantitatives.			
Sixième étape : Communiquer l'information	J'ai rédigé mon texte en mes propres mots en me basant sur mes notes de recherche.			
	J'ai décidé du format approprié pour bien communiquer les résultats de ma recherche.			
Consignes :	J'ai observé toutes les consignes.			

*Adapté du site *Chercher pour trouver : L'espace des élèves*, Université de Montréal (2003)
<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/projet/constate.htm> (site consulté le 2 août 2003)

Annexe 2.12 : Perspectives autochtones sur la durabilité*

Les peuples autochtones au Manitoba :

- Les Ojibways (Le nom « Saulteux » a été donné aux Ojibways par les Français, pour identifier les autochtones qui allaient souvent pêcher dans les rapides de la région de Sault-Sainte-Marie. Certains membres de cette Première nation retiennent encore cette appellation. Cependant, dans leur langue autochtone, ils utilisent le terme *Anishinabe* pour s'identifier.)
- Les Dakotas
- Les Métis
- Les Dénés
- Les Cris des plaines

1. Sources des connaissances traditionnelles sur l'environnement naturel :

Les connaissances des Autochtones sur l'environnement se sont développées au cours de siècles d'observation et de perception des changements saisonniers, changements qui étaient naturellement pris en considération dans leur vie quotidienne et dans leurs décisions. Les décisions étaient respectueuses de l'environnement qui, de ce fait, répondait aux besoins des individus, des familles et des communautés. Leur alimentation reposant sur la cueillette, les peuples autochtones se déplaçaient vers les régions qui avaient beaucoup à offrir. À chacune des quatre saisons correspondait une période de chasse et de piégeage pour la nourriture et les vêtements, une période de pêche, de récolte de fruits et de baies, ainsi qu'une période de cueillette et de préparation de plantes médicinales. En menant ces activités, les peuples autochtones respectaient les cycles de croissance, de reproduction et de régénération des plantes et des animaux. Interrompre ces cycles naturels était considéré comme un acte allant à l'encontre des lois de la nature.

2. Le concept de viabilité (durabilité) : une responsabilité collective pour l'avenir :

Cette connaissance et cette compréhension de l'environnement naturel reflétaient l'importance vouée à la préservation de la Terre nourricière pour les sept générations à venir. Il est impératif pour tous les peuples de prendre à cœur la survie de la septième génération, car c'est là-dessus que repose le concept de viabilité.

Nous devons prendre des décisions de façon à assurer une qualité de vie équitable à tous et pour les sept générations à venir.

Selon la conception du monde des Autochtones, prendre soin de la terre est une responsabilité collective et il ne faut utiliser que ce qui est nécessaire pour survivre. L'interconnexion et l'interdépendance de toutes les formes de vie - de l'être humain, de la faune et de la flore, et de tout ce qui existe sur Terre, sont également des éléments fondamentaux de leur philosophie de la vie. La notion de viabilité n'est pas quelque chose de nouveau pour les Autochtones; ils sont très conscients de la nécessité de plus en plus pressante pour l'être humain de respecter davantage l'environnement - la Terre mère - si nous voulons continuer à vivre ensemble sur cette planète. De par leurs coutumes, bien des peuples autochtones adhèrent actuellement aux principes de viabilité. Cela se reflète dans la richesse et la profusion des pratiques culturelles autochtones, notamment des nombreuses fêtes et célébrations organisées pour rendre hommage à la vie. Chacune des saisons est célébrée et, comme par le passé, un moment spécial est réservé pour remercier le Créateur de toutes les formes de vie.

*Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *L'éducation pour un avenir viable* (2000), p. 51 et 52.

Étant donné que la population autochtone est celle qui augmente le plus rapidement au Manitoba, il est absolument indispensable que ces croyances et ces pratiques soient préservées et transmises aux nouvelles générations. Cependant, dans un monde où la viabilité n'est pas encore entrée dans les mœurs, une telle approche risque d'être difficile à mettre en œuvre. Les peuples autochtones sont confrontés à un double défi, celui de perpétuer leurs pratiques traditionnelles en matière de développement durable, et celui de parvenir à l'équité dans un monde qui évolue rapidement.

3. Concepts autochtones en matière de viabilité :

<i>Notre mère nourricière, la Terre</i>	Dans bien des langues autochtones, l'expression « mère nourricière » utilisée pour nommer la Terre évoque un être vivant.
<i>Lois de la nature</i>	Il existait une période et une saison pour toutes les activités de subsistance. On ne tuait pas les animaux pendant leurs cycles de reproduction.
<i>Éléments essentiels au maintien de la survie sur la Terre</i>	<p><i>L'air</i> : l'élément essentiel à la vie humaine et à toutes formes de vie. L'air nous permet également de penser et de parler.</p> <p><i>La terre</i> : elle nous donne notre nourriture et bien d'autres matières et ressources nécessaires au maintien de la vie.</p> <p><i>Le feu</i> : il nous fournit la chaleur et la lumière. Le Soleil est feu.</p> <p><i>L'eau</i> : elle nous rafraîchit, nous reconforte et rend possible la vie et la croissance.</p> <p>C'est l'équilibre entre ces autres éléments vitaux, les capacités innées de l'humanité et les éléments de la nature essentiels à la vie qui nous permettent de vivre bien et dans le confort.</p>
<i>Interactions et interdépendances</i>	Aucune personne, aucun animal et aucune chose ne doivent être tenus pour acquis. Chaque être et chaque chose a un rôle à jouer et une place à occuper.

4. Le Cercle de la vie autochtone* :

Les nations autochtones ont une spiritualité traditionnelle qui repose sur la communion de l'humain avec la vie animale, la nature et la Terre. Dans cette approche, tout est sacré, tant la vie que les liens avec la faune, la flore et l'environnement. Le point de départ de la spiritualité autochtone est le grand cercle de la vie.

Le cercle représente l'élément de base de la spiritualité autochtone. Commun à de nombreuses sociétés traditionnelles des trois Amériques, le cercle constitue une approche globale de la compréhension de la vie et des êtres vivants. En vertu de cette approche circulaire, tout ce qui existe dans l'univers est redevable à une divinité suprême qui est à l'origine de la création et qui a engendré le mouvement circulaire de la vie.

*« Le cercle de la vie ou le cercle d'influences », sur le site Web *La piste amérindienne*, Groupe Cleary, Gouvernement du Québec et les collectivités autochtones du Québec, 2003-07-1, <http://www.autochtones.com/fr/culture/cercle.html>

Dans le cercle, tous les éléments de la création, soit les humains, les animaux, les plantes, l'air, le feu, l'eau, la terre, les étoiles, etc., forment un tout indivisible. Il n'existe aucune suprématie d'un élément sur un autre. Tous sont sur un même pied et une chaîne infinie de relations unit tous ces éléments égaux.

Dans la pensée circulaire, tous les éléments, tant les humains, les animaux, les plantes, que la terre, vivent une constante interaction. Entre ces éléments, la recherche de l'équilibre et le maintien de l'harmonie deviennent des préoccupations de tous les instants qui orientent et conditionnent la vie et les actions de tous. Tout doit être mis en œuvre pour atteindre et conserver cet équilibre, car la survie et le bien-être de chacun en dépendent. Chacun est moralement responsable de l'autre et de son bien-être. Tous les éléments du cercle, étant issus de la grande volonté créatrice, sont formés de la même substance vitale. Il n'y a, par le fait même, aucune différence entre les éléments.

Chaque être, chaque forme de vie, chaque élément du cercle possède une âme, ce qui place tout et tous sur un pied d'égalité. Dans ce contexte de recherche d'équilibre et d'harmonie, chacun doit manifester une solidarité sans faille avec les autres éléments du cercle, qu'ils soient humains ou non, à cause de cette responsabilité du bien-être de tous et de chacun.

5. Le principe de la septième génération : *

« Nous ne pouvons pas penser simplement à notre survie; chaque nouvelle génération est responsable d'assurer la survie de la septième génération ».

La façon dont les êtres humains interagissent avec Terre mère, la façon dont nous utilisons les minéraux, les plantes et les animaux, tout cela doit être fait d'une manière nous permettant d'assurer la survie de la septième génération, pas seulement la nôtre. Inhérente à ce principe est l'idée de la conservation de la biodiversité : conserver l'intégrité des écosystèmes et des espèces de façon à leur donner une valeur indispensable pour tous les êtres humains, aujourd'hui et demain. Le principe de la septième génération, tel que décrit ci-dessus, est un principe commun chez les groupes autochtones qui prennent en considération les répercussions de leurs actes sur l'avenir.

6. Qu'est-ce que le cercle d'influences? Que signifient les quatre divisions du cercle? **

Dans nos enseignements traditionnels, on nous apprend que le numéro quatre est très sacré pour les peuples de l'Île de la Grande Tortue (le nom Ojibway pour le territoire canadien). Le cercle d'influences est un ancien symbole autochtone nord-américain qui représente quatre éléments sacrés.

Le symbole du cercle d'influences représente de nombreuses choses dans le monde naturel qui se présentent par quatre. Par exemple, on nous dit que dans le cercle de la vie, les quatre couleurs sacrées (rouge, jaune, noir et blanc) représentent les quatre **directions du vent**, ainsi que les **quatre saisons**. Il y a aussi quatre **produits médicinaux** sacrés :

1. *Wiingashk* (Foin d'odeur) représente les cheveux de la Terre, c'est pourquoi il est souvent tressé. Il est connu pour son odeur agréable.
2. *Semma* (le tabac) sert à offrir des prières au Feu sacré où on fait brûler les paquets de tabac; souvent utilisé dans les Pipes sacrées.
3. *Keezhik* (cèdre) est débarrassé des branches et sert à faire de la fumée et à se purifier.
4. *Shkodawabuk* (un type de sauge) La sauge et le cèdre sont des produits médicinaux pour les femmes.

Le cercle d'influences représente aussi les quatre *éléments* : l'air, le feu, la terre et l'eau. On y retrouve aussi les quatre *stades de la vie* : l'enfance, la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse. Il y a de nombreuses autres facettes du cercle d'influences à découvrir.

*« Culture », sur le site Web *La piste amérindienne*, Groupe Cleary, le gouvernement du Québec et les collectivités autochtones du Québec, 2003-07-1.

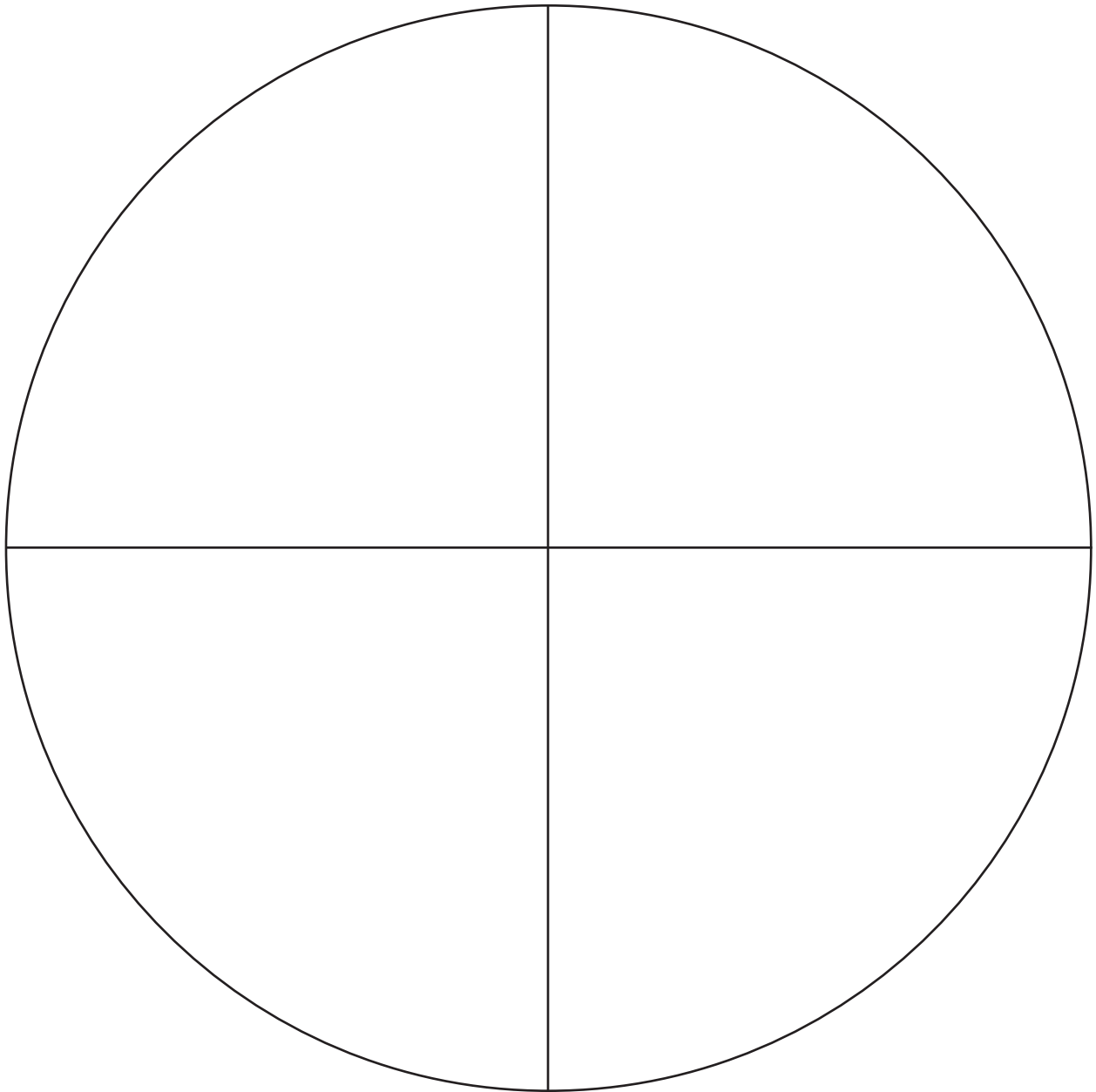
Culture : <http://www.autochtones.com/fr/culture/index.html>

Accueil : <http://www.autochtones.com/fr/index.html>

**Cette question a été élaborée pour le Réseau canadien de la santé par Mary Lou Smoke, Ojibway Nation (mars 2000) :

<http://www.canadian-health-network.ca>

Annexe 2.13 : Le Cercle de la vie (le Cercle des influences)



Annexe 2.14 : Les mythes et les légendes autochtones*

Au sein de la tradition orale, les mythes et les légendes figurent parmi les plus grandes richesses des nations autochtones. L'étude de ces mythes et de ces légendes ajoute une dimension importante à la compréhension de la culture, des traditions et des valeurs ancestrales d'une nation.

Ce contenu d'information présente quelques données générales sur cet héritage de la tradition orale. Ces informations ont été puisées dans la littérature spécialisée sur le sujet. Quelques récits de mythes et de légendes complètent le tout.

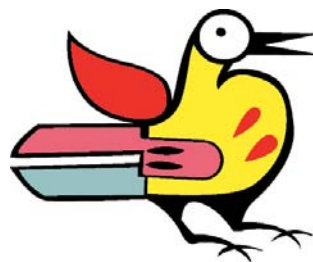
La légende des couleurs d'automne

Envieux de la Petite Tortue, la gardienne du ciel, le Chevreuil désirait quitter la Grande Île et, plus que tout, il voulait avoir accès au grand ciel bleu. Pour réaliser son ambition, il consulta l'Oiseau-Tonnerre qui lui conseilla de monter au ciel en utilisant un arc-en-ciel. Alors, le Chevreuil attendit le printemps et, suite à la première pluie envoyée par Hinon, il emprunta le chemin tracé par l'arc-en-ciel. Ainsi, il se retrouva rapidement au ciel où il fut libre de courir à sa guise.

Au même moment, réunis en conseil, les animaux cherchèrent le Chevreuil. Le Loup fouilla les bois, alors que le Faucon scruta l'azur. C'est alors que tous virent le Chevreuil gambadant avec grande agilité. Les animaux décidèrent de se rendre au ciel en empruntant le pont de toutes les couleurs.

L'Ours reprocha au Chevreuil de penser uniquement à lui et d'oublier tous les autres animaux de la Grande Île. Faisant fi de tout reproche, le Chevreuil provoqua l'Ours en duel. Le combat s'engagea sur le champ. Rapide comme l'éclair, le Chevreuil piqua l'Ours de ses bois pointus. L'Ours était mortellement atteint et le sang s'écoula avec abondance de ses plaies. Le sang ruissela jusque sur la Grande Île où les feuilles des arbres se teintèrent de la couleur du sang de l'animal.

Depuis, à chaque année, lorsque revient l'automne, la nature commémore le combat du Chevreuil et de l'Ours et le feuillage des arbres devient rouge. C'est pourquoi, chez les Hurons-Wendat, le nom divin du chevreuil est DEHEYANTEH, ce qui signifie « celui pour lequel l'arc-en-ciel a fait un chemin de couleur ». Selon la tradition, les beautés de l'automne, lorsque la nature meurt, sont source de nostalgie pour les âmes des disparus qui se remémorent leur ancienne demeure terrestre. Même les dieux reviennent habiter la Grande Île, car l'automne est un temps pour l'esprit. En cette saison, les Pléiades, les étoiles les plus belles, quittent leur pays céleste pour venir habiter le ciel de la Grande Île.



*Source : Site *La piste amérindienne*, le Groupe Cleary Québec (2003)

<http://www.autochtones.com/fr/culture/index.html>

Annexe 2.15 : Un cadre de comparaison et de contraste

Orientation scientifique	Orientation traditionnelle autochtone
Éléments en commun :	
Éléments distinctifs :	Éléments distinctifs :
D'après cette orientation, les ressources naturelles sont ...	D'après cette orientation, les ressources naturelles sont ...
Dessine un symbole pour représenter cette approche :	Dessine un symbole pour représenter cette approche :
Écris un énoncé qui résume ce que les deux perspectives ont à offrir au développement durable.	

Annexe 2.16 : Un continuum de points de vue sur le développement durable

Cette activité peut se faire à la fin du regroupement quand les élèves ont à leur disposition plus de connaissances sur les ressources naturelles et le développement durable. Il est important que l'enseignant établisse qu'il n'existe pas nécessairement une réponse « correcte » et que toutes les perspectives sont valides. Encourager les élèves à être francs et honnêtes au cours de cette activité.

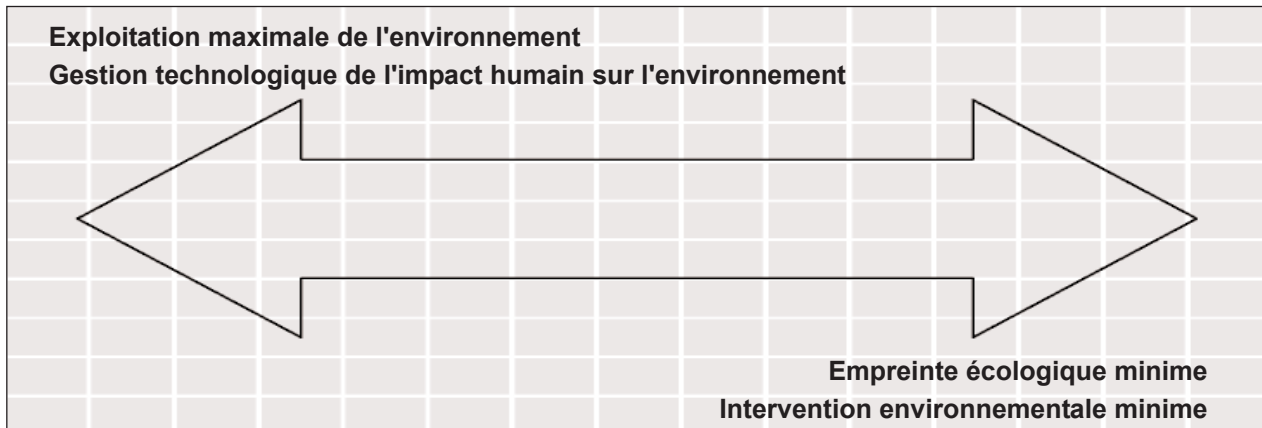
Démarche proposée :

1. Choisir une dimension de la viabilité à explorer : soit l'environnement, l'économie ou la société.
2. Aménager un espace ouvert dans la salle de classe, et indiquer au moyen d'un objet le point central du continuum d'orientations (voir la page qui suit pour les détails). Indiquer également les deux extrémités du continuum au moyen d'un signe descriptif.
3. Faire ressortir les diverses perspectives, les préoccupations et les gradations d'opinion qui qualifient des questions de développement durable. Inviter les élèves à se placer au point sur le continuum où ils se sentent le plus confortable, et à réfléchir sur les raisons qui sous-tendent leur propre orientation.
4. Une fois que tous les élèves se sont placés sur le continuum, les inviter à échanger leur point de vue avec une autre personne qui se situe à une position éloignée de la leur. Accorder un temps de quatre à cinq minutes d'échange d'idées pendant lequel les partenaires prennent chacun leur tour à expliciter et à justifier leur position.
5. Faire la mise en commun des idées échangées et demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle au sujet de leur orientation, en leur demandant d'expliquer s'ils ont changé d'avis au cours de cette activité ou au cours de ce regroupement.

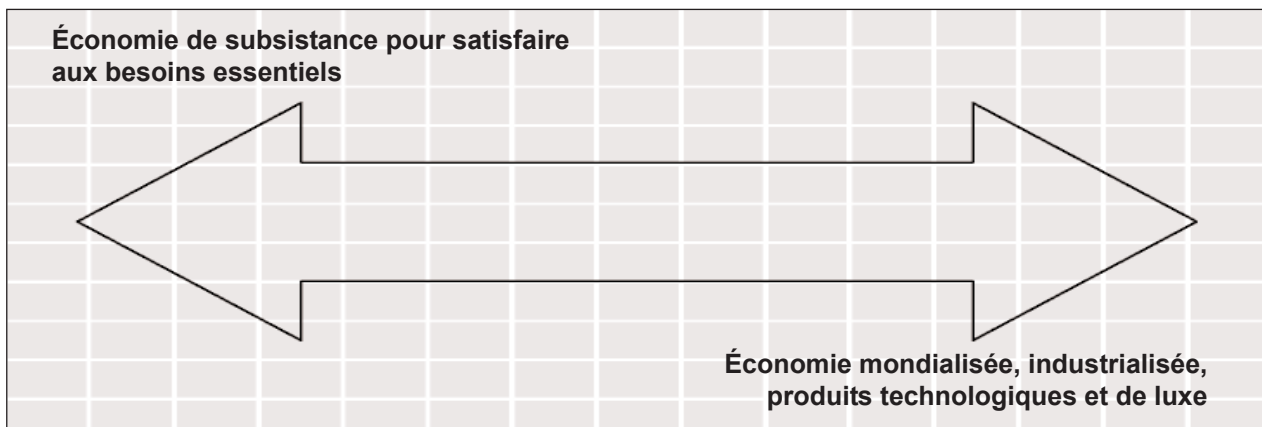


Annexe 2.16 : Un continuum de points de vue sur le développement durable (suite) ■

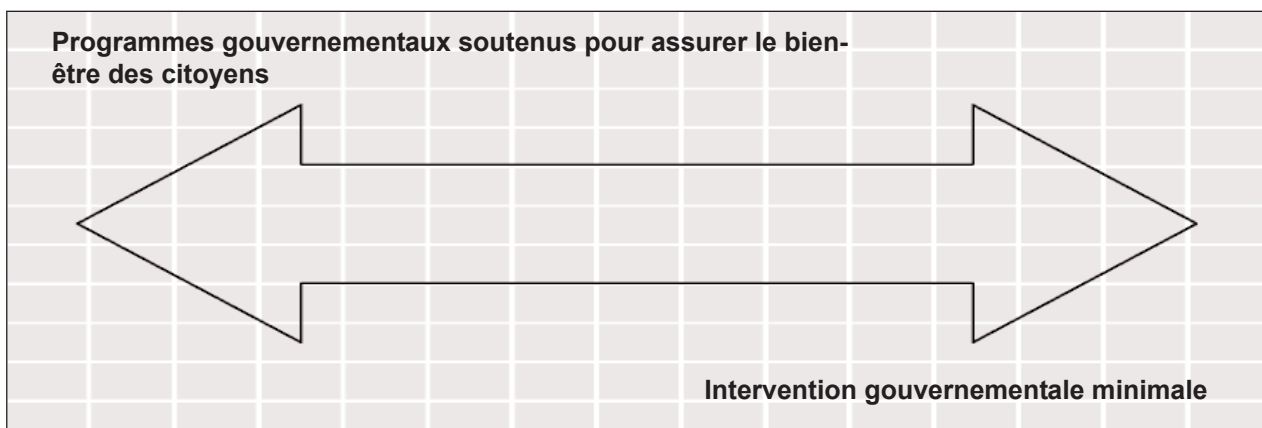
1. Orientations écologiques :



2. Orientations économiques :



3. Orientations sociales :



Annexe 2.17 : Les taux de consommation par rapport aux populations

Région du monde	Part de la consommation mondiale (pourcentage des dépenses totales mondiales)	Part de la population mondiale (pourcentage)
Les États-Unis et le Canada	31,5 %	5,2 %
L'Europe de l'Ouest	28,7 %	6,4%
Asie – Pacifique	21,4 %	32,9 %
L'Amérique latine et les Caraïbes	6,7 %	8,5 %
L'Europe de l'est et l'Asie centrale	3,3 %	7,9 %
L'Asie du Sud	2,0 %	22,4 %
L'Australie et la Nouvelle-Zélande	1,5 %	0,4 %
Le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord	1,4 %	4,1%
L'Afrique sub-saharienne	1,2 %	10,9%



Source :

State of the World 2004: Consumption by the Numbers, une publication en ligne de World Watch Institute, le 7 janvier 2004 (trad. libre):

<http://www.worldwatch.org/press/news/2004/01/07/>

Annexe 2.18 : L'empreinte écologique de divers pays*

Empreinte écologique : La notion d'empreinte écologique est une façon relativement nouvelle d'exprimer notre influence sur l'environnement. D'abord on tient compte des ressources consommées et des déchets produits, on calcule ensuite l'espace requis sur la Terre pour produire les ressources consommées et soutenir les déchets générés par une population.

Les chercheurs estiment que la planète dispose actuellement de seulement 2,2 hectares de terre productrice par personne pour fournir toutes les ressources et le soutien biologique dont nous avons besoin, en plus d'assimiler les déchets.

- Au Canada, chaque personne utilise 9,4 hectares pour supporter son style de vie, c'est-à-dire 4,3 fois notre juste part. Si tous les habitants de la Terre faisaient comme nous, il faudrait quatre autres planètes grosses comme la Terre pour nous soutenir.
- On prévoit aussi que la population canadienne aura besoin d'environ 13,8 hectares par personne en 2020. Les deux tiers de cette augmentation viennent de la demande accrue d'énergie fossile pour faire fonctionner nos autos, réchauffer et rafraîchir nos maisons et nos entreprises.

Les dix empreintes écologiques les plus importantes au monde :

Pays	Hectares par personne
1. Émirats arabes unis	16,4
2. États-Unis	12,2
3. Singapour	10,3
4. Koweït	10,3
5. Nouvelle-Zélande	9,5
6. Canada	9,4
7. Danemark	9,4
8. Australie	9,1
9. Irlande	8,7
10. Finlande	8,4

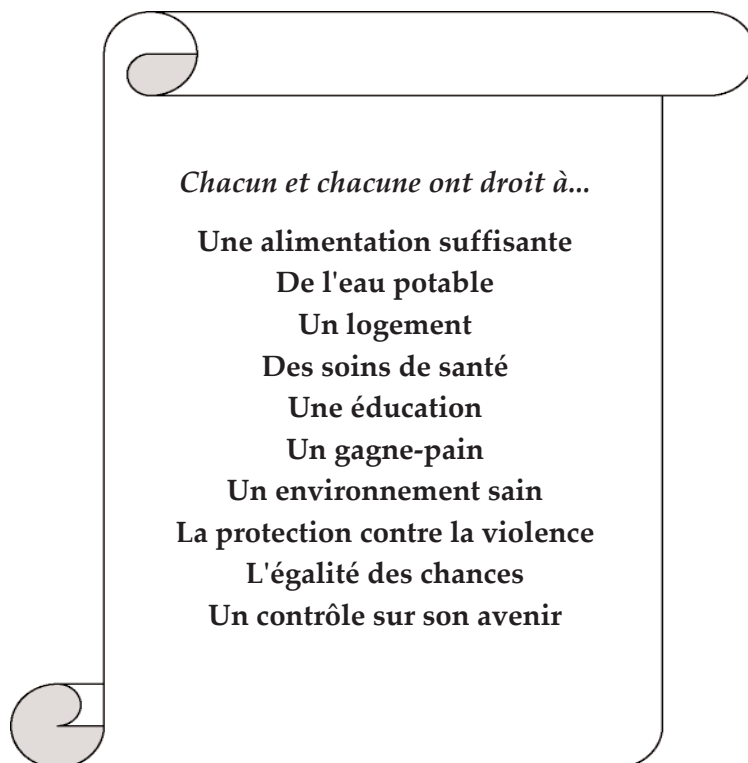
À considérer :

- Certains pays au territoire limité ont une grande densité de population.
- Certains pays de régions désertiques n'ont pas beaucoup de terres biologiques productrices.
- Certains pays ont un niveau de vie élevé et consomment, entre autres, beaucoup d'énergie tout en produisant beaucoup de déchets.

*Source de ces informations : Volume 2, Trousse d'enseignement de l'Association forestière canadienne, *Les forêts du Canada : une bouffée d'air frais* (2001), page 24.

Annexe 2.19 : Les droits fondamentaux des êtres humains*

La déclaration qui suit fait partie de *La charte mondiale d'OXFAM pour les droits humains fondamentaux* (2000).



Pourtant ... 800 millions de personnes souffrent de malnutrition aiguë.

Pourtant ... 1,3 milliards de personnes n'ont pas accès à de l'eau potable ni à des conditions salubres.

Pourtant ... une personne sur trois, dans le monde en développement, est sans foyer ou vit dans des logements extrêmement insalubres.

Pourtant ... un milliard de personnes n'ont pas accès, sur une base régulière, à des services de santé locaux.

Pourtant ... plus de 140 millions d'enfants n'ont pas accès à un enseignement primaire.

Pourtant ... une personne sur quatre vit dans la pauvreté absolue, incapable de subvenir à ses besoins fondamentaux.

Pourtant ... la pollution et les catastrophes écologiques menacent des millions parmi les plus pauvres du monde.

Pourtant ... 2 000 hommes, femmes et enfants sont tués, aveuglés et mutilés chaque mois par des mines antipersonnel.

Pourtant ... même si elles effectuent la plupart du travail à l'échelle mondiale, les femmes, qu'elles soient rémunérées ou non, sont sous-estimées et ne sont pas reconnues à leur juste valeur.

Pourtant ... les pauvres sont les derniers à être entendus et les premiers à souffrir.

*Source : OXFAM, Statistiques OXFAM, 2000 :

<http://www2.oxfam.ca/education/downloads/OXFAMbhfr.pdf>

Annexe 2.20 : Une résolution des Nations Unies sur les ressources naturelles

Articles 1, 5 et 7 de la résolution 1803 de l'Assemblée générale des Nations Unies en date du 14 décembre 1962 : « Souveraineté permanente sur les ressources naturelles » :

... Tenant compte de sa résolution 1515 (XV) du 15 décembre 1960, par laquelle elle a recommandé le respect du droit souverain de chaque État de disposer de ses richesses et de ses ressources naturelles

L'assemblée générale des Nations Unies déclare :

1 – Le droit de souveraineté permanente des peuples et des nations sur leurs richesses et leurs ressources naturelles doit s'exercer dans l'intérêt du développement national et du bien-être de la population de l'État intéressé.

5 – L'exercice libre et profitable de la souveraineté des peuples et des nations sur leurs ressources naturelles doit être encouragé par le respect mutuel des États, fondé sur leur égalité souveraine.

7 – La violation des droits souverains des peuples et des nations sur leurs richesses et leurs ressources naturelles va à l'encontre de l'esprit et des principes de la Charte des Nations Unies et gêne le développement de la coopération internationale et le maintien de la paix.



Source : *Les instruments internationaux des droits de l'homme, Traités internationaux* :
http://www.droitshumains.org/Biblio/Trait_internat/Auto_2.htm

Regroupement 3 :
La Terre nourricière
Annexes



Table des matières

Annexe 3.1 : L'organisation du portfolio	451
Annexe 3.2 : Les terres arables du globe	452
Annexe 3.3 : D'où vient ce qu'on mange?	453
Annexe 3.4 : L'agriculture au Canada	455
Annexe 3.5 : Les effets de l'industrialisation sur l'agriculture	458
Annexe 3.6 : Comment mener une entrevue	459
Annexe 3.7 : Un jet de mots sur l'agriculture moderne	461
Annexe 3.8 : Des statistiques sur l'agriculture au Manitoba	462
Annexe 3.9 : Un scénario de prise de décision	464
Annexe 3.10 : Des articles sur l'agriculture au Canada	465
Annexe 3.11 : L'industrie agroalimentaire manitobaine	468
Annexe 3.12 : Le changement climatique	471
Annexe 3.13 : C'est quoi l'agriculture durable?	472
Annexe 3.14 : L'impact du système alimentaire	473
Annexe 3.15 : Une comparaison de techniques agricoles	474
Annexe 3.16 : Produire plus avec moins d'eau	476
Annexe 3.17 : Une prise de décision sur les techniques agricoles	478
Annexe 3.18 : Les organismes génétiquement modifiés	480
Annexe 3.19 : Les étapes du système alimentaire mondial	481
Annexe 3.20 : « Couper la banane en tranches »	483
Annexe 3.21 : La faim dans le monde – mythe ou réalité?	485
Annexe 3.22 : La faim et la malnutrition dans le monde	486
Annexe 3.23 : Une analyse de sa consommation alimentaire	488
Annexe 3.24 : Le droit à l'alimentation	489

Annexe 3.1 : L'organisation du portfolio

Remarque à l'enseignant :

La liste qui suit suggère des éléments à inclure dans le portfolio pour le regroupement « La Terre nourricière ».

I. Énoncé des objectifs de l'élève et liste des résultats d'apprentissage

II. Table des matières du portfolio

III. L'agriculture et la géographie physique

Éléments obligatoires :

- Carte des régions agricoles dans le monde, avec légende
- Fiche de comparaison entre l'agriculture de subsistance et l'agriculture commerciale
- Un élément au choix de l'élève

IV. La production alimentaire au Canada

Éléments obligatoires :

- Notes de recherche sur un enjeu portant sur l'agriculture ou la pêche au Canada
- Annonce publicitaire au sujet de l'importance de l'agriculture ou de la pêche au Canada
- Un élément au choix de l'élève

V. Les pratiques agricoles

Éléments obligatoires :

- Analyse d'un article portant sur l'agriculture durable
- Un énoncé de position sur une des questions suivantes :
 - Les modifications génétiques de plantes ou d'animaux
 - Les cultures biologiques
 - Des techniques pour conserver l'eau en agriculture
- Un élément au choix de l'élève

VI. La sécurité alimentaire

Éléments obligatoires

- Un organigramme des étapes dans la production et la distribution des aliments
- Un élément d'une campagne publicitaire pour appuyer un organisme qui lutte contre la faim
- Un élément au choix de l'élève

VII. Glossaire du vocabulaire agroalimentaire

VIII. Autoévaluation et réflexion

Annexe 3.2 : Les terres arables du globe*

Les terres productives du globe constituent une ressource en constante évolution. Les variations climatiques, les désastres naturels et les interventions humaines ne cessent d'en modifier les limites. Par terres productives, on entend les sols arables, les pâturages et les forêts.

Les terres arables totalisent trois pour cent de la surface du globe. Même si elles perdent constamment du terrain au profit de l'urbanisation, la superficie totale des terres en culture augmente en raison du défrichage des forêts.

Les besoins en terres agricoles continuent de croître sous la poussée démographique, entraînant le défrichage de terres marginales : terrains en pente et sols fragiles. Cette exploitation contribue à l'érosion de la couche fertile du sol, la perte d'éléments nutritifs et la contamination par le sel; autant de causes d'abandon.

Les pâturages occupent plus du double de la surface des sols en labour. Bien que produisant moins de protéines à l'hectare que les céréales, dans les pays en développement surtout, l'élevage permet de tirer parti des terres marginales.






La diminution des terres productives tient essentiellement à la destruction des surfaces boisées, nullement compensée par la fraction transformée en terres cultivées et en pâturages. Enfin, l'ensemble des terres qui produisent notre nourriture, nous fournissent le bois de chauffage et le bois de construction, purifient l'atmosphère, maintiennent les niveaux de précipitation et freinent l'érosion, sont en constante régression.



*Source des données : « Terres productives », article en ligne sur le site Internet du *Centre de recherches pour le développement international du Canada* (2003) au : www.idrc.ca

Annexe 3.3 : D'où vient ce qu'on mange?

Enregistre les détails sur une variété d'aliments dans le tableau qui suit. Indique le lieu d'origine s'il est connu. Décris la nature de la transformation de l'aliment de base s'il y a lieu et note quel type d'emballage est utilisé. Indique le lieu de transformation s'il est indiqué.

Type d'aliment	Aliment de base et pays d'origine	Transformation et emballage	Compagnie de distribution, pays
Fruits et légumes 			
Produits laitiers 			
Viandes et poissons 			
Conserves 			
Céréales, biscuits 			
Ton choix			

Annexe 3.3 : D'où vient ce qu'on mange? (suite)

Questions et observations :

- Quel pourcentage de ces produits provient du Canada? du Manitoba? des États-Unis? du Mexique? d'autres pays?
- Combien d'intermédiaires peux-tu identifier entre l'agriculteur et le consommateur? Quelles sont les conséquences de toutes ces étapes?
- Est-ce que certains produits sont indiqués comme étant « biologiques », « naturels », « génétiquement modifiés » ou « produits du commerce équitable »? Note l'étiquetage de ces produits.
- Remarques-tu des différences de prix considérables entre certains produits de même nature?

Compare tes observations à ceux d'un autre membre de la classe. Quelles conclusions pouvez-vous tirer sur le système d'alimentation en Amérique du Nord? Réfléchissez sur ce système en fonction de sa viabilité. En tant que consommateurs, quels critères guident tes choix d'aliments?

Un point que j'ai noté en lisant les étiquettes des aliments :

Deux observations sur notre système d'alimentation :

1. _____

2. _____

Les principaux critères qui gouvernent mes choix alimentaires :

1. _____

2. _____



Annexe 3.4 : L'agriculture au Canada

Consultez les sources suivantes pour trouver les réponses aux questions aussi rapidement que possible. Commencez avec la première source. Notez vos réponses dans le tableau.

Site de la Fédération de l'agriculture canadienne :

http://www.cfa-fca.ca/francais/lagriculture_au_canada/productions.html

Atlas du Canada Beauchemin, 3^e édition, pages 32 et 33.

Site de Statistique Canada, sous Agriculture :

<http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/>

1. Quels sont les cinq secteurs principaux de production agricole au Canada en ordre d'importance de production? Quelles sont les principales régions productrices de ces secteurs agricoles?

Type de production agricole	Pourcentage de la production totale	Régions principales
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

2. Quels sont les produits agricoles canadiens qui sont vendus au Canada? À l'extérieur du pays?

Type de produits agricoles	Marché intérieur ✓	Marché extérieur ✓

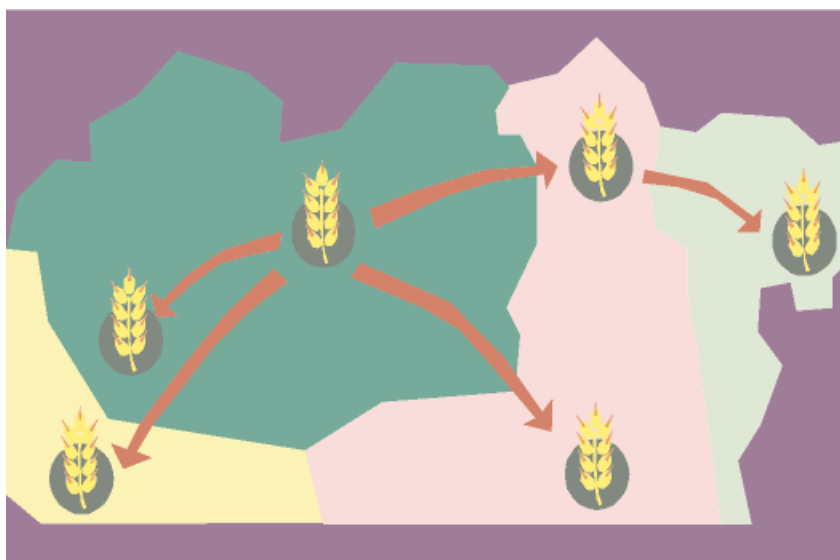
...suite

3. Quelles céréales et oléagineux sont cultivés au Canada? Définissez les termes *céréales* et *oléagineux* et donnez-en des exemples.

Céréales	Oléagineux

4. Trouvez deux autres faits intéressants sur l'agriculture canadienne à partager avec la classe entière. (Citez votre source.)

Fait intéressant	Source



Annexe 3.4 : L'agriculture au Canada (suite)

Fiche de réponses (2003 – consulter les sources pour des mises à jour.)

Type de production agricole	Pourcentage de la production totale	Régions principales
1. les céréales et oléagineux	34 %	- 82 % de la production vient des Prairies et du district de Peace River (blé, avoine, orge, canola, seigle et graines de lin) - l'Ontario et le Québec : surtout le maïs et le soja
2. les viandes rouges (bœufs, porcs, agneaux, veaux)	27 %	- l'Alberta, l'Ontario et le Québec
3. les produits laitiers	12 %	- surtout l'Ontario et le Québec
4. l'horticulture (fruits et légumes)	9 %	- 85 % environ provient de l'Ontario, du Québec et de la Colombie-Britannique, mais toutes les provinces ont une production
5. la volaille et des œufs	8 %	- surtout l'Ontario et le Québec

Quels sont les produits agricoles canadiens qui sont vendus au Canada? À l'extérieur du pays?

Type de produits agricoles	Marché intérieur ✓	Marché extérieur ✓
céréales et oléagineux	✓	✓ (près de 50 % des céréales sont exportées)
viandes rouges	✓	✓
les produits laitiers	✓ (gestion de production et de prix)	
fruits et légumes	✓	
volaille et œufs	✓ (gestion de production et de prix)	

Quelles céréales et oléagineux sont cultivés au Canada? Définissez les termes et donnez-en des exemples.

Céréales	Oléagineux
le blé (d'hiver et de printemps) le blé dur l'avoine l'orge le seigle le maïs <i>(plantes cultivées principalement pour leurs grains)</i>	canola ou colza la graine de lin le soja le tournesol <i>(plantes cultivées principalement pour l'huile de leurs graines)</i>

Annexe 3.5 : Les effets de l'industrialisation sur l'agriculture

À partir du milieu du XIX^e siècle, l'industrialisation a révolutionné les pratiques d'acquisition et de production, ainsi que les habitudes alimentaires. Les avancées de la science et de la technologie ont transformé toutes les opérations de l'agriculture. De nouveaux moyens de transport ont facilité la circulation de produits alimentaires d'un bout de la planète à l'autre, et la réfrigération a permis la conservation de produits périssables. Au moyen de croisements et de sélection génétiques, les rendements des espèces cultivées ont été améliorés. Des mesures de protection contre les maladies et les insectes ont contribué davantage à cette amélioration. L'ampleur de ces changements a fait en sorte que les connaissances reliées à la production alimentaire deviennent de plus en plus complexes, impliquant des travailleurs spécialisés, des techniciens, des machineries agricoles, des agronomes, des vendeurs de semences, des firmes d'engrais chimiques, des spécialistes en transformation de produits agricoles, des restaurateurs et des producteurs d'équipements liés à la préparation de la nourriture... Peu à peu, le marché des industries alimentaires s'est métamorphosé en un ensemble d'industries interdépendantes, tous ayant à faire avec l'alimentation, donc ... **l'agro-alimentaire**.



– Texte adapté de « La terre dans votre assiette », volume 2, Centrale des syndicats du Québec, 2002.

Annexe 3.6 : Comment mener une entrevue

Avant l'entrevue :

- Se présenter à la personne et lui expliquer le but de l'entrevue, la durée prévue et les personnes qui y seront présentes. Fixer la date et le lieu de l'entrevue en fonction des préférences de l'invité.
- Vérifier avec la personne si elle aura besoin d'équipements ou de dispositions spéciales.
- Vérifier à l'avance avec la personne si elle vous permettra de prendre des photographies, d'enregistrer l'entrevue ou de citer ses paroles dans un document publié (p. ex. le bulletin mensuel de l'école).
- Préparer des questions et demander à la personne si elle préférerait voir des exemples de questions avant l'entrevue.
- Préparer un schéma d'entrevue pour faciliter la prise de notes.

Pendant l'entrevue :

- Présenter la personne aux autres qui assistent à l'entrevue. Indiquer combien de temps prendra l'entrevue.
- Faire preuve de courtoisie envers la personne et toujours écouter attentivement ses réponses.
- Suivre le schéma d'entrevue mais demeurer flexible selon la situation.
- S'attendre à ce que l'invité va « aller plus loin » que la question posée. Ne pas reposer une question à laquelle l'invité a déjà répondu.
- Ne pas poser de questions personnelles.
- Commencer avec des questions de faits, et procéder aux questions plus complexes.
- Poser des questions ouvertes autant que possible (« Pourquoi...; Que pensez-vous de ...; Pouvez-vous nous raconter une histoire au sujet de... ») au lieu de poser des questions fermées (aux réponses oui ou non).

Après l'entrevue :

- Remercier la personne interviewée et lui offrir un petit cadeau souvenir si possible.
- Fournir à la personne une copie du travail dans lequel on cite ses paroles.



Annexe 3.6 : Comment mener une entrevue (suite)

Schéma d'une entrevue avec un agriculteur

(Les questions qui suivent ne sont que des suggestions.)

A. Coordonnées de l'entrevue : (date, lieu, heure)

B. Nom de la personne : (vérifier l'écriture)

C. Expertise pertinente de la personne :

D. Informations générales :

- Combien d'années avez-vous travaillé sur la ferme?
- Où était située votre ferme?
- Quelle sorte d'opération y faisiez-vous?
- Quel était le coût des terres?
- Quelle était la superficie moyenne des terres?

E. Techniques agricoles et routine quotidienne

- Quel type de machinerie était utilisé?
- Comment était fertilisée la terre?
- Quels types de cultures mettiez-vous en terre?
- Est-ce qu'il y avait des animaux sur la terre?
- Est-ce que les personnes qui travaillaient sur la ferme travaillaient aussi à l'extérieur?
- Que faisiez-vous l'hiver?
- Pouvez-vous nous raconter une journée type sur la ferme?

F. Changements observés en agriculture

- Quels sont les changements les plus marquants que vous avez observés en agriculture?
- Quel était le rôle des femmes sur la ferme quand vous étiez jeune?
- Que pensez-vous des cultures biologiques, sans pesticides ni fertilisants chimiques?
- Pensez-vous qu'il est encore possible de gagner sa vie en agriculture?

G. Anecdotes et opinions

- Qu'est-ce que vous pensez que le gouvernement doit faire pour mieux appuyer les fermiers de l'Ouest?
- Qu'est-ce qui était le plus difficile en tant que fermier quand vous étiez jeune? Et maintenant?
- Pouvez-vous nous raconter une histoire au sujet d'une année où vous avez vécu de très mauvaises récoltes? d'excellentes récoltes?
- Pourquoi pensez-vous que les jeunes agriculteurs décident souvent d'abandonner la ferme en faveur de la ville?



Annexe 3.7 : Un jet de mots sur l'agriculture moderne

Regarde les expressions sur cette feuille et, avec un partenaire, essayez d'expliquer le lien de chacun de ces mots avec l'agriculture des Prairies au XXI^e siècle.

monoculture

spécialisation

machines et outils agricoles

plus grandes fermes

nouvelles semences

agences de commercialisation

quotas et subventions

urbanisation

coûts élevés du transport

concurrence mondiale

transformation intensive des aliments

modes alimentaires changeantes

pesticides

rôle des femmes

cultures biologiques

partage des profits avec des agents intermédiaires



Annexe 3.8 : Des statistiques sur l'agriculture au Manitoba

Net recul du nombre de fermes au Manitoba *

(Recensement de l'agriculture de 2001)

Le nombre de fermes de recensement au Manitoba a subi un net recul entre 1996 et 2001, dans le prolongement d'une tendance observée depuis plusieurs recensements.

Le Recensement de l'agriculture de 2001 a dénombré 21 071 fermes de recensement au Manitoba, soit 13,6 % de moins qu'il y a cinq ans. Cette baisse dépasse la diminution de 10,7 % enregistrée au niveau national. En 1996, le Manitoba comptait 24 383 fermes de recensement. Depuis 1981, le nombre de fermes de recensement, qui était alors de 29 442 fermes, a diminué de 28,4 %. (Une ferme de recensement est une exploitation agricole qui produit un produit agricole destiné à la vente.)

La part manitobaine des fermes du Canada en 2001 est demeurée à peu près stable à un peu moins de 9 %.

Taille des fermes

Si le nombre global de fermes au Manitoba est en baisse, leur superficie, la taille de leurs troupeaux et leurs revenus agricoles bruts s'accroissent. La ferme manitobaine moyenne comptait 891 acres en 2001, soit 13,8 % de plus qu'en 1996. Depuis 1981, la taille moyenne des fermes, qui était alors de 639 acres, a augmenté de 39,4 %.

Depuis 1996, la superficie agricole totale du Manitoba a diminué de 1,7 %, passant à 18 784 407 acres. Le Manitoba détenait 11 % des terres agricoles au Canada. La superficie des terres en culture a augmenté de 0,3 % pour atteindre 11 650 599 acres en 2001.

Revenus agricoles

Les revenus agricoles totaux bruts du Manitoba ont été de 3,5 milliards de dollars en 2000 et les dépenses d'exploitation se sont élevées à 3,1 milliards de dollars. En général, les dépenses ont grimpé un peu plus rapidement que les revenus, même si la situation de chaque agriculteur est différente en raison de facteurs comme les produits qu'ils produisent, les prix qu'ils ont reçus et les conditions climatiques qui les ont touchés. Cinq ans plus tôt, aux prix de 1995, les revenus étaient de 3,0 milliards de dollars et les dépenses, de 2,5 milliards de dollars. (Le Recensement de 2001 a recueilli des renseignements sur les revenus agricoles bruts et les dépenses pour 2000.)

Au cours de la période de cinq ans, les prix que les agriculteurs ont reçus pour leurs produits ont diminué de 11,9 %, tandis que les prix qu'ils ont payés pour les dépenses, telles que les engrais et les carburants, ont crû de 9,0 %. Aux prises avec l'augmentation des coûts et la diminution de la valeur des produits qu'ils vendent, les agriculteurs ont dû accroître leur productivité agricole afin de maintenir le ratio des revenus aux dépenses favorable.

En 2000, au Manitoba, le ratio des dépenses d'exploitation aux revenus agricoles bruts était de 0,87:1; autrement dit, les dépenses d'exploitation ont été de 87 cents par dollar de revenus agricoles bruts. Par comparaison, en 1995, le ratio des dépenses aux revenus agricoles bruts était de 0,83:1. (Les données sur les dépenses recueillies au recensement ne comprennent pas l'amortissement.)

Alors que le nombre de fermes ayant des revenus agricoles bruts de moins de 250 000 \$ a chuté de 19,1 % entre les recensements, le nombre de celles ayant des revenus agricoles bruts de 250 000 \$ ou plus a crû de 40,8 %. Le Manitoba comptait 3 164 de ces grandes fermes en 2001 et, bien qu'elles aient représenté 15 % des fermes de la province, elles ont rapporté 67 % des revenus agricoles totaux bruts déclarés pour la province pour l'an 2000.

*Extrait de Statistique Canada, *Agriculture 2001* : Recensement, « Articles provinciaux/régionaux sur l'agriculture », en ligne au : http://www.statcan.ca/francais/agcensus2001/first/regions/farmmb_f.htm#7

Genre de ferme

Les fermes bovines (35,3 %) sont les fermes dominantes au Manitoba; elles sont suivies des fermes productrices de céréales et d'oléagineux (25,8 %), et des fermes productrices de blé (9,8 %). Ces fermes représentent plus de 70 % des fermes de la province. La part des fermes productrices de céréales et d'oléagineux est demeurée assez stable entre les deux périodes de recensement. Par contre, la part des fermes productrices de blé a chuté d'environ cinq points de pourcentage, et les fermes bovines ont consolidé leur position, avec une augmentation de quatre points de pourcentage. Le recul du blé s'observe dans toutes les Prairies.

Culture biologique au Manitoba

Pour la première fois, les agriculteurs pouvaient déclarer au recensement qu'ils produisaient des produits certifiés biologiques. (Au Canada, l'agriculteur qui désire la « certification biologique » doit en faire la demande à un organisme certificateur reconnu.)

Selon le recensement, le Manitoba comptait 90 fermes certifiées biologiques le jour du recensement, soit 0,4 % de l'ensemble des fermes de la province. Les fermes manitobaines constituaient 4 % du total national des fermes biologiques. Sur les 90 fermes biologiques de la province, 74 produisaient des grandes cultures biologiques.



Annexe 3.9 : Un scénario de prise de décision

Personnages :

Jean Lamontagne, 60 ans
Rose Lamontagne, 60 ans
Michel Lamontagne, 28 ans
Lise Lamontagne, 24 ans



Jean et Rose Lamontagne vivent dans la province de la Saskatchewan et font partie d'une famille qui vit de la terre depuis trois générations. Depuis 100 ans, la ferme a permis à la famille de maintenir un niveau de vie satisfaisant. Les Lamontagne ont toujours cru que leur fils aîné, Michel, perpétuerait la tradition familiale et que leur fille Lise s'établirait dans les environs. Mais les enfants ont d'autres projets et le temps est venu de prendre des décisions concernant l'avenir de la ferme.

Facteurs à considérer dans la discussion familiale :

- Afin d'assurer la viabilité de la ferme et d'en faire la principale source de revenu de la famille, il faudra l'agrandir considérablement.
- Au fil des ans, la ville la plus proche s'est agrandie et la ferme familiale se trouve maintenant en périphérie urbaine. Discutez des impacts positifs et négatifs pour la famille et la ferme.
- La famille vient d'avoir trois années de récoltes médiocres et ils ont accumulé des dettes considérables.

Quelques options à considérer :

1. laisser aller la ferme
2. diversifier la production agricole
3. chercher des emplois additionnels à l'extérieur de la ferme.



Annexe 3.10 : Des articles sur l'agriculture au Canada

La crise agricole dans l'Ouest : signe que les jours de l'alimentation à bon marché sont comptés *

Peut-être les chansons à la gloire des champs de blé aux couleurs chatoyantes font-elles recette mais, au Canada, ces plaines aux fruits si abondants ne soulèvent guère les passions.

Comme crise nationale, celle de l'agriculture n'éveille aucun intérêt. L'affaire serait tout autre si les présentoirs de pain blanc tranché des Provisoires étaient vides. Ou encore si Loblaw's devait se trouver dans l'impossibilité de fournir des pains à hot-dog ou à hamburger à des hordes de pique-niqueurs cet été.

C'est là le lot de la crise agricole au Canada. S'il y a bel et bien une crise, en dehors des communautés directement touchées, rares sont ceux qui s'en soucient.

Il y a trois raisons à cela et elles sont simples : la majorité des Canadiens ne vivent plus à la ferme; les aliments leur sont fournis en abondance et à bon marché; de par sa nature même, il s'agit d'une crise régionale. À l'heure actuelle, elle est essentiellement confinée à des Prairies frappées par la sécheresse, où il arrive que l'on dénombre plus de têtes de bétail que d'électeurs, et à un segment spécialisé du secteur agricole canadien, la culture céréalière et l'élevage de bétail.

Le contact le plus étroit que les Canadiens ont avec leur nourriture au stade de la culture ou de l'élevage est un sentiment d'émerveillement devant le jaune intense d'un champ de canola en fleurs ou, parfois, l'odeur nauséabonde d'une porcherie, un arôme tenace qui confère un tout nouveau sens au mot « berk »...

Les Canadiens habitent les villes; les aliments qu'ils achètent sont aseptisés, emballés, inspectés et détachés de la réalité.

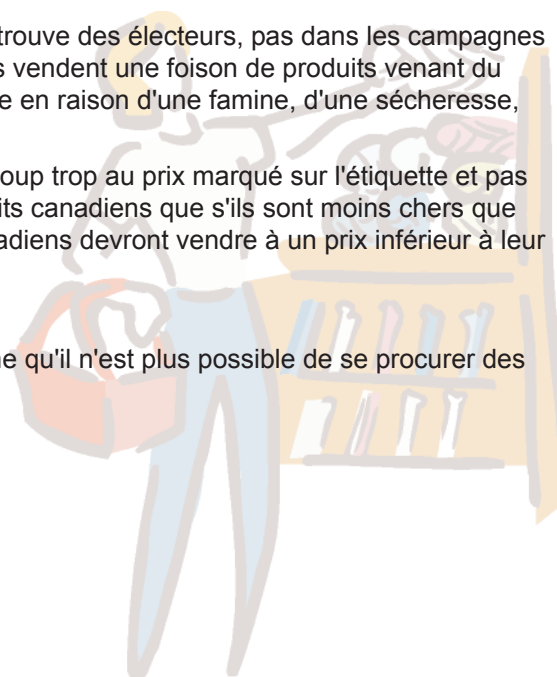
C'est dans les villes que sont les électeurs

Les politiciens s'en sont aperçus. C'est dans les villes qu'on trouve des électeurs, pas dans les campagnes où il n'y a que des agriculteurs et des éleveurs. Les épiceries vendent une foison de produits venant du monde entier. Ce qu'un pays n'est pas en mesure de produire en raison d'une famine, d'une sécheresse, d'une guerre ou de la peste, un autre le produira.

Résultat de cette prospérité : nous nous en remettons beaucoup trop au prix marqué sur l'étiquette et pas assez lieu d'origine. Pire encore, nous n'achetons des produits canadiens que s'ils sont moins chers que les autres. Et, pour y parvenir, les producteurs agricoles canadiens devront vendre à un prix inférieur à leur coût de production.

On veut de tout, et bon marché en plus.

Aucun politicien n'a le cran de dire à la population canadienne qu'il n'est plus possible de se procurer des aliments bon marché.



* Catherine Ford (*Calgary Herald*), *Journal Opinion Canada*, vol. 4, n°. 23 - le 13 juin 2002, CRIC, Centre de recherche et d'information sur le Canada. Article reproduit en ligne au : http://www.cric.ca/fr_html/index.html

Annexe 3.10 : Des articles sur l'agriculture au Canada (suite)

Cela fait des années que nous n'avons plus d'essence bon marché pour nos VLT, alors pourquoi nous cacher la vérité ? Le faible niveau des prix des aliments finit par avoir des conséquences. Et ces conséquences, on peut les voir dans des exploitations agricoles plus vastes et moins nombreuses, et des fermiers et des éleveurs au bord du désespoir, confrontés à une nouvelle période de sécheresse, surtout dans l'Ouest canadien. Et pour ajouter un peu d'ironie à la chose, sans doute une invasion de sauterelles, comme dans l'Égypte ancienne, juste pour nous rappeler que c'est toujours la nature qui finit par dicter sa loi.

On ne peut pas dire que le gouvernement fédéral ait fermé les yeux sur la crise agricole. Mais Ottawa s'en est tout juste assez inquiété pour mettre un terme à une émeute métaphorique, en laissant filtrer un projet de subventions de 1,3 milliard de dollars pour réagir à la hausse des subventions américaines. Et selon les chiffres de Statistique Canada, les prix des bovins et des porcs sont satisfaisants, ce qui vient compenser la hausse générale des frais d'exploitation des fermes. Qui s'arrête à penser qu'en regroupant toutes les formes d'agriculture dans un même ensemble de statistiques, on finit par masquer le véritable problème auquel les agriculteurs des Prairies font face?

Les épreuves très réelles des agriculteurs et des éleveurs de l'Ouest

Les agriculteurs et les éleveurs du triangle de Palliser - les vastes plaines de l'Ouest qui s'étendent du sud du Manitoba jusqu'aux contreforts des Rocheuses - subissent une série de coups durs : des saisons parmi les plus sèches depuis cent ans (y compris ce qu'on a appelé les sales années trente); des politiques protectionnistes aux États-Unis, notamment la promesse de consacrer 51,7 milliards de dollars américains à l'agriculture; en Europe, depuis des années, des subventions avec lesquelles le Canada ne peut rivaliser; et l'indifférence du reste du Canada.

Oh! bien sûr, il est difficile de s'intéresser à une crise agricole lorsqu'on a le ventre plein et tout ce qu'on souhaite à portée de main. Plus difficile encore de se dire, quand le niveau des prix aux États-Unis est si faible, que nous devrions payer plus cher ici.

Peut-être les agriculteurs eux-mêmes devraient-ils assumer leur part de responsabilité. Dans ce pays, les gens ont toujours tendance à se demander quelle nouvelle catastrophe va leur tomber dessus l'an prochain. Si la saison des semences est bonne, il pleuvra tout le mois de juillet, disent-ils. Si le printemps est froid, l'été sera trop chaud. Si la récolte s'annonce exceptionnelle, une averse de grêle suffirait pour l'anéantir. Et si la nature offre une saison de rêve - de lourds épis de céréales à perte de vue, du beau bétail en train de paître sur de riches pâturages, alors c'est que les prix vont dégringoler.

C'est l'expérience qui rend les agriculteurs pessimistes. Néanmoins, dans le reste du pays, on dirait que les agriculteurs ne cessent de se plaindre.

Mais pendant qu'ils se plaignent, ils n'en continuent pas moins de garnir nos tables. Pour le moment. Quand ils n'en seront plus capables, quand l'agriculture, comme bien d'autres secteurs de l'économie canadienne, appartiendra à des intérêts subventionnés par les Américains, il sera trop tard pour agir.

Le temps n'est plus à crier au loup : il est entré dans la bergerie.



Annexe 3.10 : Des articles sur l'agriculture au Canada (suite)

Note :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu de la page suivante :

- Annexe 3.10 Des articles sur l'agriculture au Canada (suite)

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : <http://www.mtbb.mb.ca>

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

téléphone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 92143

coût : 34,10 \$

Annexe 3.11 : L'industrie agroalimentaire manitobaine*

Quelques faits intéressants

Au Manitoba, l'agriculture est une vaste entreprise. Ce secteur varié et dynamique apporte chaque année des milliards de dollars à l'économie de la province et représente 62 000 emplois. Cela veut dire qu'un Manitobain sur neuf travaille dans l'industrie agricole. Voici quelques faits au sujet de l'agriculture au Manitoba :

- Au Manitoba, plus d'un emploi sur neuf dépend de la production agricole.
- Chaque exploitation agricole manitobaine nourrit environ 250 personnes.
- Les produits agricoles du Manitoba sont exportés dans d'autres provinces canadiennes et dans plus de 150 pays.
- Environ 50 % des aliments qu'on trouve dans les magasins d'alimentation du Manitoba proviennent de produits récoltés et transformés au Manitoba.
- En 1995, 56 000 vaches laitières manitobaines ont produit 280,8 millions de litres de lait et de crème.
- Pour chaque dollar de revenu agricole brut produit au Manitoba, presque deux dollars sont injectés dans l'économie globale de la province.
- En 1991, 22 % des exploitants agricoles étaient des femmes.
- Portage-la-Prairie est la capitale des fraises au Canada.
- Un terrain d'un acre peut produire plus de 10 000 livres de fraises dans une saison au Manitoba.
- La première variété de colza canola a été créée au Manitoba par Baldur Stefansson. L'huile de canola est l'huile qui contient le plus faible taux de gras saturés.
- Il faut trois livres de pommes de terre pour produire une livre de croustilles.
- On déguste des pommes de terres frites fabriquées au Manitoba dans toutes les parties du monde, y compris en Russie, au Mexique et au Japon.



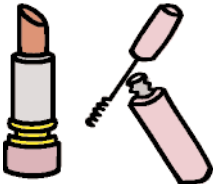



*Source : « Développez-vous dans une industrie qui se développe » (2003), document en ligne sur le site Web de l'Agriculture Manitoba au : <http://www.gov.mb.ca/agriculture/intro/growing/hba01s03.html>

Annexe 3.11 : L'industrie agroalimentaire manitobaine (suite)

Produits de base agricoles* au Manitoba





L'agriculture fait partie intégrante de notre quotidien. Les matériaux provenant des plantes et des animaux peuvent être décomposés en plusieurs ingrédients principaux : l'amidon et les sucres, les gras et les huiles, la cellulose, les protéines et la lignine. Ces ingrédients sont utilisés pour des produits manufacturés très variés. Ceux-ci servent ensuite à fabriquer d'autres produits comme de la peinture et des revêtements, des médicaments et des épreuves diagnostiques médicales, des produits de beauté et d'hygiène, et de l'encre.

Catégorie	Produit	Produits de base agricoles
Articles ménagers 	Savon Détergent Linoléum Plaque de plâtre Chandelles Peinture Papier peint Assiettes en papier Colle Isolant Papier/carton Solvant Huile de lin	lin, maïs, bœuf canola lin maïs cire d'abeilles, bœuf lin, maïs maïs, bœuf maïs œufs, bœuf maïs, paille de blé lin maïs lin
Soins des animaux familiaux 	Nourriture pour animaux Litière pour animaux Nourriture pour poissons	bœuf, canola maïs plantes, canola
Produits de beauté et d'hygiène 	Parfum Crèmes/lotions Rouge à lèvres Crème à raser Lanoline Dentifrice Gouttes pour les yeux Huile de bain Mascara Huile solaire	bœuf abeilles, blé, carthame, canola abeilles, bœuf bœuf mouton maïs, œufs œufs blé, canola blé canola
Vêtements et chaussures 	Bottes Souliers Vêtements en cuir Chandails, mitaines Manteaux (bourrés de duvet) Tissu de lin	autruche, bœuf lin, bœuf bœuf, porc mouton dinde, oie lin

* Source : « Quelques-uns voient une ferme ... Nous voyons une industrie », document en ligne sur le site Web de Agriculture Manitoba (2003) au :

<http://www.gov.mb.ca/agriculture/help/french.html>

Annexe 3.11 : L'industrie agroalimentaire manitobaine (suite)

Catégorie	Produit	Produits de base agricoles
Transport 	Poli-nettoyeur Liquides hydrauliques Lubrifiants industriels Éthanol Carburant biodiesel Bougies d'allumage Huile pour direction assistée	lin canola canola blé canola maïs maïs
Jardin et pelouse 	Engrais Insecticides Herbicides	canola, porc, bœuf maïs lin
Loisirs 	Crayons de cire/craie Boissons alcoolisées Balai de curling Pinceaux Gant de base-ball Ballons de sports	maïs blé, orge, seigle porc bœuf porc, bœuf porc
Divers 	Encre d'imprimerie Tissage Antistatique pour papier Plastifiants Nettoyeurs pour ordinateur	canola blé, mouton canola canola autruche

Annexe 3.12 : Le changement climatique

Fiche d'information :

Exemples des effets du changement climatique sur la production alimentaire

Effets du changement climatique	Conséquence sur la production alimentaire
fonte de glaciers, hausse du niveau de la mer	déséquilibre des écosystèmes aquatiques, donc moins de poissons en eau salée
inondations de basses terres près des océans et des rivières	diminution de superficie de terres cultivables en régions côtières; déséquilibre dans les zones humides peut mener à moins de production de riz sauvage et de riz cultivé
vagues de chaleur prolongées à l'intérieur des continents	plus de sécheresses dans les régions cultivables (steppes et savanes) – récoltes moins productives; diminution de baies sauvages et de végétation naturelle
effets plus prononcés dans les régions arctiques	déséquilibre des écosystèmes fragiles du nord : destruction de l'habitat des caribous, poissons, animaux arctiques
plus de phénomènes météorologiques violents	destruction de récoltes et de végétation naturelle
manque d'eau plus sévère dans les régions arides du monde	appauvrissement des récoltes, destruction de l'habitat de animaux de chasse, donc moins de gibier; moins de variété de semences possibles
hausse de températures dans les lacs, rivières et océans	moins d'oxygène pour les poissons et les organismes aquatiques, donc baisse en volume de pêche



Annexe 3.13 : C'est quoi l'agriculture durable?

Guide de discussion

A. *Discutez du cas qui suit en fonction des principes de la durabilité.*

Monsieur Dion fait la culture du blé sur plusieurs acres de terre dans la région de Sainte-Anne au Manitoba. Afin de maximiser le plus possible le rendement de sa production, il utilise des herbicides. Ces produits chimiques sont dangereux pour sa santé. Cependant, il respecte bien les règles de sécurité liées à leur manipulation.

M. Dion a décidé d'utiliser ces herbicides, même si l'agronome local lui a fortement suggéré d'en utiliser un peu moins puisqu'ils sont très nocifs pour l'environnement, et même si le coût de ces herbicides est très élevé.

B. *Essayez d'arriver à un consensus sur la décision prise par M. Dion, en mettant en évidence les effets de ses actions sur chacune de ces composantes :*

- la santé et le bien-être de la société (p. ex. danger d'utilisation des pesticides, présence de ces pesticides dans la nourriture, etc.)
- l'environnement (p. ex. pollution possible des sols, des eaux souterraines, pénétration de pesticides dans la chaîne alimentaire, etc.)
- l'économie (p. ex. maximisation de production, profits à la compagnie de pesticides, emplois, etc.)

C. *En tant que consommateurs de produits agricoles, nous avons également des décisions à prendre concernant la viabilité. Discutez de l'exemple qui suit :*

Prenons l'exemple de l'utilisation des fertilisants chimiques et des pesticides en agriculture. Nous sommes maintenant habitués à obtenir du marché des fruits et des légumes « parfaits ». Sommes-nous prêts à acheter des aliments qui ont une moins belle apparence mais qui ont été produits dans des conditions beaucoup plus respectueuses de l'environnement? Le consommateur est bien placé dans cette situation pour exiger ce qu'il veut réellement. Si la demande pour les aliments cultivés biologiquement est plus élevée, les agriculteurs n'auront pas le choix. Ils devront se plier aux exigences du marché. Cependant, si le consommateur continue d'exiger un fruit ou un légume parfait, l'agriculteur devra, d'une certaine façon, continuer à répondre à cette demande.

D. *Essayez de trouver d'autres exemples de décisions liées à l'agriculture durable.*

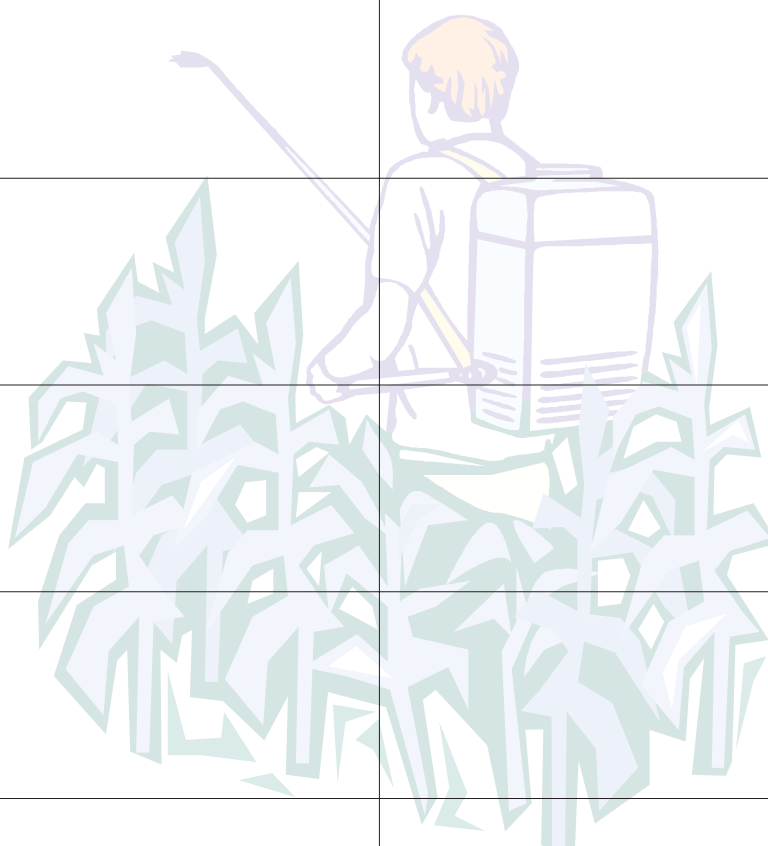
A faint illustration of a hamburger is centered on the page. Above the hamburger is a speech bubble containing the word "pesticides?" in a stylized font. The entire illustration is rendered in a light gray color.

Annexe 3.14 : L'impact du système alimentaire

	Impact sur l'environnement	Impact sur l'économie	Impact sur le bien-être de la société
Étape 1 :			
Étape 2 :			
Étape 3 :			
Étape 4 :			
Étape 5 :			
Étape 6 :			
Étape 7 :			
Étape 8 :			
Étape 9 :			

Annexe 3.15 : Une comparaison de techniques agricoles

Technique	Effets (+ et -)	Durabilité de la technique
Utilisation d'herbicides		
Utilisation de pesticides		
Construction de digues pour réclamer des terres arables		
Utilisation de fertilisants chimiques		
Utilisation du compostage ou d'engrais organiques		
Irrigation		
Mise en jachère de parcelles de terre		



suite...

Annexe 3.15 : Une comparaison de techniques agricoles (suite)

Technique	Effets (+ et –)	Durabilité de la technique
Utilisation de techniques biologiques (insectes prédateurs, paillis, etc.)		
Pratique de la monoculture		
Utilisation d'arbres comme brise-vent		
Rotation des semences		
Utilisation de la biotechnologie		
Autres (spécifier)		

Annexe 3.16 : Produire plus avec moins d'eau*

Le rôle de l'agriculture est essentiel pour résoudre les problèmes d'eau de la planète

2003, l'*Année internationale de l'eau douce*, était une occasion de se concentrer sur le rôle de l'eau en tant que ressource inestimable et limitée que nous devons tous utiliser à bon escient. Nous pouvons continuer à nous concentrer sur ce rôle en particulier chaque 22 mars qui est la *Journée internationale de l'eau*. Pour pouvoir nourrir les 2 milliards d'êtres humains supplémentaires qui peupleront le globe en 2030, l'eau doit être utilisée de façon plus efficace.

L'agriculture est le plus gros consommateur d'eau : elle compte pour environ 70 pour cent de toute l'eau douce prélevée dans le monde. Avec la population croissante de la planète, l'agriculture devra rivaliser de plus en plus avec les utilisateurs industriels et domestiques, ce qui veut dire qu'elle devra rationaliser son usage.

L'agriculture pluviale représente 60 pour cent de la production vivrière dans les pays en développement, sur 80 pour cent des terres arables. Seulement 20 pour cent des terres arables dans les pays en développement sont irriguées, mais elles produisent quelque 40 pour cent de toutes les cultures et près de 60 pour cent de la production céréalière.

La contribution de l'irrigation à la production vivrière mondiale devrait augmenter au cours des prochaines décennies : les superficies irriguées dans les pays en développement devraient progresser de 40 millions d'hectares (20 pour cent) d'ici 2030, ce qui représente moins de la moitié de l'accroissement enregistré au cours des 35 dernières années (99 millions d'hectares).

Ce ralentissement s'explique par les raisons suivantes :

- le taux de croissance de la demande alimentaire diminuera;
- les zones adaptées à l'irrigation seront de plus en plus restreintes dans certains pays;
- le coût des investissements dans l'irrigation augmentera.

L'essor de l'irrigation sera plus important dans les zones pauvres en terres où l'irrigation est déjà primordiale : principalement en Asie du Sud et de l'Est, au Proche-Orient et en Afrique du Nord.

Il n'y aura pas de pénurie globale de terres ou d'eau pour l'irrigation, mais de graves problèmes localisés dans certains pays et régions en développement persistent. Un pays en développement sur cinq devra faire face à des pénuries d'eau d'ici 2030.

L'agriculture devra améliorer la performance de sa production irriguée et de sa production pluviale. Il faut investir dans des pratiques agricoles améliorées, permettant d'économiser l'eau, et dans de meilleures méthodes de gestion. Le potentiel de l'agriculture doit être libéré pour résoudre les problèmes d'eau de la planète et utiliser de façon beaucoup plus productive les maigres ressources disponibles.

Les solutions techniques pour produire plus avec moins d'eau existent. Mais font souvent défaut les investissements et la volonté politique pour améliorer la production pluviale, moderniser les systèmes d'irrigation et répondre aux exigences des communautés rurales.

À moins que les gouvernements nationaux et les organismes de financement fassent des choix stratégiques orientés sur la maîtrise de l'eau, l'agriculture ne sera pas en mesure de maintenir les allocations d'eau nécessaires pour la production vivrière irriguée.

* Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) 2003, document en ligne au : <http://www.fao.org/french/newsroom/focus/2003/water.htm>

Par conséquent, il est essentiel:

- de reconnaître que l'agriculture est le secteur où les gains potentiels de productivité de l'eau sont les plus élevés;
- de reconnaître l'importance de toutes les sources d'eau (pluie, eaux de surface, eaux souterraines et eaux usées) pour atteindre la sécurité alimentaire là où l'eau a tendance à manquer;
- de créer les bonnes politiques, institutions et mesures d'incitation commerciales pour accroître la productivité de l'eau dans l'agriculture;
- de passer d'une gestion de l'eau axée sur l'offre à une gestion axée sur la demande et les services;
- de prendre conscience que le développement rural peut être mieux servi par des investissements dans des secteurs autres que l'irrigation. La meilleure solution dépend des conditions régnant dans chaque pays.

La *Journée internationale de l'eau douce* est un grand pas en avant si la communauté internationale se concentre davantage sur l'importance de la maîtrise de l'eau dans les zones rurales.



Annexe 3.17 : Une prise de décision sur les techniques agricoles*

CAS NUMÉRO 1

Vous êtes propriétaire d'une ferme située juste à la limite sud de la ville de Winnipeg. Cette ferme appartenait autrefois à vos parents et vous l'avez obtenue en héritage. Votre ferme n'est pas très grande, cependant elle possède une bonne terre fertile et vous permet de vivre très confortablement. Selon vous, la valeur de cette ferme est située entre 500 et 600 mille dollars. Un promoteur industriel vous approche et vous offre 1 million de dollars pour votre ferme. En effet, il trouve que l'environnement serait propice à la construction d'un centre commercial ou d'un terrain de golf. Que faites-vous?

Possibilités :

1. Vous décidez de vendre.
2. Vous décidez de garder la ferme pour des raisons sentimentales.
3. Vous décidez de vendre en vous assurant que le promoteur retirera le sol fertile de la terre pour qu'il soit par la suite utilisé à des fins agricoles.
4. Vous faites quelque chose d'autre.

CAS NUMÉRO 2

Vous êtes un agriculteur qui pratique la culture biologique depuis quelques années. Votre situation financière est relativement confortable et votre entreprise est bien établie. Cependant, pour la première fois, vous avez de graves problèmes avec un de vos champs en culture. En effet, un insecte ravageur a infesté de façon importante votre champ de tomates et aucune arme biologique n'arrive à le déloger. Vous croyez que cet insecte ravageur vient probablement de la ferme voisine. Votre voisin vous offre de vous vendre à rabais des pesticides qu'il a en trop et qu'il serait encore temps d'appliquer sur votre récolte. Que faites-vous?

Possibilités :

1. Vous décidez de ne rien faire et vous acceptez de perdre la récolte.
2. Vous décidez d'acheter un peu de pesticide que vous appliquerez sur une petite parcelle du terrain seulement, ce qui vous permettra de sauver une partie de la récolte.
3. Vous décidez d'acheter suffisamment de pesticide pour sauver la récolte et vous vous dites que ce sera la première et la dernière fois.
4. Vous faites quelque chose d'autre.

CAS NUMÉRO 3

Vous allez à l'épicerie avec l'intention de vous procurer des fraises. C'est l'anniversaire de votre épouse et vous voulez lui préparer un gâteau décoré avec des fraises. Vous savez que votre épouse adore ce genre de gâteau. Vous vous préoccupez d'avoir une saine alimentation et vous ne consommez que des aliments provenant de cultures biologiques. Lorsque vous arrivez à l'épicerie vous constatez que les fraises biologiques ne sont pas très belles, elles ont l'air un peu déperies. De l'autre côté du comptoir, vous réalisez qu'il y a de superbes fraises provenant de la culture traditionnelle, c'est-à-dire avec pesticides, et qu'elles sont même un peu moins dispendieuses. Que faites-vous?

* Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba et Agriculture Manitoba, *Vert la croissance* (vidéocassette et guide de l'enseignant), 1994.

Annexe 3.17 : Une prise de décision sur les techniques agricoles (suite)

Possibilités :

1. Vous décidez tout de même d'acheter les fraises de culture biologique.
2. Vous décidez d'acheter les fraises de culture traditionnelle et vous vous dites que c'est seulement pour cette fois (occasion spéciale de l'anniversaire).
3. Vous décidez d'acheter les fraises biologiques, mais vous décidez de faire un dessert différent où l'apparence des fraises est moins importante.
4. Vous faites quelque chose d'autre.

CAS NUMÉRO 4

Vous êtes un agriculteur et vous recevez la visite d'un jeune agronome qui vous fait remarquer que vos pratiques agricoles sont très néfastes pour l'environnement. Rempli de bonnes intentions, le jeune agronome vous propose un plan qui devrait progressivement vous permettre de pratiquer une agriculture plus respectueuse de l'environnement et qui pourrait même devenir plus rentable à long terme étant donné les économies reliées à l'achat des pesticides par exemple. Cependant, le jeune agronome vous fait remarquer qu'à court terme vos bénéfices risquent d'être quelque peu réduits. Vous avez déjà du mal à rembourser votre prêt agricole au gouvernement. Que faites-vous?

Possibilités :

1. Vous décidez de vendre votre ferme.
2. Vous décidez de faire les changements suggérés par le jeune agronome et, du même coup, vous augmentez votre dette avec le Service des prêts agricoles.
3. Vous décidez de ne rien faire pour l'instant mais vous continuez de vous informer concernant les techniques proposées par le jeune agronome.
4. Vous faites quelque chose d'autre.

CAS NUMÉRO 5

Vous êtes un agriculteur et vous procédez à l'épandage d'un fertilisant chimique très toxique dans un champ de blé situé le long d'un ruisseau. À cause d'un bris mécanique, votre tracteur arrête de fonctionner. Vous allez donc vérifier le moteur afin de déterminer quelle est la source du problème. Après un bon moment, lorsque vous avez terminé de réparer le problème du moteur, vous constatez que le fertilisant contenu dans le réservoir s'est presque complètement écoulé à cause d'une fuite que vous n'aviez pas remarquée. Vous constatez de plus qu'une grande partie du fertilisant s'est écoulé directement dans le ruisseau situé près du champ. Que faites-vous?

Possibilités :

1. Vous contactez le plus rapidement possible le ministère de l'Environnement dans le but d'expliquer le problème, tout en espérant qu'il sera possible de récupérer le plus de fertilisant possible, et cela même si des frais considérables risquent de vous être imposés.
2. Vous tentez de nettoyer le tout vous-même en utilisant des outils comme une pompe.
3. Vous vous dites que le fertilisant sera fortement dilué dans l'eau et qu'il sera probablement inoffensif pour l'environnement.
4. Vous faites quelque chose d'autre.

Annexe 3.18 : Les organismes génétiquement modifiés

*Les organismes génétiquement modifiés, ou OGM, inondent le marché, souvent à l'insu des consommateurs, alors que leurs effets à long terme demeurent inconnus. Ces trois petites lettres sont porteuses de grands espoirs pour les uns, mais constituent une source d'inquiétude pour les autres. Les multinationales, appuyées par les pays exportateurs de ces produits, promettent une agriculture sans produits chimiques et laissent miroiter un monde sans famine. Quant à leurs détracteurs, qui parlent d'« aliments Frankenstein », ils accusent les scientifiques qui se prêtent au jeu transgénique de jouer aux dieux ou de mettre la planète en péril. Devant l'incertitude liée aux effets de cette nouvelle révolution génétique sur la santé et l'environnement, entre les partisans convaincus et les opposants farouches, se trouvent ceux pour qui la prudence reste de mise. Si en Europe le débat fait rage depuis quelques années déjà, en Amérique du Nord, il ne fait que commencer. La question divise la communauté scientifique, mais elle constitue également un important enjeu économique et commercial.**



Au Canada, les aliments les plus fréquemment modifiés sont les tomates, le canola, le soja, le maïs et les pommes de terre. Mais des extraits de ces produits sont aussi utilisés dans une grande variété d'autres aliments : céréales, aliments en conserve, soupes, sauces, crème glacée, chocolat, margarines, bonbons, huiles, sirops, etc. Au Canada et aux États-Unis, la loi n'exige pas l'étiquetage de ces produits.

La modification génétique, selon certaines personnes, offre l'espoir de nourrir le monde, en créant la possibilité de cultiver des plantes à croissance rapide et résistantes aux pestes, à la sécheresse, aux maladies et aux herbicides. Mais, disent les écologistes, nous ne connaissons pas les effets à long terme de la création d'organismes transgéniques.

Le Canada compte parmi six pays qui s'opposent à toute réglementation du commerce des OGM, avec les États-Unis, l'Argentine, l'Australie, le Chili et l'Uruguay. Le débat se prolonge autour du monde, engendrant toute une gamme d'études scientifiques et de discussions sur l'éthique et la durabilité de la biotechnologie transgénétique.



« Les OGM : une révolution génétique au menu » S. Lebeuf, et L. Lavigne, Radio-Canada (2000): <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/dossiers/OGM/OGM.html>

« Répertoire du bio au Canada » (2002), Canadian Organic Growers : <http://www.cog.ca/2002orgdirectory.pdf>

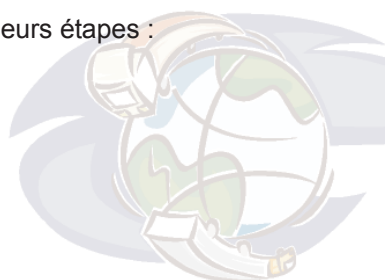
« Biotechnologie et sécurité alimentaire », Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), 2003 : <http://www.fao.org/french/newsroom/facts/index.html>

* « Les OGM : une révolution génétique au menu », Sophie-Hélène Lebeuf et Luc Lavigne, document en ligne sur le site Web de Radio-Canada (avril 2000) : <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/dossiers/OGM/OGM.html>

Annexe 3.19 : Les étapes du système alimentaire mondial*

Le système alimentaire mondial est complexe et comprend plusieurs étapes :

1. la préparation à la culture des denrées alimentaires
2. la culture des denrées alimentaires
3. le transport des denrées depuis les champs
4. la transformation, vente et entreposage des denrées
5. la préparation et la consommation de la nourriture



Chacune de ces étapes comprend de nombreux processus et implique divers intermédiaires (banquiers, fournisseurs agricoles, ouvriers agricoles, transporteurs, meuniers et boulangers, etc.) De plus, chaque étape est influencée par des conditions diverses comme la météo, les routes et la stabilité économique et politique. C'est cette complexité qui rend vulnérable notre système de distribution alimentaire.

Une notion importante à prendre en compte est celle du gaspillage dû aux ravageurs et aux diverses pertes au niveau commercial et familial. Il est possible d'augmenter nettement la quantité de nourriture disponible en protégeant les denrées alimentaires des insectes, rongeurs, moisissures et pertes diverses. Chaque année, après les récoltes, de mauvaises manipulations et des contaminations endommagent des millions de tonnes de denrées alimentaires.

Même si les disponibilités alimentaires mondiales ont augmenté, la population du globe continue de croître rapidement. Néanmoins, ce n'est pas seulement par une augmentation de la production que l'on pourra assurer la sécurité alimentaire. Si, par exemple, les gens n'ont pas les moyens d'acheter la nourriture disponible, si leur alimentation ne comporte pas les vitamines et les minéraux essentiels ou si des problèmes de manipulation au cours de la transformation ou de la distribution rendent leur nourriture impropre à la consommation, leur sécurité alimentaire ne sera pas assurée.

La sécurité alimentaire dépend de trois piliers, comme des piliers qui soutiendraient un édifice :

- La nourriture doit être **disponible**, ce qui veut dire que l'on doit produire ou importer, au niveau national ou local, des quantités adéquates d'aliments sains et de bonne qualité.
- La nourriture doit être **accessible**, ce qui veut dire qu'elle doit être distribuée et mise à disposition localement, à un prix accessible à tous.
- La nourriture doit être **utilisée** de la meilleure manière possible pour que chacun soit en bonne santé et bien nourri (quantité, qualité et variété suffisantes aux besoins).

Pour réaliser la sécurité alimentaire sur le plan national, un pays doit être capable de produire ou d'importer la nourriture dont il a besoin, et être capable de l'entreposer, de la distribuer et d'en assurer un accès équitable. Les familles doivent disposer des moyens nécessaires à la production ou à l'achat des aliments dont ils ont besoin. En outre, leurs membres doivent avoir le temps et les connaissances qu'il faut pour pouvoir répondre aux besoins nutritionnels de toutes les personnes de la famille.

* Source : « Nourrir les esprits, combattre la faim », trousse éducative en ligne de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (2003) au : <http://www.feedingminds.org/debut.htm>

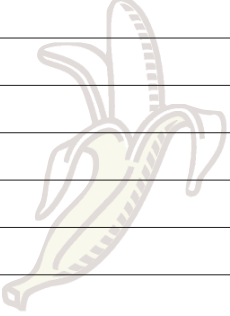
Annexe 3.19 : Les étapes du système alimentaire mondial (suite)

Pour chaque étape du système alimentaire dans le tableau qui suit, énumérez les besoins et les coûts impliqués ainsi que les facteurs qui peuvent provoquer des risques pour la sécurité alimentaire. (À ne pas oublier des facteurs tels que la publicité et l'emballage, qui font augmenter le prix des produits et peuvent les rendre inaccessibles à une partie de la population.)

Étapes du système	Besoins et coûts	Risques ou problèmes possibles	Impact sur l'environnement
Préparation à la culture des denrées alimentaires	<i>terres arables, outils...</i>		
Culture des denrées alimentaires	<i>main d'œuvre...</i>	<i>sécheresse...</i>	
Transport des denrées depuis les champs	<i>routes...</i>	<i>instabilité politique...</i>	
Transformation, vente et entreposage des denrées	<i>usines...</i>	<i>instabilité économique...</i>	
Préparation et consommation de la nourriture	<i>connaissances sur la nutrition...</i>		

Annexe 3.20 : « Couper la banane en tranches »

En supposant que le prix d'une banane au Canada est de 1 \$, estimez combien de cents de ce dollar sont remis à chacun des intervenants dans le processus et remplissez le tableau qui suit.

Cultivateurs de bananes	Amérique centrale	
Propriétaires des terres	Amérique centrale	
Expéditeur	États-Unis	
Importateur	États-Unis	
Grossiste	États-Unis	
Distributeur	Canada	
Détaillant	Canada	

Vérifiez avec votre professeur comment les profits sont distribués. (À noter que la réponse proposée n'est qu'une approximation et peut varier selon les coûts de production, le marché mondial et divers autres facteurs.)

Questions à discuter :

- Quel pourcentage du prix payé (1 \$) par le consommateur reste au Canada?
- Quel pourcentage du prix payé (1 \$) par le consommateur va au cultivateur?
- La situation est-elle équitable? Que peut-on y faire?
- Qu'arrive-t-il à ce cycle si nous :
 - a) achetons des produits cultivés localement?
 - b) achetons directement du producteur?
- Quels sont les autres coûts (environnementaux, sociaux et humains) des bananes qui sont cultivées par des compagnies multinationales?
- Qu'est-ce que le commerce équitable?

Comment maximiser la production commerciale et minimiser les coûts de production?

Afin de vendre les bananes à un prix raisonnable sur le marché mondial, les corporations multinationales sont propriétaires d'immenses plantations. Ces plantations doivent maintenir une production élevée et des coûts de production le plus bas possible pour assurer des profits continus. Quels moyens utilisent-ils pour ce faire?

- l'emploi de pesticides;
- le déboisement pour agrandir les terres productives;
- des salaires peu élevés;
- l'embauche d'ouvriers migrants;
- des conditions de travail et des logements minimales pour les travailleurs.



Discutez des effets sociaux, économiques et environnementaux de ces stratégies et proposez des stratégies plus durables et plus justes pour les producteurs de l'Amérique du Sud. Croyez-vous que les citoyens de l'Amérique du Nord seraient prêts à payer un prix plus élevé pour les bananes?

Annexe 3.20 : « Couper la banane en tranches » (suite)

Le tableau suivant présente une approximation de la répartition du dollar entre les divers intermédiaires dans le processus.*

Cultivateur de bananes	Amérique centrale	2 cents
Propriétaire des terres	Amérique centrale	8 cents
Expéditeur	États-Unis	10 cents
Importateur	États-Unis	10 cents
Grossiste	États-Unis	10 cents
Transformateur	États-Unis	10 cents
Distributeur	Canada	10 cents
Détaillant	Canada	40 cents



*À noter que cette estimation peut varier selon le cas et l'année de production.

Source : Centrale des syndicats du Québec (CSQ), Trousse éducative *La Terre dans votre assiette*, Québec (Québec) : ERE Éducation, 2002. Aussi disponible en ligne au : <http://terre.csq.qc.net>

Voici une autre manière de voir les coûts de l'importation des bananes.

Coûts de l'importation des bananes de l'Amérique centrale :**

Pourcentage du prix consommateur	Coûts
5 %	payé au cultivateur
4 %	coûts d'exportation
11 %	frais de transports internationaux
9 %	licences d'importation
17 %	profits (distributeur)
5 %	maturation des fruits
15 %	taxes
34 %	distribution, marketing et vente



** Source : « Putting Food on the Global Table », ressource pour les enseignants sur le commerce équitable, OXFAM (2001) :

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

Annexe 3.21 : La faim dans le monde – mythe ou réalité?*

1. *La faim existe parce qu'il n'y a pas assez d'aliments pour nourrir tout le monde.*
 - **Mythe.** Depuis les 1970 la production agricole est suffisante pour fournir 300 calories en céréales quotidiennement à chaque homme, femme et enfant dans le monde, sans compter viandes, noix, fruits et légumes. Le problème est l'accès à une alimentation saine à un prix raisonnable.

2. *La faim mondiale n'est pas la conséquence d'une concurrence entre les pays développés et les pays en développement.*
 - **Réalité.** La faim existe partout. Au Canada, la dépendance sur les banques alimentaires accroît depuis l'année 1998. De plus, dans des pays en développement, il y a un segment de la population qui est bien alimenté, même suralimenté. La faim est le résultat de conditions sociales et la faim existe chez les membres les plus défavorisés de toute société.

3. *Il s'agit d'augmenter la production alimentaire afin de combattre la faim, même si c'est nuisible à l'environnement.*
 - **Mythe.** Ce n'est pas nécessaire d'augmenter la production alimentaire. De plus, ce qui nuit à l'environnement aujourd'hui affectera la production agricole de l'avenir.

4. *Si les pays en développement pourraient exporter plus de produits agricoles, ils seraient capables d'acheter les vivres nécessaires à l'alimentation de leur population.*
 - **Mythe.** L'exportation des cultures vivrières ne nourrit pas les exportateurs agricoles. Pourquoi utiliser les terres arables pour des fins commerciales au lieu de les utiliser directement pour se nourrir soi-même? De plus, les prix de ces récoltes ne sont pas déterminés pas les producteurs, mais par le marché; et il n'y a aucune assurance que les revenus seraient distribués de façon équitable.

5. *La faim est la conséquence du contrôle de la production alimentaire.*
 - **Réalité.** La redistribution des aliments ne combat que les symptômes de la faim et ne s'adresse pas à la source du problème. La vraie question est qui obtient accès aux ressources de la production agricole et comment l'obtient-il.



* Traduction libre du quiz sur l'alimentation et la faim, disponible en ligne sur le site Internet du *Manitoba Council for International Cooperation* (2003) : <http://ourworld.ca/ow2002/myths02.html>

Annexe 3.22 : La faim et la malnutrition dans le monde*

Aujourd'hui, presque 800 millions de personnes souffrent de sous-alimentation chronique et la nourriture dont elles disposent n'est même pas suffisante pour répondre à leurs besoins énergétiques minimums. Environ 200 millions d'enfants de moins de cinq ans présentent des symptômes aigus ou chroniques de malnutrition et ce nombre s'accroît au cours des pénuries alimentaires saisonnières ainsi que pendant les périodes de famine et de conflits sociaux. Selon certaines estimations, la malnutrition est un facteur déterminant pour les quelques 13 millions d'enfants de moins de cinq ans qui meurent chaque année de maladies et d'infections que l'on pourrait éviter, comme la rougeole, la diarrhée, le paludisme, la pneumonie ou de plusieurs de ces maladies combinées.

La grande majorité des victimes de la sous-alimentation vit en Asie et dans le Pacifique. Cette région, où l'on trouve 70 pour cent de la population totale du monde en développement, représente presque les deux tiers (526 millions) des personnes sous-alimentées. À elle seule, l'Inde compte 204 millions d'individus sous-alimentés et la sous-région du Sud de l'Asie réunit plus du tiers (284 millions) du total mondial. On en dénombre encore 30 pour cent (240 millions) en Asie du Sud-Est et en Asie de l'Est où, en Chine, plus de 164 millions de personnes sur une population totale de 1,2 milliards, sont sous-alimentées. Presque un quart des victimes de la sous-alimentation se trouve en Afrique subsaharienne, région du monde où l'on note la proportion la plus élevée d'individus sous-alimentés au sein de la population. La situation est particulièrement grave en Afrique centrale, orientale et australe où 44 pour cent de la population est sous-alimentée.

La faim et la malnutrition existent sous une forme ou une autre dans tous les pays.

Qui sont les personnes les plus vulnérables à la faim et à la malnutrition dans le monde?

Les victimes de conflits

- les personnes déplacées à l'intérieur d'un pays
- les réfugiés
- les rapatriés sans terre
- les mutilés des mines terrestres
- les invalides de guerre
- les veuves et les orphelins de guerre

Les travailleurs migrants et leurs familles

- les bergers migrants s'occupant de troupeaux appartenant à d'autres
- les travailleurs migrants cherchant un travail saisonnier
- les foyers où la femme devient chef de famille au départ des hommes en quête de travail

Les populations marginales dans les zones urbaines

- les personnes ayant abandonné l'école
- les chômeurs
- les tireurs de pousse-pousse et chauffeurs de taxi-mobylettes
- les migrants récemment arrivés
- les populations des bidonvilles à la périphérie des centres urbains
- les dockers, porteurs et ouvriers de chantier
- les sans-abri
- les orphelins
- les enfants des rues et les personnes vivant seules avec de petits revenus fixes ou sans soutien financier (personnes âgées, retraités, veufs et veuves, personnes divorcées, invalides et handicapées)
- les mendiants

...suite

Les personnes appartenant à des groupes sociaux à risque

- les autochtones
- les minorités ethniques
- les familles analphabètes

Certains membres ou tous les membres de foyers à faibles revenus dans des systèmes de vie précaire

- les petits paysans (culture de subsistance, culture de petits lopins)
- les foyers agricoles où la femme est chef de famille
- les paysans sans terre
- les ouvriers agricoles
- les pêcheurs
- les bergers nomades
- les éleveurs sédentaires, les petits producteurs de bétail et les paysans/éleveurs
- les habitants des forêts
- les petits paysans et maraîchers en zone semi-urbaine
- les ouvriers journaliers ou à contrat temporaire

Les personnes dépendantes vivant seules ou dans des grandes familles à faibles revenus

- les personnes âgées
- les femmes en âge de procréer, particulièrement les femmes enceintes et allaitantes
- les enfants de moins de cinq ans, particulièrement les nourrissons
- les personnes handicapées et malades



* Source : Programme éducatif *Nourrir les esprits, combattre la faim* (2003), Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) : http://www.feedingminds.org/level3/sec_level_fr.htm

Annexe 3.23 : Une analyse de sa consommation alimentaire

Aliments consommés au cours d'une semaine			
<i>Aliments de base, non transformés</i>	<i>Aliments transformés, congelés ou conservés</i>	<i>Aliments servis au restaurant</i>	<i>De provenance locale? ✓</i>
Observations :			
Ce qui a influencé ces choix alimentaires :			

Annexe 3.24 : Le droit à l'alimentation

Au Sommet mondial de l'alimentation en 1996, les chefs de 185 pays et la Communauté européenne ont réaffirmé, dans la Déclaration de Rome sur la sécurité alimentaire mondiale, « le droit de chaque être humain d'avoir accès à une nourriture saine et nutritive conformément au droit à une nourriture adéquate et au droit fondamental de chacun d'être à l'abri de la faim ». Ils ont en outre proclamé leur volonté de réduire de moitié le nombre de personnes sous-alimentées d'ici à 2015.

Éliminer la faim n'est pas un simple idéal noble. Assurer le droit à une nourriture adéquate et le droit fondamental d'être à l'abri de la faim est une question de droit international, spécifiquement garanti dans un certain nombre d'instruments relatifs aux droits de l'homme, auxquels ont souscrit les États du monde entier.

Qu'est-ce que le droit à l'alimentation?

Dès sa constitution, l'ONU a identifié l'accès à une nourriture suffisante à la fois comme un droit de l'individu et une responsabilité collective. La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) proclamait que « Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation... ». Près de 20 ans plus tard, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) approfondissait ces concepts, en soulignant « le droit de toute personne à ... une nourriture adéquate » et en précisant « le droit fondamental de chaque être humain à être libéré de la faim ».

Or, quelle est la distinction entre le droit d'être à l'abri de la faim et le droit à une nourriture suffisante?

Le premier est fondamental. Il signifie que l'État a une obligation à respecter, celle de garantir, au minimum, que ses habitants ne soient pas victimes de la famine. En tant que tel, ce droit est intimement lié au droit à la vie. Par ailleurs, toutefois, les États devraient aussi faire tout ce qui est en leur pouvoir pour encourager la pleine jouissance du droit à une nourriture suffisante pour chaque habitant de leur territoire - autrement dit, les gens devraient avoir un accès physique et économique, à tout moment, à une nourriture de qualité adéquate en quantité suffisante pour mener une vie saine et active. Une nourriture est jugée adéquate lorsqu'elle est également culturellement acceptable et qu'elle est produite d'une manière écologiquement et socialement durable. Enfin, sa fourniture ne devrait pas entraver la jouissance d'autres droits de l'homme - par exemple, l'achat de nourriture suffisante pour un régime adéquat ne devrait pas être trop coûteux ou menacer la satisfaction d'autres droits socio-économiques, ou se faire au détriment des droits civils et politiques.

Sources :

« Le droit à la nourriture », fiche d'information en ligne de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture au :

<http://www.fao.org/french/newsroom/facts/index.html>

« L'alimentation : un droit fondamental de l'homme », Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture :

<http://www.fao.org/Focus/F/rightfood/right1.htm>

Salle de presse de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture

<http://www.fao.org/french/newsroom/>

Regroupement 4 :
L'industrie et le commerce
Annexes

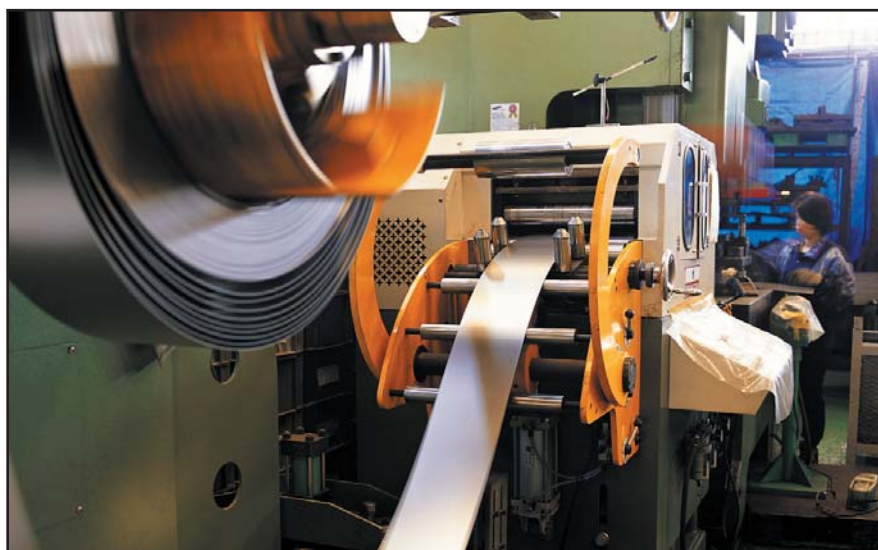


Table des matières

Annexe 4.1 : Une entreprise que j'aimerais démarrer dans ma communauté	495
Annexe 4.2 : Un guide d'anticipation	496
Annexe 4.3 : Des exemples d'industries	497
Annexe 4.4 : Les types d'industries	500
Annexe 4.5 : Un jet de mots sur l'industrie et le commerce	501
Annexe 4.6 : Des facteurs de localisation d'une industrie	502
Annexe 4.7 : La localisation d'industries dans un pays fictif	503
Annexe 4.8 : Des rôles possibles pour une consultation communautaire	504
Annexe 4.9 : Une fiche d'observation des habiletés communicatives	505
Annexe 4.10 : Des critères d'évaluation d'une présentation multimédia	506
Annexe 4.11 : Les principales régions manufacturières dans le monde	507
Annexe 4.12 : Des notes de recherche sur une compagnie manufacturière	508
Annexe 4.13 : Des mots mondialisés	509
Annexe 4.14 : Des critères d'évaluation d'une campagne publicitaire	510
Annexe 4.15 : La mondialisation, pour et contre	511
Annexe 4.16 : Des gestes d'activisme social	512
Annexe 4.17 : Une fiche d'observation de la résolution de conflit	513
Annexe 4.18 : Une autoévaluation des habiletés de résolution de conflit	514
Annexe 4.19 : Le libre-échange et les accords commerciaux	515
Annexe 4.20 : Une fiche de renseignements sur l'économie	517
Annexe 4.21 : Les compétences essentielles relatives à l'employabilité	518
Annexe 4.22 : Une pyramide de la main-d'œuvre au Canada	519
Annexe 4.23 : Une visite dans une entreprise locale	520
Annexe 4.24 : Une liste de contrôle pour un projet de recherche	521
Annexe 4.25 : Une démarche de prise de décision	522
Annexe 4.26 : Nos habitudes de consommation	523

Annexe 4.1 : Une entreprise que j'aimerais démarrer dans ma communauté

<i>Description de l'entreprise :</i>	<i>Pourquoi je crois que cette idée est originale :</i>
<i>Emplacement proposé :</i>	<i>Pourquoi cet emplacement sera favorable à mon entreprise :</i>
<i>Pourquoi je crois qu'il existe une demande pour cette entreprise :</i>	<i>Pourquoi je crois que cette entreprise sera profitable :</i>
<i>Expertise nécessaire pour réussir :</i>	<i>Ressources humaines nécessaires pour réussir :</i>
<i>Ce que je peux faire pour promouvoir cette entreprise :</i>	<i>Nom proposé pour cette entreprise :</i>

Annexe 4.2 : Un guide d'anticipation

Écris ta réaction aux énoncés proposés et une courte explication de ton raisonnement. À noter que ces énoncés ne sont pas nécessairement vrais ni faux. Tu auras l'occasion de raffiner ou de corriger tes réactions à la fin de l'étude de ce thème.

Énoncé	Ton opinion maintenant (indique pourquoi)	Ton opinion à la fin du regroupement (indique pourquoi)
1. <i>L'économie canadienne repose principalement sur les industries manufacturières.</i>		
2. <i>La plupart de la main-d'œuvre dans le monde travaille en agriculture.</i>		
3. <i>L'exportation de produits manufacturés par les États-Unis domine le commerce mondial.</i>		
4. <i>Depuis le développement du transport aérien, les transports maritimes n'ont plus d'importance dans le commerce mondial.</i>		

Annexe 4.3 : Des exemples d'industries

Flottille de pêche <i>Trois-Rivières</i>	Meunerie <i>Prairies-Ouest</i>
Moulin de pâte et papier	<i>CKSB Radio-Canada</i>
<i>Winnipeg Free Press</i>	Abattage d'arbres et bois d'œuvre
Nettoyage à sec <i>Perth's</i>	La ferme <i>Lavergne-Émond</i>
Mine de potasse	Boulangerie <i>Le croissant</i>

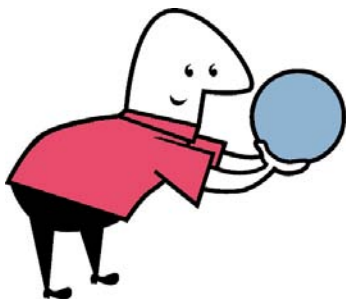
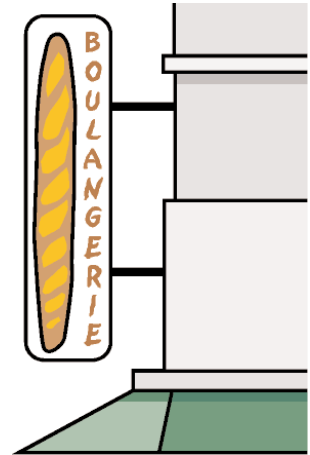
Annexe 4.3 : Des exemples d'industries (suite)

Salle de quilles <i>Ste-Agathe</i>	Ministre des Finances du Manitoba
Présidente de l'Association immobilière de Brandon	Leçons de musique <i>Do-ré-mi</i>
Professeur d'histoire, <i>Collège universitaire de Saint-Boniface</i>	<i>Café-à-go-go</i>
Chef de la direction de la <i>Banque de Montréal</i>	<i>Chaussures à la course</i>
Services transit de Winnipeg	<i>Coiffures chez Édouard</i>

Annexe 4.3 (suite) : Réponses

Pour chaque exemple le chiffre entre parenthèses indique s'il s'agit du secteur primaire (1), secondaire (2), tertiaire (3), quaternaire (4) ou quinaire (5).

- Flottille de pêche *Trois-Rivières* (1)
- Meunerie *Prairies-Ouest* (2)
- Moulin de pâte et papier (2)
- *CKSB Radio-Canada* (4)
- *Winnipeg Free Press* (4)
- Abattage d'arbres et bois d'œuvre (1)
- Nettoyage à sec *Perth's* (3)
- La ferme *Lavergne-Émond* (1)
- Piégeage *Flin Flon* (1)
- Usine de montage d'automobiles (2)
- Mine de potasse (1)
- Boulangerie *Le croissant* (2) (production) et (3) (vente aux consommateurs)
- Salle de quilles *Ste-Agathe* (3)
- Ministre des Finances du Manitoba (5)
- Présidente de l'Association immobilière de Brandon (5)
- Leçons de musique *Do-ré-mi* (4)
- Professeur d'histoire, *Collège universitaire de Saint-Boniface* (4)
- *Café-à-go-go* (3)
- Chef de la direction de la *Banque de Montréal* (5)
- Chaussures *À la course* (3) (vente aux consommateurs)
- Services transit de Winnipeg (3)
- *Coiffures chez Édouard* (3)
- Télévision *CBWFT* (4)
- *La Banque royale du Canada* (4)



Annexe 4.4 : Les types d'industries

Industrie : une opération ou activité qui produit, fournit ou fait circuler des biens ou des services à des populations

5. Industries quinaires :
Processus de prise de décision :
gouvernement et gestion d'entreprises



4. Industries quaternaires :
Information et communications :
médias, éducation et recherche

3. Industries tertiaires :
Services : transports, finances,
ventes au détail



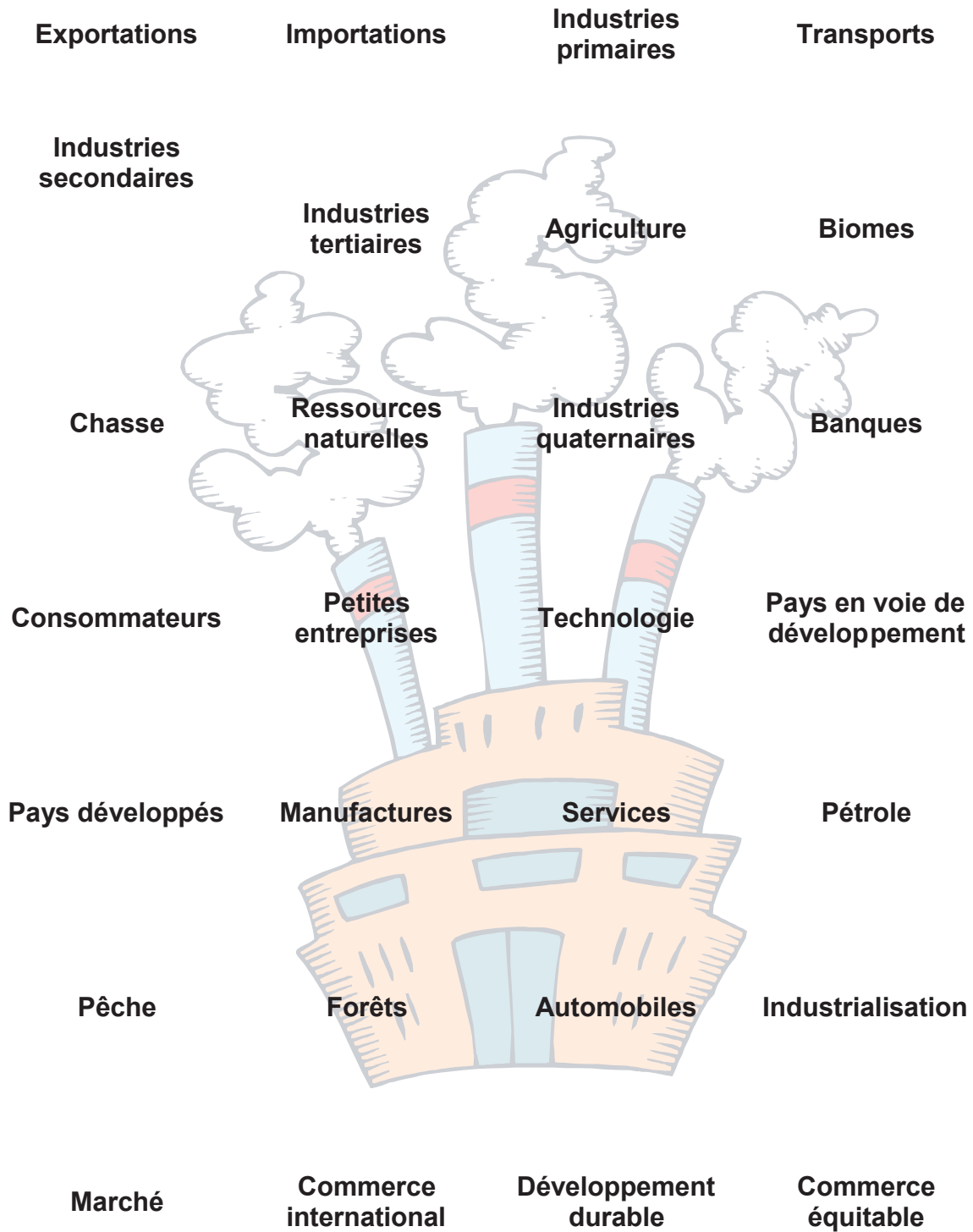
2. Industries secondaires:
Transformation de matières premières et fabrication de produits

1. Industries primaires:
Extraction ou collecte de matières premières
(la pêche, la foresterie, la chasse, l'agriculture, les mines)

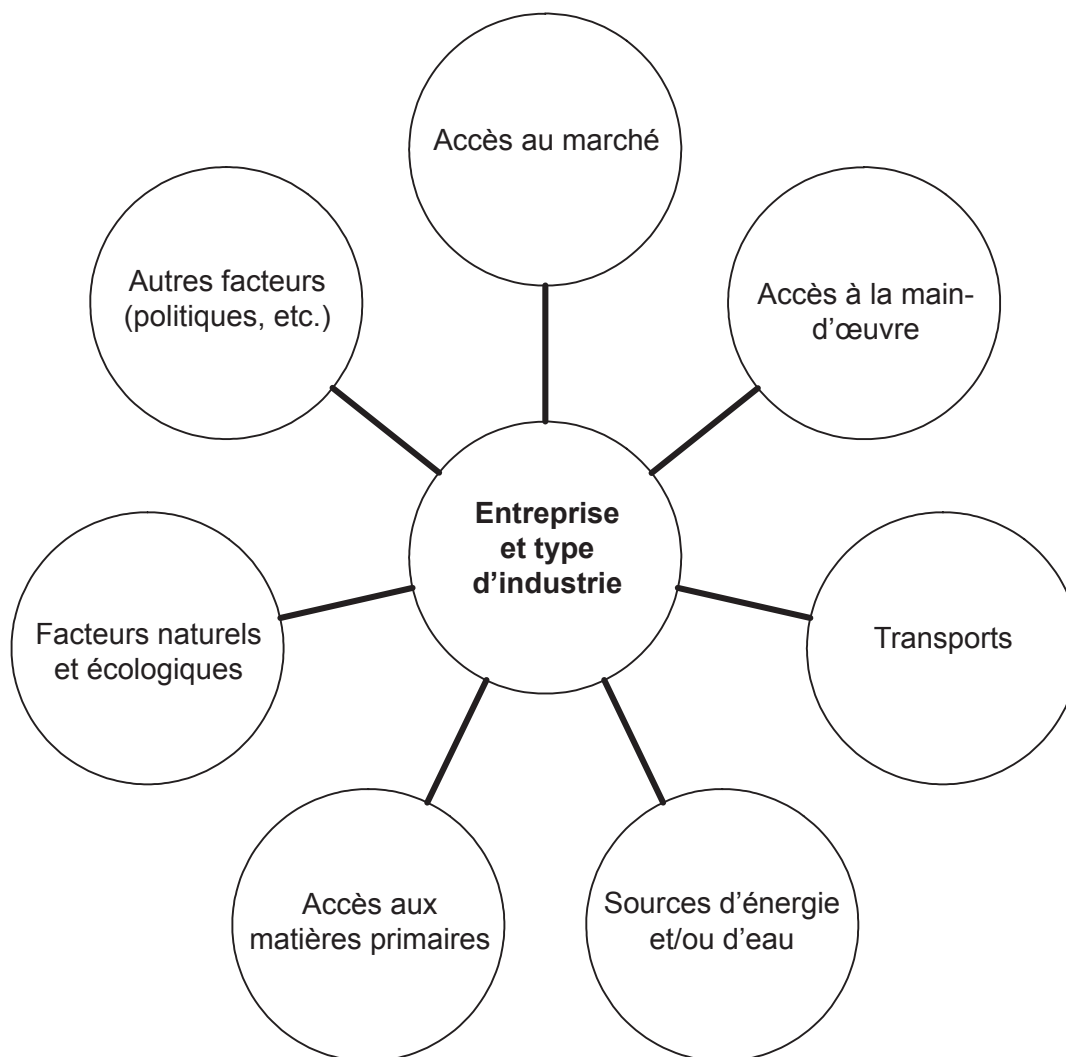


- À noter que chaque niveau d'industrie est dépendant des niveaux inférieurs.
- Au Canada, au début du XXI^e siècle, la croissance économique la plus rapide se voit dans le secteur des services (industries quaternaires).

Annexe 4.5 : Un jet de mots sur l'industrie et le commerce



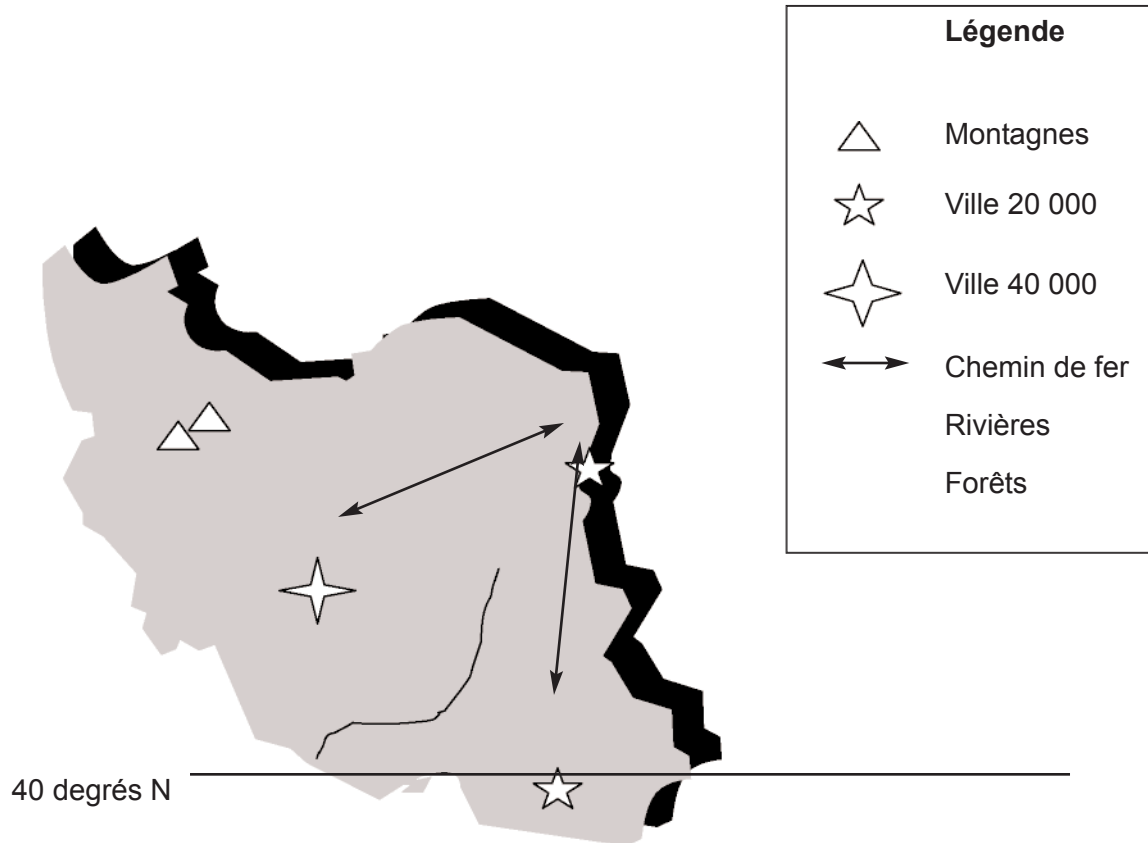
Annexe 4.6 : Des facteurs de localisation d'une industrie



- Sous chacune des rubriques, on doit se poser des questions au sujet de la *disponibilité* des éléments essentiels à la production et à la circulation du produit envisagé, ainsi que des questions concernant les *coûts impliqués*.
- L'importance de chaque facteur peut varier selon le type d'industrie et en fonction de divers autres facteurs économiques, politiques et géographiques.

Annexe 4.7 : La localisation d'industries dans un pays fictif

Exemple d'une carte :

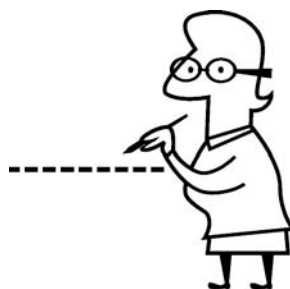
**Questions à se poser :**

- Quels facteurs *facilitent* le développement industriel dans ce pays?
- Quels facteurs *limitent* le développement industriel dans ce pays?
- Quel est le meilleur emplacement dans ce pays pour une industrie primaire? secondaire? tertiaire? quaternaire? (Pense à un exemple pour chaque type d'industrie.) Indique sur la carte un bon site pour chacune des industries proposées.
- Quels facteurs géographiques sont les plus importants pour la réussite de chacune de ces entreprises?
- Explique pourquoi tu as choisi de placer ces industries aux endroits indiqués. N'oublie pas de considérer l'influence des facteurs humains (population, routes, chemins de fer) ainsi que des facteurs naturels (climat, ressources naturelles, distances, formes de relief). Ajoute les détails pertinents à la carte et à la légende.

Annexe 4.8 : Des rôles possibles pour une consultation communautaire

Assigner à chaque élève un des rôles suivants. Les encourager à élaborer leur prise de position appuyée sur des faits ainsi que sur le développement réaliste de leur personnage fictif. Inciter les élèves à se poser les questions suivantes :

- *Quels seraient les effets de la localisation de cette industrie sur moi et ma famille?*
- *Quels en seraient les effets sur l'ensemble de la communauté?*
- *Suis-je pour ou contre la localisation de cette industrie dans ma communauté? Pourquoi?*



1. Marchands ou entrepreneurs locaux, p. ex. propriétaires d'épicerie, de magasins, de station-service, agents immobiliers (3- 4)
2. Chauffeurs d'autobus scolaires (1- 2)
3. Élèves de l'école secondaire locale (3 - 4)
4. Naturalistes ou écologistes de la région (2 - 3)
5. Travailleurs industriels (4 - 5)
6. Membres de Première nation locale (2- 3)
7. Propriétaires de l'industrie (2)
8. Fermiers locaux (2 - 3)
9. Médecin local (1)
10. Enseignants à l'école locale (1 - 2)
11. Représentant du gouvernement provincial : animateur de discussion (1)
12. Éditeur du journal local (1)



Annexe 4.10 : Des critères d'évaluation d'une présentation multimédia

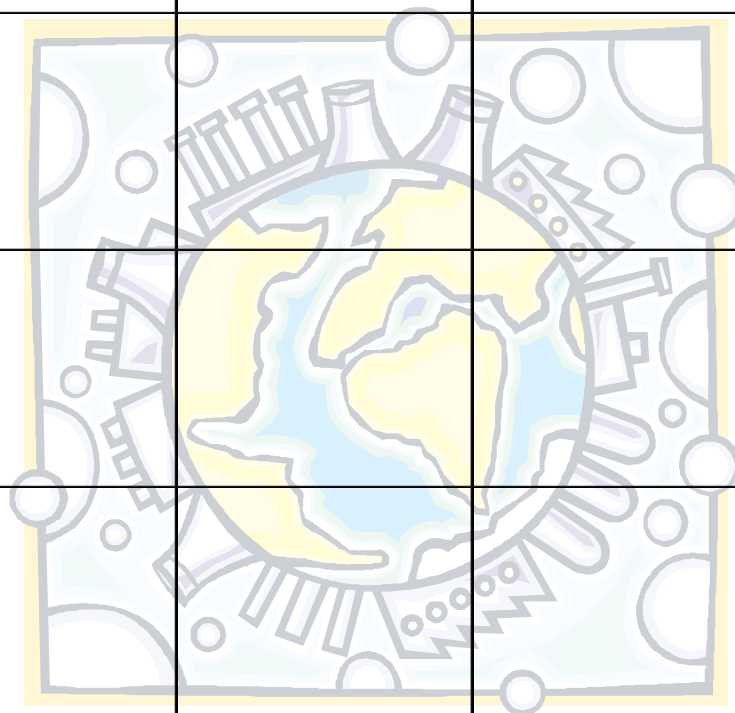
Élément	1 Insatisfaisant	2 Passable	3 Moyen	4 Fort	5 Excellent
Présentation d'un exemple approprié de chacun des quatre types d'industries					
Description claire d'au moins trois facteurs de localisation d'une industrie					
Clarté des idées					
Emploi de termes appropriés					
Emploi créatif de textes, images et sons					

Commentaires : _____



Annexe 4.11 : Les principales régions manufacturières du monde

Continent	Produits	Pays et régions de production	Exportation mondiale importante?
Amérique du Nord			
Asie			
Europe			
Amérique du Sud			
Afrique			
Australasie			

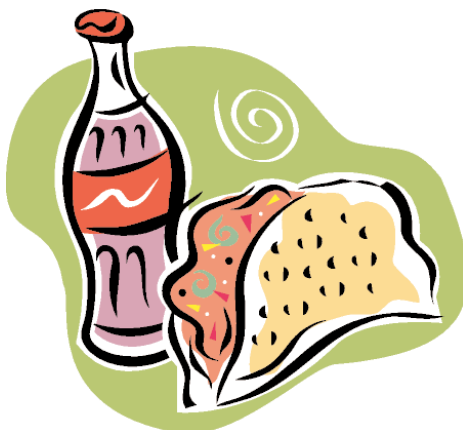


Annexe 4.12 : Des notes de recherche sur une compagnie manufacturière ██████████

Nom de la compagnie :	
Ville et pays d'origine :	
Ce que la compagnie dit au sujet d'elle-même :	Ce que d'autres sources disent : (citez la source)
<i>Principaux produits :</i>	
<i>Localisation du siège social et d'autres agences de la compagnie :</i>	
<i>Politique de main d'œuvre :</i>	
<i>Politique environnementale :</i>	
<i>Autres détails intéressants :</i>	

Annexe 4.13 : Des mots mondialisés

Exportations	Bananes	Main-d'œuvre
Corporations internationales	Nike	Environnement
Prix raisonnables	Gap	Délocalisations
Banana Republic	Salaires	Variété de produits
Consommateur	Marché mondial	Qualité de vie
Interdépendance	Pays industrialisés	Old Navy
Chocolat	Café	Starbuck's
Coca Cola	Village global	Transports internationaux
Pays en voie de développement	Emplois	



Annexe 4.14 : Des critères d'évaluation d'une campagne publicitaire

Critère	Faible		Moyen		Fort
	1	2	3	4	5
Partie 1 : Note collective					
Cohérence du message dans l'ensemble de la campagne					
Emploi d'une variété de médias					
Partage équitable des tâches					

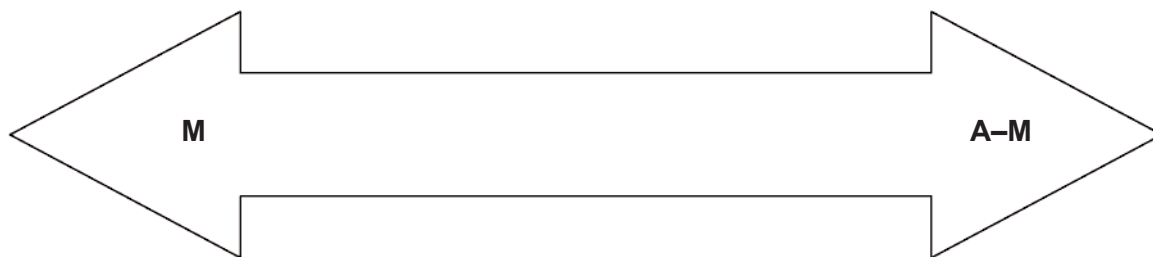
Partie 2 : Note individuelle	
Présentation de deux faits sur le commerce international	
Argument et raisonnement convaincants	
Référence à deux produits principaux d'importation vers le Canada	
Référence à deux produits d'exportation du Canada	
Originalité et créativité	

Commentaires : _____

Annexe 4.15 : La mondialisation, pour et contre

M = Courant de la mondialisation

Mouvement vers le libre-échange entre les pays
Influence croissante de compagnies supranationales
Accords internationaux : accès à de plus grands marchés
Organismes internationaux pour régler le commerce
Composé d'organismes internationaux et de représentants de gouvernements



A-M = Mouvement anti-mondialisation

Soutien du commerce équitable
Appui de l'achat local, de petites entreprises et de coopératives
Défense de la primauté des principes de la durabilité
Manifestations contre la domination du commerce mondial par les pays industrialisés
Manifestations contre la société de la consommation
Composé de citoyens et de groupes d'activisme social



Annexe 4.16 : Des gestes d'activisme social

Les gestes d'activisme social constituent un moyen d'affirmer la liberté d'expression des citoyens d'un pays démocratique. Ces gestes, cependant, varient énormément d'intensité et il y a désaccord au sujet du niveau d'expression qui est acceptable. Les gestes ci-dessous sont organisés dans un genre de continuum d'agressivité.

Coche les gestes que tu trouveras acceptables, et indique dans quel genre de situation ces gestes pourraient être posés.

- Participer à une réunion pacifique
- Donner de l'argent à un organisme d'activisme social
- Organiser une réunion pacifique
- Distribuer des dépliants
- Écouter de la musique de protestation
- Composer des chants de protestation
- Écrire une lettre ou un article (à un éditeur de journal, à un représentant du gouvernement)
- Participer à une manifestation non violente sur la place publique (marcher ou chanter)
- Faire et afficher des pancartes
- Prononcer un discours dans un lieu public
- Refuser d'obéir une loi que l'on considère injuste
- S'installer dans un lieu public et refuser de céder aux voitures ou aux passants
- Refuser de suivre les directives de la police au cours d'une manifestation
- Poser des gestes symboliques de protestation
- Crier des slogans ou des insultes
- Bloquer l'accès à une réunion
- Entrer dans un lieu interdit ou contrôlé
- Intervenir dans une réunion
- Intervenir lors d'une action policière
- Défigurer un monument public
- Affronter des agents de police
- Foncer dans un mur ou une clôture
- Renverser des voitures, briser des fenêtres
- Mettre le feu à des objets dans un lieu public
- Lancer des roches ou des bâtons



Écris une définition du terme « désobéissance civile ».

Quelle est ton opinion du rôle de la désobéissance civile dans une société démocratique?

Annexe 4.17 : Une fiche d'observation de la résolution de conflit

(Habilités visées: H-101, H-402, H-404)

Cochez chaque fois que vous observez le comportement indiqué.

Membres du groupe	Clarifie ou paraphrase des idées d'autres membres	Négocie ou propose un terrain d'entente	Accepte un compromis sans abandonner sa position	Exprime une rétroaction positive	Agit comme médiateur entre deux positions extrêmes

Commentaires sur le fonctionnement du groupe : _____

Annexe 4.18 : Une autoévaluation des habiletés de résolution de conflit

Indicateur	Pas du tout	Avec difficulté	Assez bien	Facilement
J'ai fait un effort de clarifier les positions des membres de mon groupe.				
J'ai trouvé un point d'entente entre les membres du groupe.				
J'ai écouté, sans interrompre, pour comprendre les positions des autres membres du groupe.				
J'ai accepté un compromis sans abandonner mes principes.				
J'ai proposé à l'équipe des alternatives réalistes.				
Je suis demeuré calme, positif et courtois.				
J'ai agi comme intermédiaire entre deux personnes qui s'opposaient.				

Est-ce que ton équipe a réussi à résoudre le conflit? _____

Quelle stratégie as-tu trouvée la plus utile pour arriver à une résolution? _____

Qu'est-ce que tu as trouvé de difficile dans cette activité? _____

Qu'as-tu appris au sujet de la résolution de conflits? _____

Annexe 4.19 : Le libre-échange et les accords commerciaux

Dans un monde interdépendant où on peut avoir accès à de plus grands marchés et à des moyens de transports internationaux efficaces, la tendance économique du XX^e siècle est celle du libre-échange entre des nations au moyen d'accords qui créent des blocs de partenaires commerciaux. Le débat au sujet des conséquences du libre-échange a soulevé des points de vue nettement opposés partout dans le monde.

Une perspective maintient que le libre-échange mènera vers la prospérité, la démocratie et l'ouverture des marchés pour les produits et les services dans tous les pays. Cette approche maintient que des marchés plus grands et plus ouverts permettent une circulation plus équitable de biens et de services à des prix raisonnables partout dans le monde (p. ex. les produits pharmaceutiques pour le traitement du SIDA en Afrique ou le partage international des technologies en irrigation).

L'autre point de vue maintient que ce sont les pays les plus industrialisés et les plus riches qui bénéficieront de ces accords, au détriment des pays moins développés. Ces gens disent que les accords de libre-échange, négociés par des gouvernements sous l'influence de grandes entreprises commerciales, sont anti-démocratiques. La politique de la mondialisation de l'économie, disent-ils, a été mise en marche sans l'approbation des peuples impliqués, et conçoit les citoyens du monde uniquement comme étant des consommateurs.

Libre-échange : Il y a libre-échange lorsque des biens et services peuvent être achetés et vendus entre pays ou régions sans restrictions (taxes, quotas, etc.).

OMC : L'Organisation mondiale du commerce, établie le 1^{er} janvier 1995, est la pierre angulaire du système commercial mondial.

ALE : Accord de libre-échange; en particulier, l'*Accord de libre-échange* entre le Canada et les États-Unis qui est entré en vigueur le 1^{er} janvier 1989.

À noter : Le Canada a aussi des accords de libre-échange avec Israël et le Chili (1997).

ALÉNA/NAFTA

En janvier 1994, le Canada, les États-Unis et le Mexique ont lancé l'*Accord de libre-échange nord-américain/North American Free Trade Agreement* et formé ainsi la plus vaste zone de libre-échange au monde.

ZLÉA/FTAA (*Zone de libre-échange des Amériques/Free Trade Area of the Americas*)

La ZLÉA est un processus de collaboration entre 34 gouvernements démocratiques des Amériques, comprenant le Canada, en vue de négocier la libéralisation des marchés pour les produits et les services dans l'hémisphère avant 2005.

APEC : Organisation de coopération économique Asie-Pacifique. Elle est composée de 21 membres du Pacifique : l'Australie; le Brunéi; le Canada; le Chili; la Chine; la République de Corée; les États-Unis; Hong Kong; l'Indonésie; le Japon; la Malaisie; le Mexique; la Nouvelle-Zélande; la Papouasie-Nouvelle-Guinée; le Pérou; les Philippines; la Russie; Singapour; le Taïpei chinois; la Thaïlande; le Vietnam.

UE : L'Union Européenne est le résultat d'un processus de coopération et d'intégration qui a commencé en 1951 et qui a pour mission d'organiser de façon cohérente et solidaire les relations entre les États membres et leurs peuples, y compris la coopération économique.

Pour des renseignements sur les pays membres actuels de l'UE, consulter Europa, le portail de l'Union européenne :

http://europa.eu.int/index_fr.htm

AELE : *Association européenne de libre-échange*. À sa fondation en mai 1960, lors de la Conférence de Stockholm, elle comptait sept membres. En 1995, ils n'étaient plus que quatre (Islande, Norvège, Suisse et Liechtenstein) car les autres pays s'étaient joints à l'Union européenne.

<http://www.dfait-maeci.gc.ca/tna-nac/menu-fr.asp>

Centre de ressources, informations sur l'importance du commerce international au Canada, glossaire de commerce international, nouvelles sur le commerce international impliquant le Canada

http://www.ftaa-alca.org/alca_f.asp

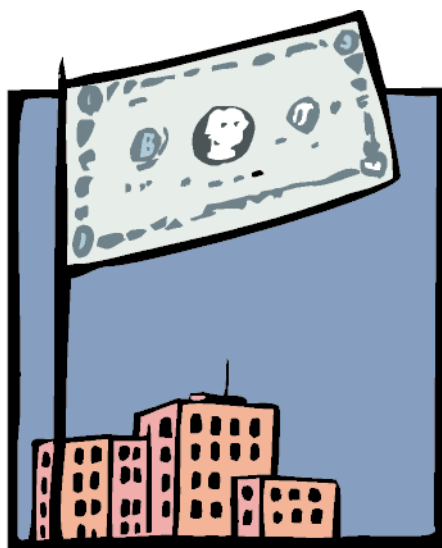
ZLÉA site officiel très détaillé

<http://strategis.ic.gc.ca/SSGF/ii00018f.html>

site fédéral sur la ZLÉA

Europa, le portail de l'Union européenne :

http://europa.eu.int/index_fr.htm



Annexe 4.20 : Une fiche de renseignements sur l'économie

Lisez ce texte à haute voix dans votre équipe. Assurez-vous que tous les membres de votre équipe comprennent les idées principales du texte. Ensuite, créez un cycle de vocabulaire en utilisant les termes **en caractères gras** dans le texte qui suit. N'oubliez pas d'expliquer les liens entre les mots.

C'est quoi, l'économie?

L'économie est la manière par laquelle un pays utilise les **ressources naturelles**, les ressources humaines (**main-d'œuvre**) et l'argent (**le capital**) pour produire et distribuer tous les produits et les services dont une population a besoin pour avoir une bonne qualité de vie. Ces trois éléments, ressources naturelles, main-d'œuvre et capital, constituent les **facteurs de production** de l'économie.

Quel type d'économie avons-nous au Canada?

Le type d'économie au Canada est une **économie mixte**, composé du **secteur public** (le gouvernement) et le **secteur privé** (des entreprises à propriété privée). Le secteur public est composé de l'éducation, la santé, la police et l'armée, et certains autres services, qui sont sous les responsabilités du **gouvernement**. Les autres biens et services sont fournis par des **entreprises** privées : vêtements, nourriture, logements, loisirs, voitures, meubles. Les prix de ces produits sont déterminés par les facteurs du marché : la demande des **consommateurs**, les coûts de production, la disponibilité des produits, etc.

Comment mesure-t-on la santé de l'économie?

Le **produit intérieur brut (PIB)** est la valeur de tous les **biens** et **services** produits dans une année à l'intérieur du Canada. Il est utilisé pour mesurer la taille de l'économie : plus la productivité du pays est élevée, plus l'économie est en bonne forme. (Donc, plus d'**emplois**, plus d'accès aux biens et services, plus de **taxes** collectées pour financer les services publics, plus de choix pour les consommateurs, etc.)

Sources :

Le marché canadien et toi (1993). Projet Réalité : Formation économique pratique destinée aux élèves du secondaire, Consommations et Corporations Manitoba.

« Concepts économiques », glossaire de termes en ligne sur le site fédéral :
<http://www.economiecanadienne.gc.ca/francais/economy/concepts.html#m>

Utilisez maintenant le cycle de vocabulaire pour perfectionner le schéma conceptuel de l'économie que votre groupe a créé, en ajoutant davantage de détails, de mots ou de liens.

Annexe 4.21 : Les compétences essentielles relatives à l'employabilité

Membres du groupe :

Déterminez par consensus les cinq compétences les plus importantes relatives à l'employabilité en général aujourd'hui (sans tenir compte de la formation spécialisée).

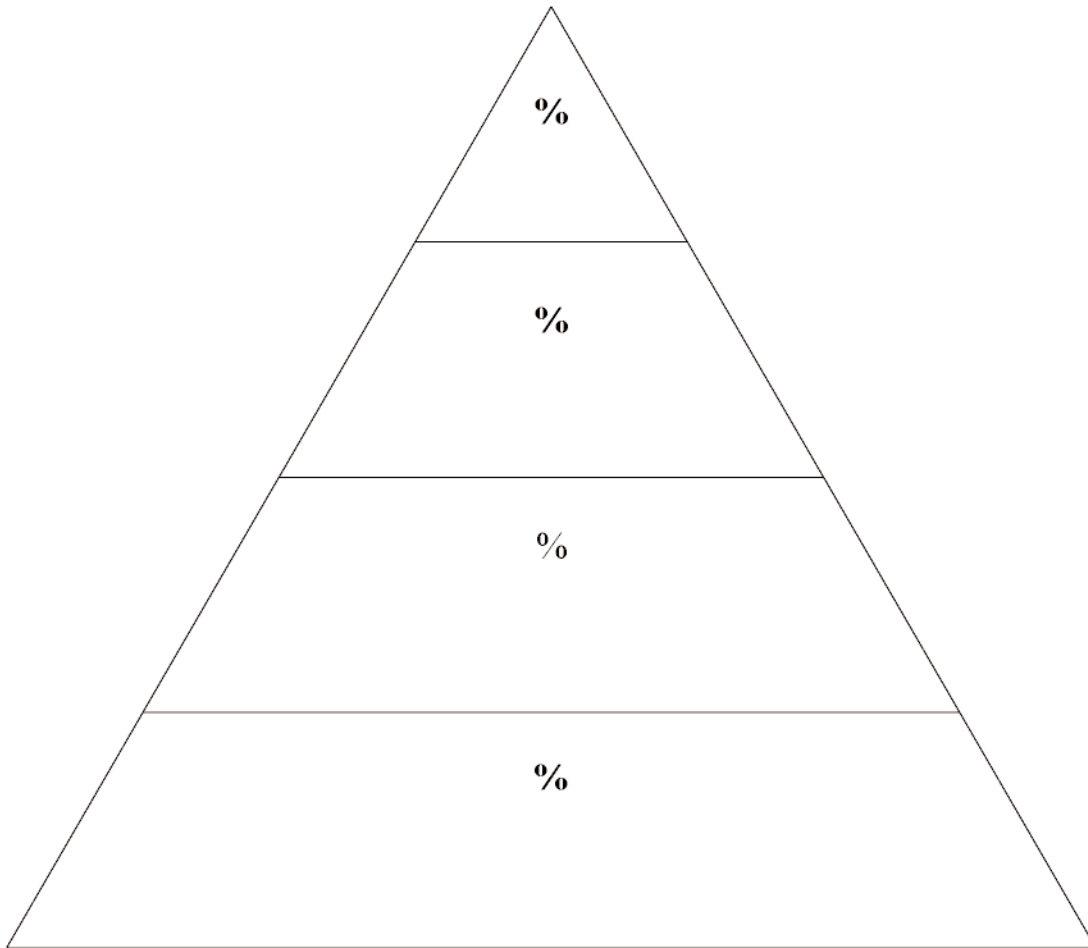
Compétences prioritaires	Raison/justification
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Décrivez les principaux changements, selon vous, dans la nature du travail au Canada depuis la révolution industrielle.

Changement	Impact sur la société
1.	
2.	
3.	
4.	

Annexe 4.22 : Une pyramide de la main-d'œuvre au Canada

- Indiquez dans la pyramide quel pourcentage de la population canadienne travaille dans chacun des secteurs (primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire).
- Citez vos **sources** et l'année de la compilation des données. Quel secteur se trouve au bas de la pyramide? au haut? Ajustez les lignes pour représenter fidèlement les proportions.



Année représentée : _____

Source des données :

Annexe 4.23 : Une visite dans une entreprise locale

Préparer des questions à poser à l'entrepreneur et remplir la fiche.

Nom et localisation de l'entreprise :

Type d'entreprise : (primaire, secondaire, ...)

Quels biens ou services sont produits ou distribués par cette entreprise?

Facteurs d'emplacement – pourquoi est-ce situé ici?

Détails sur les facteurs de production

1) Main-d'œuvre :

2) Ressources naturelles :

3) Coûts de production :

Détails sur les facteurs de réussite

1) Qualité unique et importance des biens ou des services fournis :

2) Demande du marché :

3) Accès au marché (clientèle) :

4) Concurrence ou compétition :

5) Prix des biens ou services :

Annexe 4.24 : Une liste de contrôle pour un projet de recherche

Élément	Valeur
Notes de recherche complètes, claires	
Liste de documentation complète : quatre sources variées et fiables	
Accent mis sur une question de nature géographique	
Exploration de plus d'une perspective sur le sujet	
Conclusion personnelle clairement énoncée	
Preuves logiques pour appuyer le point de vue personnel	
Séquence logique, cohérente et appropriée : idée centrale évidente	
Diagramme, carte ou tableau pour illustrer des données	



Annexe 4.25 : Une démarche de prise de décision

1. Écris un court énoncé qui décrit l'essentiel de la question :

2. Quelles préoccupations non évidentes sont à la source de cet enjeu?
 -
 -
3. Dresse une liste de faits pertinents et une illustration (carte, tableau) pour clarifier la nature de l'enjeu.
 - *Où a lieu cet enjeu? Quelles régions sont affectées par cet enjeu?*
 - *Quels groupes/pays/individus sont affectés par cet enjeu?*
 - *Quels aspects de la société seront affectés par cet enjeu? (l'économie, l'éducation, la culture, etc.)*
4. Identifie les groupes d'intérêt qui sont impliqués dans cet enjeu, et estime combien de personnes font partie de chacun de ces groupes. Estime l'accès aux médias et la représentation médiatique du point de vue de ces groupes.

Groupe d'intérêt	Nombre de personnes	Accès aux médias

5. Dresse un tableau qui résume les perspectives de chacun des groupes impliqués.

Groupe	Prise de position

6. Quelles informations supplémentaires seraient pertinentes et utiles dans la prise de décisions concernant cet enjeu?
 -
 -
7. Lorsque tu as terminé ta recherche, détermine ta propre décision basée sur les preuves recueillies. Détermine aussi quelles actions tu pourrais entreprendre pour promouvoir ta prise de position.

Annexe 4.26 : Nos habitudes de consommation

Dresse une liste des achats (produits ou services) que tu as faits au cours des dernières trois semaines, en tenant compte des facteurs suivants :

- combien de ces achats étaient des nécessités, et combien des luxes;
- le suremballage et les déchets produits;
- la consommation énergétique dans la production de l'article;
- la présence de produits chimiques nocifs à l'environnement;
- l'influence des marques populaires et de la publicité;
- le lieu d'origine du produit et le nombre d'intermédiaires impliqués;
- la durée de l'article.

<i>Produit ou service</i>	<i>Luxe ou nécessité</i>	<i>Aspects positifs de l'achat</i>	<i>Aspects négatifs de l'achat</i>

En petits groupes, discutez des effets de vos achats ou de votre utilisation de services sur l'environnement et sur le bien-être mondial. Ensemble, dressez une liste d'alternatives possibles pour mettre en valeur votre responsabilité environnementale et sociale. Quelles actions pouvez-vous prendre pour appuyer le commerce équitable et viable?

Regroupement 5 :
Les espaces urbains
Annexes



Table des matières

Annexe 5.1 : L'urbanisation des populations mondiales	.523
Annexe 5.2 : Les plus grands centres urbains au monde	.525
Annexe 5.3 : Les principales villes en Amérique du Nord	.528
Annexe 5.4 : Organigramme sur les réalités et les espoirs de l'urbanisation	.530
Annexe 5.5 : Une comparaison de deux villes	.531
Annexe 5.6 : Métropoles et mégaloilles : Fiche d'activité	.532
Annexe 5.7 : Métropoles et mégaloilles : Fiche de référence	.533
Annexe 5.8 : Une comparaison de deux métropoles internationales	.534
Annexe 5.9 : Une recherche sur une ville internationale	.535
Annexe 5.10 : Diverses fonctions des villes au Canada	.536
Annexe 5.11 : La ville et son espace environnant	.538
Annexe 5.12 : Organigramme – La ville et son espace complémentaire	.539
Annexe 5.13 : Un jet de mots sur les services disponibles en milieu urbain	.540
Annexe 5.14 : L'accès aux services dans les milieux urbains et ruraux	.541
Annexe 5.15 : Une fiche d'observation du réseau de services	.542
Annexe 5.16 : Une appréciation d'une affiche sur l'habitat idéal	.543
Annexe 5.17 : Un jet de mots sur les enclaves ethniques	.544
Annexe 5.18 : Un débat communautaire	.545
Annexe 5.19 : Une analyse du concept de discrimination	.546
Annexe 5.20 : Une fiche de renseignements sur les réserves urbaines	.547
Annexe 5.21 : Une comparaison de populations urbaines et rurales	.548
Annexe 5.22 : Extraits de <i>Bonheur d'occasion</i>	.549
Annexe 5.23 : Enjeux et problèmes en milieu urbain	.550
Annexe 5.24 : Une évaluation d'une présentation audiovisuelle	.551
Annexe 5.25 : Une fiche de renseignements sur les villes nouvelles	.552
Annexe 5.26 : Une évaluation des habiletés de collaboration	.553

Annexe 5.1 : L'urbanisation des populations mondiales

Note :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu de la page suivante :

- Annexe 5.1 L'urbanisation des populations mondiales

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : <http://www.mtbb.mb.ca>

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

téléphone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 92143

coût : 34,10 \$

Annexe 5.1 : L'urbanisation des populations mondiales (suite)

Urbanisation : comparaisons régionales

- La population urbaine des pays moins développés passera de 1,9 milliard en 2000 à 3,9 milliards en 2026.
- Par contre, dans les pays industrialisés, un accroissement très lent de la population urbaine est prévu, soit de 900 millions en 2000 à 1 milliard d'habitants en 2026.
- Le taux de croissance total dans le monde entier pour cette période est de 1%, tandis que le taux de croissance dans les zones urbaines est pratiquement le double, soit 1,8 %. À ce rythme, la population urbaine dans le monde devrait doubler en l'espace de 38 ans.
- La croissance démographique sera encore plus rapide dans les zones urbaines des régions moins développées. À raison de 2,3 % par an en moyenne, cette population doublera en 30 ans.
- Le processus d'urbanisation des pays les plus avancés s'est stabilisé avec environ 75 % de la population totale vivant dans les villes. En 2026, 84 % de la population des pays industrialisés vivra dans les zones urbaines.
- L'Amérique latine et les Caraïbes qui étaient urbanisées à 50 % en 1960, le sont maintenant à plus de 75 %.
- Bien que l'Afrique soit essentiellement rurale, avec seulement 37,3 % de sa population en zone urbaine en 1999 et un taux de croissance démographique de 4,87 %, elle est actuellement le continent qui connaît le taux d'urbanisation le plus rapide.
- En 1999, 36,2 % de la population asiatique était urbanisée, avec un taux de croissance urbaine de 3,77 %.
- En 2020, la population urbaine devrait représenter 50 % de l'ensemble de la population dans les pays en développement.
- D'ici 2026, l'Asie et l'Afrique rassembleront les plus grandes populations urbaines du monde.

Des agglomérations urbaines ou davantage de grandes villes

- En 1950, une seule ville comptait plus de 10 millions d'habitants : New York.
- D'ici 2015, 23 villes auront une population supérieure à 10 millions d'habitants.*
- Sur ces 23 villes, 19 seront des villes dans les pays en voie de développement.
- En 2000, 22 villes comptaient une population comprise entre 5 et 10 millions d'habitants, 402 entre 1 et 5 millions et 433 entre 500 000 et 1 million d'habitants.

* Trouvez le nom de ces villes au moyen de votre atlas mondial ou en consultant le site de l'ONU-Habitat : <http://www.unhabitat.org/mediacentre/backgrounders.asp>

Pour des renseignements plus détaillés, consultez sur le même site le document suivant :
« Des faits et des chiffres sur les conditions des établissements humains selon le rapport d'ONU-HABITAT sur l'état des villes du monde », 2001.

Annexe 5.2 : Les plus grands centres urbains au monde

Moscou	Karachi	New York
Lagos	Jakarta	Dacca
Mexico	Delhi	Paris
Buenos Aires	Osaka	Bombay (Mumbai)
São Paulo	Istanbul	Séoul
Beijing	Los Angeles	Chicago
Shanghai	Tokyo	Manille
Londres	Téhéran	Le Caire
Rio de Janeiro	Calcutta (Kolkata)	Lima



À l'aide de l'atlas mondial, trouvez la population de ces villes, ainsi que le pays et le continent où elles se situent. Remplissez le tableau de la page suivante en inscrivant le nom des villes en ordre de la plus grande à la plus petite. Par la suite, discutez des questions suivantes :

- Localisez chaque ville sur la carte du monde. Quelles particularités remarquez-vous en rapport avec la situation de ces villes? (p. ex. leur latitude et longitude, les caractéristiques de la région environnante, leur emplacement dans le pays, leur proximité d'autres villes, leur proximité de frontières politiques ou naturelles, leur proximité de l'océan).
- Quelles particularités remarquez-vous au sujet du site de ces villes ? (p. ex. les caractéristiques particulières du terrain sur lequel ces villes ont été établies, l'accès à l'eau et aux ressources naturelles, les facteurs climatiques, les sols, les rivières et les lacs).
- Remarquez-vous des régularités ou des ressemblances en ce qui concerne le site ou la situation de ces villes? (*Combien de ces villes sont situées sur l'océan? sur une rivière? près de ressources naturelles ou de sources énergétiques? au bas de montagnes?*)
- Notez vos observations sous forme d'un tableau et soyez prêts à les partager avec la classe.



Annexe 5.2 : Les plus grands centres urbains au monde (suite) 

Inscrivez le nom des villes en ordre décroissant.

	Ville	Population	Pays	Continent
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				

Annexe 5.2 : Les plus grands centres urbains au monde (suite)

Corrigé

<i>Ville</i>	<i>Population (2002) millions d'habitants</i>	<i>Pays</i>	<i>Continent</i>
1. Tokyo	34,90	Japon	Asie
2. New York	21,60	États-Unis	Amérique du Nord
3. Séoul	21,15	Corée du Sud	Asie
4. Mexico	20,75	Mexique	Amérique du Nord
5. São Paulo	20,25	Brésil	Amérique du Sud
6. Bombay (Mumbai)	18,15	Inde	Asie
7. Osaka	18,00	Japon	Asie
8. Delhi	17,15	Inde	Asie
9. Los Angeles	16,80	États-Unis	Amérique du Nord
10. Jakarta	15,85	Indonésie	Asie
11. Le Caire	15,10	Égypte	Afrique
12. Calcutta (Kolkata)	14,55	Inde	Asie
13. Buenos Aires	13,70	Argentine	Amérique du Sud
14. Manille	13,45	Philippines	Asie
15. Moscou	13,20	Russie	Europe
16. Karachi	12,30	Pakistan	Asie
17. Rio de Janeiro	12,25	Brésil	Amérique du Sud
18. Shanghai	12,20	Chine	Asie
19. Londres	11,85	Royaume-Uni	Europe
20. Téhéran	11,05	Iran	Asie
21. Istanbul	11,00	Turquie	Europe
22. Dacca	10,35	Bangladesh	Asie
23. Paris	9,80	France	Europe
24. Chicago	9,40	États-Unis	Amérique du Nord
25. Lagos	9,25	Nigeria	Afrique
26. Beijing	9,20	Chine	Asie
27. Lima	7,90	Pérou	Amérique du Sud

Annexe 5.3 : Les principales villes en Amérique du Nord*

Toronto	Winnipeg	New York	
San Francisco	Mexico	Québec	
Hamilton	Ottawa-Gatineau	Edmonton	
Philadelphie	Vancouver	Montréal	
Los Angeles	Washington	Calgary	
Chicago			

Placez les villes en ordre décroissant de population et notez les caractéristiques de l'emplacement qui ont influencé le développement de chaque ville.

Ville	Population	Emplacement
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		

Notez au verso les généralisations que votre groupe a soulevées. Existe-t-il des facteurs en commun parmi ces grandes villes de l'Amérique du Nord? Quelles généralisations pouvez-vous faire sur le développement et la croissance de ces grandes villes?

* Cette liste comprend les sept plus grandes villes de l'Amérique du Nord et les neuf plus grandes villes du Canada. (Il existe d'autres villes américaines plus grandes que ces neuf villes canadiennes.)

Annexe 5.3 : Les principales villes en Amérique du Nord (suite)

Corrigé

Ville	Population (2002)	Site et situation
1. New York	21,6 millions	île et basses terres où la rivière Hudson se jette dans l'océan Atlantique; proximité de la frontière; entre Boston et Philadelphie...
2. Mexico	20,75 millions	haut plateau et pentes; sud central du pays...
3. Los Angeles	16,8 millions	côte Ouest; montagneux; accès maritime...
4. Chicago	9,4 millions	rive sud du lac Michigan...
5. Washington	7,85 millions	près de la côte Est; baie de Chesapeake; proximité d'autres grandes villes...
6. San Francisco	7,25 millions	baie de la côte Ouest, accès au Pacifique...
7. Philadelphie	6,3 millions	côte Est; proximité de New York...
8. Toronto	4,9 millions	terrain plat; rive sud du lac Ontario; près de la frontière internationale; accès vers l'ouest et l'est...
9. Montréal	3,5 millions	Île; terrain où la rivière Outaouais rencontre le fleuve Saint-Laurent; accès vers l'est et l'ouest et à New York...
10. Vancouver	2,1 millions	terres basses de la vallée Fraser et pentes de la baie de Burrard; liens maritimes vers l'Asie; proximité de la frontière internationale...
11. Ottawa – Gatineau	1, 1 millions	jonction des rivières Outaouais, Gatineau et Rideau; accès à Montréal par la vallée de l'Outaouais...
12. Calgary	971 500 millions	sud de la province; au pied des Rocheuses; sur la rivière Bow; accès au pétrole et au gaz naturel; accès routier transcanadien ...
13. Edmonton	956 800 millions	terrain plat; rivière Saskatchewan du Nord; central ; liens est-ouest par chemin de fer...
14. Québec	689 600 millions	emplacement élevé sur le fleuve Saint-Laurent; accès maritime est-ouest...
15. Winnipeg	684 800 millions	terrain plat à la jonction des rivières Assiniboine et Rouge; vallée de la rivière Rouge entre le lac Winnipeg et la frontière américaine; accès routier et chemin de fer vers l'est et l'ouest ...
16. Hamilton	680 600 millions	limite ouest du lac Ontario, rive sud de la baie de Burlington; mi-chemin entre Toronto et les chutes Niagara...

Annexe 5.4 : Organigramme sur les réalités et les espoirs de l'urbanisation ■

Réalités de la grande ville

--	--	--	--



Espoirs qui attirent la population à la grande ville

--	--	--	--	--

Annexe 5.5 : Une comparaison de deux villes

Facteurs	Ville n°1 : Pays	Ville n°2 : Pays	Différences
Situation et site			
Paysage			
Principale fonction			
Population et taux de croissance			
Accès aux services			
Facteurs historiques			
Principaux problèmes (2)			
Ressemblances entre ces deux villes :			

Annexe 5.6 : Métropoles et mégalo­poles : Fiche d'activité

1. Utilisez les informations ci-dessous pour formuler, en vos propres mots, une définition claire des termes « métropole » et « mégalo­po­le ».

Métropole (origines grecques : *mètèr*, mère; et *polis*, ville)

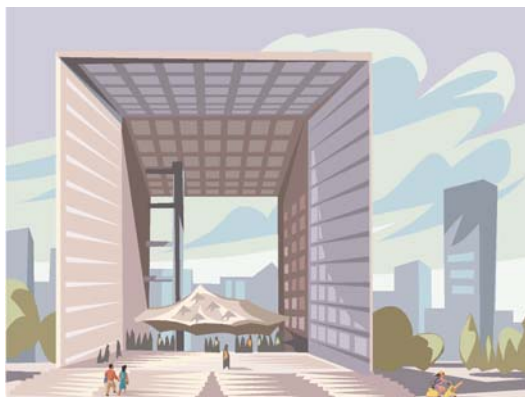
Paris est la métropole de la France et était anciennement la métropole aussi des colonies françaises.

Gatineau fait partie de la région métropolitaine d'Ottawa.

Mégalo­po­le (origines grecques : *mégalé*, grand; et *polis*, ville)

La région entre Boston, New York et Washington constitue une mégalo­po­le.

2. En utilisant votre atlas mondial et vos notes de cours, trouvez un autre exemple d'une métropole et écrivez une phrase qui comprend au moins un fait au sujet de cette métropole.
3. En utilisant votre atlas mondial et vos notes de cours, trouvez un autre exemple d'une mégalo­po­le et écrivez une phrase qui comprend au moins un fait au sujet de cette mégalo­po­le.
4. Discutez des questions suivantes en faisant des prédictions basées sur ce que vous connaissez au sujet des villes. Demandez à un membre de votre équipe de prendre des notes.
 - Quelles sont les principales différences entre les métropoles et les mégalo­po­les?
 - Existe-t-il des mégalo­po­les dans les pays en voie de développement?
 - Quelle est la différence entre une métropole et une grande ville?
 - Existe-t-il une région métropolitaine dominante au Canada? Laquelle?



Annexe 5.7 : Métropoles et mégaloilles : Fiche de référence

Métropole : Ville la plus importante d'un pays, d'une province ou d'une région, notamment par la population et par son activité économique et culturelle. Une métropole est toujours le centre d'influence principal d'une région ou d'un pays, un lieu où se trouvent centralisées une ou plusieurs fonctions importantes, notamment les fonctions économique, sociale et culturelle.

Mégaloille : Une mégaloille est une zone urbaine très vaste et très densément peuplée qui comprend plusieurs villes de différentes grandeurs dont certains quartiers se touchent pour former une unique grande ville. Ces villes sont étroitement liées entre eux par un réseau de flux (mouvements de marchandises, de personnes, d'informations et de services). Généralement, une mégaloille est constituée d'au moins 25 millions d'habitants, mais le terme est parfois utilisé pour des agglomérations de 10 millions de personnes ou plus. Les régions urbaines suivantes sont des exemples de mégaloilles :

- *Tokyo - Osaka - Kobe (Japon)*
- *Shanghai - Nanchino (Chine)*
- *Boston - New York - Philadelphie - Baltimore - Washington (États-Unis)*

Quelques informations concernant les questions de discussion :

- Quelles sont les principales différences entre les métropoles et les mégaloilles?
- *Les mégaloilles consistent de plusieurs grandes villes avec des noms et des administrations distincts mais dont les banlieues sont liées, tandis qu'une métropole peut être une seule ville avec ses banlieues constituantes.*
- Existe-t-il des mégaloilles dans les pays en voie de développement?
- *Le terme n'est pas généralement utilisé pour les grandes villes dans les pays en voie de développement parce que leurs réseaux de communications et de transports n'ont souvent pas la même étendue ou portée que ceux des pays industrialisés. Des problèmes d'insuffisance de services caractérisent souvent la vie des habitants dans les régions qui entourent les plus grandes villes dans les pays en développement.*
- Quelle est la différence entre une métropole et une grande ville?
- *Une métropole a une sphère d'influence plus grande, à l'extérieur de ses frontières administratives, souvent sur le plan national et international.*
- Existe-t-il une région métropolitaine dominante au Canada? Laquelle?
- *La région des villes entre Toronto – Hamilton – Windsor, qui est constituée d'un ensemble presque continu de grandes villes et de centres manufacturiers, est souvent considérée la région dominante canadienne sur le plan industriel.*

À noter que les urbanistes et les géographes ne sont pas tous d'accord sur ces observations et ces termes.

Annexe 5.8 : Une comparaison de deux métropoles internationales

Élément	Ville n°1 :	Ville n°2 :
Géographie physique (emplacement, paysage, climat, etc.)	1. 2.	1. 2.
Géographie humaine (culture, économie, architecture, etc.)	1. 2.	1. 2.
Fonction principale		
Domaine d'influence internationale		
Qualité de vie		
Raisons de l'émergence de cette ville comme centre international important	1. 2.	1. 2.

Principales similarités entre ces deux villes : _____

Conclusions au sujet des sources de pouvoir et d'influence des grandes villes : _____

Annexe 5.9 : Une recherche sur une ville internationale

1. Choisissez une ville internationale et vérifiez votre choix auprès de l'enseignant.
2. Déterminez le meilleur moyen de présenter votre ville. (Voir les suggestions ci-dessous. Choisir un format créatif, mais approprié à votre message et à la nature de la ville choisie.)
3. Planifiez le partage des tâches. À noter que chaque membre du groupe doit contribuer à la recherche. Consultez au moins trois sources différentes.
4. Faites la recherche et assemblez vos notes.
5. Préparez la présentation : chaque membre doit y participer. Vous aurez quatre minutes pour présenter à la classe un portrait réaliste de votre ville.

Suggestions de formats de présentation :

- saynète ou dramatisation de la vie quotidienne dans cette ville
- panneau ou dépliant publicitaire pour promouvoir cette ville
- présentation multimédia ou diaporama : images et sons de la ville
- entrevue avec le maire de la ville
- chanson vidéoclip
- simulation d'une visite guidée de la ville
- collage photographique annoté
- reportage illustré



Informations à inclure :

- carte ou description de l'emplacement de cette ville
- fonction(s) principale(s) de la ville
- attraits ou qualités de cette ville (*Qu'est-ce qui attire les gens à cette ville?*)
- importance ou influence mondiale de cette ville
- un problème ou enjeu pertinent de cette ville
- fournir trois références

Grille d'appréciation

Accordez-vous une note collective.

Insatisfaisant 1 Faible 2 Moyen 3 Très bien 4 Excellent 5

- _____ Créativité et efficacité de la présentation
- _____ Participation équitable de *chaque* membre de l'équipe
- _____ Informations complètes, justes et bien fondées
- _____ Vocabulaire approprié et clair
- _____ Respect des consignes et du temps alloué

Commentaires : _____

Annexe 5.10 : Diverses fonctions des villes au Canada

Trouvez une ville canadienne pour chacune des fonctions principales de centres urbains. Essayez d'inclure des villes de diverses régions du pays. Précisez un ou deux détails sur chaque ville.

Fonction principale	Nom de la ville	Détails
Centre politique		
Centre commercial		
Centre industriel		
Centre de transports		
Centre culturel		
Centre de services		
Centre historique ou militaire		
Ville fondée sur les ressources naturelles		
Centre touristique		
Ville multifonctionnelle		

Références : _____

Annexe 5.10 : Diverses fonctions des villes au Canada (suite)

Réponses possibles

Les exemples suivants sont fournis à titre de suggestions.

Fonction principale	Nom de la ville	Détails
Centre politique	Ottawa	Capitale nationale et centre de haute technologie
Centre commercial	Toronto	Capitale financière, sièges sociaux de banques et de maisons d'édition
Centre industriel	Sarnia Hamilton	
Centre de transports	Vancouver Thunder Bay	Principal port de l'Ouest
Centre culturel	Montréal	Ville cosmopolite comprenant diverses communautés ethniques
Centre de services	Fredericton Regina	
Centre historique ou militaire	Québec Halifax	Site de patrimoine historique mondial (Vieux-Québec)
Ville fondée sur les ressources naturelles	Edmonton	Pétrole et gaz naturel
Centre touristique	Banff Victoria	
Ville multifonctionnelle	Winnipeg	Transports, services, industrie



Annexe 5.11 : La ville et son espace environnant

Fiche de renseignements

La ville se trouve au centre d'une zone d'influence, c'est à dire d'une région plus au moins vaste, avec laquelle elle établit plusieurs liaisons. Plus une ville est peuplée et riche d'activités, plus son influence sur son territoire est étendue. Les limites d'une zone d'influence sont variables et floues, dépendant de la fonction principale de la ville et des services qu'elle offre (par exemple, un service de station de télévision possède une grande zone d'influence).

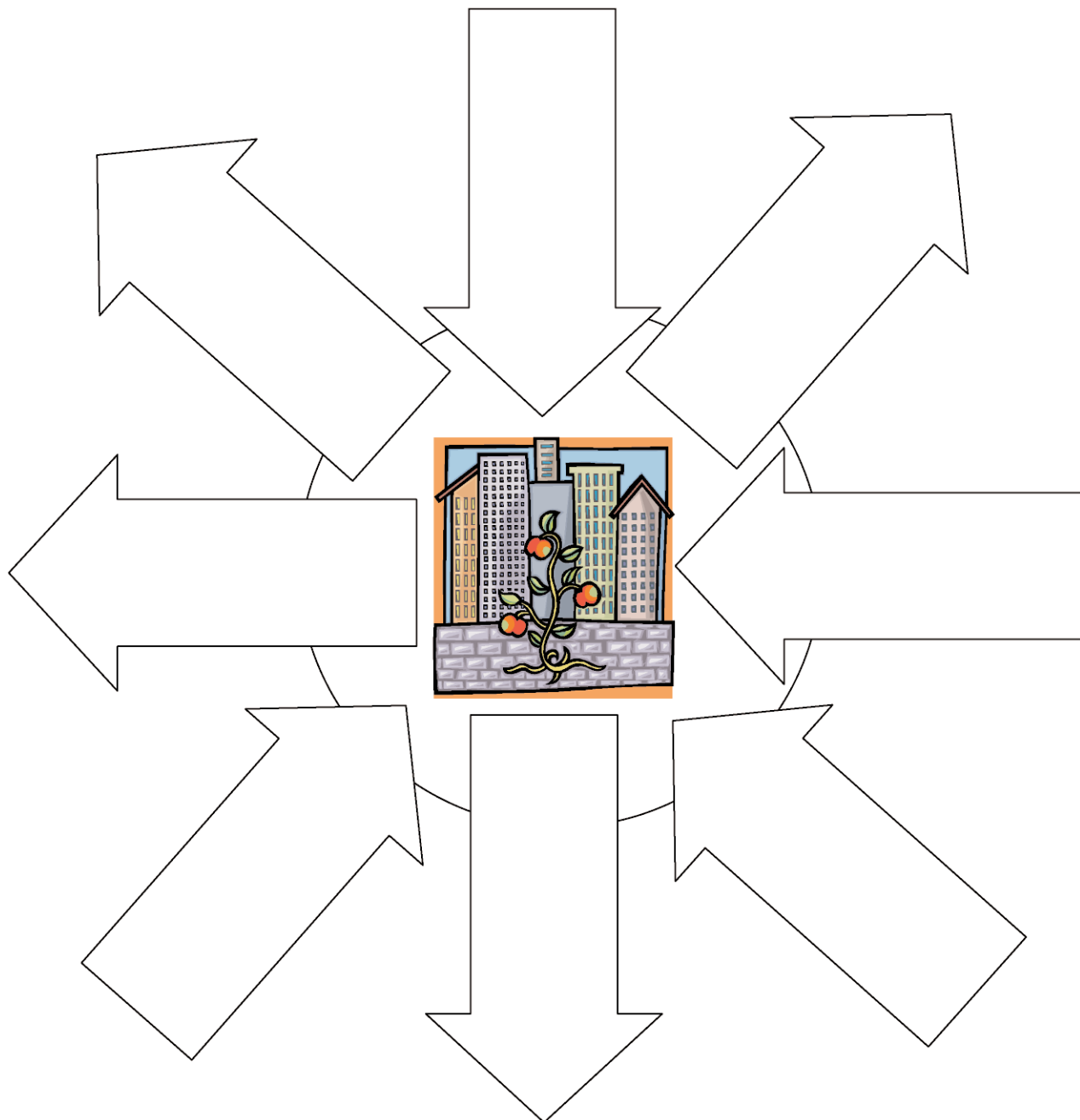
La ville est la place centrale de cette zone d'influence et concentre les services utiles à sa région. Il y a un mouvement ou flux continuels entre la ville et sa région. Ce flux peut aller soit de la ville à son espace environnant, soit de son espace environnant à la ville. Bien sûr la force d'attraction de la ville est supérieure à celle de l'espace complémentaire parce qu'elle rassemble de nombreuses et importantes fonctions commerciales, politiques et culturelles.

Il y a différents types de flux :

- Le *flux des marchandises* : de la campagne à la ville, de la ville à la campagne et de la ville vers une autre ville (matières premières, produits agricoles, produits manufacturés, machines, équipements)
- le *flux des capitaux* : mouvement d'argent et d'investissements dans les deux sens
- le *flux des personnes* : migrations de la campagne à la ville pour le travail, pour les études; de la ville à la campagne pour des vacances ou vers les villages-dortoirs
- le *flux de services* : généralement de la ville vers la campagne
- le *flux d'informations* : généralement de la ville vers la campagne.



Annexe 5.12 : Organigramme – La ville et son espace complémentaire



Annexe 5.13 : Un jet de mots sur les services disponibles en milieu urbain



Aliments : épicerie, restaurants

Services d'eau potable

Logements

Meubles

Vêtements

Appareils électroniques et
électroménagers

Soins et équipements médicaux : médecins, hôpitaux

Services de récréation : aréna, piscine, centres communautaires

Productions et présentations
culturelles

Services de communication :
Internet, radio, télévision,
journaux, revues

Musées, galeries d'art

Services d'électricité et d'énergie

Services éducatifs : écoles,
universités, bibliothèques

Banques

Véhicules

Transports

Rues et circulation

Transports en commun : métro,
autobus

Aéroports

Services policiers

Services d'urgence

Cinéma

Services d'édition et de publication



Annexe 5.15 : Une fiche d'observation du réseau de services

Ville ou village	Population	Distance d'un grand centre urbain	Services disponibles *
			Banques
			Épiceries
			Médecins
			Hôpitaux
			Concessions d'automobiles
			Restaurants
			Cinémas
			Universités
			Stations de radio
			Hôtels ou motels
			Boutiques de vêtements
			Centre d'achats

* Indiquez le nombre de ces services dans chaque centre.

Annexe 5.16 : Une appréciation d'une affiche sur l'habitat idéal

Titre de l'affiche : _____

Auteur de l'affiche : _____

Nom de l'observateur : _____

Type d'habitat décrit dans cette affiche (coche) :

_____ Milieu urbain

_____ Milieu rural

_____ Milieu éloigné

Décris les deux caractéristiques principales de cet habitat :

1. _____

2. _____

Relève deux images descriptives dans le texte :

1. _____

2. _____

Ce texte te fait penser à quel endroit du monde? Explique pourquoi. _____

Écris un commentaire sur l'illustration de l'affiche : _____

Penses-tu que cette description est réaliste? Explique pourquoi.

Identifie trois avantages d'habiter dans le milieu identifié sur l'affiche.

Annexe 5.17 : Un jet de mots sur les enclaves ethniques

Les élèves peuvent utiliser ces mots comme point de départ pour créer un organigramme sur les avantages et désavantages des enclaves ethniques dans les villes canadiennes.



Annexe 5.19 : Une analyse du concept de discrimination

Exemple d'une pratique ou d'une attitude discriminatoire	Non exemple
Une analogie	Un diagramme
Caractéristiques de toute forme de discrimination : 1. 2.	Différents types de discrimination : 1. 2. 3. 4.
Stratégies préventives contre la discrimination : 1. 2. 3.	Actions possibles au niveau communautaire :

Annexe 5.20 : Une fiche de renseignements sur les réserves urbaines

Réserve urbaine :

Les réserves urbaines sont des parcelles de terres qui se trouvent à l'intérieur d'une municipalité urbaine et qui sont destinées à l'usage et au profit d'une Première nation. Le statut de réserve n'est conféré qu'après la négociation, entre la Première nation et la municipalité urbaine, d'une entente sur les droits relatifs aux services municipaux, sur les droits ou les subventions tenant lieu d'impôt et sur d'autres questions d'intérêt commun.

Encadrement historique au Manitoba :

L'Entente cadre sur les droits fonciers issus des traités du Manitoba a été signée le 29 mai 1997 par 19 Premières nations ainsi que par les gouvernements du Canada et du Manitoba. Cette entente procure des terres aux 19 Premières nations en question, ce qui permet au Canada de respecter un engagement de longue date découlant des traités que le gouvernement a signés avec les Premières nations entre 1871 et 1910.

L'Entente cadre prévoit le transfert de 445 754 hectares de terres aux réserves des 19 Premières nations, atteignant ainsi la superficie de terres qui devaient être acquises lors de la création des réserves. L'Entente cadre a pour effet d'acquitter une dette foncière à l'égard des 19 Premières nations parce que celles-ci n'avaient pas reçu toutes les terres auxquelles elles avaient droit en vertu des Traités 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 10.

Pourquoi des réserves urbaines?

- la population autochtone s'urbanise à un taux très élevé;
- le taux de chômage des Autochtones est très élevé et leur niveau socio-économique est très faible, surtout en contexte urbain;
- l'appui d'initiatives commerciales de la part d'entreprises autochtones peut contribuer à l'indépendance économique de cette population;
- les entreprises commerciales autochtones contribuent à l'économie en créant des emplois, en achetant des biens et des services d'autres entreprises, en déboursant des frais pour les services municipaux et pour le maintien de l'infrastructure urbaine, et en accroissant le développement commercial de emplacements urbains;
- l'ouverture de nouvelles entreprises au centre-ville peut avoir un effet multiplicateur sur l'économie.

Combien de réserves urbaines existent actuellement?

En 2003, il existait au moins 30 réserves urbaines en Colombie Britannique, 20 en Saskatchewan et une en Alberta.

La plupart de ces réserves existantes sont établies dans des zones commerciales de centres urbains, et non dans des zones résidentielles.

Sources :

- Communiqué de presse (31 janvier 2002) Affaires indiennes et du Nord Canada : http://www.ainc-inac.gc.ca/nr/prs/j-a2002/2-02115_f.html
- *Entente cadre sur les droits fonciers issus des traités du Manitoba*; Affaires indiennes et du Nord Canada (décembre 2002) : http://www.ainc-inac.gc.ca/nr/prs/j-a2000/00130bk_f.html
- *Winnipeg Free Press* : « *Urban Reserves : What are they, and how do they work?* », le 14 septembre 2003.

Annexe 5.21 : Une comparaison de populations urbaines et rurales*

Facteur	Région urbanisée	Région rurale	Conséquences sur son mode de penser et d'agir
<i>Environnement</i>	Isolé des zones naturelles non perturbées; prédominance d'un environnement conditionné par l'activité humaine	Prédominance des zones naturelles et des activités en contact avec la nature	
<i>Population</i>	Grande population hétérogène, densité élevée	Petite population homogène, densité faible	
<i>Mobilité</i>	Grande mobilité dans toutes les couches de la population	Peu de mobilité, sinon vers les villes; emplois traditionnels	
<i>Interactions</i>	Beaucoup de contacts humains, peu de relations suivies	Moins de contacts mais des relations plus durables	
<i>Appartenance</i>	Peu de sentiment d'appartenance à un groupe significatif	Sentiment d'appartenance est beaucoup plus développé	
<i>Buts</i>	La réussite individuelle sans égard à la communauté	Sentiment d'unité et de réussite collective, particulièrement en temps de crise	
<i>Connaissances</i>	Accès à plus d'informations et aux services éducatifs spécialisés	Accès plus limité à un ensemble d'informations et aux services éducatifs spécialisés	
<i>Compétition</i>	Ambiance de compétition	Ambiance de coopération	
<i>Changements</i>	Adaptabilité, changements fréquents et rapides	Changements moins fréquents et moins rapides	
<i>Santé</i>	Accès aux services médicaux spécialisés	Accès plus limité aux centres hospitaliers	

* Adapté de : *Guide d'animation pédagogique sur l'environnement urbain*, Environnement Jeunesse, 1987.

Annexe 5.22 : Extraits de *Bonheur d'occasion**

Une description des bruits et des odeurs d'un quartier pauvre de Montréal qui se situe près du port et de la zone industrielle :

Autrefois, c'étaient ici les confins du faubourg; les dernières maisons de Saint-Henri apparaissaient là, face à des champs vagues; un air presque limpide, presque agreste flottait autour de leurs pignons simples et de leurs jardinets. De ce bon temps, il n'est resté à la rue Sainte-Ambroise que deux ou trois grands arbres poussant encore leurs racines sous le ciment du trottoir.

Les filatures, les silos à céréales, les entrepôts ont surgi devant les maisons de bois, leur déroband la brise des espaces ouverts, les emmurant lentement, solidement. Elles sont toujours là avec leurs petits balcons de fer forgé, leurs façades paisibles, leur petite musique douce qui s'élève parfois le soir derrière les volets et coule dans le silence, comme la voix d'une autre époque : îlots perdus sur lesquels le vent rabat des odeurs de tous les continents. La nuit n'est jamais si froide qu'elle n'arrache à la cité des senteurs de blé moulu, de céréales pulvérisées, d'huile rance, de mélasse, de cacahuètes, de fourrures, de farine blanche et de pins résineux.

Il est vrai qu'au printemps les nuits n'avaient plus de silence. Dès que s'ouvrait la navigation, le cri cent fois répété de la sirène, le cri qui jaillissait au bas de la chaussée Sainte-Ambroise depuis le couchant jusqu'à l'aube, montait sur le faubourg et, porté par le vent, atteignait même le Mont-Royal.

La maison [...] se trouvait immédiatement devant le pont tournant de la rue Saint-Augustin. Elle voyait passer les bateaux plats, les bateaux-citernes dégageant une forte odeur d'huile ou d'essence, les barges à bois, les charbonniers, qui tous lançaient jusqu'à sa porte leurs trois coups de sirène. Leur appel au passage, à la liberté...

Mais la maison n'était pas seulement sur le chemin des cargos. Elle était aussi sur la route des voies ferrées, au carrefour pour ainsi dire des réseaux de l'Est et de l'Ouest et des voies maritimes de la grande ville. Elle était sur le chemin des océans, des Grands Lacs et des Prairies.

Les rails luisaient à sa gauche, et immédiatement devant elle brillaient les disques rouges et verts. Dans la nuit, ce n'était autour d'elle que poussière de charbon, chevauchée de roues, galop effréné de la vapeur, long hurlement de sifflets, éclat court et haché de la cheminée des barges; dans ces bruits s'égrenait encore la sonnerie grêle, cassée, des signaux d'alarme et, prolongée au-delà de toute la rumeur, la marche lente d'une hélice ronronnante.



* *Bonheur d'occasion*, Gabrielle Roy, (1977), Montréal, Stanké, p. 33 et 34.

Annexe 5.23 : Enjeux et problèmes en milieu urbain



Surpopulation
Insalubrité
Violence et crimes
Manque d'hygiène
Logements insuffisants
Enfants de la rue
Personnes démunies et sans-abri
Quartiers défavorisés
Malnutrition

Pénurie de services municipaux
Pollution
Bruit

Insuffisance de services médicaux
Insuffisance d'eau potable
Diffusion rapide de maladies
Surconsommation
Manque de beauté naturelle

Insuffisance d'activité physique
Manque de contact avec la nature
Espace restreint

Gestion de déchets
Dégénérescence de l'infrastructure
Difficulté de financer les services
Tensions et conflits ethniques



Annexe 5.24 : Une évaluation d'une présentation audiovisuelle

Critère	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Description de la ville	Les renseignements présentés ne suffisent pas pour donner un portrait de la ville, et ne sont pas assez appuyés par des faits.	Description adéquate des principales caractéristiques de la ville; le portrait de la ville est appuyé par des images mais il manque des détails factuels ou des précisions claires.	Très complète et précise, explication claire de la localisation et de l'importance de portrait distinctif de la ville comprenant une variété de détails et appuyée par des faits et des images.
Description du problème	La nature du problème n'est pas clairement établie, la description n'est pas appuyée par des statistiques.	Explique le problème sans préciser les causes, les statistiques présentées ne sont pas complètes ou manquent de clarté.	Précise clairement la nature de l'enjeu et ses causes principales avec l'appui d'un graphique ou d'un tableau de statistiques.
Mesures possibles pour aborder le problème	Ne propose aucune innovation pour résoudre le problème ou propose des options qui ne sont pas réalistes.	Décrit des mesures possibles pour aborder le problème en proposant des options réalistes sans être créatives ou sans analyser les conséquences.	Analyse la validité d'une mesure traditionnelle d'aborder le problème et propose au moins une option innovatrice et réaliste pour résoudre le problème.
Concept de viabilité	L'exposé ne traite pas suffisamment ou de manière réaliste des questions portant sur l'environnement et le futur de la ville.	L'exposé touche la question de l'environnement mais ne traite pas de la viabilité future de cette ville.	L'exposé démontre la relation entre l'économie, l'environnement et le bien-être social et anticipe le futur de la ville en question.
Communication des informations	La présentation manque d'intérêt et est difficile à suivre.	La présentation est organisée mais elle manque d'énergie.	La présentation est intéressante, bien organisée dynamique.

Commentaires : _____

Annexe 5.25 : Une fiche de renseignements sur les villes nouvelles

Île-de-France

Pour éviter la surpopulation de Paris, en 1969 les villes de l'Île-de-France ont été établies une trentaine de kilomètres de la capitale (Cergy-Pontoise, Évry, Marne-la-Vallée, Melun-Sénart, et St-Quentin-en-Yvelines). Ces villes ont été planifiées pour créer un cadre urbain agréable pour les familles. L'État a encouragé l'installation des entreprises dans ces endroits pour fournir des emplois locaux et limiter les déplacements à Paris.

Brasilia

Brasília, la ville capitale du Brésil, créée au centre du pays entre 1956 et 1960, a été un événement majeur dans l'histoire de l'urbanisme. L'urbaniste Lucio Costa et l'architecte Oscar Niemeyer ont conçu une ville dont le plan général est souvent comparé à la forme d'un oiseau. Les quartiers administratifs, les zones résidentielles et la symétrie des bâtiments reflètent l'harmonie de l'ensemble de la ville. Les bâtiments officiels se distinguent par leur aspect innovateur.

Pour des informations plus détaillées au sujet de divers modèles de villes mondiales, consultez les sites suivants de l'Organisation des Nations Unies :

<http://www.unhabitat.org>

« Villes d'aujourd'hui, villes de demain », Nations Unies :

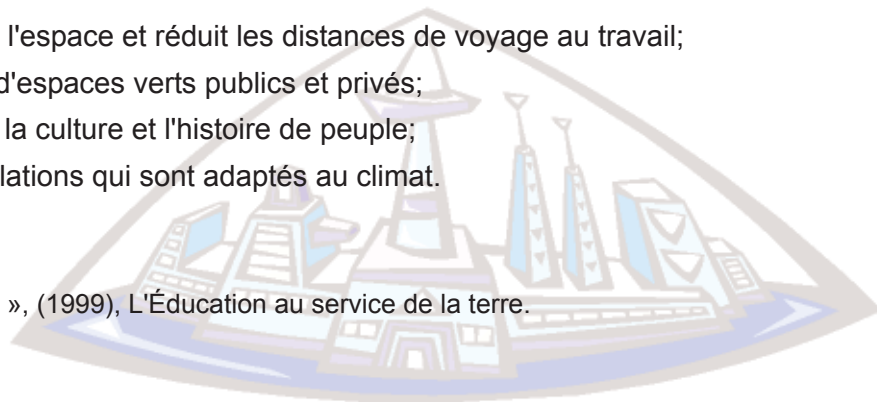
<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/french/habitat/index.html>

Des critères de planification de la ville du futur

La création de la ville idéale a toujours préoccupé les êtres humains. L'urbanisme dans le contexte moderne doit aussi se préoccuper de questions de durabilité, de l'accommodation des voitures, de la préservation du patrimoine culturel et architectural et de la surpopulation. Selon les urbanistes, la ville idéale doit être composée des éléments suivants :

- des communautés pratiquement autosuffisantes étendues sur un espace restreint qui pourrait être parcouru à pied;
- des espaces nettement délimités par des parcs, des forêts ou des cours d'eau;
- des liens de transports en commun entre les communautés et le noyau urbain où les services sont regroupés;
- un centre-ville qui maximise l'espace et réduit les distances de voyage au travail;
- un plus grand pourcentage d'espaces verts publics et privés;
- des immeubles qui reflètent la culture et l'histoire de peuple;
- des immeubles et des installations qui sont adaptés au climat.

– Adapté de « Les villes de l'avenir », (1999), L'Éducation au service de la terre.



Annexe 5.26 : Une évaluation des habiletés de collaboration

(Habiletés visées : H-106, H-307, H-202)

Chaque membre doit attribuer une note collective à son groupe :

- 1 – faible
- 2 – insatisfaisant
- 3 – bien
- 4 – très bien
- 5 – excellent

Critères :

- _____ coopération harmonieuse avec tous les membres du groupe
- _____ prise de décision sur le choix de médias et le format du projet
- _____ effort de trouver un terrain commun lors d'un désaccord
- _____ organisation et préparation efficace du matériel nécessaire au projet
- _____ répartition équitable et responsable des tâches à accomplir

Observations personnelles :

1. Es-tu satisfait de ta participation à ce projet? Pourquoi? _____

2. À ton avis, les autres membres du groupe ont-ils fait de leur mieux? _____

3. Penses-tu que le groupe aurait pu apprendre davantage? Comment?

4. Donne un exemple précis d'une chose que tu as apprise grâce à ta participation à ce projet.

5. Préfères-tu travailler seul ou en groupe? Explique ta réponse. _____
