

Sciences humaines

4^e année

Version provisoire



*Programme d'études
2010*

Remerciements

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador tient à remercier les enseignants et conseillers pédagogiques qui ont contribué de leur temps, de leurs idées et de leurs suggestions durant l'élaboration du programme d'études *Social Studies Grade 4*. Ce programme d'études a été développé sous l'égide du Council of Atlantic Ministers of Education and Training (CAMET).

Ce document est une traduction et une adaptation du document *Social Studies Grade 4* Department of Education, Division of Program Development (2010).

Le ministère de l'Éducation aimerait remercier le Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick et le Bureau des services en français, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador qui ont fourni les services de traduction.

À NOTER : Dans le présent document le masculin est utilisé à titre épïcène.

Table des matières

Introduction	Contexte	1
	But des sciences humaines	1
	But du programme d'études	2
	Principes directeurs	2
Élaboration du programme et résultats d'apprentissage	Aperçu.....	4
	Résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT).....	5
	Résultats d'apprentissage généraux (RAG).....	7
	Processus	8
	Attitudes, valeurs et perspectives.....	9
Contextes d'apprentissage et d'enseignement	L'apprenant	11
	Équité et diversité.....	12
	Principes fondamentaux du programme de sciences humaines.....	12
	Contexte d'apprentissage des sciences humaines	13
	Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage	21
Aperçu du programme	Aperçu du programme de sciences humaines (Maternelle à la 9 ^e année)	25
	Sommaire du cours de la 4 ^e année	26
	Survol de l'année	27
	Comment utiliser le programme d'études.....	28
Résultats d'apprentissage spécifiques	Unité I - Introduction	31
	Unité 1 - L'exploration	41
	Unité 2 - La nature de l'exploration.....	49
	Unité 3 - Explorer notre monde	69
	Unité 4 - Explorer les paysages du Canada.....	87
Ressources autorisées et recommandées	Ressources autorisées	103
	Ressources recommandées	103

Annexes

Annexe A - Concepts de sciences humaines (M- 9 ^e année).....	111
Annexe B - Tableau des habiletés en fonction des processus	112
Annexe C - Étude de l'exploration.....	118
Annexe D - Terminologie et structures pédagogiques.....	122
Annexe E - Comment dessiner le monde en 30 secondes.....	125
Annexe F - Liste d'explorateurs.....	126
Annexe G - Examiner des enjeux dans une étude de l'exploration.....	127
Annexe H - Journal de réflexion de l'élève	128
Annexe I - Évaluation du portfolio	130
Annexe J - Grilles de notation	133
Annexe K - Les grilles de notation de la lecture et du visionnement, de l'écoute, de l'expression orale et de la participation à un groupe	135

Introduction

Contexte

Le programme de sciences humaines du Canada atlantique a été planifié et élaboré par des comités régionaux qui ont tenu compte des besoins des apprenants et des commentaires des enseignants. Ces comités étaient composés d'enseignants, d'autres éducateurs et de conseillers représentant une vaste gamme d'expériences et d'antécédents en éducation. Les récentes recherches en matière de sciences humaines et la pédagogie appropriée au stade de développement des élèves ont grandement orienté la préparation du programme de chaque niveau.

But des sciences humaines

Le but du programme de sciences humaines du Canada atlantique est de permettre aux élèves d'examiner des enjeux, d'y réagir de façon critique et créative et de prendre des décisions éclairées à titre individuel et en tant que citoyens du Canada et d'un monde de plus en plus interdépendant.

Un programme de sciences humaines efficace prépare les élèves à atteindre tous les résultats d'apprentissage transdisciplinaires. Les sciences humaines, plus que toute autre matière, sont essentielles à l'acquisition du sens civique. Elles intègrent les grands principes de la démocratie tels que la liberté, l'égalité, la dignité humaine, la justice, les règles de droit ainsi que les droits et les responsabilités civiques.

Le programme de sciences humaines offre aux élèves des occasions d'examiner différentes approches d'analyse et d'interprétation de leur propre environnement et de celui des autres. Les sciences humaines présentent des façons uniques et particulières de voir les rapports mutuels entre la Terre, ses habitants et ses systèmes. Les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises dans le cadre du programme de sciences humaines permettent aux élèves de devenir des citoyens informés et responsables au Canada et dans le monde et de participer au processus démocratique afin d'améliorer la société.

En particulier, le programme de sciences humaines :

- intègre les concepts, les processus et les modes de réflexion des diverses disciplines des sciences humaines (y compris l'histoire, la géographie, l'économie, les sciences politiques, la sociologie et l'anthropologie). Il fait aussi appel aux domaines de la littérature et des sciences pures;
- procure les angles multidisciplinaires sous lesquels les élèves examinent les questions qui les concernent d'un point de vue personnel, provincial, national et mondial.

But du programme d'études

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

De façon plus précise, ce document :

- renseigne tant les éducateurs que le grand public sur la philosophie et la portée de la formation en sciences humaines au niveau élémentaire dans les provinces de l'Atlantique;
- favorise l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences humaines dans la classe de 4^e année;
- précise des résultats d'apprentissage détaillés que les éducateurs et les autres intervenants peuvent consulter au moment de prendre des décisions concernant les expériences d'apprentissage; et
- explique les méthodes d'enseignement et les stratégies d'appréciation de rendement.

Principes directeurs

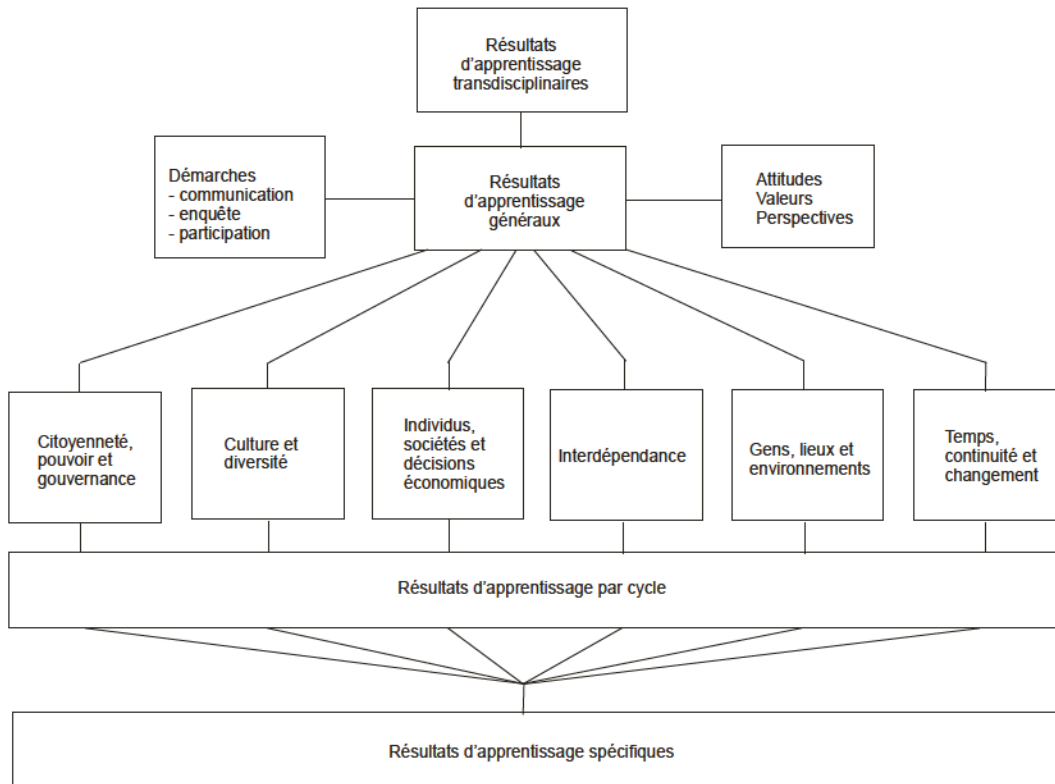
La totalité des programmes d'études de sciences humaines de la maternelle à la 12^e année ainsi que les ressources qui les accompagnent doivent être conformes aux principes, aux fondements, à la philosophie et au contenu spécifiés dans le document intitulé *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum* (1999) en :

- étant significatifs, pertinents et stimulants, en favorisant l'activité et l'intégration et en étant axé sur des enjeux;
- étant conformes aux recherches actuelles concernant les modes d'apprentissage des enfants;
- intégrant de multiples points de vue;
- favorisant l'atteinte des résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT), des résultats d'apprentissages généraux (RAG) et des résultats d'apprentissage par cycle (RAC);
- équilibrant les contenus local, national et international;
- favorisant la réalisation des processus de communication, de recherche de renseignements et de participation;
- favorisant la littératie par l'entremise des sciences humaines;
- permettant l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'apprentissage continu;
- favorisant le développement de citoyens informés et actifs;
- contribuant à l'équité et en appuyant la diversité;
- appuyant la mise en place d'un milieu propice à l'apprentissage;
- favorisant les occasions d'établir des liens avec d'autres matières;
- favorisant l'apprentissage axé sur les ressources;
- favorisant l'intégration de la technologie à l'apprentissage et à l'enseignement des sciences humaines;
- favorisant l'emploi de diverses stratégies d'apprentissage et d'appréciation de rendement.

Élaboration du programme et des résultats d'apprentissage

Aperçu

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



Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Les gouvernements des provinces de l'Atlantique ont déterminé ensemble, les habiletés et les domaines de connaissances considérés essentiels pour les diplômés du secondaire. Ce sont les résultats d'apprentissage transdisciplinaires. Des exemples d'apprentissages par cycle qui aident les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont présentés ci-dessous.

Civisme

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

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

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

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.

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

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

Compétences technologiques

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

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

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

Développement personnel

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

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

- identifier les tendances susceptibles de façonner l'avenir.

Développement spirituel et moral

Les finissants sauront comprendre et apprécier le rôle des systèmes de croyances dans le façonnement des valeurs morales et du sens éthique.

À la fin de la 6^e année, les élèves devront :

- explorer comment les gens prennent des décisions d'ordre éthique et moral.

Expression artistique

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

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

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

Langue et cultures françaises

(Ce résultat ne s'applique qu'aux élèves du programme de Français langue première).

Les finissants seront conscients de l'importance et de la particularité de la contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne. Ils reconnaîtront leur langue et leur culture comme base de leur identité et de leur appartenance à une société dynamique, productive et démocratique dans le respect des valeurs culturelles des autres.

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

- accéder à l'information en français provenant de divers médias et de la traiter.
- faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités en tant que francophones.

Résolution de problèmes

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

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

- relever les événements du passé et les comparer aux événements du présent afin de prendre des décisions éclairées et créatrices au sujet de différents enjeux.

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

Résultats d'apprentissage généraux

Les résultats d'apprentissage généraux (RAG) du programme d'études de sciences humaines s'articulent autour de six éléments conceptuels. Ces résultats d'apprentissage précisent ce que les élèves doivent savoir et être en mesure de faire à la fin de leurs études en sciences humaines. Des concepts propres aux sciences humaines sont intégrés aux éléments conceptuels (consulter l'annexe A). Chaque résultat d'apprentissage général est accompagné d'un exemple de résultat d'apprentissage par cycle à la fin de la 6^e année.

Le civisme, le pouvoir et la gouvernance

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

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

- décrire le but, la fonction, les pouvoirs et la démarche de prise de décision du gouvernement canadien
- reconnaître le but des lois dans le contexte canadien

La culture et la diversité

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

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

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

Les gens, les lieux et l'environnement

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

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

- se servir de l'emplacement, la distance, l'échelle, la direction et la taille pour décrire où sont les endroits et comment ils sont distribués
- décrire comment l'environnement influence l'activité humaine et comment l'activité humaine menace ou maintient l'environnement

Les individus, les sociétés et les décisions économiques

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

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

- donner des exemples qui montrent comment la rareté des ressources et les coûts d'option sont à la base des décisions économiques prises par les individus et les gouvernements
- expliquer comment l'offre et la demande ont des conséquences sur leur vie

Interdépendance

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

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

- reconnaître et expliquer les causes et les conséquences des relations entre les personnes, les communautés et les sociétés
- identifier et décrire les exemples d'interactions positives et négatives entre les gens, la technologie et l'environnement

Le temps, la continuité et le changement

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

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

- donner des exemples de causes et d'effets et de changements au fil du temps

Démarches

Le programme de sciences humaines fait appel à trois grandes démarches : la communication, la recherche de renseignements et la participation (consulter l'annexe B qui présente un tableau des compétences essentielles). Les exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation qui figurent dans les programmes d'études en sciences humaines tiennent compte de ces démarches. Ceux-ci englobent maintes compétences - dont certaines relèvent de la responsabilité de toutes les matières, alors que d'autres sont cruciales aux sciences humaines.

La communication

La communication exige des élèves qu'ils écoutent, lisent, interprètent, convertissent et expriment des idées et de l'information.

La recherche de renseignements

La recherche de renseignements exige des élèves qu'ils formulent et clarifient des questions, qu'ils examinent des problèmes, analysent l'information pertinente et élaborent des conclusions rationnelles appuyées par des preuves

La participation

La participation exige des élèves qu'ils agissent à la fois de façon autonome et en collaboration afin de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, de négocier et de mettre en place des plans d'action de sorte à respecter et à mettre en valeur les coutumes, les croyances et les pratiques des autres.

Attitudes, valeurs et perspectives

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

Selon les éléments conceptuels

Le civisme, le pouvoir et la gouvernance

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

La culture et la diversité

- reconnaître les stéréotypes et la discrimination et intervenir de façon appropriée
- être conscient qu'il existe différentes visions du monde
- être conscient des différentes façons de répondre aux besoins et aux désirs selon les cultures

Les gens, les lieux et l'environnement

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

Les individus, les sociétés et les décisions économiques

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

L'interdépendance

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

Le temps, la continuité et le changement

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

Selon la démarche

La communication

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

La recherche de renseignements

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

La participation

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

Contextes d'apprentissage et d'enseignement

L'apprenant

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

Le développement physique

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

Le développement social

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

Le développement intellectuel

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

Équité et diversité

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

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

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

Principes du programme de sciences humaines

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

- Un programme de sciences humaines **significatif** incite les élèves à apprendre par l'entremise d'activités réfléchies articulées autour d'idées, de questions sociales et d'enjeux stimulants et évite la mémorisation d'éléments d'information décousus.
- Un programme de sciences humaines **pertinent** est centré sur les élèves, tout en étant approprié à leur âge. Le traitement superficiel des sujets est remplacé par une mise en évidence des événements, des concepts et des principes importants que les élèves doivent connaître et être en mesure de mettre en pratique dans leur vie.
- Un programme de sciences humaines **stimulant** est en place lorsque l'enseignant formule des attentes élevées à son endroit et à celui des élèves, qu'il favorise une démarche réfléchie en matière de recherche de renseignements et qu'il exige des arguments logiques.
- Un programme de sciences humaines **favorisant l'activité** incite les élèves à assumer une responsabilité plus grande à l'égard de leur apprentissage. L'analyse, la recherche de renseignements, la pensée critique et créative, la résolution de problèmes, la discussion et le débat, la prise de décisions et la réflexion sont des éléments essentiels de ce principe. Cette démarche active, qui consiste à saisir un sens, favorise l'acquisition continue du savoir.
- Un programme de sciences humaines **favorisant l'intégration** va au-delà des limites de la matière afin d'examiner des questions et des événements, tout en utilisant et en consolidant des compétences en matière d'information, de technologie et d'application. Cette approche facilite l'étude de l'environnement à la fois physique et culturel en établissant des liens appropriés, significatifs et évidents avec les disciplines humaines et les concepts de temps, d'espace, de continuité et de changement.
- Un programme de sciences humaines **axé sur les enjeux** tient compte des dimensions éthiques des questions et traite de sujets controversés. Il incite à l'examen de points de vue divergents, au respect des positions étayées, à la sensibilité à l'égard des ressemblances et des différences culturelles, et à un engagement en matière de responsabilité et d'action sociales.

Contexte d'apprentissage des sciences humaines

La classe de sciences humaines efficace

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

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

Pour relever ces défis, le programme de sciences humaines englobe plusieurs caractéristiques, soit :

Respectueux de la diversité

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

Inclusif et invitant

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

Interactif et favorise l'engagement

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

Pertinent

Le programme de 4^e année doit permettre de créer des situations d'apprentissage qui intègrent les intérêts des élèves et les encouragent à remettre en question leurs connaissances, leurs hypothèses et leurs attitudes, ce qui leur permet de prendre davantage conscience de leurs propres coutumes et cultures et de mieux les comprendre. Comme elles sont des éléments constitutifs des sciences humaines, l'histoire et les études contemporaines jouent un rôle clé. De plus, une participation rationnelle et critique des élèves à leur apprentissage représente une partie intégrante de leur développement en tant que personnes et citoyens.

Approches pédagogiques

Le programme de sciences humaines de la 4^e année propose une approche active en matière d'apprentissage, en mettant l'accent sur les habiletés qui favorisent une acquisition continue du savoir, par exemple la résolution de problèmes, la pensée critique, la pensée créative, l'analyse de l'information et la prise de décision éclairée. Il présente les rudiments des méthodes et des compétences liées à la recherche en sciences humaines, tout en fournissant un contexte dans lequel des élèves peuvent analyser et évaluer des données historiques et en faire leur propre interprétation.

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

Un enseignement efficace des sciences humaines crée un environnement où les élèves sont engagés, motivés et participent de façon active à leur apprentissage. La discussion, la collaboration, le débat, la réflexion, l'analyse et l'application doivent être intégrés aux activités, s'il y a lieu. Les stratégies d'enseignement peuvent être employées de multiples façons et selon diverses combinaisons. Il en revient à l'enseignant de réfléchir sur les résultats d'apprentissage du programme, les sujets, les ressources et les caractéristiques de la classe et de chacun des élèves de sorte à sélectionner les approches les plus appropriées, compte tenu des circonstances.

Le programme de sciences humaines de 4^e année amène les élèves à réfléchir de façon critique. Le cours est structuré de façon à permettre aux élèves de commencer à demander pourquoi les gens ou les événements ou les idées de notre histoire sont importants, ce qui a changé au fil du temps et pourquoi les changements se sont produits. Dans les sections sur la géographie, les élèves examinent l'importance des endroits et les interactions entre les humains et l'environnement.

Apprentissage axé sur les ressources

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

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

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

La gamme des ressources comprend les éléments suivants :

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

La littératie et les sciences humaines

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

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

La littératie critique dans le programme de sciences humaines vise plusieurs buts. En mettant en œuvre différentes stratégies, les enseignants permettront aux élèves de prendre conscience des stéréotypes, des partis pris culturels, de l'intention de communication de l'auteur, des intentions cachées, des voix silencieuses et des omissions. Les élèves sont incités à prendre conscience du fait que les auteurs rédigent leurs textes dans une intention de communication précise. Une plus grande littératie critique permet aux élèves de comprendre les textes de façon plus approfondie en les encourageant à examiner le contenu et les idées de différents points de vue et d'interpréter les différents sens, implicites et explicites, d'un texte donné.

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

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

Dans le contexte des sciences humaines, la littératie favorise également un civisme actif. La littératie visant un civisme actif consiste à comprendre différentes perspectives en rapport avec les principales luttes démocratiques, à apprendre comment analyser les questions d'actualité et à participer de façon créative et critique à la résolution de problèmes et à la prise de décisions dans la communauté. L'exercice de ses droits et responsabilités civiques représente l'expression pratique de valeurs sociales importantes et nécessite des compétences spécifiques sur le plan personnel et interpersonnel et en matière de défense des droits. En mettant l'accent sur la littératie, le programme de sciences humaines aidera les élèves à devenir des communicateurs interculturels efficaces faisant preuve de respect envers les différentes cultures dans un monde où la diversité culturelle et linguistique est de plus en plus grande.

Intégration de la technologie

Les technologies, y compris les technologies de l'information et des communications (TIC), jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage et l'enseignement des sciences humaines. Les ordinateurs et les dispositifs technologiques connexes sont des outils pédagogiques valables pour la collecte, l'analyse et la présentation de l'information. Ces technologies favorisent la communication et la collaboration, en permettant aux élèves de participer de façon plus active à la recherche et à l'apprentissage.

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

Dans ce contexte, les ressources technologiques sont en mesure d'offrir diverses possibilités.

- L'accès à de l'information courante augmente. Les compétences en recherche sont essentielles à l'utilisation efficaces de ces ressources. Les renseignements qu'on y trouve doivent être employés en tenant compte de leur validité, de leur exactitude, de leur objectivité et de leur interprétation.
- Les interactions et les conversations réalisées par l'entremise du courrier électronique, des conférences audios et vidéos, des sites Web créés par les élèves et des groupes de discussion établissent un lien entre les élèves et des gens de diverses cultures partout dans le monde. Un tel accès à de l'information de première main permet aux élèves d'appliquer directement leurs compétences en recherche de renseignements.
- Les élèves illustrent sous maintes formes ce qu'ils ont appris (p. ex. des diagrammes, des cartes, des textes, des organisateurs ou des représentations graphiques, des sites Web ou des exposés multimédias), compte tenu de leurs styles d'apprentissage. Ils peuvent ensuite présenter leurs travaux dans la classe et à l'extérieur de celle-ci.

- Les élèves participent activement à leur apprentissage en contrôlant la collecte, le traitement et la présentation des données. Par exemple, ils peuvent recueillir de l'information sur une communauté avec un logiciel de système d'information géographique, définir l'emplacement de celle-ci grâce au système mondial de localisation (GPS), puis analyser leurs constatations et les présenter sous forme de cartes illustrant ce qu'ils ont appris.

L'éducation pour le développement durable

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

À la lumière de ces facteurs, il est donc important que tous les enseignants, y compris les enseignants en sciences humaines, intègrent ces thèmes clés dans leur matière. Un outil qui pourrait être utile est le répertoire *Ressources pour repenser* <http://r4r.ca/fr/>. Ce répertoire fournit aux enseignants l'accès à des ressources qui visent l'intégration des domaines écologique, sociale et économique à partir d'un apprentissage actif, pertinent et interdisciplinaire.

Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage

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

Une partie intégrante d'un cycle d'enseignement planifié a trait à l'évaluation *de* l'apprentissage et à l'évaluation *pour* l'apprentissage. L'évaluation *de* l'apprentissage porte essentiellement sur le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage par les élèves et le degré d'efficacité de l'environnement d'apprentissage à cette fin. Selon ce que l'évaluation de l'apprentissage révèle, l'évaluation *pour* l'apprentissage porte principalement sur l'élaboration de situations d'apprentissage futures en vue de répondre aux besoins de l'apprenant.

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

Appréciation de rendement

Afin de déterminer le degré d'apprentissage des élèves, les stratégies d'appréciation de rendement doivent permettre la collecte systématique de renseignements concernant l'atteinte des résultats d'apprentissage. Au moment de planifier les tâches d'évaluation, les enseignants doivent utiliser une gamme étendue de sources choisies avec discernement pour procurer aux élèves maintes occasions de faire preuve de leurs connaissances, de leurs habiletés et de leurs attitudes. Les sources permettant de recueillir une telle information sont multiples. En voici des exemples :

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

Évaluation

L'évaluation est un processus continu, global et systématique. Elle permet d'interpréter les données recueillies lors de l'étape de l'appréciation de rendement, de formuler des jugements et de prendre des décisions. Quelles sont la validité et la fiabilité des données recueillies? Quelle information ces données transmettent-elles au sujet de l'atteinte par l'élève des résultats d'apprentissage? Le rendement des élèves confirme-t-il la pertinence des méthodes pédagogiques employées ou un changement s'impose-t-il? Les élèves sont-ils prêts à passer à la prochaine étape du cours ou un enseignement correctif est-il nécessaire?

Les tâches préparées par les enseignants et les évaluations qui en découlent servent à diverses fins :

- assurer une rétroaction en vue d'améliorer l'apprentissage
- déterminer si les résultats d'apprentissage ont été atteints
- confirmer que les élèves ont atteint certains niveaux de rendement
- fixer des objectifs quant à l'apprentissage futur
- informer les parents au sujet de l'apprentissage de leurs enfants
- renseigner les enseignants sur l'efficacité de leur enseignement, du programme et du milieu d'apprentissage
- respecter les objectifs du personnel d'orientation et d'administration.

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

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

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

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

Principes directeurs

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

Le document intitulé *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada** (1993) www2.education.alberta.ca/educ/psych/crame/files/fr_princ.pdf énonce cinq principes fondamentaux en matière d'évaluation :

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

Ces principes font ressortir la nécessité d'une évaluation qui garantit que :

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

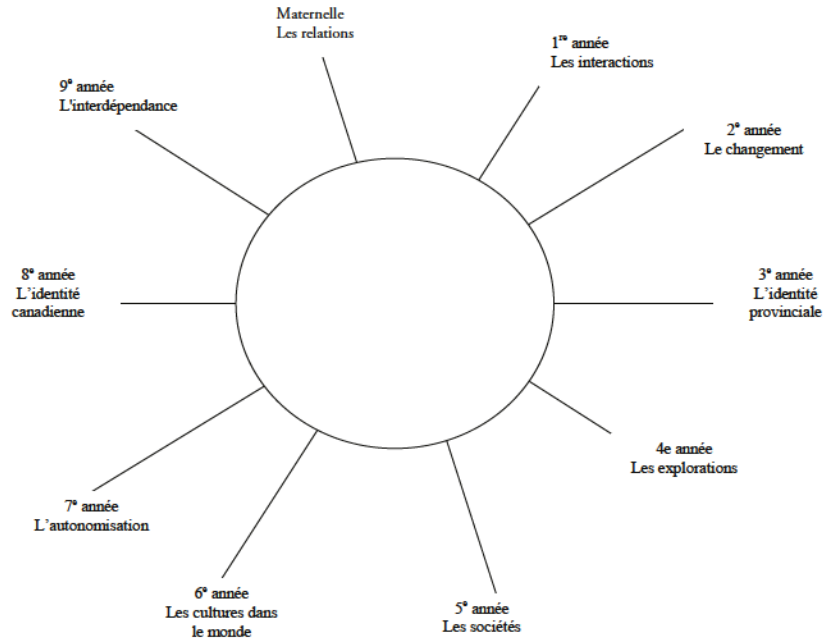
Les instruments d'évaluation peuvent être utilisés à différentes fins et pour divers auditoires, mais ils doivent toujours procurer à chaque élève une occasion optimale de montrer ce qu'il sait et ce qu'il peut faire.

*Le document intitulé *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* a été préparé par un groupe de travail supervisé par un comité consultatif conjoint représentant les organisations nationales en matière d'éducation, dont : la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, le Conseil canadien de l'enfance exceptionnelle, les ministres et les ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation. Si les principes n'ont pas été révisés depuis leur publication, ils sont réputés à jour par les intervenants du domaine de l'éducation et ont été publiés en 2009 dans des documents d'évaluation avec droits d'auteur. Ces principes représentent les pratiques exemplaires au XXI^e siècle, p. ex., les principes sont le fondement du document intitulé *Student Evaluation Standards* publié aux États-Unis par Corwin Press en 2003 et sont mentionnés dans l'étude du gouvernement de l'Alberta sur l'appréciation des élèves en 2009. Les principes continuent d'être cités et les lignes directrices qui les accompagnent sont fiables et actuelles. [trad.].

Aperçu du programme

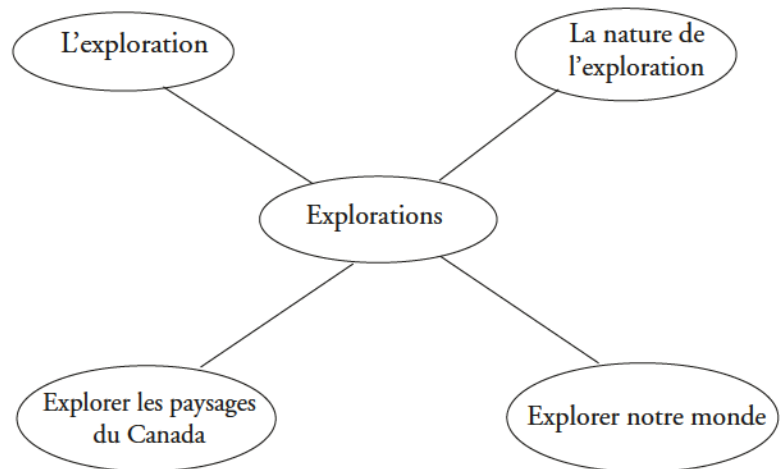
Programmes de sciences humaines de la Maternelle à la 9^e année

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



Le programme de sciences humaines de 4^e année

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



Le cadre conceptuel de chaque unité du programme de sciences humaines de 4^e année est exprimé sous forme de résultats d'apprentissage spécifiques, chacun étant accompagné d'un ensemble d'énoncés descriptifs l'exposant dans le détail et précisant le but visé. Ces résultats d'apprentissage définissent ce que les élèves doivent savoir et être en mesure de faire et valoriser à la fin de l'année.

Sommaire du cours

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

Les élèves étudieront ensuite l'environnement physique du monde et noteront les similitudes et les différences entre les caractéristiques physiques de différentes parties du monde. Les élèves examineront ensuite les interactions entre les humains et l'environnement. Ce concept est particulièrement important dans notre monde préoccupé par l'écologie. Les élèves auront de nombreuses occasions d'examiner comment les humains ont modifié l'environnement, de façon positive et négative. Ils examineront également comment l'environnement a influé sur différents facteurs comme l'endroit où les gens vivent et travaillent.

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

Survol de l'année

Unité	Résultats d'apprentissage spécifiques	Échéancier suggéré (en heures)
Introduction	RAS i.0 - L'élève devra pouvoir utiliser efficacement les concepts propres aux sciences humaines.	continu
Unité 1 Exploration	RAS 1.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du concept d'exploration.	6
Unité 2 La nature de l'exploration	RAS 2.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et des idées.	11
	RAS 3.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des facteurs motivant l'exploration.	12
	RAS 4.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des conséquences de l'exploration au fil du temps.	7
Unité 3 Explorer notre monde	RAS 5.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques du monde.	10
	RAS 6.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques de la Terre.	8
	RAS 7.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la relation entre les êtres humains et l'environnement physique.	11
Unité 4 Explorer les paysages du Canada	RAS 8.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la physiographie du Canada.	8
	RAS 9.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du paysage humain du Canada.	8
	RAS 10.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du paysage politique du Canada.	10
	RAS 11.0 - L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des symboles liés aux paysages du Canada.	4

Comment utiliser le guide

Ce programme d'études est présenté sur quatre colonnes afin d'établir un lien entre les expériences d'apprentissage et les résultats d'apprentissage par divers moyens :

- en fournissant une explication détaillée du résultat, définit ce que les élèves devraient savoir à la fin de l'année et présente des idées sur les recherches liées au résultat;
- en présentant une gamme de stratégies d'apprentissage et d'enseignement et d'évaluation associées à un résultat d'apprentissage spécifique;
- en proposant aux enseignants des ressources supplémentaires.

Première colonne, page 1 Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)

La première colonne fournit les résultats d'apprentissage spécifiques du programme, accompagnés des énoncés qui décrivent ce que les élèves devraient savoir, savoir faire et valoriser à la fin de l'année.

Les énoncés descriptifs permettent de préciser les résultats. Ceux qui sont indiqués *en italiques et en gras* sont traités sur la double page.

Colonne 2, page 1 Élaboration, Connaissances durables, Indicateurs de rendement

La colonne 2, page 1, présente aux enseignants une explication détaillée des résultats par l'entremise de l'élaboration. Elle précise ce sur quoi les enseignants doivent mettre l'accent pour ce résultat et leur fournit une orientation.

On y trouve des références spécifiques pour traiter les compétences de base selon le résultat d'apprentissage traité.

Les connaissances durables indiquent aux enseignants ce que les élèves devraient savoir et être en mesure de faire à la fin du traitement du résultat d'apprentissage spécifique.

La section Indicateurs de rendement, offre aux enseignants des suggestions pour l'évaluation sommative de l'apprentissage.

Les informations fournies par l'élève dans sa réponse permet à l'enseignant de mesurer l'atteinte du résultat d'apprentissage par cet élève.

En déterminant ce qui constitue une preuve acceptable que l'élève a atteint le résultat d'apprentissage visé, l'enseignant peut planifier son enseignement. Il peut alors proposer des tâches qui permettront à l'élève d'atteindre avec succès les résultats désirés.

Au niveau de la 4^e année, les élèves devraient travailler de façon autonome afin de compléter la tâche demandée dans une période de 20 minutes.

Colonne 3, page 2
Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

La colonne 3, page 2, offre des stratégies d'apprentissage et d'évaluation parmi lesquelles les enseignants peuvent choisir pour planifier leur enseignement.

Divers agencements de situations d'apprentissage peuvent être employés pour favoriser l'atteinte du résultat d'apprentissage.

Il n'est pas nécessaire de faire toutes les activités suggérées, et les situations d'apprentissage ne doivent pas nécessairement être les mêmes pour tous les élèves.

On y retrouve des structures d'enseignement coopératif et des stratégies de différenciation.

Colonne 4, page 2
Ressources et notes

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

On y retrouve une correspondance aux pages du manuel de l'élève.

Un échéancier est aussi suggéré.

Unité *i* Introduction

Introduction

Survol de l'unité

Le cadre conceptuel à la base du programme de sciences humaines (M-12^e année) donne aux élèves la possibilité d'explorer le contenu des diverses disciplines qui composent les sciences humaines telles que l'économie, la géographie, l'histoire et les sciences politiques.

À chacun des concepts exposés sont associés des concepts secondaires, qui font aussi partie intégrante des sciences humaines. Bien que ces derniers soient compris de manière implicite dans les résultats de chacun des cours, il est important que l'enseignant organise sa matière de sorte à fournir aux élèves l'occasion de les appliquer efficacement aux sciences humaines et, plus important encore, dans des situations concrètes.

Comme ces concepts généraux et secondaires sont intégrés au programme d'études dans son ensemble, les résultats d'apprentissage spécifiques qui y sont associés seront indiqués au moyen de la lettre *i*.

Résultats d'apprentissage spécifiques

RAS *i.0*

L'élève devra pouvoir utiliser efficacement les concepts propres aux sciences humaines.

- i.1* Utiliser un modèle de recherche de renseignements pour explorer des questions pertinentes et trouver des réponses satisfaisantes.
- i.2* Se servir de compétences de base afin d'analyser des événements, des idées, des problèmes, des modèles et des tendances.
- i.3* Formuler des opinions réfléchies en se fondant sur des critères appropriés.

RAS i.0

L'élève devra pouvoir utiliser efficacement les concepts propres aux sciences humaines.

i.1 Utiliser un modèle de recherche de renseignements pour explorer des questions pertinentes et trouver des réponses satisfaisantes.

i.2 Se servir de compétences de base afin d'analyser des événements, des idées, des problèmes, des modèles et des tendances.

i.3 Formuler des opinions réfléchies en se fondant sur des critères appropriés.

Élaboration

La capacité de poser des questions et de chercher des réponses est l'un des attributs fondamentaux de l'être humain. Cette quête continue nous permet non seulement de combler nos besoins de base, mais aussi de concevoir et de concrétiser diverses visions du futur.

La recherche de renseignements débute avec une série de questions pertinentes en relation avec le monde qui nous entoure, et qui excitent la curiosité de l'élève ou bien découlent de ce qu'il sait déjà. Le succès de l'enquête comme méthode d'enseignement repose sur la pertinence de ces questions. En posant des questions significatives aux élèves, et en leur apprenant à formuler eux-mêmes de telles questions, l'enseignant stimule leur aptitude à réfléchir et concourt à la formation universelle de penseurs. (*Voir Notes de l'enseignant - Critères d'élaboration de questions puissantes.*)

À mesure qu'il progresse au sein du programme de sciences humaines (M-12^e année), l'élève améliorera sa capacité à poser des questions et à trouver des réponses. Le modèle suivant convient bien dans ce contexte.

Poser des questions à diverses fins

- Élaborer ses propres questions et des questions de suivi pour recueillir de l'information dans des buts variés et pour débattre des idées.
- Utiliser une version plus détaillée des cinq questions de base (qui, quoi, quand, où, pourquoi).

Trouver et sélectionner les sources appropriées

- Se servir de stratégies de recherche simples pour repérer et utiliser les sources.
- Rechercher et choisir les sources les plus fiables pour une variété de besoins d'information.

Accéder aux idées clés et les interpréter

- Accéder à l'information grâce à un vaste éventail de sources orales, écrites, visuelles et statistiques.
- Mettre au point des stratégies pour trouver les idées principales, les détails complémentaires et les conclusions implicites.
- Paraphraser, évaluer, interpréter et expliquer le matériel.
- Interpréter à l'aide de comparatifs, de relations causales et de liens chronologiques tirés d'un ensemble d'informations.

Formuler des opinions réfléchies

- Explorer ouvertement les options, et appuyer ses opinions au moyen d'une argumentation plausible ou d'hypothèses contradictoires.
- Explorer et évaluer diverses options, et formuler un jugement rationnel.

Présenter ses idées aux autres

- Partager ses idées oralement, visuellement ou par écrit à divers auditoires.
- Faire des présentations claires, ciblées et attrayantes en lien avec l'intention et l'auditoire visés.

Connaissances durables

L'élève devrait comprendre que la réponse à une question demande réflexion.

Indicateur de rendement

Note : L'exercice suivant est un exemple d'application de la démarche de recherche de renseignements.

- À l'aide d'images ou de mots, crée une ligne de temps d'une invention qui a évolué au fil du temps (p. ex., la radio, la télévision, le magnétophone, la magnéscope, les CD, les DVD). Comment cette invention a-t-elle modifié notre mode de vie?

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Note : Les exercices suivants sont des exemples d'application de la démarche de recherche de renseignements. On trouvera d'autres exemples similaires tout au long de cette section du programme d'études.

Les élèves peuvent

- Effectuer une recherche sur trois technologies conçues pour répondre à des besoins ou des désirs spécifiques de la population. Créer un tableau qui illustre les effets positifs de chacune des technologies. Énumérer ensuite ses effets négatifs. Se pourrait-il que nous n'ayons pas prévu certaines de ces conséquences?
- Préparer une présentation orale d'une minute qui décrit la façon dont l'exploration a influencé notre quotidien. Identifier les effets positifs et négatifs de l'exploration. Décrire ensuite des effets positifs et négatifs possibles de l'exploration future de l'espace.

Note : Les points suivants pourraient aider l'enseignant à élaborer des critères servant à évaluer l'élève de 4^e année qui réalise des recherches de renseignements.

- Il formule et analyse des questions simples, de nature informative et exploratoire.
- Il choisit, parmi un ensemble simple d'options fictives et réelles, les sources les plus fiables et pertinentes.
- Il remarque un certain nombre de détails, évidents ou non, et énonce l'idée principale lorsqu'elle est explicite
- Il reformule dans ses propres termes, offre des interprétations, fait des liens de nature comparative, causale et chronologique.
- Il trouve des options, énumère les pour et les contre, et choisit la meilleure option en formulant des arguments plausibles.
- Il emploie des stratégies simples pour concevoir et préparer une présentation simple d'idées pertinentes, importantes et intéressantes.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : continu

Manuel de l'élève : à travers le manuel

Critères d'élaboration de questions puissantes

- elles suscitent la curiosité
- elles stimulent la conversation
- elles répondent aux besoins de l'enquête
- elles fournissent de nombreuses informations
- elles ouvrent la porte à d'autres questions

RAS i.0

L'élève devra pouvoir utiliser efficacement les concepts propres aux sciences humaines.

- i.1 Utiliser un modèle de recherche de renseignements pour explorer des questions pertinentes et trouver des réponses satisfaisantes.
- i.2 *Se servir de compétences de base afin d'analyser des événements, des idées, des problèmes, des modèles et des tendances.*
- i.3 Formuler des opinions réfléchies en se fondant sur des critères probants.

Élaboration

S'inspirant des travaux de Peter Seixas, Roland Case et d'autres chercheurs, le programme d'études propose une série de compétences de base génériques utilisées par des spécialistes des sciences sociales (p. ex., économistes, géographes et historiens).

À mesure qu'il progresse au sein du programme de sciences humaines (M-12^e année), l'élève apprendra à utiliser les compétences de base suivantes pour explorer les concepts et les idées qui lui seront proposés.

Établir la pertinence - Pourquoi une idée, une tendance ou un événement particulier est-il pertinent et vaut-il la peine qu'on l'étudie? Un élément peut être considéré comme significatif s'il a des conséquences profondes et durables pour un segment étendu de la population. L'importance accordée à un élément est souvent une question de point de vue.

Utiliser de bonnes sources - La qualité de la réponse à une question donnée ou à une opinion documentée dépend de la quantité et de la qualité de l'information disponible.

Définir la continuité et le changement - La continuité et le changement permettent d'organiser l'information de manière temporelle. L'élève doit comprendre que le temps est marqué par une combinaison complexe de continuité et de changement, et que l'un comme l'autre ont leur importance. Il doit aussi savoir que certains changements sont subtils et difficiles à détecter (p. ex., point critique et tournant décisif).

Analyser les causes et les conséquences - Les causes et les conséquences sont les forces qui influencent les événements, les idées et les tendances. L'élève doit faire la différence entre les causes immédiates et les influences sous-jacentes. Il doit également concevoir qu'il existe généralement plusieurs causes et influences sous-jacentes aux événements, aux idées et aux tendances. Il doit enfin pouvoir identifier les conséquences immédiates et à long terme, de même que les conséquences non prévues.

Mettre les choses en perspective - La perspective est la façon qu'ont les individus de se représenter un événement, une idée, un problème ou une tendance. Le défi pour l'élève consiste à mettre son cadre de référence de côté pour envisager d'autres points de vue, et à appréhender les sources d'influence telles que la culture, les valeurs et l'expérience. À l'égard des événements historiques, il doit éviter le présentisme, qui revient à se servir d'idées et de perspectives actuelles pour décrire ou interpréter le passé.

Connaissances durables

L'élève devrait comprendre que, pour explorer une question en profondeur, il doit en saisir toute la portée.

Indicateur de rendement

Note : L'exercice suivant est un exemple d'intégration des idées liées aux compétences de base. Ici, l'élève doit utiliser les concepts de pertinence, de cause, de conséquence et de perspective.

- Certaines explorations sont-elles plus importantes que d'autres? Explique pourquoi. Utilise deux exemples pour justifier ta réponse et fournis des détails.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Note : Les exercices suivants sont un exemple d'intégration des idées liées aux compétences de base. On trouvera d'autres exemples similaires tout au long de cette section du programme d'études.

Les élèves peuvent :

- examiner des photographies d'un endroit, avant et après des activités d'exploration. Selon ce qu'ils y constatent et leurs propres idées, ils peuvent identifier les conséquences positives et négatives de l'exploration.
- trouver un exemple d'exploration motivée par la quête du pouvoir. Déterminer quel groupe a pu en tirer profit, et quel groupe aurait pu s'y opposer. Pourquoi cette divergence d'opinion? (Comment cette domination a-t-elle touché ces groupes?) Utiliser un organisateur ou une représentation graphique pour y consigner les idées. *(Facultatif - Répondre à la question suivante : L'exploration aurait-elle dû avoir lieu?)*

La quête du pouvoir		
Perspective n° 1 (bonne idée)		Perspective n° 2 (mauvaise idée)
Raison 1		Raison 1
Raison 2		Raison 2
Raison 2		Raison 2

- comparer la densité démographique d'une même population à deux époques différentes. Comment cette densité a-t-elle évolué au fil du temps? Pour quelles raisons a-t-elle changée? Donner trois exemples.
- identifier quelle entité physique de la Terre est la plus importante pour les humains. Pourquoi? Utiliser les critères du tableau suivant pour vous aider dans votre évaluation *(Note : Ces critères sont présentés au point 4.2; voir aussi le point i.2.)*

Entité	Quelle influence a-t-elle sur les individus?	Combien d'individus sont touchés?	Depuis combien de temps?
Montagne	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Fleuve	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Océan	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Ile	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Évaluation : 1 – peu 2 – moyen 3 – beaucoup			

Ressources et notes

Échéancier suggéré : continu

Manuel de l'élève : à travers le manuel

RAS i.0

L'élève devra pouvoir utiliser efficacement les concepts propres aux sciences humaines.

- i.1 Utiliser un modèle d'enquête pour explorer des questions pertinentes et trouver des réponses satisfaisantes.
- i.2 Se servir de compétences de base afin d'analyser des événements, des idées, des problèmes, des modèles et des tendances.
- i.3 *Formuler des opinions réfléchies en se fondant sur des critères appropriés.*

Élaboration

Lorsque les élèves explorent diverses questions et utilisent des compétences de base à l'appui de leur enquête, ils sont souvent appelés à prendre des décisions sur ce qu'il faut croire au non. Lorsqu'ils réfléchissent sur ce qu'il est raisonnable de croire, ils exercent une pensée critique.

« ...le but est d'aider les élèves à réfléchir à toute tâche, à tout problème ou à toute question d'une manière ouverte, à examiner attentivement les différentes options présentes, et à tirer des conclusions raisonnables basées sur une évaluation réfléchie des éléments pertinents. » (Embedding Critical Thinking Into Teaching and Learning, Alberta Education, 2008)[traduction libre]

Le penseur critique vise essentiellement à délibérer, en ayant l'intention de *poser un jugement* basé sur des *critères* appropriés.

L'élève sera plus motivé et engagé s'il a la chance d'évaluer des situations problématiques qui exigent une réflexion critique. (Note : Si une seule option est envisageable pour une situation donnée, ou si la réponse est évidente, cette situation ne répond pas aux critères de la pensée critique.)

À mesure que l'élève progresse au sein du programme de sciences humaines (M-12^e année) et qu'il explore les concepts et les idées qui y sont exposés, il améliorera sa pensée critique.

Voici quelques applications de ce concept dans le domaine des sciences humaines :

- À quoi reconnaît-on de bons arguments dans une composition?
- À quoi reconnaît-on une solution adéquate à un problème économique?
- À quoi reconnaît-on la justesse d'une question?
- Quelles sont les bases d'une source d'information fiable?

Connaissances durables

L'élève devrait comprendre l'importance d'utiliser des critères pour répondre adéquatement à des questions complexes.

Indicateurs de rendement

Note : L'exercice suivant est un exemple d'utilisation de la pensée critique.

- Selon toi quels sont les trois responsabilités les plus importantes du gouvernement fédéral? Explique les critères dont tu t'es servi pour te faire une opinion.
- Lis une courte description de la manière dont les activités humaines ont transformé l'environnement physique. Énumère les conséquences positives et négatives, puis décide si les gestes posés étaient justifiés.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Note : Les exercices suivants sont un exemple d'intégration des idées liées aux compétences de base. On trouvera d'autres exemples similaires tout au long de cette section du programme d'études.

Les élèves peuvent :

- avec un partenaire, faire une séance de remue-méninges afin de trouver trois possibilités, pour votre classe, d'utiliser son pouvoir de manière à faire une différence positive dans votre école ou dans votre communauté. Partager vos idées avec la classe. Choisissez ensemble une possibilité fondée sur les critères suivants : le projet doit pouvoir à la fois être réalisé rapidement et à peu de frais. (*Note : Comme plusieurs possibilités pourraient répondre à ces critères, il serait utile que les élèves analysent les conséquences de chaque possibilité avant prendre une décision finale.*)

Nous pouvons faire une différence! Comment utiliser notre pouvoir pour faire une différence positive dans notre école ou notre communauté?			
Possibilités	Conséquences	Critères	
1.	+		
	-		
2.	+		
	-		
3.	+		Décision
	-		

- lire une courte description de la façon dont certaines activités humaines ont modifié l'environnement physique. Identifier le problème auquel ont dû faire face les populations, et comment elles l'ont résolu. Puis, identifier les impacts positifs et négatifs de leur solution. Décider ensuite si les actions entreprises pour résoudre le problème étaient appropriées. Utiliser des critères pour vous aider dans votre évaluation.

Problème	
Réponse	
Impacts positifs	Impacts négatifs
Critères	
Jugement	

Ressources et notes

Échéancier suggéré : continu

Manuel de l'élève : à travers le livre

The Foundation for Critical Thinking
<http://www.criticalthinking.org/resources/international/french.cfm>

The Critical Thinking Consortium
<http://www.tc2.ca> (en anglais seulement)

Réseau Education - médias
http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/pensee_critique.cfm

Unité 1

L'exploration

Unité 1 - L'exploration

Survol de l'unité

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

On recommande aux enseignants de proposer à leurs élèves un exercice d'exploration au cours des deux premières semaines de l'année scolaire - à titre individuel, avec un partenaire, en petits groupes ou de manière collective. Les élèves vivront ainsi une expérience d'exploration commune, à laquelle seront intégrées des idées clés que l'enseignant pourra approfondir tout au long de l'Unité 1 et de l'Unité 2. Voici quelques concepts clés que celui-ci pourrait aborder : création de sources premières, identification et résolution de problèmes, recherche des motivations, étude des répercussions de l'exploration.

Résultats d'apprentissage spécifiques

RAS 1.0 L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du concept d'exploration

- 1.1 Il comprendra que nous avons tous vécu des expériences en tant qu'explorateurs.
- 1.2 Il pourra décrire différents types d'exploration.

RAS 1.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du concept d'exploration.

- 1.1 *Il comprendra que nous avons tous vécu des expériences en tant qu'explorateurs.*
- 1.2 Il pourra décrire différents types d'exploration.

Élaboration

Le thème de ce programme est l'exploration. Les élèves examineront ce qu'explorer signifie. Il est important qu'ils se voient eux-mêmes comme des explorateurs et qu'ils reconnaissent que tout le monde a une certaine expérience de l'exploration. Être explorateur ne signifie pas toujours découvrir quelque chose de nouveau pour le reste du monde, mais plutôt, découvrir quelque chose de nouveau pour soi. Cela se produit lorsqu'on visite un nouvel endroit, qu'on lit quelque chose de nouveau, etc. C'est ainsi que nos connaissances et notre compréhension du monde continuent de croître. L'exploration permet également d'étudier des problèmes et de trouver des solutions. (Ce point sera décrit en détail au RAS 2.0.)

Il est primordial que les élèves prennent le temps à la fois de réfléchir à des activités d'exploration qu'ils ont eux-mêmes menées, et de faire un exercice d'exploration au cours des premiers jours de la rentrée. Ils devront consigner les données de leur expérience au moyen de divers formats, dont un journal de bord, des croquis, des cartes et des photographies. De la sorte, ils se familiariseront avec la démarche de recherche de renseignements, tout en poursuivant l'objectif de l'exercice. Le journal de bord servira en outre pendant l'année à des fins d'enseignement et d'évaluation.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Analyser les causes et les conséquences* - Avez-vous déjà exploré? Qu'avez-vous exploré? Qu'avez-vous appris (ou découvert)?
- *Utiliser de bonnes sources* - Quels explorateurs (ou explorations) connaissez-vous? Comment en avez-vous entendu parler?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que tout le monde (eux compris) est un explorateur.

Indicateurs de rendement

- Tu es un explorateur du présent, du passé ou de l'avenir et tu te prépares à explorer. Décide ce que tu dois ou veux explorer et l'endroit où tu ira (p. ex., dans la jungle, l'océan, l'espace, une autre galaxie, un laboratoire de recherche). En plus des éléments essentiels à la vie (nourriture, eau et vêtements), tu peux apporter ou utiliser cinq articles qui t'aidera à réussir ton exploration. Choisis tes articles et explique à tes camarades pourquoi ils sont essentiels à ton exploration.
- Rédige un commentaire et insère une image dans ton journal de bord sur le thème de l'exploration. Tu pourrais utiliser l'une des phrases suivantes :
 - *Chaque jour, chacun d'entre nous explore lorsque...*
 - *L'exploration est importante parce que...*
 - *Lorsque j'explore, je...*

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent:

- faire un exercice d'exploration (p. ex., à l'école, à la maison, dans la communauté) et créer un journal de bord. L'enseignant pourra inviter les élèves à y noter ce qu'ils auront observé, entendu, humé ou ressenti. Il devra leur rappeler qu'un journal de bord constitue une source primaire, et que ce type de source est très important en ce qu'il permet de mieux comprendre des expériences et des événements passés.
- dans le cadre de la structure d'apprentissage coopératif "Réfléchir-partager-discuter", les élèves peuvent discuter avec un autre élève d'une expérience personnelle d'exploration.
- dans leur journal de bord, les élèves peuvent décrire quelles explorations ont été les plus importantes pour eux. Ils peuvent identifier leur exploration et utiliser une des phrases suivantes
 - *Cette exploration est importante parce qu'elle...*
 - *Cette exploration m'a aidé à comprendre...*
- utiliser un organisateur graphique (p. ex., une constellation ou une étoile) pour mieux saisir l'idée d'exploration.
- penser à une section de leur école ou de leur communauté qui n'est pas utilisée à son plein potentiel. Ils doivent donner des idées pour utiliser l'espace qui seront utiles pour l'école ou la communauté. Les élèves pourront utiliser un organisateur graphique afin d'évaluer les possibilités. Les critères possibles comprennent : i) l'espace peut être utilisé par tous les élèves; ii) il ne doit y avoir des coûts trop élevés; iii) l'espace est sécuritaire. (*Cet exercice convient aussi au point 1.2.*)

Espace non utilisé		
Options	Pour/Contre	Critères
1.	+	
	-	
2.	+	
	-	
3.	+	Décision
	-	

- En classe, trouver des idées pour réduire le nombre de contenants jetables utilisés dans la cafétéria de l'école. Ils doivent procéder de la façon suivante (1) Obtenir une liste des repas servis à la cafétéria pendant une semaine. (2) Déterminer quels repas sont servis dans des contenants jetables. (3) Faire un remue-méninges sur les façons de servir les repas sans utiliser de contenants jetables. (4) Choisir au moins un repas qui pourrait être servi sans contenants jetables. (5) Écrire une lettre au directeur ou au responsable de la cafétéria pour proposer de servir un repas donné sans utiliser de contenants jetables. On peut présenter les possibilités à l'aide d'un organisateur graphique. (*Cet exercice convient aussi au point 1.2.*)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pp. 1 à 7

Géocachette

Page Web de Parcs Canada (www.pc.gc.ca) sur la géocachette :

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

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

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

Sources de cartes du monde

Google Maps et Google Earth sont de bons exemples de logiciels SIG qui permettent de localiser rapidement des lieux et de produire des cartes pour la classe.

Il serait peut-être intéressant de mettre sur pied un projet de correspondance scolaire pour élaborer un projet avec une autre classe. Le site suivant pourrait être utile :

<http://prof-inet.cslaval.qc.ca>

RAS 1.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du concept d'exploration.

1.1 Il comprendra que nous avons tous vécu des expériences en tant qu'explorateurs.

1.2 Il pourra décrire différents types d'exploration.

Élaboration

Les élèves examineront et étudieront trois différents domaines d'exploration :

- les lieux – les océans, la terre et l'espace;
- les gens – le mode de vie des individus;
- les idées – la quête du savoir et l'exploration des idées (p. ex., imaginer et inventer de nouvelles façons de faire, d'effectuer des recherches, de s'informer sur un sujet nouveau).

Ces trois domaines d'exploration doivent comprendre des exemples d'exploration historique et d'exploration contemporaine.

Bien que les raisons et les conséquences de l'exploration soient examinées en détail dans la prochaine unité, l'enseignant pourrait déjà proposer aux élèves des sujets à discuter, qui tiendraient compte de ces facteurs. Il ne s'agirait pas de les traiter en profondeur, mais simplement de s'en servir pour en apprendre davantage sur l'exploration.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Certaines explorations sont-elles plus importantes que d'autres? Pourquoi?
- *Utiliser de bonnes sources* - Comment savons-nous que des explorations ont déjà eu lieu? Quels supports les explorateurs ont-ils utilisés pour consigner leurs données?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre qu'il existe différents types d'exploration.

Indicateurs de rendement

- Faire un collage montrant différents explorateurs ou différents types d'explorations ou d'idées explorées.
- Créer un diagramme avec divers types d'exploration. Demander à l'élève d'y inscrire au moins deux éléments qu'il aimerait explorer pour chaque type d'exploration. (*Variante : faire état d'explorations passées ou futures.*)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- utiliser une photographie pour répondre aux questions suivantes : Où pourrait se situer ce lieu? Comment s'y sentirait-on? Pourquoi certaines personnes voudraient-elles y aller? Comment faire pour s'y rendre? Aimerez-vous y aller? Pourquoi?
- faire une séance de remue-méninges en petits groupes pour trouver quelques exemples d'exploration, puis inscrire chaque exemple sur un feuillet autoadhésif. Les élèves pourraient ensuite répartir les exemples en trois catégories : lieux, gens et idées. On demandera ensuite aux élèves de partager leurs résultats avec la classe
- choisir deux types d'exploration et construire un diagramme de Venn pour les comparer. (p. ex., comparer l'exploration d'un lieu et l'exploration d'une idée). Les élèves peuvent comparer deux endroits explorés, un endroit et une personne qui a exploré, deux idées explorées (p. ex., traitements médicaux) ou une idée et une personne. Comme complément, les élèves peuvent utiliser les renseignements contenus dans la section « Ressemblances » du diagramme de Venn pour créer en classe un tableau des caractéristiques communes à toutes les explorations.
- choisir un explorateur qu'ils ont étudié durant cette unité ou sur qui ils ont lu eux-même. Ils peuvent indiquer :
 - l'explorateur;
 - le type d'exploration - exploration de notre monde physique, d'idées ou de connaissances;
 - ce qui a été exploré;
 - où l'exploration a eu lieu.

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

À partir de ces renseignements, les élèves peuvent rédiger une phrase ou deux précisant pourquoi, selon eux, cette exploration a eu lieu.

- consulter les deux dernières activités à la page 43 - exploration d'un endroit et exploration d'une idée- pour des exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pp. 8 à 12

Tourisme

Vous trouverez des guides et des cartes touristiques dans les ministères responsables du tourisme dans chaque province du Canada. Voici les coordonnées de la province <http://www.newfoundlandlabrador.com/>

National Geographic

Photos du jour sur le thème de l'exploration du National Geographic. <http://photography.nationalgeographic.com/photo-of-the-day/adventure-exploration/>

Magazines

Le National Geographic, GEO ou d'autres revues qui donnent des exemples d'exploration.

Logiciel

Kidspiration - Créé pour les apprenants de la maternelle à la 5^e année, ce logiciel encourage la réflexion et développe les compétences en littératie et en numératie à l'aide des principes d'apprentissage visuel.

Autre indicateur de rendement

L'indicateur de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

Quel est le domaine d'exploration le plus important - les gens, les lieux ou les idées? Pourquoi? Justifie ta réponse.

Unité 2

La nature de l'exploration

Unité 2 - La nature de l'exploration

Survol de l'unité

Dans cette unité, les élèves examineront les récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et des idées au fil du temps. Ils identifieront les raisons qui ont motivé les explorateurs et les défis qu'ils ont relevés.

Ils reconnaîtront que l'économie joue un rôle important dans l'exploration. Au cours des années précédentes, les élèves ont été exposés aux concepts de besoin, de désir, d'offre et de demande. Ce résultat d'apprentissage permettra d'accroître leur compréhension des facteurs économiques et ce qui nous permet de décider comment utiliser nos ressources dans le but de répondre à nos besoins et désirs qui semblent être illimités.

Les élèves exploreront les conséquences de l'exploration sur la Terre et sur les êtres humains et feront des prévisions au sujet des conséquences des explorations futures. On demandera aux élèves de juger du bien-fondé de diverses explorations en se basant sur les résultats.

Résultats d'apprentissage spécifiques

L'élève devra pouvoir :

- 2.0 faire preuve d'une compréhension des récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et des idées.
 - 2.1 explorer les sources qui lui permettent de se renseigner sur les expériences des explorateurs.
 - 2.2 identifier les défis auxquels doivent faire face les explorateurs.
 - 2.3 expliquer comment les explorateurs relèvent ces défis.
- 3.0 faire preuve d'une compréhension des facteurs motivant l'exploration.
 - 3.1 expliquer comment l'exploration est motivée par la soif de connaissances.
 - 3.2 expliquer comment l'exploration est motivée par des facteurs économiques.
 - 3.3 expliquer comment l'exploration est motivée par la quête du pouvoir.
- 4.0 faire preuve d'une compréhension des conséquences de l'exploration au fil du temps.
 - 4.1 expliquer comment l'exploration modifie notre perception du monde.
 - 4.2 évaluer les conséquences de l'exploration.

RAS 2.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et des idées.

- 2.1 *explorer les sources qui lui permettent de se renseigner sur les expériences des explorateurs.*
- 2.2 identifier les défis auxquels doivent faire face les explorateurs.
- 2.3 expliquer comment les explorateurs relèvent ces défis.

Élaboration

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'examiner les récits de différents explorateurs, en portant une attention particulière au concept d'exploration et aux différentes façons de se renseigner au sujet des explorations.

En partant des connaissances déjà acquises, les élèves trouveront des exemples d'exploration de lieux, de gens et d'idées. Il est important d'examiner les explorations et les explorateurs de plusieurs régions du monde et à diverses époques, y compris à l'époque contemporaine. Il sera utile d'intégrer des explorations et des explorateurs locaux (c.-à-d. de Terre-Neuve-et-Labrador ou du Canada).

Les élèves utiliseront plusieurs genres de sources pour se renseigner au sujet des récits des explorateurs. L'enseignant leur expliquera la différence entre une source primaire et une source secondaire. En résumé, une source primaire correspond à un objet, un document, un enregistrement ou un autre support créé au cours de la période étudiée. Elle sert habituellement à la formation de sources secondaires.

Il est aussi important de souligner que les sources primaires et les sources secondaires ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Par exemple, une source primaire est plus exacte en ce qu'elle a été créée par quelqu'un « qui était là ». Elle pourrait toutefois être incomplète, son auteur n'ayant pas observé ou consigné « tout » ce qui s'est produit. Notre compréhension des événements passés est donc souvent limitée et lacunaire.

Lors de l'étude des récits d'exploration de lieux divers, les enseignants doivent signaler aux élèves que les terres « explorées » étaient souvent déjà habitées, et que le terme de « découverte » est donc incorrect.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Utiliser de bonnes sources* – S'agit-il d'une source primaire ou secondaire? La source est-elle fiable? Est-ce que j'ai besoin de plus d'informations pour mieux comprendre ce récit?
- *Mettre les choses en perspective* – Comment l'explorateur envisageait-il son voyage, à votre avis? Que pourrait-il manquer à son récit?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que le récit d'exploration est souvent raconté du point de vue du narrateur, ce qui le rend incomplet.

Indicateurs de rendement

- Imagine que tu rédiges le récit d'un ancien explorateur. De quel genre d'informations auras-tu besoin pour faire une narration fidèle? Pourquoi?
- On peut utiliser des sources telles que des journaux, des cartes et des photographies pour en apprendre davantage sur une exploration. Laquelle de ces sources te semble la plus utile? Pourquoi?
- Certains types de sources sont-ils supérieurs à d'autres pour en apprendre plus sur une exploration? Explique en te servant d'exemples.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- choisir un récit d'exploration que les élèves ont lu (lieux, gens, idées) et utiliser une carte du monde (ou un logiciel SIG) pour trouver les lieux mentionnés dans le récit. (*Note : Il serait intéressant d'utiliser de la ficelle pour retracer le voyage de l'explorateur.*)
- créer un tableau d'affichage pour illustrer les récits d'exploration qui ont été discutés en classe. Ils devront inventer la une d'un journal pour chacune des explorations, et exécuter un croquis simple afin d'illustrer un aspect de l'exploration (p. ex., lieu, moyen de transport, population, etc.).
- à partir d'une photographie (ou autre source primaire) d'une exploration particulière (lieu, population, idée), repérer certaines informations évidentes. Ils détermineront ensuite les autres renseignements dont ils auront besoin pour reconstituer le récit complet de cette exploration. Ils pourront utiliser un tableau pour organiser l'information. (*Variante : les élèves pourraient eux-mêmes évaluer quelle est la meilleure source à utiliser pour trouver la réponse à chacune des questions qui suivent.*)

Question	Réponse
Qui apparaît sur la photographie?	
Qu'est-ce qui est exploré?	
Où la photographie a-t-elle été prise?	
Quand a-t-elle été prise?	
À quelles autres questions faudrait-il répondre pour rédiger le récit de cette exploration?	
•	
•	
•	

- explorer un aspect historique de leur famille (ou de leur communauté) en s'aidant de sources primaires, et en notant brièvement les idées principales de chacune des sources. Lorsque toutes les sources auront été examinées, ils pourront rédiger un résumé de l'exploration. Les photos de famille sont de bonnes sources primaires, et les musées locaux pourraient aussi proposer des sources intéressantes.

Document	Genre	Idées principales
1.	<input type="checkbox"/> Courriel <input type="checkbox"/> Vidéo maison <input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/> Photographie <input type="checkbox"/> Carte postale/ Lettre <input type="checkbox"/> Autre	
2.		
3.		
<i>Résumé de ce que j'ai appris sur...</i>		

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 14 à 19

Sources de cartes du monde

Google Maps et Google Earth sont de bons exemples de logiciels SIG qui permettent de localiser rapidement des lieux et de produire des cartes pour la classe.

Sources primaires

Il serait utile pour l'enseignant de trouver divers exemples de sources primaires qui se rapportent à l'exploration; il pourrait s'en servir pour réaliser les exercices proposés dans la section Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation de cette page, ainsi que d'autres exercices en cours d'année.

Bibliothèque et Archives Canada

Centre d'apprentissage
 Sources primaires et secondaires
<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3010-f.html>

RAS 2.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et des idées

- 2.1 explorer les sources qui lui permettent de se renseigner sur les expériences des explorateurs.
- 2.2 *identifier les défis auxquels doivent faire face les explorateurs.*
- 2.3 expliquer comment les explorateurs relèvent ces défis.

Élaboration

À mesure que les élèves étudient les récits d'explorateurs, ils devraient pouvoir reconnaître les défis que ces derniers ont dû relever. S'ils varient selon la nature de l'exploration, ces défis sont généralement classés de la façon suivante :

- *Environnement physique* – Défis posés par la nature tels que la forme du relief (montagnes, océans) et le climat (chaleur ou froid extrêmes)
- *Outils et technologie* – Objets nécessaires à l'exploration; ces objets étaient souvent inadéquats, ou inexistant (p. ex., bonbonne d'oxygène pour explorer le fond de la mer)
- *Transport* – Bien que cet élément puisse être classé dans la catégorie Outils et technologie, il sera plus facile pour les élèves de le traiter séparément (p. ex., engin spatial pour atteindre une autre planète)
- *Attitudes et idées des gens* – Les attitudes et les idées des personnes rencontrées nuisent-elles à l'exploration, ou l'empêchent-elles d'être menée à bien? L'explorateur a-t-il des craintes qui pourraient freiner l'exploration?

Les obstacles rencontrés par les explorateurs ne sont pas toujours décrits dans leurs récits. Pour aider les élèves à mieux comprendre cet aspect de l'exploration, on peut leur demander de s'imaginer qu'ils sont eux-mêmes des explorateurs.

La manière de relever les nombreux défis auxquels doivent faire face les explorateurs sera examinée au résultat d'apprentissage spécifique 2.3.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Analyser les causes et les conséquences* - Quels défis cet explorateur a-t-il dû surmonter? Quelles en ont été les conséquences?
- *Utiliser de bonnes sources* - Quelles sont les sources qui nous aident à mieux comprendre les défis de cette exploration?
- *Mettre les choses en perspective* - Si je devais explorer _____, comment ferais je pour m'y rendre? De quel genre de vêtements aurais-je besoin? Dans quel genre d'abri pourrais-je me réfugier?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que les explorateurs ont relevé plusieurs défis.

Indicateurs de rendement

- Reprends le récit d'un explorateur que tu as déjà étudié, et note les défis que ce dernier a dû relever. Présente ton travail à l'aide d'une carte conceptuelle.
- Énumère quelques-uns des défis auxquels devrait probablement faire face un explorateur qui désire se rendre sur une planète d'un autre système solaire.
- Après avoir indiqué ces défis, nomme celui qui te semble le plus difficile. Explique pourquoi.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- lire ensemble un extrait d'un document primaire (journal, lettre, registre ou blogue) rédigé par un explorateur (p. ex. le capitaine Bob Bartlett). Ils peuvent discuter des défis relevés par l'explorateur et des façons dont l'explorateur a résolu les problèmes qu'il a rencontrés. Les résultats peuvent être illustrés dans un organisateur graphique.
- comparer, à l'aide d'un tableau, deux explorations – une du passé et une du présent. Quels défis seraient les plus difficiles à surmonter, pour chaque explorateur selon toi? Qu'est-ce que cela nous indique au sujet de l'évolution des explorations au fil du temps? (*Note: Les élèves devraient comparer les genres d'explorations, p.ex., lieux, gens, idées.*)

Comparer les explorations		
Exploration 1 (passé)	Critères	Exploration 2 (présent)
	<i>Environnement physique</i>	
	<i>Outils et technologie</i>	
	<i>Transport</i>	
	<i>Attitudes des gens et les idées</i>	
	<i>Autres</i>	
	Le défi le plus difficile	
<p><i>En résumé : À la lumière des éléments ci dessus, comment l'exploration a-t-elle évolué au fil du temps?</i></p>		

- faire une recherche sur une exploration ratée. À quels défis les explorateurs ont-ils fait face? Pourquoi n'ont-ils pas pu les relever? (*Note: Cette activité pourrait servir d'amorce au point 2.3.*)
- examiner un élément de littérature sur l'exploration et créer une réponse visuelle (p.ex. une bande dessinée, un dessin, une peinture) pour illustrer un des défis auxquels l'explorateur a fait face. (*Variante : Si on fait cette activité en lisant à voix haute le texte, demander aux élèves d'illustrer le passage qui est lu.*)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 22 à 27

Sources primaires

Il serait utile pour l'enseignant de trouver divers exemples de sources primaires qui se rapportent à l'exploration; il pourrait s'en servir pour réaliser les exercices proposés dans la section Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation de cette page.

Étude de cas - Cupids, NL

Explorer les défis des colons de l'époque

<http://cupids400.com/french/about/index.php>

Poser une question

Ce service gratuit permet aux élèves de la maternelle à la 12^e année de poser des questions à des scientifiques, et de discuter des problèmes et des défis liés à l'exploration des idées.

<http://www.science.ca/askascientist/askascientist.php>

RAS 2.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des récits de différents explorateurs des terres, des océans, de l'espace et des idées.

2.1 explorer les sources qui lui permettent de se renseigner sur les expériences des explorateurs.

2.2 identifier les défis auxquels doivent faire face les explorateurs.

2.3 *expliquer comment les explorateurs relèvent ces défis.*

Élaboration

Après avoir étudié les récits de différents explorateurs et identifié les défis auxquels ils ont été confrontés, les élèves examineront la façon dont ils les ont relevés.

Les élèves doivent comprendre que, pour relever des défis et résoudre des problèmes, les explorateurs ont dû faire preuve de créativité. Souvent, la créativité est source d'innovation. Par innovation, on entend, par exemple, le fait d'utiliser différemment une technologie ou un outil connu, ou d'inventer un nouvel outil ou une nouvelle technologie.

L'enseignant proposera aux élèves un modèle de résolution de problèmes dont ils pourront se servir lorsqu'ils examineront des problèmes divers. Ce modèle type prévoit les étapes suivantes :

1. Énoncer le problème (on pourrait le formuler sous forme de question, p. ex., Comment se rendre à/au _____ ?).
2. Faire un remue-méninges pour trouver des solutions possibles.
3. Évaluer les forces et les faiblesses (avantages/inconvénients) de chacune de ces solutions.
4. Choisir la meilleure solution en se fondant sur au moins un critère (p. ex., quelle est la solution la moins coûteuse? laquelle est la plus rapide?)

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Mettre les choses en perspective* - Comment l'explorateur envisageait-il son expédition? Verrions-nous les choses différemment aujourd'hui?
- *Analyser les causes et les conséquences* - Comment les personnes s'y prennent-elles pour surmonter les obstacles et résoudre les problèmes?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que (i) l'exploration encourage l'innovation et que (ii) les explorateurs relèvent plusieurs défis.

Indicateurs de rendement

- Les responsables d'une revue locale te demandent d'écrire un article sur ta prochaine exploration. N'oublie pas d'incorporer les points suivants dans ton article :
 - L'endroit ou l'élément que tu va explorer (lieux, gens, idées);
 - Au moins deux défis auxquels tu devras faire face en cours d'exploration;
 - Comment tu prévois les relever.
- En tant qu'explorateur du passé (il y a une centaine d'années), crée un document primaire (un journal de bord, par exemple) qui relate les difficultés que tu as dû surmonter au cours d'une journée en particulier. Indiquez le lieu ou l'élément que tu explores, au moins deux défis que tu as rencontrés, et comment tu as surmonté ces obstacles.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- au moyen de la structure d'apprentissage coopératif *Réfléchir-partager-discuter*, échanger avec un camarade de certains défis auxquels ils ont été confrontés, et comment ils les ont surmontés.
- après avoir écouté ou lu un récit d'exploration, les élèves vont dresser la liste des défis auxquels l'explorateur a fait face et, pour chaque défi, indiquer une solution possible. Les élèves doivent se fonder sur au moins un critère avant d'émettre un jugement. (Exemples de critères : coût le moins élevé, moyen le plus rapide, conséquences minimales sur l'environnement).

Défi		
Solutions possibles	Avantages/ Inconvénients	Critères
1.	+	
	-	
2.	+	
	-	
3.	+	Décision
	-	

- inventer un nouveau moyen de faire une tâche simple, à la maison ou à l'école, et identifier les défis rencontrés. Ils peuvent montrer l'invention à la classe ou à la famille et expliquer en quoi cette invention facilite l'exécution de la tâche en question.
- en classe, développer du matériel pour une page Web ou une présentation multimédia ou un babillard où chaque élève (ou groupe d'élèves) présente un explorateur. Les explorateurs choisis devraient être diversifiés et représenter le passé et le présent. Ils devraient être de différentes races, de différents sexes, etc. Les élèves devraient fournir les renseignements suivants pour la présentation :
 - nom de l'explorateur,
 - ce qui a été exploré
 - un défi qu'il a dû relever et
 - la façon dont il a relevé ce défi
 - les idées ou les innovations découlant de l'exploration.
- participer à une activité d'apprentissage coopératif telle que le découpage (casse-tête ou jigsaw) pour se familiariser avec plusieurs explorations de lieux, de gens et d'idées. Ils devront en cours de route noter les défis propres à ces explorations, et déterminer comment ils ont été relevés; repérer les idées créatrices qui ont permis de résoudre les problèmes; identifier les innovations qui pourraient en avoir découlé.
- après avoir écouté ou lu un extrait d'une source première (p. ex., un journal, une lettre, un registre, un blogue) écrit par un explorateur, rédiger un article de journal qui résume cette narration. Les élèves devraient inclure dans cet article un bref exposé de l'exploration, des défis de l'explorateur et des solutions appliquées. (*Variante : une fois l'article rédigé, on demandera aux élèves la façon dont ils auraient réagi face aux mêmes défis.*)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 20 et 21, 28 à 31

Poser une question

Ce service gratuit permet aux élèves de la maternelle à la 12^e année de poser des questions à des scientifiques, et de discuter des problèmes et des défis liés à l'exploration des idées.

<http://www.science.ca/askascientist/askascientist.php>

Etude de cas - Cupids, NL

Explorer les défis des colons de l'époque
<http://cupids400.com/french/about/index.php>

Inventeurs et inventions

Portail des inventeurs et inventions
<http://livre.inventeur.info>

Alliance française

Dossier pédagogique sur les inventions
<http://th.alliance-francaise.or.th/content/Magazine/Archives%20PDF/225/225dossierpedagogique.pdf>

Autres indicateurs de rendement

Les indicateurs de rendement suivants pourraient être utiles pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

- Quel domaine d'exploration pose le plus de défis – les gens, les lieux ou les idées? Pourquoi? Donne aux moins deux raisons pour appuyer ta réponse.
- Quel domaine d'exploration a mené aux innovations les plus importantes – les gens, les lieux ou les idées? Donne des exemples pour expliquer ta réponse.

RAS 3.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des facteurs motivant l'exploration.

- 3.1 *expliquer comment l'exploration est motivée par la quête du savoir*
- 3.2 expliquer comment l'exploration est motivée par des facteurs économiques.
- 3.3 expliquer comment l'exploration est motivée par la quête du pouvoir.

Élaboration

De manière générale, le résultat de la présente section vise à déterminer *pourquoi* certaines personnes entreprennent des explorations. Bien que les élèves se soient déjà penchés sur la question des raisons, ces dernières seront maintenant étudiées plus en profondeur, et divisées en trois catégories : les connaissances (dont la curiosité), les facteurs économiques (ou la richesse) et le pouvoir.

Les récits déjà étudiés et d'autres récits serviront de base pour l'analyse des facteurs de motivation. Il convient toutefois de limiter le nombre des explorations qui seront examinées. L'intention n'est pas de découvrir les raisons de chacun des explorateurs à l'étude, mais bien de saisir qu'il existe plusieurs types de motivation.

Pour lancer le débat, l'enseignant discutera avec les élèves de l'analyse des causes et des conséquences. En raison du contexte, toutefois, l'accent sera plutôt mis sur les causes, et sur le fait que plusieurs causes (ou enjeux) peuvent motiver l'exploration. Il faudra appliquer cette compétence à tous les raisons passées en revue dans ce résultat.

Bien que les conséquences soient étudiées plus en profondeur dans le prochain résultat (RAS 4.0), il serait bon de mener une brève discussion sur les conséquences de chaque exploration.

La présente section explique comment la quête du savoir nous pousse à l'exploration, en ce qu'elle nous permet d'utiliser cette nouvelle information pour combler nos besoins et nos désirs. Les élèves découvriront que la quête du savoir est motivée par de nombreux facteurs et intérêts, depuis la simple curiosité jusqu'à la recherche d'un traitement pour guérir une maladie.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Cette exploration était-elle importante?
- *Causes et conséquences* - Quelles étaient les motivations de l'exploration?
- *Mettre les choses en perspective* - Qu'auraient pu penser d'autres personnes de cette exploration?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que la connaissance est une raison qui motive l'exploration.

Indicateurs de rendement

- Quels sont tes sujets d'intérêt, et sur quoi aimerais-tu en savoir davantage? Indique trois explorations que tu aimerais entreprendre pour combler ta quête du savoir. Dessine trois images correspondantes, et rédige une légende pour chacune d'elles.
- Lis le récit de deux explorations qui ont été entreprises dans le but de satisfaire une quête du savoir. Ces deux explorations sont-elles également importantes? Explique ta réponse.
- Lis une courte description d'une exploration. Détermine si la raison principale en était la connaissance. Explique ta réponse.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- selon le domaine d'exploration, donner trois exemples d'explorateurs en quête de connaissances. (*Prolongement : inviter les élèves de circuler parmi leurs camarades et utiliser la structure d'apprentissage coopératif "Give one - get one" pour compléter le tableau. Note: cette activité donne la chance aux élèves de revoir leurs classifications, au besoin.*)

Domaine d'exploration	Qui a exploré	À la recherche de
Endroit		
Gens		
Idées		

- mener une entrevue avec un ami ou un membre de leur famille qui explore un domaine pour approfondir ses connaissances. Ils peuvent lui demander pourquoi il étudie ce domaine en particulier.
- recueillir des images d'explorations motivées par la quête du savoir, et les organiser sous forme de collage. Ils donneront un titre à leur collage, et inscriront en dessous une phrase sur l'importance d'approfondir ses connaissances au moyen de l'exploration. (Cet exercice peut être effectué individuellement, en petits groupes ou de manière collective.) On peut trouver dans Internet de bonnes sources d'images pour ce genre d'activités. Le collage peut être monté en utilisant divers logiciels de présentation. (*Variante : demander aux élèves de nommer dans le collage trois explorations particulièrement importantes, et d'expliquer pourquoi elles sont importantes.*)
- faire des recherches pour trouver des exemples de fouilles archéologiques passées ou présentes à Terre-Neuve-et-Labrador. Quels étaient les raisons de ces explorations? Les élèves peuvent utiliser un tableau en T pour nommer chaque fouille dans la colonne 1 et un résumé de ce que chaque explorateur espérait apprendre dans chaque fouille dans la colonne 2. (*Variante : Les élèves pourraient faire des recherches sur le sujet de différentes explorations et utiliser ensuite la structure "Quiz-Quiz-Trade" (Kagan) pour approfondir leurs connaissances de ce concept. L'enseignant pourrait organiser les informations retenues sur les cartes dans un tableau*)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 32 à 37

Les minutes Historica
Plusieurs de ces vidéos en ligne portent sur les explorateurs.

<http://www.histori.ca/minutes/default.do?page=.index>

Les sites archéologiques à Terre-Neuve-et-Labrador

En 2008, on dénombrait environ 4 300 sites archéologiques dans la province, couvrant 9000 ans d'histoire.

http://www.tcr.gov.nl.ca/tcr/paol/arch_sites/

RAS 3.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des facteurs motivant l'exploration.

3.1 expliquer comment l'exploration est motivée par la quête du savoir

3.2 expliquer comment l'exploration est motivée par des facteurs économiques.

3.3 expliquer comment l'exploration est motivée par la quête du pouvoir.

Élaboration

Dans cette section, les élèves seront amenés à comprendre que beaucoup d'explorations ont été effectuées (et le sont encore) dans le but de combler les besoins ou les désirs d'individus. Lorsque certaines personnes sont à la recherche de ressources pour répondre à leurs besoins, elles sont motivées par des facteurs économiques. Ces facteurs font référence à la façon dont nous utilisons les ressources disponibles à nos propres fins.

Mise en garde - Quelques récits laissent entendre que le désir de richesse (d'acquérir plus de ressources que nécessaire) peut avoir des conséquences néfastes sur l'environnement ou sur un segment de la population. Néanmoins, l'exploration pour des raisons économiques n'est pas toujours négative – p. ex., lorsqu'elle permet de découvrir de nouvelles utilisations du bambou comme ressource renouvelable, ou encore, des sources d'énergie plus propres. Il est donc important que les élèves comprennent que les raisons économiques sont également louables.

Les élèves continueront d'approfondir leurs connaissances des causes des explorations, tout en gardant à l'esprit qu'une action ou un événement sont souvent motivés par une multitude de causes. Il faudra appliquer cette compétence à tous les raisons examinés dans ce résultat.

Encore une fois, bien que les conséquences soient étudiées plus en profondeur dans le prochain résultat (RAS 4.0), il serait bon de mener une brève discussion sur les conséquences des raisons économiques de chaque exploration.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Cette exploration était-elle importante?
- *Causes et conséquences* - Quelles étaient les motivations de l'exploration?
- *Mettre les choses en perspective* - Qu'auraient pu penser d'autres personnes de cette exploration?
- *Émettre un jugement* - L'exploration motivée par l'acquisition de ressources est-elle acceptable dans certains cas? Expliquez.

Connaissances durables

Les élèves devraient avoir compris que le désir d'obtenir des ressources est une raison qui favorise l'exploration.

Indicateurs de rendement

- Nomme quelques ressources que l'on pourrait explorer à notre époque. Fais un dessin pour illustrer tes réponses, et rédige une légende explicative.
- Lis une courte description d'une exploration. Détermine si la raison principale de l'exploration est de nature économique. Explique ta réponse

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- utiliser un diagramme de Venn pour comparer les ressources recherchées lors des explorations du présent et celles des siècles passés, entreprises pour des raisons économiques. Quelles ressources sont toujours aussi importantes?
- inviter une personne ressource qui parlera à la classe d'explorations entreprises pour des raisons économiques. Les élèves devront préparer des questions puissantes à l'intention de la personne-ressource afin de permettre à la classe de mieux comprendre l'exploration p.ex., Quelles étaient les raisons de l'exploration? Quels en étaient les défis? Quels sont les résultats de l'exploration? (Les pêches, le minerai de fer, le nickel, le pétrole et l'uranium sont des exemples d'objets d'exploration qui se rapportent à Terre-Neuve-et-Labrador.) *(Voir les critères d'élaboration de questions puissantes dans la colonne Ressources et notes)*
- créer une affiche qui illustre comment nous utilisons les ressources naturelles pour répondre à nos besoins et à nos désirs.
- avec un camarade, faire un remue-méninges afin de dresser une liste de dix ressources naturelles que nous utilisons aujourd'hui. Les élèves devront ensuite les classer par ordre décroissant d'importance, puis discuter avec deux autres camarades des trois ressources qu'ils considèrent comme étant les plus importantes. L'ordre de classement est-il pareil ou différent? En groupes de quatre, créer une liste finale des trois ressources les plus importantes. Discuter avec le reste de la classe. Y a-t-il une ressource que tous les groupes ont identifié comme étant la plus importante? *(Voir les critères d'élaboration de questions pertinentes dans la colonne Ressources et notes.)*
- donner un exemple d'exploration motivée par des facteurs économiques. Ils devront ensuite déterminer quel groupe pourrait trouver qu'il s'agit d'une bonne idée, et quel groupe pourrait s'y opposer. Enfin, ils devront expliquer pourquoi, à leur avis, ces groupes ont cette opinion. *(Variante : Cette question pourrait être débattue en classe. Ce format permet aux élèves d'évaluer leur opinion initiale et de revoir leur position au besoin.)*

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 38 à 40

Les minutes Historica

Plusieurs de ces vidéos en ligne portent sur les explorateurs.

<http://www.histori.ca>

Etude de cas - Cupids, NL

Explorer les défis des colons de l'époque

<http://cupids400.com/french/about/index.php>

Ressources naturelles Canada

Excellent point de référence sur la géographie du Canada

www.nrcan.gc.ca

Critères d'élaboration de questions puissantes

- elles suscitent la curiosité
- elles stimulent la conversation
- elles répondent aux besoins de l'enquête
- elles fournissent de nombreuses informations
- elles ouvrent la porte à d'autres questions

RAS 3.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des facteurs motivant l'exploration.

3.1 expliquer comment l'exploration est motivée par la quête du savoir

3.2 expliquer comment l'exploration est motivée par des facteurs économiques.

3.3 *expliquer comment l'exploration est motivée par la quête du pouvoir.*

Élaboration

Cette dernière section du résultat d'apprentissage porte sur la quête du pouvoir comme motif d'exploration. Le pouvoir peut être défini ici comme étant la capacité d'un individu ou d'un groupe d'individus à contrôler la vie d'autres personnes.

Il s'agit fort probablement du motif le plus abstrait étudié dans le cadre de ce résultat d'apprentissage. Étant donné le peu de connaissances qu'ont les élèves de ce type de concept, l'enseignant pourrait trouver utile de leur donner quelques exemples détaillés, afin de les aider à mieux saisir cette idée.

Une certaine circonspection est de mise ici. De nombreux récits d'explorations motivées par la quête du pouvoir font état de souffrances et de tragédies humaines. L'enseignant devra faire preuve de beaucoup de sensibilité en amenant ces sujets et en discutant avec les élèves.

Pour s'assurer que les élèves se feront une opinion juste du sujet, il est tout aussi important de présenter le récit des explorateurs à la conquête du pouvoir sous un éclairage positif. Pour y parvenir, on pourra donner en exemple des héros connus comme Terry Fox, Craig et Mark Kielburger, Emily Murphy, Nellie McClung ou Martin Luther King Jr.

Encore une fois, bien que les conséquences de l'exploration soient étudiées plus en profondeur dans le prochain résultat (RAS 4.0), il serait bon de mener une brève discussion sur les conséquences de la quête du pouvoir comme motif d'exploration.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Cette exploration était-elle importante?
- *Causes et conséquences* - Quelles étaient les motivations de l'exploration?
- *Mettre les choses en perspective* - Qu'auraient pu penser d'autres personnes de cette exploration?
- *Émettre un jugement* - L'exploration motivée par la quête du pouvoir est-elle acceptable dans certains cas? Croyez-vous au contraire qu'elle n'est jamais acceptable?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que la quête du pouvoir est une des raisons qui motivent l'exploration.

Indicateurs de rendement

- Donne deux exemples du passé et deux exemples du présent, d'explorateurs en quête de pouvoir. (*Variante : Compare deux explorations en utilisant un diagramme de Venn.*)
- Donne un exemple d'un domaine où l'exploration en quête de pouvoir pourrait bénéficier à la communauté.
- Lis une courte description d'une exploration. Détermine si la raison principale est la quête du pouvoir. Donne une réponse détaillée.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- rédiger une note, dans leur journal de bord, relatant un moment où ils auraient aimé avoir plus de pouvoir pour aider la communauté.
- le pouvoir est parfois négatif, parfois positif. Donner trois exemples d'individus ou de groupes qui procèdent actuellement à des explorations pour améliorer la vie des gens, des animaux ou des lieux de vie.
- créer le logo d'un organisme qui cherche des moyens d'améliorer la qualité de vie au sein de la communauté, du pays ou de la planète.
- avec un camarade, faire un remue-méninges visant à explorer diverses façons pour leur classe d'utiliser le pouvoir afin d'améliorer la vie de l'école ou de la communauté. Ils identifieront trois possibilités, qu'ils partageront avec la classe. Celle-ci choisira ensuite la meilleure possibilité en vertu des critères suivants : le projet doit pouvoir se faire (i) rapidement; (ii) à peu de frais.

Nous pouvons faire une différence! Comment pourrions-nous utiliser le pouvoir pour améliorer la qualité de vie dans notre école ou notre communauté?			
Solutions possibles	Conséquences	Critères	
1.	+		
	-		
2.	+		
	-		
3.	+		Décision
	-		

- fournir un exemple d'exploration motivée par la quête du pouvoir. Ils devront ensuite déterminer pour quel groupe il pourrait s'agir d'une bonne idée, et quel groupe pourrait s'y opposer. Enfin, ils devront expliquer pourquoi, à leur avis, ces groupes ont cette opinion, et quelles seraient les conséquences d'un tel pouvoir sur eux. Les élèves utiliseront un organisateur graphique pour consigner leurs idées. (*Variante : l'exploration aurait-elle dû avoir lieu?*)

La quête du pouvoir	
Perspective 1 (pour l'exploration)	Perspective 2 (contre l'exploration)
Raison 1	Raison 1
Raison 2	Raison 2
Raison 3	Raison 3

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 41 à 43

Les minutes Historica

Plusieurs de ces vidéos en ligne portent sur les explorateurs

<http://www.histori.ca/minutes/>

Autres indicateurs de rendement

Les indicateurs de rendement suivants pourraient être utiles pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

- Lis une courte description d'une exploration. Nomme la raison principale de cette exploration.
- Classe les raisons d'exploration suivantes par ordre d'importance: connaissances, facteurs économiques, pouvoir. Donne deux raisons pour appuyer ta réponse.

Note : La dernière question est ouverte. L'enseignant évaluera les réponses selon le raisonnement de l'élève. Dans l'idéal, l'élève aura résumé (i) la nature des conséquences de ce domaine d'exploration; (ii) le sens de ces conséquences.

RAS 4.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des conséquences de l'exploration au fil du temps.

- 4.1 expliquer comment l'exploration modifie notre perception du monde.
- 4.2 évaluer les conséquences de l'exploration.

Élaboration

Après l'examen par les élèves des motivations des explorations dans le résultat d'apprentissage précédent, les élèves examineront ensuite les conséquences des explorations.

La question fondamentale qu'il faut amener les élèves à comprendre sur la nature de l'exploration est la suivante : « Pourquoi l'exploration est-elle importante? » Les élèves devraient déjà à cette étape avoir étudié plusieurs domaines d'exploration, et avoir conclu que l'exploration est la meilleure façon d'en apprendre davantage sur nous-mêmes et sur ce qui nous entoure. En se questionnant et en explorant, nous acquérons non seulement des connaissances, mais aussi une ouverture au monde, du discernement et de la sagesse.

En ce qui a trait aux conséquences de l'exploration, l'élève devrait également examiner les conséquences imprévues. Par exemple, l'invention de la machine à vapeur a révolutionné le domaine du transport.

Les élèves devraient aussi pouvoir réfléchir sur leurs explorations et celles des autres, et expliquer comment ces explorations nous ont permis de mieux comprendre le monde qui nous entoure.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Pourquoi cette exploration était-elle importante?
- *Définir la continuité et le changement* - Comment cette exploration a-t-elle changé _____ ? Comment les gens envisageaient-ils _____ avant cette exploration? Qu'en pensent-ils maintenant?
- *Analyser les causes et les conséquences* - Nommez l'exploration la plus significative.
- *Mettre les choses en perspective* - Les gens avaient-ils toutes la même perception de l'exploration? Pourquoi?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que l'exploration change notre compréhension du monde.

Indicateurs de rendement

- Explorer est souvent périlleux. Cite trois exemples d'exploration où les avantages sont plus importants que les risques. Utilise un organisateur graphique pour démontrer les données. Choisis une exploration et, en quelques phrases, donne des exemples des conséquences de l'exploration et sur la façon dont elle a changé notre compréhension du monde.

Les conséquences de l'exploration		
Exploration	Risques (s)	Résultats

- Imagine que tu dois planifier une exploration, dont tu as déjà défini les risques. Quels critères pourrais-tu utiliser pour décider si tu devais entreprendre cette exploration? Nomme trois critères, et indique la pertinence de chacun d'eux. *(Variante : L'enseignant pourrait demander à chaque élève de débattre de cette question avec un camarade, en appliquant la structure d'apprentissage coopératif "Circulez et discutez" avant de donner des réponses. Note : Il pourrait être utile de revoir les idées déjà formulées par les élèves sur les domaines qu'ils aimeraient explorer, si ces idées ont été consignées précédemment.)*

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- nommer une technologie qui a favorisé l'exploration. Ils créeront un diagramme en forme d'étoile pour illustrer les conséquences de cette innovation (anticipées et imprévues). À partir de ce diagramme, ils produiront une bande dessinée pour expliquer comment les conséquences de l'exploration ont modifié notre perception du monde.
- choisir une ressource naturelle de la région, comme les poissons, les fruits de mer, le minerai, le bois, le pétrole. Demandez à une personne plus vieille qui a travaillé à la mise en marché de la ressource de leur dire (i) Quelle a été la première ressource utilisée pour obtenir la ressource ? et (ii) Quelle méthode est utilisée aujourd'hui pour obtenir la ressource ? Les élèves pourront dresser la liste des conséquences positives et négatives de chaque méthode d'exploration sur :
 - l'environnement
 - les gens;

Ils devront rédiger un bref sommaire de ces réponses pour répondre à la question suivante : Quelle méthode est la meilleure pour l'environnement, les gens et la ressource? Utilisez un organisateur graphique pour appuyer la réponse.

Ressource	Méthode	Environnement		Gens	
		+	-	+	-
	Ancienne méthode				
	Nouvelle méthode				

- imaginer que ___ [insérer un scénario] _____. Quelles seraient les conséquences de cette exploration? Utiliser un tableau pour présenter votre réponse. Les élèves devront encercler et colorier les conséquences positives et négatives indiquées dans le diagramme. Après discussion, ils décideront si l'exploration devrait avoir lieu. (*Note : L'enseignant doit s'assurer que les élèves envisagent la question sous divers angles.*)
- choisir deux cartes (ou deux photos) de la même région dessinées à deux périodes différentes. À l'aide d'un diagramme de Venn, les élèves pourront comparer comment les régions ont changé au fil du temps et formuler des hypothèses pour expliquer les changements.
- créer une affiche, une bande dessinée ou une autre représentation visuelle qui illustre la façon dont l'évolution de la technologie (ou des moyens de transport) a changé notre vision du monde. L'enseignant demandera à l'élève de trouver un titre, du type : « Aujourd'hui, le monde est comme un grand village ».

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 44 à 49

Les minutes Historica

Plusieurs de ces vidéos en ligne portent sur les explorateurs.

<http://www.histori.ca/minutes/>

Ressources naturelles Canada

Ressources pédagogiques sur la géographie du Canada

www.nrcan.gc.ca

Logiciel

Kidspiration - Créé pour les apprenants de la maternelle à la 5^e année, ce logiciel encourage la réflexion et développe les compétences en littératie et en numératie à l'aide des principes d'apprentissage visuel.

RAS 4.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des conséquences de l'exploration au fil du temps.

- 4.1 expliquer comment l'exploration modifie notre perception du monde.
- 4.2 évaluer les conséquences de l'exploration.

Élaboration

Chaque exploration a des conséquences. Nous pouvons considérer celles-ci comme positives, négatives ou neutres. Les élèves devraient pouvoir classer les conséquences des explorations comme étant positives ou négatives.

De plus, il est essentiel que les élèves puissent évaluer le degré d'importance de chacune des conséquences (c.-à-dire, en évaluer la portée). Alors que les conséquences de certaines explorations sont minimales (p. ex., l'exploration d'une cuvette de marée), d'autres auront des retombées importantes (p. ex., la recherche en vue de découvrir un traitement pour guérir une maladie).

Les élèves trouveront utile d'appliquer trois critères de base pour déterminer l'importance d'une conséquence :

- Combien de personnes ont été touchées?
- De quelle manière ces personnes ont-elles été touchées? (En d'autres termes, quelle a été la portée des conséquences?)
- Quelle a été la durée de la conséquence?

Enfin, l'enseignant doit allouer aux élèves suffisamment de temps pour réfléchir à ce qu'ils ont appris jusqu'à présent dans le cadre du cours, et pour utiliser ces connaissances afin d'évaluer les conséquences de futures explorations. Il pourrait être utile de leur proposer différents scénarios qui les aideront à déterminer la façon dont certaines solutions envisagées pour résoudre des problèmes actuels pourraient toucher les populations à l'avenir.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Analyser les causes et les conséquences* - Quelles ont été les conséquences de cette exploration? Quelles sont celles qui étaient imprévues? Les conséquences ont-elles été positives ou négatives?
- *Établir la pertinence* - Quelle est l'importance de cette exploration? Pourquoi?
- *Définir la continuité et le changement* - Cette exploration a-t-elle amené des changements?
- *Mettre les choses en perspective* - Comment cette exploration a-t-elle touché les personnes concernées? D'autres personnes ont-elles réagi différemment? Pourquoi?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que (i) toutes les explorations ont des conséquences négatives et positives et (ii) les conséquences de certaines explorations sont plus importantes que d'autres.

Indicateurs de rendement

- Certaines explorations sont-elles plus importantes que d'autres? Explique. Utilise deux exemples pour clarifier ta réponse.
- Examine une photographie qui représente un endroit avant et après une exploration. Selon les informations contenues dans la photographie et tes propres idées, nomme les conséquences positives et négatives de l'exploration. (*Note : Parmi les thèmes possibles, mentionnons une forêt après une coupe à blanc, et la création d'une zone protégée. Il est important que la photographie choisie s'accompagne d'une légende explicative, afin de fournir aux élèves un contexte éclairant.*)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- en petits groupes, faire un remue-ménages pour trouver les conséquences négatives et positives des explorations. Ils peuvent ensuite partager ces renseignements avec la classe. (*Prolongement : Déterminer si une exploration a été importante qu'une autre. Le tableau ci-dessous pourrait être utile.*)

Question	Évaluation
Combien de personnes ont été touchées?	Très peu -- Quelques unes -- Beaucoup
Quelle a été la portée des conséquences?	(Aucune) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (Très grande)
Combien de temps les conséquences se sont-elles faites sentir?	5 ans ----- 50 ans ----- 500 ans

- rechercher trois technologies qui ont été mises au point pour répondre aux besoins et aux désirs des individus. Les élèves créeront un diagramme pour illustrer les conséquences positives de chacune des technologies, puis en indiqueront les conséquences négatives possibles. Certaines de ces conséquences étaient-elles imprévues?
- construire une ligne de temps pour une invention qui a évolué ou changé au fil du temps (p. ex., invention de la radio, de la télévision, des bandes audio, des magnétoscopes à bande, des CD, des DVD, etc.). Ils peuvent ensuite déterminer comment cette invention a influé sur notre mode de vie.
- choisir une exploration locale et discuter de ses effets positifs et négatifs. Une exploration locale pourrait être un nouveau développement dans la communauté, comme un sentier pédestre.
- il y a maintenant une station spatiale internationale au-dessus de notre planète. Quelle est une conséquence de cette station spatiale sur notre monde aujourd'hui ? Quelle conséquence cette station spatiale pourrait-elle avoir sur notre monde dans l'avenir ?
- préparer un discours d'une minute décrivant comment l'exploration de l'espace a influé sur nos vies quotidiennes. Ils doivent cerner les conséquences positives et négatives de cette exploration ainsi que les conséquences positives et négatives possibles de l'exploration spatiale à l'avenir.
- noter dans un tableau les renseignements qu'ils connaissent au sujet des vaccins. En classe, ils peuvent préparer des questions sur la découverte et l'utilisation de ces vaccins qu'ils aimeraient poser à un professionnel de la santé. Ils peuvent inviter cette personne à répondre à ces questions devant la classe, ajouter les nouveaux renseignements au tableau de la classe et corriger les erreurs. (*Voir les critères d'élaboration de questions puissantes dans la colonne Ressources et notes.*)
- faire un remue-ménages afin de trouver un exemple d'exploration qui a porté sur une catastrophe naturelle ou la perte de vies humaines. Ils pourront ensuite discuter en classe des conséquences de cette exploration sur les explorations futures. (*Note : L'enseignant demandera peut-être aux élèves de faire un remue-ménages sur le sujet à la maison avec leurs parents avant de faire cette activité en classe.*)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 4 heures

Manuel de l'élève : pages 48 à 59

Les minutes Historica

Plusieurs de ces vidéos en ligne portent sur les explorations et leurs conséquences.

<http://www.histori.ca/minutes/default.do?page=.index>

Critères d'élaboration de questions puissantes

- elles suscitent la curiosité
- elles stimulent la conversation
- elles répondent aux besoins de l'enquête
- elles fournissent de nombreuses informations
- elles ouvrent la porte à d'autres questions

Autre indicateur de rendement

L'indicateur de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

- Rédige une entrée dans ton journal de bord pour montrer les conséquences d'une exploration sur l'endroit où tu vis. Tu peux utiliser une des phrases suivantes:

Cette exploration est importante parce que...

Sans cette exploration ou cet explorateur...

Unité 3

Explorer notre monde

Unité 3 – Explorer notre monde

Survol de l'unité

En 3^e année, les élèves ont exploré les caractéristiques physiques de leur province et de leur région. Cette unité leur permettra d'élargir leurs connaissances et leurs habiletés à l'étude du monde. Les élèves étudieront les principales caractéristiques physiques du monde. Ils décriront les principales propriétés de ces caractéristiques et se pencheront à la fois sur les avantages qu'offrent les caractéristiques physiques aux humains et sur les défis que sous-tend l'environnement physique. En examinant les défis, ils étudieront notamment la façon dont les humains les ont abordés.

Les résultats d'apprentissage de cette unité font appel à un grand nombre de termes et de concepts. L'enseignant devra proposer aux élèves autant d'exercices interactifs et intéressants que possible pour les aider à mieux saisir la matière, sans trop avoir à recourir à la mémorisation.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- RAS 5.0** **L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques du monde.**
- 5.1 Il pourra nommer les continents et les océans.
 - 5.2 Il pourra décrire les caractéristiques physiques, le climat et la végétation des continents.
 - 5.3 Il pourra produire une carte illustrant les caractéristiques physiques de la Terre.
- RAS 6.0** **L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques de la Terre.**
- 6.1 Il pourra décrire les principales caractéristiques des fleuves, des rivières, des îles, des montagnes et des océans.
 - 6.2 Il pourra fournir des exemples de chacune des caractéristiques physiques de la Terre.
- RAS 7.0** **L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la relation entre les êtres humains et l'environnement physique.**
- 7.1 Il pourra décrire comment les humains peuvent tirer avantage de l'environnement physique.
 - 7.2 Il pourra nommer les défis que pose l'environnement physique.
 - 7.3 Il pourra expliquer l'impact de l'activité humaine sur l'environnement physique.

RAS 5.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques du monde.

- 5.1 Il pourra nommer les continents et les océans.
- 5.2 Il pourra écrire les caractéristiques physiques, le climat et la végétation des continents.
- 5.3 Il pourra produire une carte illustrant les caractéristiques physiques de la Terre.

Élaboration

La présente unité vise à permettre aux élèves de se familiariser avec l'environnement physique de la Terre. Dans ce contexte, l'enseignant notera qu'on peut diviser l'environnement physique en trois catégories :

- caractéristiques physiques;
- climat;
- végétation.

C'est dans cette unité que les élèves étudieront véritablement, pour la première fois, la géographie physique du monde. Les premiers éléments à repérer sont les continents et les océans. Les élèves seront appelés à les identifier, de même qu'à reconnaître leur taille et leur position relatives. Les apprentissages porteront sur les continents (Afrique, Antarctique, Océanie, Europe, Asie (ces deux continents sont aussi connus sous le nom d' Eurasie) Amérique du Nord et Amérique du Sud), ainsi que sur cinq océans (Arctique, Atlantique, Indien, Pacifique et Antarctique).

En 3^e année, les élèves ont appris à utiliser les quatre points cardinaux et les positions relatives simples (p. ex., à l'ouest de...). On leur demande maintenant d'utiliser les directions intermédiaires lorsqu'ils identifient une position relative (p. ex., au nord-ouest de, N.-E., S. E., S.-O. et N.-O.). Ils vont aussi acquérir les notions d'hémisphère, de pôle, d'équateur et de premier méridien et prendre conscience des concepts de longitude et de latitude. (La longitude et la latitude seront étudiées de façon plus spécifique en 5^e année.)

En 4^e année, les élèves apprennent à calculer les distances sur les cartes. Il importe de veiller à ce que l'échelle des cartes soit simple, puisque les élèves n'ont pas commencé à travailler avec le concept de rapport. Les véritables calculs proportionnels sont trop complexes pour des élèves de ce niveau. Une échelle cartographique dans laquelle 1 cm représenterait 500 km est toutefois appropriée. Par exemple, les élèves devraient être en mesure de calculer qu'une distance de 6 cm mesurée entre deux points sur la carte correspond, en fait, à 6 x 500 km, soit à 3 000 km.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Les océans et les continents sont-ils importants? Pourquoi?
- *Définir la continuité et le changement* - Quelle est la relation entre les océans et les continents? Quelle est la caractéristique commune à tous les continents? En quoi l'hémisphère Nord diffère-t-il de l'hémisphère Sud?
- *Mettre les choses en perspective* - Quel est le continent le plus important pour moi? Comment quelqu'un qui vit sur un autre continent répondrait-il à cette question? Pourquoi?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que les continents et les océans sont les entités physiques les plus importantes de la Terre.

Indicateurs de rendement

- En te servant des termes fournis et d'une carte muette de la Terre, identifie correctement les continents et les océans.
- A l'aide de liste contenant les noms des continents et des océans, crée une carte du monde avec des cercles. Identifie les continents et les océans. (Note: L'enseignant devra s'assurer que la carte représente bien i) la position relative et ii) la taille des océans et des continents.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- imaginer le trajet entre leur salle de classe et la bibliothèque de l'école (ou tout autre endroit dans l'école). Ensuite, ils peuvent dessiner une carte mentale montrant le trajet en utilisant des formes simples ou des symboles.
- disposer correctement un ensemble de cercles proportionnés, de manière à obtenir une carte de la Terre. (Voir Annexe E)
- avec un camarade, cacher chacun leur tour un objet dans la classe. Ils fourniront des indices quant à sa position en utilisant les éléments suivants (i) la position relative, (ii) la position absolue. (*Note : Cet exercice est un bon moyen de familiariser les élèves avec les termes « relatif » et « absolu ».*)
- Choisir de trois à cinq villes. Situer ces villes par rapport à l'endroit où ils vivent à l'aide des directions cardinales et intermédiaires. (*Note: Cette activité pourrait se faire en grand groupe ou pourrait être adapté pour le travail en dyades*)

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

- avec un camarade, jouer à un jeu intitulé « Quel continent suis-je? ». Tous devront préparer des fiches correspondant à sept endroits dans le monde. Ces fiches comprendront : (i) un indice de la direction du continent à partir de leur école; (ii) un indice de la distance du continent à partir de leur communauté ou de leur province, calculée au moyen de l'échelle de la carte du monde de la classe. (*On trouvera des exemples de cartes dans le manuel de l'élève, aux pages 62 et 176-177.*)
- décrire l'emplacement relatif de leur école par rapport à leur maison. Discuter des situations où il serait pertinent de parler d'emplacement absolu au lieu d'emplacement relatif.
- sur une mélodie connue, composer une chanson intitulée « Les continents », qui décrira les dimensions et la position relative de chacun d'eux.
- créer un jeu semblable à *Jeopardy* ou *Quelques arpents de piège* portant sur le contenu de ce résultat d'apprentissage. Utiliser des titres tels que, les continents, les océans, les caractéristiques physiques, le climat et la végétation.
- construire un casse-tête pour apprendre à situer les continents. Avec un camarade, ils disposeront les pièces correspondant aux continents à leur emplacement relatif, puis compareront leurs résultats. (*Variante : Les pièces du casse-tête peuvent être identifiées ou non.*)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 59 à 65

Annexe D – Cartographie et projection cartographique, p. 103

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

L'Atlas du Canada

<http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/index.html/document/view>

RAS 5.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques du monde.

- 5.1 Il pourra nommer les continents et les océans.
- 5.2 *Il pourra décrire les caractéristiques physiques, le climat et la végétation des continents.*
- 5.3 *Il pourra produire une carte illustrant les caractéristiques physiques de la Terre.*

Note : Cette section se rapporte aux points 5.2 et 5.3

Élaboration

Lorsque les élèves auront compris les notions de dimension et de position relative des continents et des océans, ils poursuivront l'exploration de l'environnement physique de la Terre en examinant les principales caractéristiques physiques, le climat et la végétation de chacun des continents.

À mesure qu'ils avanceront dans la présente section, les élèves se feront une image mentale plus précise de la Terre. Ils doivent disposer de suffisamment de temps et faire assez d'exercices pour réfléchir profondément aux caractéristiques de chacun des continents.

En matière de caractéristiques physiques, les élèves devront développer une image mentale de la position approximative des principaux fleuves et lacs, et des chaînes de montagnes.

L'enseignant doit discuter du climat de la Terre en termes généraux. Plus précisément, les élèves devront pouvoir faire la différence entre les climats de type tropical, tempéré et polaire.

Enfin, ces derniers devront pouvoir identifier la végétation prédominante (les biomes) de chacun des continents. L'enseignant évitera de rendre cette section inutilement compliquée. Il suffit de relever les points suivants :

- Les divers types de végétation (forêt tropicale humide, forêt, prairie, toundra et désert).
- Les facteurs qui influencent le type de végétation (climat, caractéristiques physiques).

Compétences de base intégrées à cette unité

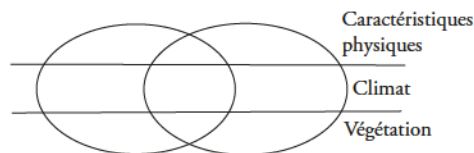
- *Définir la continuité et le changement* - Examinez où se situent les principales caractéristiques physiques de la Terre. Un système se dégage-t-il? Examinez les différents climats. Un système se dégage-t-il? Examinez la répartition de la végétation sur Terre. Un système se dégage-t-il?
- *Analyser les causes et les conséquences* - Comment votre vie changerait-elle si vous habitiez plus près de l'équateur? Et si vous habitiez près du pôle Nord ou du pôle Sud?
- *Mettre les choses en perspective* - Comment une personne qui vit en région montagneuse se sentirait-elle si elle devait aller habiter dans une vaste prairie?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que l'environnement physique de la Terre est varié.

Indicateurs de rendement

- Décris les changements de climat à mesure que tu t'éloignes de l'Équateur. Intègre les termes « polaire », « tempéré » et « tropical » à ta réponse. (*Variante : décris comment le climat évolue alors que tu te déplaces du pôle Nord vers le pôle Sud.*)
- Compare la vie d'un élève qui vit près de l'équateur à celle d'un élève qui vit dans une région polaire. Quelle est la différence la plus importante? Utilise un tableau pour expliquer ta réponse.



- Dessine les principales caractéristiques physiques de chacun des continents (montagnes, fleuves, lacs) sur une carte muette. Accompagne ces représentations d'une légende. (*Note : Les élèves n'ont pas besoin de préciser le nom propre des entités physiques, par exemple, le Nil, l'Himalaya.*)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- examiner une carte qui traite d'un aspect physique de la Terre (p. ex., sa végétation). Créer un tableau « Je me demande... », comportant les questions qu'ils se posent par rapport au monde (qu'est-ce que..., où..., quand..., pourquoi...). Les élèves pourront ensuite ajouter la réponse à chacune de leurs questions après l'avoir trouvée. (P. ex., je me demande pourquoi il n'y a pas de déserts en Europe.)

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

- comparer l'Amérique du Nord avec un autre continent. Ils utiliseront un diagramme ou un tableau avec les catégories suivantes : caractéristiques physiques, climat, végétation. (voir page précédente. Ensuite, ils répondront à cette question : les deux continents sont-ils semblables ou différents? Ils devront justifier leur réponse. répondre aux questions suivantes à l'aide d'une carte physique. Quels éléments sont communs à tous les continents? Quelles différences y a-t-il entre les continents? Les élèves peuvent utiliser un tableau comparatif pour répertorier leurs renseignements, s'ils le désirent. Ils doivent ensuite identifier la ressemblance la plus importante et la différence la plus importante. Ils devront inclure au moins trois critères, p.ex., caractéristiques physiques, climat, végétation.
- préparer un collage illustrant les propriétés physiques des continents. *(Variante : Munis d'une carte muette et d'un catalogue de vêtements, préparer un collage pour présenter le type de vêtements qui conviendrait à chacune des zones climatiques. Ils colleront sur les continents des images qui se rapportent à leur climat.)*
- créer une carte postale pour l'envoyer à un ami à partir de chacune des trois régions climatiques. Sur le devant de la carte, illustrer par un dessin la région climatique en question. Au verso, décrire les activités auxquelles on s'adonne pour profiter du climat de la région durant son séjour.
- en petits groupes, débattre de la question « Pourquoi serait-ce une bonne idée de vivre _____? » (p. ex., « Pourquoi serait-ce une bonne idée de vivre en zone tropicale? » « Pourquoi serait-ce une bonne idée de vivre sur une montagne? »)
- jouer à un jeu intitulé « Où suis-je ? ». Les élèves peuvent créer des cartes se rapportant à sept endroits dans le monde. Les cartes doivent comporter un indice se rapportant
 - à la direction de l'endroit par rapport à l'école
 - à une caractéristique physique
 - au climat
 - à la végétation de l'endroit.

(On trouvera des exemples de cartes dans le manuel de l'élève aux pages 62 et 176 177.)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 7 heures

Manuel de l'élève : pages 66 à 72

Parmi les principales caractéristiques physiques de la Terre, on compte l'Everest (montagne), le Groenland et la Nouvelle-Guinée (îles), les lacs Supérieur et Baïkal, de même que le Nil et l'Amazone (fleuves). À titre de renseignement, l'Everest est incontestablement la plus haute montagne au monde (par rapport au niveau de la mer) et le Groenland est la plus grande île (en superficie). Cette dernière affirmation risque toutefois d'être contestée par certains élèves, qui pourraient soulever que des continents comme l'Antarctique et l'Océanie devraient faire être considérés comme étant des îles (dont la dimension serait alors supérieure à celle du Groenland).

Les critères servant à déterminer le lac ou la rivière de la plus grande dimension sont moins évidents. Le lac Supérieur est le plus grand lac d'eau douce en superficie, alors que le lac Baïkal est le lac renfermant le plus grand volume d'eau. Cependant, certains géographes commencent à répertorier la mer Caspienne (salée, mais enfermée dans les terres) comme étant un lac, ainsi elle deviendrait le plus grand lac, en surface comme en volume. Pour ce qui est des fleuves, l'Amazone est le plus grand si l'on considère le volume d'eau qu'il transporte. Le débat à savoir si le plus long fleuve est l'Amazone ou le Nil se poursuit cependant toujours.

Autre indicateur de rendement

L'indicateur de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

Nomme trois idées importantes pour chacune des catégories de l'environnement physique suivantes :

- climat
- végétation
- caractéristiques physiques

Pour chacune des catégories, colle une étoile à côté de l'idée qui te paraît la plus importante. Explique pourquoi.

RAS 6.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques du monde.

- 6.1 *Il pourra décrire les principales caractéristiques des fleuves, des rivières, des îles, des montagnes et des océans.*
- 6.2 Il pourra fournir des exemples de chacune des caractéristiques physiques de la Terre.

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage vise à permettre aux élèves de se familiariser davantage avec les principales caractéristiques physiques de la Terre : les montagnes, les fleuves, les océans et les îles. Les élèves devraient être en mesure de définir chacun de ces éléments, d'en décrire les propriétés fondamentales et d'illustrer chacun de façon à en faire ressortir les propriétés.

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

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Quelle est l'importance des montagnes, des fleuves, des océans et des îles pour un lieu particulier?
- *Définir la continuité et le changement* - Comment les caractéristiques physiques sont-elles réparties? Un système se dégage-t-il?

Connaissances durables

Les élèves devraient avoir compris que les montagnes, les fleuves, les océans et les îles sont les principales caractéristiques physiques de la Terre.

Indicateurs de rendement

- Prépare un exposé dans le cadre du jour de la Terre. Donne au moins deux raisons pour lesquelles les caractéristiques physiques de la Terre sont importantes. Mentionne certaines caractéristiques des montagnes, des fleuves, des océans et des îles dans ta présentation. (*Note : Cet exposé peut aussi prendre la forme d'un poème, d'une chanson, ou d'un scénario pour pièce de théâtre.*)
- Tu as été embauché par une agence de voyages pour créer un dépliant touristique pour inciter les gens à explorer des fleuves, des îles, des montagnes et des océans. Pour chacun des éléments présentés, discute des caractéristiques qui en feraient un point d'intérêt pour les visiteurs. Réalise un dessin simple qui sera incorporé au dépliant, et donne-lui un titre.
- Réponds à la question suivante dans ton journal de bord, en utilisant une illustration :

Qu'est-ce qui fait qu'un fleuve est un fleuve? (L'enseignant peut suggérer toute autre caractéristique physique).

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- utiliser un sac de papier pour décrire les principales propriétés des montagnes, des fleuves, des océans et des îles. Choisir un côté du sac pour chaque caractéristique physique. Illustrer et identifier les principales propriétés de chaque caractéristique physique.
- assister à l'exposé d'une personne-ressource qui travaille dans le domaine des océans ou des fleuves. Ils prépareront des questions pertinentes sur le travail que fait cette personne. *(Voir les notes de l'enseignant sur les critères d'élaboration de questions puissantes.)*
- rédiger une définition des caractéristiques physiques suivantes : montagne, fleuve, océan et île, pour ensuite combiner leurs définitions respectives avec celles d'un camarade. Chacune des équipes de deux sera ensuite jumelée à une autre équipe pour procéder, une fois de plus, à la combinaison des définitions. Les définitions ainsi rédigées seront enfin mises en commun au sein du groupe pour élaborer une définition de chacune des caractéristiques physiques. *(Note : Les élèves devraient être encouragés à faire cette activité sans recours au dictionnaire. Ils pourront utiliser le dictionnaire à la fin de l'activité pour peaufiner leurs définitions, si nécessaire.)*

Définition (en tes propres mots)	Caractéristiques
Caractéristique physique	
Exemple(s)	Contre-exemple(s)

- utiliser la structure d'apprentissage coopératif « Quiz - Quiz - Trade » (Kagan) pour apprendre quelques termes sur chacune des caractéristiques physiques. Sur une carte, écrire un attribut sur une caractéristique particulière. (Les élèves peuvent eux-mêmes rédiger les questions.) L'enseignant distribuera des cartes aux élèves, et leur demandera de former des groupes de deux. Après s'être mutuellement posé une question, ces élèves échangeront leurs cartes, puis se joindront chacun à un autre élève. Répéter au moins cinq fois. *(Variante: La structure coopérative Les cercles concentriques(Howden pourrait être utile dans ce cas.)*
- individuellement, en groupes de deux ou en petits groupes, produire une illustration ou un modèle de l'une des quatre principales caractéristiques physiques. Ils devront intituler leur travail et fournir une brève description de la caractéristique choisie. Les élèves examineront ensuite les travaux de leurs pairs, qui auront été exposés.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 74 à 85

Critères d'élaboration de questions puissantes

- elles suscitent la curiosité
- elles stimulent la conversation
- elles répondent aux besoins de l'enquête
- elles fournissent de nombreuses informations
- elles ouvrent la porte à d'autres questions

RAS 6.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des principales caractéristiques physiques du monde.

- 6.1 Il pourra décrire les principales caractéristiques des fleuves, des rivières, des îles, des montagnes et des océans.
- 6.2 Il pourra fournir des exemples de chacune des caractéristiques physiques de la Terre.

Élaboration

Pour ce qui est du choix des exemples de caractéristiques physiques soulignons que les élèves ont travaillé, en 3^e année, sur les caractéristiques physiques de leur région (c. à-d. de leur province et du Canada atlantique). Par conséquent, il importe d'axer les activités de 4^e année sur les caractéristiques des autres régions du Canada et de l'étranger. On veillera également à limiter le nombre d'exemples relevant de chacune des catégories.

Par exemple, peut-être deux ou trois principaux fleuves du Canada et deux ou trois autres fleuves de pays étrangers.

Veillez noter qu'à cette étape-ci, bien que des discussions sur les relations entre les humains et l'environnement puissent aussi avoir lieu, il suffit pour les élèves de connaître quelques exemples de telles relations, à l'égard de chacune des caractéristiques. Les relations entre les humains et l'environnement seront expliquées plus en détail dans le RAS 7.0.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Utiliser de bonnes sources* - Sur une carte, trouver des exemples de chaque caractéristiques physiques.
- *Mettre les choses en perspective* - Quelle est l'importance de chaque caractéristiques physiques pour vous? L'importance est-elle la même pour d'autres personnes? Par exemple, quelle est l'importance d'une montagne pour les gens qui habitent tout près ou sur la montagne?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que les propriétés d'une caractéristique physique donnée sont très semblables sans égard à l'endroit du monde où se trouve celle-ci.

Indicateurs de rendement

- Donne un exemple de chaque caractéristique physique de la Terre et explique pourquoi chacune d'elles est importante.

Caractéristique	Exemple	Pourquoi cette caractéristique est-elle importante?
<i>Montagne</i>		
<i>Fleuve</i>		
<i>Océan</i>		
<i>Île</i>		

- Choisis un exemple de caractéristique physique située n'importe où dans le monde, et créez une publicité destinée à un magazine de tourisme d'aventure afin de promouvoir le site choisi comme étant LA destination voyage par excellence cette année.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- participer à une visite éducative portant sur une caractéristique physique de leur région. Les élèves pourront dessiner ou relever par écrit ce qu'ils observent et apprennent. Ils pourront ensuite utiliser ces renseignements pour comparer l'élément visité à des éléments de la même catégorie situés dans d'autres régions du monde.
- à l'aide d'une carte physique du Canada, repérer des caractéristiques physiques semblables situées dans d'autres régions du Canada. À l'aide d'une carte physique du monde, repérer des caractéristiques physiques semblables à l'étranger. Discuter de leurs observations avec le reste du groupe.
- préparer un dépliant touristique faisant la promotion d'un fleuve, d'une île, d'une montagne et d'un océan quelque part dans le monde. Pour chacun des éléments présentés, discuter des caractéristiques qui en feraient un point d'intérêt pour les visiteurs.
- avec un camarade (au moyen d'une structure de type réfléchir-partager-discuter, Howden), rédiger un acrostiche intitulé « Montagnes », « Océans », « Fleuves » ou « Îles », qui décrira les caractéristiques de l'entité physique, et donner un ou des exemples de cette entité physique ailleurs dans le monde.
- revoir les attributs des caractéristiques physiques étudiées dans ce résultat d'apprentissage. Ils choisiront une caractéristique physique qu'ils aiment et noteront brièvement leurs réflexions et leurs sentiments par rapport à cette caractéristique. (Par exemple, un élève pourrait aimer les hauteurs, ou encore le bruit de l'eau qui coule.) Les élèves trouveront ensuite un camarade qui éprouve le même goût pour cet attribut, et échangeront avec lui leurs réflexions et leurs sentiments. En classe, ils partageront ces moments et écouteront les diverses perspectives.
- rédiger une réponse à la question suivante dans leur journal de bord :

De tous les exemples de _____ (*nommer une caractéristique physique*) _____ dont j'ai entendu parler dans cette section, le lieu que j'aimerais le plus visiter est _____ parce que...

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 86 à 91

Autre indicateur de rendement

L'indicateur de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

Réponds aux questions suivantes, et donne des raisons et des exemples pour appuyer vos réponses :

- Quelles caractéristiques physiques de la Terre influencent le plus les humains?
- Quelles caractéristiques physiques de la Terre influencent le moins les humains?

RAS 7.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la relation entre les êtres humains et l'environnement physique.

- 7.1 *Il pourra décrire comment les humains peuvent tirer avantage de l'environnement physique.*
- 7.2 Il pourra nommer les défis que pose l'environnement physique.
- 7.3 Il pourra expliquer l'impact de l'activité humaine sur l'environnement physique.

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage vise à permettre aux élèves de mieux comprendre la relation entre les humains et l'environnement.

Pour y parvenir, ils exploreront d'abord les aspects positifs de l'environnement physique pour les humains. Plus précisément, ils seront amenés à saisir que l'environnement est la principale source à laquelle puisent les humains pour satisfaire de nombreux besoins et désirs. Il sera alors important de couvrir tous les aspects de l'environnement : les caractéristiques physiques, le climat et la végétation. Néanmoins, comme tous ces éléments sont interdépendants, il sera difficile de les classer en catégories distinctes.

Il est essentiel que les élèves puissent faire des liens avec leurs expériences personnelles. Il pourrait être éclairant, par exemple, de leur faire visiter une caractéristique physique locale comme un fleuve ou une rivière, et de déterminer avec eux les façons dont cet élément permet de combler divers besoins et désirs.

Caractéristique	Besoins	Désirs
Fleuve, rivière	<ul style="list-style-type: none"> - Nourriture - Eau - Transport 	<ul style="list-style-type: none"> - Loisirs (natation, navigation de plaisance)

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Définir la pertinence* - Comment les humains utilisent-ils cette caractéristique pour répondre à leurs besoins? À leurs désirs?
- *Définir la continuité et le changement* - Les _____ sont-ils aussi importants qu'il y a un siècle? Pourquoi?
- *Analyser les causes et les conséquences* - Comment _____ influence-t-il/elle les personnes qui habitent à proximité? Qu'arriverait-il si _____ venait à disparaître?
- *Mettre les choses en perspective* - Quelle serait la plus importante caractéristique de la région pour les gens qui vivent à/près de _____? Pourquoi?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que les humains utilisent l'environnement physique de la Terre pour combler leurs besoins et leurs désirs.

Indicateur de rendement

- Demander aux élèves de noter dans leur journal leur réponse à la question suivante :
« _____, _____, et _____ sont les trois éléments les plus importants de l'environnement physique parce que... ». Les élèves devront donner deux raisons pour justifier leur réponse.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- fabriquer leur propre album de photos. Ils recueilleront des photos de leur environnement physique, qu'ils accompagneront d'une légende expliquant comment leur environnement est bénéfique pour les humains. (*Note : Le milieu familial, les revues et Internet sont de bonnes sources de photos.*)
- examiner différentes images des continents. Ils devront déterminer comment l'environnement de chaque continent est bénéfique pour les humains qui les habitent.

Région	Besoins	Désirs
<i>Photo 1</i>		
<i>Photo 2</i>		
<i>Photo 3</i>		

- étudier des cartes démographiques de différentes parties du monde, et déterminer s'il existe un modèle ou une tendance en matière d'établissements humains et d'environnement physique. Déterminer comment les besoins et les désirs des gens peuvent être comblés dans chaque lieu.
- nommer des professions ou des métiers liés aux montagnes, aux fleuves, aux océans, et aux îles. Ils sélectionneront un métier pour chaque caractéristique, puis rédigeront une note dans leur journal sur ses aspects. Quels seraient les pour et les contre? Quel serait le plus grand avantage? Le plus grand défi? Aimeraient-ils faire ce travail?
- déterminer quelle caractéristique physique de la Terre est la plus importante pour les humains, avec justifications à l'appui. Ils pourront utiliser le tableau suivant pour se guider dans leur évaluation.

Caractéristique	Comment les personnes sont-elles touchées?	Combien de personnes sont touchées?	Depuis combien de temps?
Montagnes	Détails	Détails	Détails
	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Fleuves, rivières	Détails	Détails	Détails
	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Océans	Détails	Détails	Détails
	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Îles	Détails	Détails	Détails
	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Échelle : 1 – très peu 2 – un peu 3 – beaucoup			

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 92 à 99

National Geographic Photography
 Images de paysages
<http://photography.nationalgeographic.com/photography/photo-of-the-day/landscapes/>

RAS 7.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la relation entre les êtres humains et l'environnement physique.

- 7.1 Il pourra décrire comment les humains peuvent tirer avantage de l'environnement physique.
- 7.2 *Il pourra nommer les défis que pose l'environnement physique.*
- 7.3 Il pourra expliquer l'impact de l'activité humaine sur l'environnement physique.

Élaboration

Les élèves poursuivront leur exploration de la relation entre les humains et l'environnement, en se penchant sur les défis que doivent surmonter les populations face à leur environnement.

Dans le résultat d'apprentissage précédent (7.1), les élèves ont exploré les avantages, pour les humains, de chaque aspect de l'environnement. Ils seront maintenant appelés à réfléchir sur les défis que ces mêmes aspects nous posent. Par exemple, il est souvent difficile de se déplacer en région montagneuse, et il est quasi impossible d'y pratiquer l'agriculture. Les personnes qui vivent dans les régions polaires ont besoin de vêtements très chauds et d'un bon abri. D'autres vivent dans des régions plus vulnérables aux catastrophes naturelles (p. ex., tempêtes qui s'abattent sur les zones côtières, climat propice aux ouragans et aux tornades).

Lorsque les élèves auront examiné les nombreux défis auxquels les humains sont confrontés, ils étudieront comment ces derniers y font face. Par exemple : en construisant une digue pour briser les vagues; en érigeant un igloo dans les régions polaires; en barricadant les fenêtres pour protéger les maisons des ouragans. Dans la section 7.3, les élèves devront évaluer la pertinence de leurs réponses.

Aspect de l'environnement		Défi(s)	Solution(s)
Caractéristique physique	Montagne		
	Fleuve		
	Océan		
	Îles		
Climat	Tropical		
	Tempéré		
	Polaire		

Il est aussi utile de noter que les populations ne répondent pas toujours aux défis de la même manière. Ce sont ces différentes réactions qui forment la base des cultures et qui seront étudiées plus en profondeur par les élèves dans le cadre des programmes de sciences humaines des 5^e et 6^e années.

Tout au cours de ce résultat d'apprentissage, les élèves feront des liens avec leurs propres expériences. L'enseignant dirigera des discussions sur la façon dont l'environnement physique (i) met les élèves au défi, et (ii) comment ces défis sont abordés. Il serait utile de souligner comment les humains s'adaptent à leur environnement afin de répondre à leurs besoins fondamentaux (nourriture, abri, vêtements) et leurs désirs.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Définir la pertinence* - Quels sont les plus grands défis que pose l'environnement physique à tous les humains? Pourquoi?
- *Définir la continuité et le changement* - Comment relevons-nous le défi _____ aujourd'hui? Était-ce différent il y a un siècle? Pourquoi?
- *Analyser les causes et les conséquences* - Comment les personnes relèvent-elles le défi que représente(nt) _____?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que les humains s'adaptent aux difficultés et aux défis que pose l'environnement physique de la Terre.

Indicateur de rendement

- Quels sont les trois plus importants défis de l'environnement physique que doivent affronter *tous* les humains? Pourquoi?

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- créer un diagramme ou une étoile afin d'y exposer les différents défis de l'environnement physique pour les humains.
- illustrer au moyen d'un dessin les défis que leur pose leur environnement physique.
- examiner plusieurs images de continents. Ils nommeront les difficultés et les défis auxquels doivent faire face les populations, et détermineront comment elles y répondent. (*Note : Les élèves devraient examiner les caractéristiques physiques et les catastrophes naturelles.*)

Région	Défi	Solution
Photo 1		
Photo 2		
Photo 3		

- avec un camarade et au moyen de la structure d'apprentissage coopératif « Réfléchir-partager-discuter » (Howden) répondre à la question : « Quels sont les besoins fondamentaux des humains? » Ils devront ensuite identifier les défis que doivent relever les humains pour les combler. Lorsqu'ils auront terminé, l'enseignant pourra mener une discussion collective, en utilisant un tableau pour noter les points soulevés pendant cette discussion. Les données du tableau serviront ensuite à dresser la liste des trois plus grands défis.
- utiliser des cartes de densité de population pour expliquer comment certains environnements physiques freinent l'activité humaine.
- choisir une catastrophe naturelle comme les tremblements de terre, les tsunamis, les ouragans ou les inondations. Comment les gens ont-ils fait face à ces défis? Discuter pourquoi les gens continuent à habiter les régions qui subissent continuellement des catastrophes naturelles. (*Variante : Faire une recherche pour identifier comment les technologies sont utilisées pour protéger les gens contre les ressources naturelles. P.ex., l'amélioration de la construction des maisons dans les régions sujettes aux tremblements de terre, système de surveillance météorologique pour avertir en cas d'ouragans.*)
- indiquer quel est le plus important défi que pose l'environnement physique aux humains. Pourquoi? Les élèves pourront utiliser le tableau ci-dessous pour s'aider dans leur évaluation.

Caractéristique	À quel(s) défi(s) les humains doivent-ils faire face?	Ce ou ces défis touchent combien de personnes?
Montagnes	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Fleuves	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Océans	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Climat	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Végétation	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Catastrophes naturelles	Détails 1 2 3	Détails 1 2 3
Échelle : 1 – très peu 2 – un peu 3 – beaucoup		

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 100 à 103

RAS 7.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la relation entre les êtres humains et l'environnement physique.

- 7.1 Il pourra décrire comment les humains peuvent tirer avantage de l'environnement physique.
- 7.2 Il pourra nommer les défis que pose l'environnement physique.
- 7.3 Il pourra expliquer l'impact de l'activité humaine sur l'environnement physique.

Élaboration

Dans cette section, les élèves apprendront que les activités humaines ont des conséquences sur la Terre. Compte tenu des connaissances déjà acquises dans l'Unité 2, ils seront à même d'en analyser les causes et les conséquences, et d'en cerner les conséquences positives et négatives.

Les élèves doivent développer des compétences en évaluation de scénarios, afin de i) reconnaître des conséquences positives ou négatives de l'activité humaine (identifier la situation que les gens devraient affronter et évaluer les conséquences de leurs actions) et ii) appliquer les bons critères pour évaluer si la réponse à la situation était appropriée. Tout en approfondissant ce concept, les élèves doivent réfléchir à trois notions.

Situation (problème)	Action (solution)	Conséquences	Jugement (selon les critères)
		Positives	
		Négatives	

Premièrement, les conséquences négatives de certaines activités humaines ne sont pas durables - elles causent des dommages irréparables à notre planète. Deuxièmement, les humains peuvent se livrer à des activités là où ils habitent qui respectent l'environnement et ne nuisent pas à la planète. En troisième lieu, il est important que tous les humains adoptent une façon de penser en accord avec les valeurs et les critères qui favorisent un avenir viable et durable.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Définir la pertinence* - Quelle est l'importance des solutions envisagées pour répondre à ces défis?
- *Analyser les causes et les conséquences* - Quelles sont les conséquences à long terme de cette décision? Y a-t-il eu des conséquences imprévues?
- *Mettre les choses en perspective* - Comment d'autres pourraient-ils envisager ces conséquences?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que les humains sont tenus de prendre des décisions dans le respect de l'environnement.

Indicateurs de rendement

- Lis une courte description des conséquences de l'activité humaine sur l'environnement physique. Indique les conséquences positives et négatives. Décide ensuite si cette activité était appropriée. (*Note : On trouvera des exemples de scénarios dans le manuel de l'élève, aux pages 102-103.*)
- Crée une affiche qui illustre diverses façons d'utiliser les ressources naturelles pour répondre à nos besoins et désirs, et ce, sans dommages pour l'environnement. (*Variante : Crée une affiche qui illustre les conséquences à court terme et à long terme de l'adoption d'une pratique durable.*)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- après avoir lu quelques exemples des conséquences positives et négatives de l'activité humaine sur l'environnement physique, les résumer à l'aide d'un diagramme ou une étoile qu'ils concevront. Ils devront colorer les effets positifs en vert, et les effets négatifs en jaune. (*Note : Les élèves inscriront « Comment les humains modifient la Terre » dans le cercle central du diagramme.*)
- étudier le mode de vie de leur communauté ou de leur région. Les questions suivantes les aideront à identifier les pratiques non durables.
 - Décrire l'environnement physique de votre région immédiate. En quoi cet environnement affecte-t-il la façon de vivre des gens ?
 - En quoi cet environnement a-t-il bénéficié aux gens?
 - À quels défis les gens font-ils face dans cet environnement?
 - Quelles peuvent être les conséquences positives et négatives futures de l'interaction des humains avec cet environnement?
- le développement de l'industrie des pêches et de la foresterie a d'importantes conséquences sur notre environnement. Quelles pratiques durables les compagnies pourraient-elles mettre en place pour limiter les conséquences négatives sur l'environnement, et s'assurer que les ressources seront préservées pour les générations futures? L'enseignant peut inviter un représentant d'une organisation connexe pour discuter de ces questions en classe. Les élèves devront préparer des questions pertinentes. (*Voir les notes de l'enseignant pour les critères d'élaboration de questions puissantes.*)
- nommer une pratique durable qu'ils pourraient adopter pour protéger leur environnement.
- lire une courte description des conséquences de l'activité humaine sur l'environnement physique, puis distinguer les conséquences positives et négatives de celle-ci. Ils devront ensuite décider si l'activité était appropriée.

Problème	
Action	
Conséquences positives	Conséquences négatives
Critère	
Jugement	

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 104 à 108

Critères d'élaboration de questions puissantes

- elles suscitent la curiosité
- elles stimulent la conversation
- elles répondent aux besoins de l'enquête
- elles fournissent de nombreuses informations
- elles ouvrent la porte à d'autres questions

Autre indicateur de rendement

L'indicateur de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

Répond aux questions suivantes, et fournissez des raisons (et des exemples) pour appuyer tes réponses :

- a) Quel aspect de l'environnement physique de la Terre touche le plus les humains?
- b) Quel aspect de l'environnement physique de la Terre touche le moins les humains?

Unité 4

Explorer les paysages du Canada

Unité 4 – Explorer les paysages du Canada

Survol de l'unité

Dans cette unité, les élèves étudieront le Canada sous trois principaux angles, soit géographique, social et politique. Plus précisément, ils se pencheront sur la relation entre les humains et leur environnement. Ils identifieront et décriront les structures démographiques, et examineront le rôle que joue le gouvernement fédéral à ce chapitre. Enfin, ils auront l'occasion de réfléchir sur le privilège d'être Canadien en explorant les symboles qui nous identifient.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- | | |
|-----------------|---|
| RAS 8.0 | L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la physiographie du Canada. |
| 8.1 | Il pourra expliquer le concept de région. |
| 8.2 | Il pourra décrire la topographie, le climat, la végétation et les ressources des régions physiques du Canada. |
| RAS 9.0 | L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du paysage humain du Canada. |
| 9.1 | Il pourra expliquer les structures démographiques du Canada. |
| 9.2 | Il pourra expliquer quelques facteurs qui influencent l'établissement des populations. |
| RAS 10.0 | L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du paysage politique du Canada. |
| 10.1 | Il pourra expliquer la structure du gouvernement fédéral. |
| 10.2 | Il pourra expliquer le fonctionnement du gouvernement fédéral. |
| RAS 11.0 | L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des symboles liés aux paysages du Canada. |
| 11.1 | Il pourra expliquer l'importance des symboles officiels et non officiels du Canada. |
| 11.2 | Il pourra exposer les raisons qui justifieraient l'emploi d'autres symboles pour représenter le Canada. |

RAS 8.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la physiographie du Canada.

- 8.1 *Il pourra expliquer le concept de région.*
- 8.2 Il pourra décrire la topographie, le climat, la végétation et les ressources des régions physiques du Canada.

Élaboration

Invité à explorer le monde dans l'Unité 3, l'élève sera maintenant appelé à se concentrer sur le Canada. Ce résultat porte sur l'exploration de la géographie physique du Canada, et s'inscrit dans la poursuite de ce qu'ont appris les élèves sur leur province et leur région en 3^e année.

En examinant le paysage naturel du Canada (ce à quoi ressemble notre pays), les élèves définiront le concept de « région ». En termes simples, on peut définir une région géographique comme étant une aire physique qui regroupe un même ensemble de caractéristiques.

Les élèves doivent prendre le temps de bien saisir ce concept, car c'est celui sur lequel s'appuient principalement les géographes pour analyser un lieu. L'analyse spatiale en géographie se compare à l'analyse temporelle en histoire (où l'on utilise le temps comme fondement de la réflexion historique). L'utilisation de cartes géographiques, de photographies aériennes et de l'imagerie satellitaire sera donc essentielle à cet égard.

Les élèves devront envisager des applications locales et connues au concept de région, puis se familiariser avec la conclusion des géographes selon laquelle le Canada est divisé en six régions physiques. L'examen de ces régions fera l'objet de la deuxième partie de cette section.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Définir la continuité et le changement* - Quel est le point commun entre toutes les régions? Quelles sont les différences entre (*région 1*) et (*région 2*)?
- *Analyser les causes et les conséquences* - En quoi habiter (*région 1*) et (*région 2*) est-il différent? Qu'est-ce que ces différences changeraient dans votre vie? Pourquoi?
- *Mettre les choses en perspective* - Quels seraient les avantages et les inconvénients de vivre dans la région (*région 1*)?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que l'idée de région nous aide à explorer et à comprendre un lieu.

Indicateur de rendement

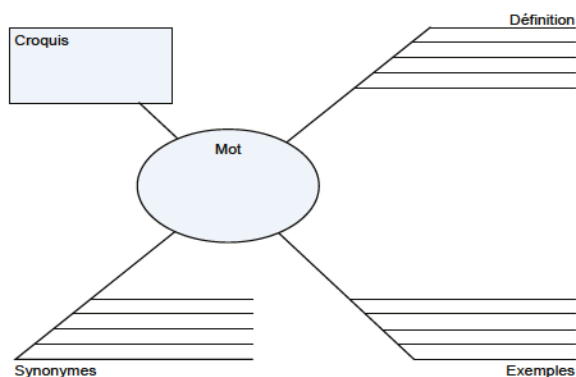
- Après avoir consulté une carte (photographie aérienne/image satellitaire) et t'être renseigné sur un lieu en particulier, divise le en régions. Indique quels critères t'ont permis de prendre cette décision.

(Note : Il est important d'utiliser le même type de source pour cet indicateur et pour la période d'enseignement.)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- examiner une carte où sont représentées plusieurs caractéristiques, puis trouver des moyens de la diviser en « régions » facilement repérables (parc, école, centre commercial, zone résidentielle). Ils y indiqueront les régions qui comportent les mêmes caractéristiques, et coloreront chacune des régions d'une couleur différente. Ils rédigeront ensuite une légende.
- définir le mot « région » à l'aide d'une étoile ou de tout autre organisateur graphique. Inviter les élèves à explorer le terrain de l'école. Les élèves indiqueront les endroits qu'ils considèrent être des régions. L'enseignant mènera une discussion sur les critères utilisés pour la prise de décisions.
- utiliser un organisateur graphique (p. ex, une étoile ou une constellation) pour mieux saisir la notion de « région ».



- dessiner une carte simplifiée de leur école, puis identifier ce qu'ils considèrent comme des régions. Ils coloreront les régions similaires de la même couleur, puis rédigeront une note pour expliquer pourquoi ils estiment les lieux qu'ils ont délimités comme étant des régions. (*Note : Si l'école est grande, l'enseignant pourra fournir la carte muette pour aider les élèves.*)
- visiter des lieux communautaires comme le centre commercial, la piscine municipale et l'hôpital. Ils détermineront ensuite s'il est possible de diviser ces espaces en régions. Si tel est le cas, ils indiqueront quels critères leur ont permis d'en arriver à cette conclusion.
- consulter une carte (photographie aérienne/image satellitaire) et tenter d'en dégager les principales régions, en notant une caractéristique qui les distingue. (*Note : Utiliser des images couleur et noir et blanc, et choisir une imagerie qui contient des différences facilement identifiables.*)

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 109 à 115

Cartes Google

<http://maps.google.ca/maps>

Les guides touristiques provinciaux et régionaux.

Ces genres de cartes sont souvent en couleurs pour différencier les régions.

Bibliothèque et Archives Canada

Centre d'apprentissage

www.collectionscanada.gc.ca/education/education/index-f.html

RAS 8.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension de la physiographie du Canada.

- 8.1 Il pourra expliquer le concept de région.
- 8.2 Il pourra décrire la topographie, le climat, la végétation et les ressources des régions physiques du Canada.

Élaboration

En examinant le paysage naturel du Canada (ce à quoi ressemble notre pays), les élèves élargiront leur compréhension du concept de « région » et réaliseront la carte des six principales régions physiques du Canada. Aux fins de cette unité, les six régions sont les suivantes : Cordillère de l'Ouest, Plaines intérieures, basses-terres de l'Arctique, Bouclier canadien, basses-terres du Saint-Laurent et des Grands Lacs et Appalaches.

Après avoir appris à reconnaître les régions physiques du Canada, les élèves devraient examiner la topographie (relief naturel et constructions artificielles), le climat (température et précipitations), la végétation (forêts, prairies et toundra) et les ressources naturelles (minéraux et sources de nourriture) propres à chacune d'elles. L'enseignant n'a pas besoin d'introduire des subtilités comme la définition des régions climatiques et des régions de végétation.

En plus du vocabulaire introduit dans l'Unité 3, l'Unité 4 présente les notions de topographie et de ressources naturelles. Le concept de *topographie* permet aux élèves de comprendre plus en détail les caractéristiques physiques (p. ex., une montagne) et de se familiariser avec la notion d'élévation (le relief). Les *ressources naturelles*, dont il a déjà été question - en termes généraux jusqu'à présent -, seront maintenant étudiées plus attentivement. Ainsi, les élèves comprendront qu'une ressource naturelle est considérée comme une « ressource » uniquement quand elle répond à un besoin ou à un désir humain spécifique. Lorsqu'un tel élément demeure à l'état naturel, et qu'il n'est pas exploité par l'humain, on parlera plutôt de « richesses ».

Compétences de base intégrées à cette unité :

- *Établir la pertinence* - Nommez la particularité de (*nommer une région*).
- *Mettre les choses en perspective* - Si j'habitais (*nommer une région*), quels éléments de mon environnement naturel auraient de l'importance pour moi?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que le paysage naturel du Canada varie considérablement d'une région à l'autre du pays.

Indicateurs de rendement

- Nomme un avantage et un inconvénient d'habiter chacune des six régions du Canada. Choisis un critère qui se rapporte au paysage, au climat, à la végétation et aux ressources naturelles. (*Note : Les élèves peuvent utiliser un critère différent pour chacune des régions.*)
- En utilisant ce que tu as appris sur le paysage, le climat, la végétation et les ressources naturelles, nomme au moins un avantage et un inconvénient pour chacune des régions du Canada.

Région	Avantage(s)	Inconvénient(s)

- Dis en quoi (*nommez une région*) est une région importante du Canada.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- inviter des gens de la communauté à venir présenter à la classe des photos de différentes régions du Canada où ils ont vécu ou qu'ils ont visitées. Ils devraient préparer des questions pour les visiteurs, en lien avec les caractéristiques des régions en question et leur séjour dans ces endroits. Exemple de question : Quelle caractéristique topographique vous a le plus intéressé dans cette région? (*Voir les critères d'élaboration de questions puissantes dans la colonne Ressources et notes*)
- créer un document pictural décrivant le paysage naturel, le climat, la végétation et les ressources que l'on retrouve dans chacune des six régions physiques. Ajoutez des légendes à vos images. Dans le cadre d'un échange scolaire, votre classe a reçu un courriel d'une école de l'Australie dont une partie du programme porte sur l'étude du Canada. Les élèves veulent se renseigner sur le Canada, car il s'agit d'un pays de l'hémisphère nord. Votre classe peut partager de le document créé sur les régions physiques.
- créer un timbre illustrant l'un des paysages naturels du Canada. Il y a une possibilité de six (6) timbres. Les élèves pourront exposer leurs timbres dans un collage représentant chacune des régions. Inviter un artiste paysagiste à venir enseigner aux élèves des techniques utilisées pour peindre des paysages. Les élèves pourront peindre un paysage naturel du Canada. Une fois terminées, les œuvres pourront être placées dans la région appropriée sur une carte du Canada.
- votre enseignant a divisé le groupe en six équipes et a confié à chaque équipe une région physique du Canada. Chaque équipe doit créer un diorama montrant les quatre composantes (paysage naturel, climat, végétation et ressources) de la région physique sur laquelle elle doit travailler. Une boîte à chaussures ou un autre contenant semblable se prêtera très bien à la réalisation de ce projet. Les dioramas ne doivent pas porter de titre. Une fois que chacune des équipes aura terminé son diorama, les élèves observeront chacun des projets et, munis d'un tableau s'apparentant à celui qui figure ci-dessous, ils devront déterminer à quelle région physique du Canada correspond chacun des dioramas.

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

- décrire dans quelle autre région du Canada ils aimeraient vivre s'il leur fallait quitter leur région. Ils devraient énumérer les caractéristiques de cette nouvelle région et expliquer ce qui les y attire.
- avec un partenaire, jouer au jeu "Quelle région suis-je?". Chaque élève pourraient créer des cartes représentant les 6 régions du Canada. Les cartes pourraient avoir des indices portant sur (i) la direction/ la distance de la région par rapport à l'école (ii) les caractéristiques physiques, (iii) le climat, (iv) la végétation, et (v) les ressources.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 116 à 125

Critères d'élaboration de questions puissantes

- elles suscitent la curiosité
- elles stimulent la conversation
- elles répondent aux besoins de l'enquête
- elles fournissent de nombreuses informations
- elles ouvrent la porte à d'autres questions

Ressources naturelles Canada

Ce site contient une collection de photographies de toutes les régions canadiennes. http://gsc.nrcan.gc.ca/landscapes/index_f.php

Autre indicateur de rendement

L'indicateur de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

Imagine que tu voyages dans différents paysages canadiens. Fais une aquarelle pour chaque paysage que tu as visité. Crée un journal de bord pour exprimer tes sentiments lors de ta visite dans ces régions.

Note : Cette activité pourrait être complétée à la suite d'une discussion de chaque région sur plusieurs classes. Les élèves pourraient organiser tous ces travaux dans un petit livret.

RAS 9.0

L'élève devra pouvoir examiner le paysage humain du Canada.

9.1 *Il pourra expliquer les structures démographiques du Canada.*

9.2 Il pourra expliquer quelques facteurs qui influencent l'établissement des populations.

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage vise à familiariser les élèves avec la distribution de la population au Canada, et les facteurs qui ont influencé son établissement.

Les élèves pourront utiliser la distribution actuelle de la population au Canada comme point de référence. Ils chercheront à en dégager les structures, qui pourraient expliquer pourquoi, par exemple, la population est concentrée en certains points. Il pourrait être utile pour les élèves de réfléchir à la distribution de la population dans son ensemble (à l'échelle nationale), puis par région, comme il en a été question dans le RAS 8.0.

En ce qui a trait à la densité de la population, il suffit aux élèves de comprendre qu'elle se mesure en termes d'habitants par unité régionale (en km²). Au cours des discussions, ils se renseigneront au sujet les concepts de région urbaine et de région rurale.

Enfin, les élèves se pencheront sur des données historiques pour dégager certaines tendances. Encore une fois, il pourrait être utile pour eux d'envisager la distribution de la population dans son ensemble (à l'échelle nationale), puis par région. Ce dernier thème permettra d'enchaîner vers le prochain résultat, où les élèves analyseront comment les possibilités d'emploi, ainsi que d'autres facteurs, influencent l'établissement des populations.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Pourquoi les gens vivent-ils davantage en région urbaine? Cela signifie-t-il que les régions rurales sont moins importantes que les régions urbaines? Expliquez.
- *Mettre les choses en perspective* - En quoi est-ce différent d'habiter dans un lieu densément peuplé, par rapport à un lieu faiblement peuplé?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que la majorité des Canadiens vivent dans le sud du pays.

Indicateurs de rendement

- Préférerais-tu vivre dans une région urbaine, ou rurale? Pourquoi? Compare ces deux types de région en te servant d'un diagramme de Venn. Rédige ensuite un paragraphe qui explique ton choix, et indique les critères que tu as utilisés.
- À l'aide d'une carte sur la densité de la population au Canada, identifie une région du pays très densément peuplée, puis une région faiblement peuplée. Explique pourquoi la première région est très peuplée, et pourquoi la seconde l'est moins.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- discuter des raisons pour lesquelles ils habitent telle région du Canada et faire état de certains des avantages et des inconvénients liés à leur milieu de vie.
- se réunir par groupes de quatre dans trois sections de la classe ayant des dimensions différentes, soit 1 m², 2 m², et 4 m². Les élèves noteront les différences entre chacune des sections, et feront des liens avec le concept de densité de population au moyen de courts textes et de diagrammes. (*Variante : l'enseignant emmènera les élèves au gymnase ou dans un autre endroit à aire ouverte. Il groupera tous les élèves dans une région à faible densité – p. ex., une personne pour 2 m²/0,5 personne par m², puis les déplacera dans une région plus densément peuplée comptant deux personnes par m². Les élèves devront réfléchir au mode de vie dans les deux types de régions.*)
- décrire la densité de la population de la région qu'ils habitent.
- examiner une carte illustrant la densité de la population (les élèves peuvent également utiliser la carte murale « World at Night » du National Geographic, montrant une vue nocturne du monde). Quelles régions du Canada sont densément peuplées? Quelles régions du Canada ne le sont pas? Quels facteurs pourraient expliquer cette répartition?
- à l'aide d'une carte illustrant la densité de la population, répondre aux questions suivantes :
 - Où vivent la majorité des habitants de votre province? Y a-t-il une raison à cela? Précisez.
 - Regarder ensuite le portrait démographique du reste du Canada. Y a-t-il des provinces ou des territoires où la répartition de la population est semblable à la situation de votre province? Quels sont ces endroits?
 - Comment expliqueriez-vous la distribution de la population au Canada?

Comparer deux cartes illustrant la densité de la population au cours de deux époques différentes (de 50 à 100 ans passés), puis répondre aux mêmes questions. Ensuite, les élèves compareront les deux cartes afin de déterminer comment la répartition de la population canadienne a évolué au fil du temps. Ils pourront utiliser un diagramme de Venn pour faciliter leur recherche.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 3 heures

Manuel de l'élève : pages 126 à 129

La nuit sur Terre

Cette carte fascinante montre comment la Terre est éclairée la nuit. L'image composite provient de photos prises par trois satellites différents au cours d'une année entière, pendant des nuits sans nuages.

<http://maps.nationalgeographic.com/maps/print-collection/earth-at-night.html>

RAS 9.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du paysage humain du Canada.

- 9.1 Il pourra expliquer les structures démographiques du Canada.
- 9.2 Il pourra expliquer les facteurs qui influencent l'établissement des populations.

Élaboration

Le but de ce résultat d'apprentissage est de réfléchir à l'influence de différents facteurs sur la distribution de la population au Canada. Voici les principaux facteurs d'incitation et d'attraction :

- *Liens familiaux* - Les liens familiaux sont l'un des principaux facteurs d'établissement dans un lieu donné; l'évolution des transports et des communications (voir ci-dessous) rend toutefois l'exil loin de la famille moins difficile aujourd'hui.
- *Perspectives d'emploi* - Les possibilités d'emploi et de revenus sont un facteur d'attraction important, et encouragent la migration saisonnière et permanente.
- *Services* - De nombreuses personnes choisissent de s'installer en région urbaine pour profiter d'un plus vaste éventail de services (p. ex., santé, éducation, loisirs).
- *Climat et environnement naturel* - Bien que ce facteur soit moins déterminant que d'autres, le côté esthétique de l'environnement, et le bien être qu'il procure, revêtent une certaine importance. De nombreux retraités, par exemple, choisissent de s'établir dans des contrées plus chaudes pour l'hiver.
- *Transport et communications* - Ces éléments influent sur l'établissement des populations, de diverses manières : i) les infrastructures comme les autoroutes et le métro permettent aux gens d'habiter à une certaine distance de leur lieu de travail; ii) grâce aux facilités de transport et de communication, certains peuvent travailler à domicile ou devenir travailleurs autonomes; iii) de nombreux employés se déplacent régulièrement dans le cadre de leurs fonctions grâce à l'accessibilité du transport aérien.

Au cours de cette discussion, l'enseignant soulignera que le choix du lieu d'habitation dépend souvent d'une combinaison de facteurs.

Enfin, à partir de ce qu'ils auront appris sur les facteurs qui influencent la distribution de la population, les élèves noteront que les ressources naturelles ne constituent plus un facteur aussi important qu'au siècle dernier. Ce phénomène s'explique i) par la diminution de la main-d'œuvre nécessaire à l'extraction des ressources, et ii) par la demande croissante de travailleurs dans le domaine manufacturier et dans celui des services. Il sera important de souligner toutefois que les régions rurales ont encore besoin d'une main-d'œuvre abondante, à la fois pour les nécessités de l'agriculture et pour l'extraction des matières premières qui seront raffinées dans les centres urbains.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Les régions rurales sont-elles moins importantes que les régions urbaines. Expliquez.
- *Définir la continuité et le changement* - Pourquoi les gens vivent-ils dans régions urbaines plutôt que les régions rurales?
- *Analyser les causes et les conséquences* - Comment l'environnement naturel influence-t-il l'endroit où les gens vivent et travaillent?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que de nombreux facteurs influencent la distribution de la population.

Indicateurs de rendement

- Compare deux cartes illustrant la densité de la population au cours de deux époques différentes.
 - Quels changements observe-t-on au fil du temps en ce qui a trait à la densité de la population?
 - Quels facteurs ont influencé cette évolution? Nomme-en trois, et explique ta réponse.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- faire un remue-ménages pour identifier les divers moyens de communication et de transport qui permettent à la population du Canada d'entrer en contact les uns avec les autres. Ils feront un collage afin d'illustrer leurs constatations.
- créer avec toute la classe, une liste des emplois offerts dans leur communauté. Ils peuvent discuter de l'endroit où habitent les membres de leur famille, par rapport à l'endroit où ils travaillent (dans leur milieu ou ailleurs). Les élèves peuvent indiquer ces endroits au moyen de punaises sur une carte du Canada ou du monde.
- inviter en classe une personne qui vit dans leur communauté ou dans leur région, mais qui travaille (parfois) dans une autre région du Canada. Ils peuvent demander à cette personne pourquoi elle a choisi de vivre de cette façon et comment les moyens de communication et de transport ont rendu ce choix possible. *(Voir les critères d'élaboration de questions puissantes dans la colonne Ressources et notes)*
- à titre individuel, nommer les trois principaux facteurs qui, selon eux, influencent l'établissement des populations. De manière collective, ils effectueront ensuite une recherche pour déterminer les trois principaux facteurs qui ont influencé le choix du lieu de vie des membres de leur communauté. Enfin, ils compareront leurs résultats personnels avec ceux de l'enquête collective. En quoi ces résultats diffèrent-ils? Que peuvent-ils en tirer comme enseignement?

Personne	Famille	Emplois	Services	Climat et environnement naturel	Transport et communications
1					
2					
3					
4					
5					

- discuter de la raison pour laquelle certaines personnes choisissent de vivre en région rurale, par opposition à d'autres, qui choisissent de vivre en région urbaine. L'enseignant pourrait inviter un conférencier et demander aux élèves de préparer des questions pertinentes. *(Par exemple : comment votre vie aurait-elle changé si vous aviez déménagé dans une grande ville lorsque vous étiez plus jeune? [Voir les critères d'élaboration de questions puissantes dans la colonne Ressources et notes])*
- créer une bande dessinée expliquant pourquoi une personne pourrait choisir de revenir dans sa ville natale après avoir terminé ses études universitaires dans une autre communauté.
- imaginer où ils vivront lorsqu'ils auront 25 ans, et indiquer, sous forme de notes dans leur journal, les trois principaux facteurs qui influenceraient le plus leur décision.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 130 à 139

Critères d'élaboration de questions puissantes

- elles suscitent la curiosité
- elles stimulent la conversation
- elles répondent aux besoins de l'enquête
- elles fournissent de nombreuses informations
- elles ouvrent la porte à d'autres questions

Autre indicateur de rendement

L'indicateurs de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

Imagine qu'un élève qui habite sur un autre continent t'écrit une lettre et te pose la question suivante : Pourquoi les Canadiens vivent-ils majoritairement dans le sud du pays, et ne sont pas répartis sur l'ensemble du Canada? Rédige une lettre de réponse qui explique ce phénomène.

RAS 10.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du paysage politique du Canada.

10.1 Il pourra expliquer la structure du gouvernement fédéral.

10.2 Il pourra expliquer le fonctionnement du gouvernement fédéral.

Élaboration

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

Comme c'est la première fois que les élèves étudient le Canada dans sa totalité, c'est pour eux le moment idéal (i) d'apprendre le nom des provinces et des territoires, de même que leur capitale respective, (ii) d'en reconnaître la forme, (iii) d'apprendre à les situer les uns par rapport aux autres. Les élèves devront également (iv) apprendre à repérer Ottawa comme capitale du Canada.

Dans ce contexte, les élèves comprendront que le Canada est organisé en provinces et en territoires pour en faciliter la gouvernance. (On peut présenter les provinces et les territoires comme étant des régions politiques.) Le rôle principal du gouvernement fédéral est de répondre aux préoccupations de l'ensemble des Canadiens. L'enseignant prendra le temps de donner des explications sur certains secteurs de responsabilité du gouvernement fédéral (p. ex., santé, transport, défense).

Ensuite, les élèves se familiariseront avec le fonctionnement du gouvernement fédéral. Bien qu'il ne leur soit pas nécessaire d'acquérir une connaissance approfondie de tous les aspects de sa structure, l'enseignant portera une attention spéciale au rôle des organes et des postes suivants :

- Député - représentant d'une circonscription.
- Chambre des communes - tribune au sein de laquelle les questions qui touchent tous les Canadiens sont débattues.
- Premier ministre et son Cabinet - chef du gouvernement, responsable de l'administration des affaires publiques pour l'ensemble du Canada.
- Sénat - tribune qui examine les projets de loi une deuxième fois, afin de s'assurer qu'ils sont dans l'intérêt des Canadiens.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Pourquoi est-il important que le gouvernement fédéral instaure des lois et prenne des décisions au nom de tous les Canadiens?
- *Mettre les choses en perspective* - Les Canadiens sont-ils tous concernés (intéressés) par cette question? Quelle province serait la plus concernée? Pourquoi? Comment les autres Canadiens pourraient-ils se sentir face à cette problématique?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que le Canada est un pays constitué de provinces et de territoires avec un gouvernement fédéral central.

Indicateurs de rendement

- Sur une carte muette du Canada, indique les provinces et les territoires, de même que leur capitale respective. (*Note : Les élèves devraient avoir mémorisé ces informations à la fin de l'année.*)
- Selon toi, quels sont les trois secteurs de responsabilité les plus importants du gouvernement fédéral? Sur quels critères t'appuies-tu pour en arriver à cette conclusion? Expliques.
- Quelle est la principale différence entre un député et le premier ministre? Explique ta réponse.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- déterminer le nom de leur circonscription électorale. L'enseignant peut inviter le député à venir dans la classe et discuter de l'organisation du gouvernement fédéral. (Note : On peut utiliser divers moyens de communication pour faciliter cette discussion, par exemple, le courriel, la téléconférence, Skype, etc.)
- à l'aide d'une liste de termes et d'une carte muette, identifier correctement les provinces et les territoires, ainsi que leur capitale respective.
- créer une offre d'emploi, sous forme d'affiche, pour pourvoir le poste de premier ministre du pays. Les élèves doivent y intégrer une liste de qualifications pour le poste et décrire certaines des responsabilités qu'aura la personne.
- effectuer une recherche pour déterminer la raison pour laquelle Ottawa a été choisie comme capitale du Canada.
- créer un tableau présentant au moins trois domaines de responsabilité relevant du gouvernement fédéral. Pour chacun des domaines, ils doivent rédiger une phrase expliquant en quoi consistent les responsabilités correspondantes?

Ministère fédéral	Responsabilités
Quel ministère est plus important, selon toi? Pourquoi?	

- dresser une liste des secteurs de responsabilité du gouvernement fédéral. Au moyen de la structure d'apprentissage coopératif «Réfléchir - partager - discuter» (Howden), ils établiront les cinq secteurs les plus importants. Puis, ils utiliseront une série de critères pour émettre un jugement raisonné, et partageront leurs résultats avec un camarade. En groupes de quatre, ils choisiront ensuite les cinq secteurs les plus importants, et partageront leurs résultats avec l'ensemble de la classe. Quelles similitudes et quelles différences peut-on relever pour chacun des groupes? Si un groupe présente des résultats très différents, les élèves chercheront à déterminer sous quel angle et au moyen de quels critères ce groupe a dressé sa liste.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 140 à 151

Parlement du Canada

<http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/AboutParliament/Forsey/index-f.asp>

RAS 10.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension du paysage politique du Canada.

10.1 Il pourra expliquer la structure du gouvernement fédéral.

10.2 Il pourra expliquer le fonctionnement du gouvernement fédéral.

Élaboration

Au cours de la deuxième partie de ce résultat, l'enseignant demandera aux élèves de se pencher sur le fonctionnement du gouvernement fédéral. La séquence ci-dessous n'est qu'une suggestion; elle pourra être modifiée selon les besoins des élèves et la situation du moment.

Les élèves devront dans cette section approfondir la notion de perspective. À cette étape du cours, ils devraient déjà avoir compris que l'on peut aborder une question sous divers angles et selon divers points de vue. Le moment est donc venu de présenter le concept de partis politiques. Les élèves discuteront de la façon dont les candidats s'y prennent pour gagner les votes des électeurs – en sachant que celui qui obtient le plus de votes deviendra député de sa circonscription. (Voir les notes de l'enseignant sur les notions de représentation et de démocratie). Les élèves saisiront peu à peu comment fonctionne la machine électorale au Canada.

Ensuite, ils discuteront de la façon dont fonctionne le Parlement – tout en notant les points suivants :

- Le parti politique qui obtient la majorité des sièges (50 % + 1) forme le gouvernement.
- Le chef du parti au pouvoir devient premier ministre et forme son Cabinet.
- Le premier ministre travaille avec son Cabinet afin de diriger les ministères et de répondre aux préoccupations des Canadiens.
- Au besoin, le gouvernement présente un projet de loi à la Chambre des communes pour étude. Ces projets de loi sont généralement acceptés et deviennent des lois.
- Ces lois régissent tous les Canadiens et assurent la gouvernance pacifique du pays.

Les élèves devront aussi comprendre les étapes qui mènent à l'adoption d'une loi.

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Définir la continuité et le changement* - Nommez d'anciennes lois qui n'ont vraisemblablement plus leur raison d'être aujourd'hui. De quelles nouvelles lois aurions-nous besoin? Nommez quelques lois qui n'ont pas changé sur une longue période.
- *Mettre les choses en perspective* - À votre avis, aurions-nous besoin aujourd'hui d'une loi pour un élément en particulier? (un élément qui n'est par encore encadré par une loi) Quel serait cet élément? La loi en question devrait-elle être conçue et instaurée par le gouvernement fédéral?

Connaissances durables

Les élèves devraient comprendre que le gouvernement fédéral prend des décisions et crée des lois pour le pays tout entier dans les domaines de responsabilité qui lui sont propres.

Indicateurs de rendement

- Rédige un projet de loi sur une question que tu trouves importante. À quelles étapes ton projet de loi doit-il se soumettre avant de devenir une loi? Utilise un organigramme pour illustrer ta réponse.
- Tu as décidé de te présenter aux élections dans ta circonscription fédérale. Nomme trois préoccupations des électeurs qui sont sous responsabilité fédérale. Explique comment tu entends améliorer les choses si tu es élu député.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- appuyer un projet de loi qu'ils aimeraient voir adopter par le gouvernement fédéral parce qu'il profite à tous les Canadiens. Ils produiront une pancarte qui résume le projet, et ils y ajouteront une carte muette du Canada avec le nom des provinces et des territoires. Ils indiqueront la capitale de chacune d'elles, ainsi que la capitale du Canada. Ils devront aussi répondre à la question suivante : « De quel ministère fédéral cette responsabilité relève-t-elle? »
- réfléchir à une question qui préoccupe tous les Canadiens, puis rédiger un projet de loi. Ils débattront ensuite de cette question en classe, puis décideront, par vote, si le projet de loi devrait être adopté.
(Note : L'objectif de cet exercice est d'approfondir la question au moyen d'un débat. Il est parfaitement acceptable que le projet de loi soit rejeté. Il s'agit simplement d'encourager les élèves à réfléchir aux conséquences d'un projet de loi donné, et à exercer leur jugement.)
- organiser une élection.
- nommer leurs camarades à divers postes au sein du gouvernement (à la Chambre des communes). L'enseignant demandera à la classe de trouver cinq questions à débattre, puis organisera une « session parlementaire » pour discuter de ces questions.
- nommer deux éléments importants de la plateforme de deux des principaux partis politiques du Canada. Les élèves pourront regrouper ces informations dans un tableau.
- rédiger un paragraphe défendant leur opinion sur l'importance de voter lors d'élections fédérales.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 5 heures

Manuel de l'élève : pages 152 à 157

Représentation et démocratie

Sans trop entrer dans les détails, il est important de souligner que des candidats sont souvent élus dans leur circonscription en tant que député en ayant obtenu moins de 50 % des voix. Par exemple, sur 70 000 électeurs d'une circonscription, il se pourrait que moins de la moitié seulement exerce son droit de vote. Le candidat qui a obtenu le plus de votes est élu député de sa circonscription. Certains critiques ont fait remarquer que l'une des faiblesses du système parlementaire canadien est le fait qu'un parti puisse gouverner avec l'appui de moins de 50 % des Canadiens. L'enseignant doit donc garder ces faits à l'esprit lorsqu'il utilise le mot « démocratie ». Le Canada est une démocratie *représentative*, et non une démocratie *pure*.

Elections Canada

<http://www.elections.ca>

Parlement du Canada

<http://www2.parl.gc.ca/Sites/LOP/AboutParliament/Forsey/index-f.asp>

Autre indicateur de rendement

L'indicateur de rendement suivant pourrait être utile pour évaluer l'atteinte des résultats en lien avec les RAS dans leur ensemble :

Quelle est la plus importante responsabilité du gouvernement fédéral? Explique. Donne un exemple pour justifier ta réponse.

RAS 11.0

L'élève devra pouvoir faire preuve d'une compréhension des symboles liés au Canada.

11.1 Il pourra expliquer l'importance des symboles officiels et non officiels du Canada.

11.2 Il pourra exposer les raisons qui justifieraient l'emploi d'autres symboles pour représenter le Canada.

Note: Cette section se rapporte aux points 11.1 et 11.2.

Élaboration

En examinant les symboles représentatifs du Canada, les élèves commenceront à percevoir les interrelations entre le paysage naturel, le paysage humain et le paysage politique du pays.

Au fil de leur apprentissage, les élèves devraient être en mesure de reconnaître les symboles officiels et non officiels du Canada (les symboles officiels sont le castor et la feuille d'érable; les symboles non officiels, sont le hockey et l'original) d'en expliquer le sens et de justifier la pertinence d'autres symboles qui pourraient représenter des aspects du Canada.

Les élèves réfléchiront à tout ce qu'ils ont appris jusqu'à présent sur le Canada, et seront invités à proposer, arguments à l'appui, d'autres symboles qui pourraient représenter le Canada. Ces suggestions seront uniques en ce qu'elles refléteront les acquis de chacun des élèves.

Il serait peut-être souhaitable de demander aux élèves de mettre l'accent sur les paysages du Canada étudiés en classe (naturel, humain et politique). Ils peuvent ensuite proposer des idées qui pourraient devenir des symboles pour chacun des paysages. Les élèves pourraient également identifier un symbole qui réunit les trois paysages (p.ex., le Bluenose peut revêtir une dimension naturelle, humaine et politique).

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

Compétences de base intégrées à cette unité

- *Établir la pertinence* - Pourquoi les symboles sont-ils importants? Que nous apprennent les symboles du Canada sur notre pays?
- *Utiliser de bonnes sources* - Où peut-on trouver les symboles du Canada?
- *Définir la continuité et le changement* - Comment les symboles du Canada ont-ils évolué au fil du temps?

Connaissances durables

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

Indicateurs de rendement

- Choisir trois symboles canadiens qui, selon toi, représentent le paysage politique, humain et physique du Canada. Pour chacun des symboles, expliquer brièvement les raisons pour lesquelles ces symboles sont représentatifs du Canada. Ajouter une image de chacun des symboles.
- À l'aide des apprentissages réalisés sur les symboles, créer une nouvelle pièce de monnaie (ou un timbre) qui, selon toi, constituera un symbole représentatif des paysages naturel, politique et humain du Canada. En quelques phrases, décrire le symbole et les raisons de ton choix.

Note : Les indicateurs ci-dessus portent sur les compétences acquises par les élèves dans le cadre du résultat d'apprentissage général.

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- dans un contexte de discussion de classe, déterminer ce qu'est un symbole. Les élèves devraient vérifier leur conclusion en consultant leur dictionnaire. Les élèves doivent répertorier dix symboles qu'ils aperçoivent quotidiennement et expliquer en quoi ces symboles sont importants.
- en groupe, effectuer une recherche pour repérer les neuf symboles officiels du Canada. Ils devraient ensuite rédiger une phrase ou deux décrivant la façon dont chacun de ces symboles représente notre pays. Les élèves se serviraient d'un tableau pour organiser l'information. (*Variante : les élèves peuvent produire un album de découpures, une affiche ou une série de timbres pour illustrer ces symboles.*)
- énumérer autant de symboles canadiens que possible. Ils devraient dans un tableau, cocher à quelle catégorie appartient chacun des symboles: paysage naturel, paysage humain ou paysage politique. (*Remarque : Certains symboles peuvent s'inscrire dans plus d'une catégorie.*) Une fois le tableau terminé, les élèves devraient comparer leurs résultats avec ceux d'un coéquipier et apporter des modifications à leur tableau si nécessaire.

Symbole	Paysage représenté		
	Naturel	Politique	Humain

- effectuer une recherche pour trouver à quoi ressemblait le drapeau du Canada avant 1964. Quels autres modèles de drapeau ont été envisagés en 1964, mis à part le drapeau choisi?
- concevoir un autre drapeau canadien pour représenter le Canada du XXI^e siècle. Ils devraient expliquer leur choix de symboles et de couleurs sur leur drapeau.

Ressources et notes

Échéancier suggéré : 4 heures

Manuel de l'élève : pages 158 à 168

Patrimoine canadien :
<http://www.pch.gc.ca> (français)
 cliquer sur Symboles

Le drapeau canadien
<http://www.pch.gc.ca/pgm/ceem-cced/symb/df1-fra.cfm>

Ressources autorisées

- Programme d'études - Sciences humaines 4^e année (2010)
- *Explorations* (DUVAL/2010)
 - Manuel de l'élève
 - Guide d'enseignement (à paraître)

Ressources suggérées

Chenelière Éducation
(<http://www.cheneliere.ca/>)

Alizé Grand vent 3
Biographies canadiennes

Du pétrole sur l'eau
Sylvia Stark
Marie Rollet-Hébert
David Thompson
J.-Armand Bombardier
Alexander Graham Bell
Emily Stowe
Wop May
Julie Payette
Les animaux du Canada
Les attraits du Canada
Les capitales du Canada
Les gens célèbres du Canada
Les provinces et territoires du Canada
Les régions géographiques du Canada
Les sports du Canada
Les symboles du Canada

Coup d'œil

Enquête

Les explorateurs
Le monde à la carte
En plein vol

Envol

La course vers le pôle Nord
Le voyage de Marco Polo
Un merveilleux voyage

Navigation

L'exploration spatiale
À la conquête de l'Everest

Quelle aventure!

L'exploration polaire

Tour d'horizon

Attention à la glace!
Au cœur de la Terre

Zap Sciences

Dessiner une carte
Le Nouveau Monde
La Terre se transforme
Les premières inventions
Bâtisseurs d'empire

	<i>Zénith Perspectives</i>	Eureka! Tout un monde! Le plaisir de découvrir Ça y est! De nouveaux horizons Catastrophe!
ERPI (http://erpi.com/documentaire/)	<i>Petits curieux</i>	Jeunes cartographes L'Arctique : le pays du soleil de minuit Grands voyageurs À la découverte des explorateurs
	<i>Voyages dans le temps</i>	La conquête de l'espace Les tornades
	<i>Pourquoi? Comment?</i>	Au fond des océans Dans l'espace Les explorateurs Les pôles Les Vikings Les volcans
Thomson Groupe Modulo / Duval (http://www.moduloediteur.com/ et http://www.duvaleducation.com/ fr/ressources-francais/litteratie-1. html)	<i>Colorissimo</i>	Respecter l'environnement La conquête de l'espace La biographie de Henry Ford Le Titanic
	<i>À la une</i>	Les grands explorateurs Les découvertes À la découverte de l'espace Les catastrophes naturelles
	<i>Atout lire</i>	Les Vikings Les tremblements de terre La météo extrême

Johnson Ethel, *Notre monde, atlas de l'élémentaire* (2006)

Scholastic Canada
 (<http://www.scholastic.ca/editions/>)

Apprentis lecteurs

L'Afrique
 L'Amérique du Nord
 L'Amérique du Sud
 L'Antarctique
 L'Asie
 L'Europe
 Les Grands lacs
 L'Océanie
 La vie dans la toundra
 La vie dans l'Arctique
 La vie en forêt
 L'être humain et la mer
 Alexander Graham Bell
 Samuel de Champlain
 Thomas Edison
 Alertes météo d'été
 Alertes météo d'hiver
 Les phénomènes climatiques en questions
 Géniale, la Station spatiale

En avant

Biographies

Pionniers de chez nous

Le Canada vu de près

Réponses à tout

Informatif

Weigl Educational

(Distributeur : www.librarybooks.com)

Gouvernement canadien

Le Canada au sein du village mondial
Chemin vers l'indépendance du
Canada
Citoyenneté canadienne
Identité canadienne
Système de gouvernement du
Canada
Unité du Canada

Les jours de fête du Canada

La fête du Canada

Régions géographiques du Canada

Les Appalaches
Les Basses-terres du
Saint-Laurent
Le Bouclier Canadien
La Cordillère
Les Grands Lacs
Le Nord
Les Plaines Intérieures

Découvrir le Canada

Henry Hudson
Jacques Cartier
Jean Cabot
Samuel de Champlain

La terre et les habitants du Canada

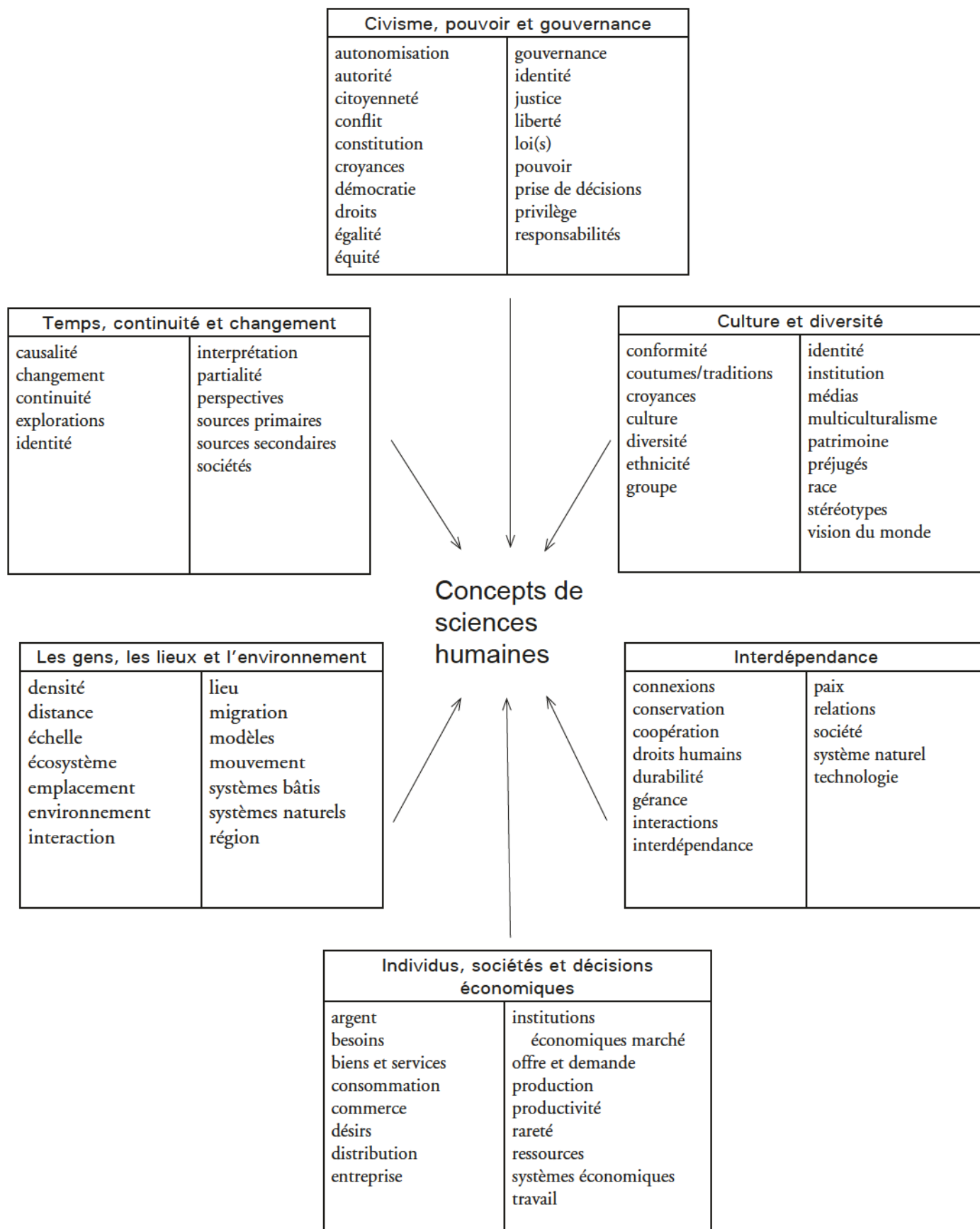
L'Alberta
La Colombie-Britannique
L'Île-du-Prince-Édouard
Le Manitoba
Le Nouveau-Brunswick
La Nouvelle-Écosse
Le Nunavut
L'Ontario
Le Québec
Le Saskatchewan
Terre-Neuve-et-Labrador
Les Territoires du Nord-Ouest
Le Yukon

Suggestions de titres de littérature - jeunesse

- À la rencontre des explorateurs du Canada*, Héritage, ISBN 9782762521177
- Erik le Rouge*, Collection Connais-tu?, Éditions Michel Quintin, ISBN 9782894354469
- Comment tout a été inventé (ou presque)*, Éditions Hurtubise, ISBN 9782894289501
- La conquête spatiale racontée aux enfants*, Éditions Hurtubise, ISBN 9782894289020
- Les explorateurs*, Gallimard Jeunesse, ISBN 978-2070619566
- Les explorateurs*, Milan Jeunesse, ISBN 9782745938633
- Les explorateurs*, Nathan Fernand, ISBN 9782092515891
- Les explorateurs*, Collection 6/9 ans, Nathan Fernand, ISBN 9782092506271
- Les explorateurs*, Collection 6/8 ans, Nathan Fernand, ISBN 9782092523445
- Les explorateurs*, Piccolia, ISBN 9782753014909
- Les explorateurs*, Collection 100 infos à connaître, Piccolia, ISBN 9782753004535
- Les explorateurs : Les grandes expéditions telles que tu ne les as jamais vues auparavant*, Chantecler, ISBN 9782803446001
- Les explorateurs : Le journal de l'histoire*, Milan, ISBN 9782745938633
- Les grands débrouillards : 11 histoires scientifiques en BD*, Bayard Jeunesse Canada, ISBN 9782895791423
- Les grands débrouillards, Tome 2 : De Graham Bell à Daniel Langlois*, Bayard Jeunesse Canada, ISBN 2922225488
- Les grands explorateurs, Les Malins*, ISBN 9782896570911
- Les grands explorateurs*, Milan Junior, ISBN 9782745909527
- Je deviens astronome*, Éditions Michel Quintin, ISBN 2894351976
- Marco Polo*, Collection Connais-tu?, Éditions Michel Quintin, ISBN 9782894354445
- Mon album des découvertes et inventions*, Québec Amérique Jeunesse, ISBN 2764408188
- Mon atlas des explorateurs*, Hatier, ISBN 9782218928031
- Le secret de Snorri le Viking*, Les Éditions Pierre Tisseyre, ISBN 2890518027
- Le Temps des grandes découvertes*, Rouge et Or, ISBN 9782261402687
- Les Vikings*, Éditions des Plaines, ISBN 2921353466
- Les voyageurs*, Éditions des Plaines / Bureau de l'éducation française du Manitoba, ISBN 2920944582

ANNEXES

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



Annexe B : Tableau des habiletés en fonction des processus

Les programmes de sciences humaines sont constitués de processus relevant de trois principaux domaines : la communication, la recherche de renseignements et la participation. Au chapitre de la communication, l'élève doit écouter, lire, interpréter, traduire et exprimer des idées et de l'information. En ce qui a trait à la recherche, ils doivent formuler et clarifier des questions, étudier des problèmes, analyser de l'information pertinente et élaborer des conclusions rationnelles reposant sur des preuves. Pour ce qui est de la participation, les élèves doivent travailler seuls et en collaboration à la résolution de problèmes, à la prise de décisions, à la négociation et à l'adoption de plans d'action en faisant preuve de respect et de valorisation à l'endroit des coutumes, des croyances et des pratiques des autres.

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

Processus : Communication

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

Processus : Communication (suite)

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

Processus : Recherche de renseignements

Compétence	Responsabilités essentiellement liées aux sciences humaines	Responsabilités communes
Formuler des questions ou des hypothèses qui permettent de donner une orientation claire à une recherche	<ul style="list-style-type: none"> • cibler des sources primaires et secondaires pertinentes • repérer les relations entre les éléments d'information historique, géographique et économique • combiner des concepts appartenant aux sciences humaines en énoncés de conclusion à partir d'information 	<ul style="list-style-type: none"> • identifier des documents factuels pertinents • cibler les relations entre les éléments d'information factuelle • regrouper des données en catégories selon les critères • combiner les concepts critiques en énoncés de conclusion à partir d'information • reformuler avec concision des idées principales • se bâtir une opinion en procédant à l'analyse critique d'information pertinente • énoncer des hypothèses à des fins d'études ultérieures
Résoudre des problèmes de manière créative et critique	(voir les responsabilités communes)	<ul style="list-style-type: none"> • cibler une situation dans laquelle une décision s'impose • obtenir l'information factuelle nécessaire à la prise de décision • reconnaître les valeurs implicites de la situation et les enjeux qui en découlent • cibler différents plans d'action possibles et prédire les conséquences probables de chacun • prendre une décision selon les données obtenues • choisir une stratégie appropriée pour résoudre un problème • assurer l'autosurveillance du processus de prise de décision
Appliquer une variété de compétences et de stratégies de réflexion	<ul style="list-style-type: none"> • déterminer la justesse et la fiabilité de sources primaires et secondaires, ainsi que de données géographiques • faire des inférences à partir de sources primaires et secondaires • placer des événements et des idées connexes en ordre chronologique 	<ul style="list-style-type: none"> • déterminer la justesse et la fiabilité des données • faire des inférences à partir de données factuelles • reconnaître les incohérences dans une argumentation • déterminer la pertinence de renseignements donnés par rapport au sujet étudié

Processus : Recherche de renseignements (suite)

Reconnaître les perspectives et les enjeux importants dans un domaine de recherche	<ul style="list-style-type: none"> effectuer des recherches pour déterminer les perspectives multiples liées à un enjeu donné 	<ul style="list-style-type: none"> évaluer une interprétation selon diverses perspectives procéder à un examen critique des relations entre les éléments d'une question/d'un sujet donné examiner et évaluer divers points de vue sur les enjeux avant de se faire une opinion
Repérer des sources d'information pertinentes à une recherche donnée	<ul style="list-style-type: none"> repérer une gamme de sources inclusive 	<ul style="list-style-type: none"> identifier et évaluer des sources imprimées utiliser un catalogue de bibliothèque pour repérer des ressources utiliser un moteur de recherche Internet utiliser un index de périodiques
Recueillir, consigner par écrit, évaluer et synthétiser de l'information	<ul style="list-style-type: none"> interpréter l'histoire au moyen d'artéfacts utiliser les sources d'information de la communauté accéder à l'histoire orale, notamment par l'entremise d'entrevues utiliser des habiletés d'interprétation de cartes et de globes interpréter des images, des graphiques, des tableaux et d'autres éléments visuels organiser et répertorier l'information sur une ligne du temps faire la distinction entre les sources primaires et secondaires reconnaître les limites des sources primaires et secondaires détecter toute partialité dans les sources primaires et secondaires 	<ul style="list-style-type: none"> utiliser une variété de sources d'information réaliser des entrevues analyser les preuves en choisissant, en comparant et en catégorisant l'information
Interpréter la signification et l'importance de l'information et des arguments	<ul style="list-style-type: none"> interpréter les messages d'ordre socioéconomique et politique véhiculés par les caricatures et par d'autres éléments visuels interpréter les messages d'ordre socioéconomique et politique véhiculés par des modes d'expression artistique (p. ex., poésie, littérature, chansons populaires, pièces de théâtre) 	<ul style="list-style-type: none"> repérer les ambiguïtés et les incohérences dans un argument reconnaître les hypothèses explicites et implicites
Analyser et évaluer les renseignements afin de d'y trouver la logique et les préjugés	<ul style="list-style-type: none"> faire la distinction entre les hypothèses, les preuves et les généralisations faire la distinction entre, d'une part, les faits et la fiction et, d'autre part, les faits et les opinions 	<ul style="list-style-type: none"> estimer l'exactitude de l'information distinguer l'information pertinente de l'information non pertinente

Processus : Recherche de renseignements (suite)

Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
Vérifier l'exactitude et la validité de données, d'interprétations, de conclusions et d'arguments	<ul style="list-style-type: none"> • comparer la crédibilité de comptes rendus différents portant sur un même événement • reconnaître la valeur et la dimension de l'interprétation de documents factuels • reconnaître les effets des changements dans les valeurs sociales sur l'interprétation des événements historiques 	<ul style="list-style-type: none"> • vérifier la validité de l'information au moyen de critères comme la source, l'objectivité, l'exactitude technique et la fiabilité • utiliser des modèles appropriés, comme des diagrammes, arbres conceptuels, cartes conceptuelles et organigrammes aux fins de l'analyse de données • définir les relations entre les catégories d'information
Tirer des conclusions s'appuyant sur des preuves	(voir les responsabilités communes)	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître la nature provisoire des conclusions • reconnaître l'influence des valeurs sur leurs conclusions/interprétations
Prendre des décisions efficaces comme consommateurs, comme producteurs, comme épargnants, comme investisseurs et comme citoyens	<ul style="list-style-type: none"> • trouver, recueillir, synthétiser et donner de l'information et des idées pertinentes sur les questions économiques • générer de nouvelles idées, approches et possibilités en matière de prise de décisions économiques • reconnaître les pertes et les gains liés à un choix d'ordre économique donné • faire des prévisions pour l'avenir à partir de données économiques 	

Processus : Participation

Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
S'investir dans diverses expériences d'apprentissage faisant appel au travail individuel et au travail d'équipe	(voir les responsabilités communes)	<ul style="list-style-type: none"> • exprimer ses convictions personnelles • faire part de ses croyances, de ses sentiments et de ses convictions • adapter son comportement à la dynamique de divers groupes et situations • reconnaître les rapports réciproques des gens dans la réponse à leurs besoins mutuels
Fonctionner dans une variété de contextes de groupe, en utilisant des compétences et des stratégies collaboratives et coopératives	(voir les responsabilités communes)	<ul style="list-style-type: none"> • contribuer à la mise en place d'un esprit de soutien au sein d'un groupe • contribuer à l'établissement des objectifs du groupe • participer à l'élaboration des règlements et des lignes directrices régissant le fonctionnement du groupe • participer à la délégation des tâches, à l'organisation, à la planification et à la prise de décisions et de mesures dans des cadres collectifs • participer à la persuasion, au compromis, au débat et à la négociation au moment de résoudre des conflits et des différends • faire appel aux habiletés appropriées en matière de résolution de conflit et de médiation • communiquer de façon paisible, respectueuse et non discriminatoire
Réagir à des enjeux propres à la classe, à l'école et à leur communauté de même qu'à des enjeux publics nationaux	<ul style="list-style-type: none"> • se tenir au courant des situations nécessitant une action sociale • accepter et assumer des responsabilités liées à la citoyenneté • exprimer clairement ses croyances personnelles, ses valeurs et ses perceptions du monde en ce qui a trait à des enjeux donnés • débattre des points de vue différents par rapport à un enjeu • clarifier les issues futures privilégiées afin d'orienter les actions actuelles 	
Se situer par rapport à l'environnement par des moyens durables et promouvoir des pratiques favorisant la viabilité écologique à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale.	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les facteurs économiques liés à la durabilité • cibler des moyens que pourraient mettre en œuvre les gouvernements pour encourager les pratiques favorisant la durabilité 	<ul style="list-style-type: none"> • prendre les engagements personnels nécessaires à un investissement responsable au sein de la communauté • recourir à des habiletés de prise de décision • promouvoir des pratiques durables en milieu familial, scolaire et communautaire

Annexe C : Étude de l'exploration

L'étude de divers aspects de l'exploration constitue pour les élèves une véritable occasion de mettre en pratique les concepts et les compétences qu'ils acquièrent au fil du programme de sciences humaines de 4^e année. L'étude d'exploration est un aspect de recherche permettant aux élèves d'acquérir des concepts et des habiletés dans un contexte familier qui, malgré ses limites, peut être relié à d'autres concepts et aptitudes relevant d'un contexte plus vaste, mais moins familier. L'un des défis qui se posent à l'enseignant de sciences humaines consiste à donner un sens et une importance aux sciences humaines, en plus de rendre celles-ci actives et stimulantes (cf. « principes du programme de sciences humaines », à la page 13). L'étude d'exploration constitue une occasion d'incorporer ces qualités à l'enseignement et à l'apprentissage, en plus de permettre d'intégrer en classe des activités d'apprentissage axées sur les ressources. Le plan qui suit illustre, à partir de la thématique « Conséquences humaines sur l'environnement », la façon d'élaborer de manière significative les concepts et les compétences, mais il s'agit d'un cadre également utilisable pour d'autres sujets de recherche.

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

1. Choisir un domaine d'étude

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

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

- Cibler des enjeux ou des problèmes environnementaux propres à la collectivité immédiate.
- Choisir un enjeu environnemental à étudier, parmi plusieurs possibilités.
- Effectuer une recherche sur cet enjeu; en préciser et en peaufiner la définition.
- Repérer et analyser des pratiques communautaires et des politiques publiques et privées pertinentes.
- Cibler des possibilités de projets visant à influencer un changement de politique ou de pratiques.
- Élaborer et mettre en place un plan d'action.
- Évaluer le projet et le processus, en ciblant les étapes à venir.
- Célébrer la réussite.

2. Analyse des enjeux

Le résultat 4.3.3 comporte des exemples du rôle qu'a joué l'environnement physique du monde dans le façonnage des activités humaines et les changements qu'ont subis, en conséquence, ces caractéristiques physiques. L'étude et l'examen des conséquences humaines à l'échelle mondiale permettront aux élèves d'élargir leur compréhension, ce qui leur facilitera l'analyse des enjeux locaux. Par exemple :

- Examiner des cartes présentant la population de divers endroits du monde;
- Étudier l'influence de l'environnement physique sur le choix des styles de construction de maisons;

- Examiner des images d'altérations subies par l'environnement naturel dans divers endroits du monde;
- Effectuer des recherches sur les modifications apportées par les humains aux sols et aux cours d'eau à des fins de loisirs, d'agriculture, d'habitation et de fabrication;
- Se renseigner sur les actions mises en œuvre par des citoyens étrangers pour protéger les caractéristiques naturelles de leur pays respectif.

3. Se familiariser avec les sources d'information

Il est important d'aider l'élève à se préparer pour l'étude et pour le projet en l'amenant à se familiariser avec les sources d'information locales qui s'offrent à lui avant la mise en place du plan.

Familiarisation avec les sources d'information

- Visiter le site.
- Visiter les archives, le musée ou la bibliothèque (si des sources primaires pertinentes s'y trouvent).
- Rendre visite à une personne de la communauté ou réaliser une entrevue avec elle pour se renseigner sur les modifications qu'a subies le secteur étudié et pour connaître les préoccupations de cette personne à cet égard.
- Examiner des photos.
- Examiner des extraits sonores/vidéos.
- Élaborer une liste de matériel et d'équipement nécessaire.
- Élaborer un questionnaire (au besoin) et cibler d'autres formats à utiliser pour consigner l'information.
- Informer la communauté de l'objet de l'étude et du plan d'action prévu.

Préparation de l'enseignant aux fins de l'étude et du plan d'action prévu

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

Objectif (exemple)

Examiner les conséquences des véhicules récréatifs sur le cours d'eau de la localité et élaborer un plan de protection de ce cours d'eau.

2. Effectuer une recherche et bien se documenter sur la question et sur des moyens de mise en œuvre d'un plan

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

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

4. Déterminer les environnements de travail et les modalités de collaboration aux fins du projet

5. Attribuer des rôles aux élèves et veiller à ce que ceux-ci sachent ce qu'ils doivent faire

6. Veiller à ce que les ressources nécessaires soient accessibles (ouvrages, cartes, vidéos, sites Internet)

Tâches à l'extérieur de la classe

1. Faire participer les élèves aux tâches attribuées

Tâches sur le terrain

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

Il est important d'attribuer à chaque élève une tâche qui correspond à une de ses habiletés. Par exemple, certains élèves peuvent avoir plus de facilité à faire une entrevue qu'à prendre des notes, ou à prendre des photos ou à filmer plutôt qu'à faire un croquis. Certains élèves auront peut-être plus de facilité à travailler à l'aspect physique du projet. Il est important de permettre aux élèves de choisir un domaine de travail dans lequel ils estiment pouvoir contribuer de leur mieux.

2. Assurer le suivi des activités des élèves

Durant les activités terrain des élèves, assurez-vous qu'ils investissent le temps nécessaire à la réalisation de leur travail; veillez à ce que les idées et les tâches leur soient claires et que les tâches soient modélisées pour les élèves, au besoin.

Synthèse en classe

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

Formats de présentation

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

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

3. Solliciter le soutien des parents/de la communauté à toutes les phases de l'étude/du projet
4. Obtenir le soutien des dirigeants de la communauté envers le plan
5. Prévoir une couverture médiatique, durant laquelle les élèves pourront agir comme porte-parole
6. Il est important de donner l'occasion aux élèves de célébrer la réussite de leur projet dans le cadre d'une fête scolaire ou communautaire et de reconnaître leurs efforts. Les parents, les membres du conseil scolaire, les représentants de la communauté et les citoyens peuvent y être conviés.

Annexe D : Terminologie et structures pédagogiques

Représentation cartographique

Vue aérienne : image photographique de la terre prise à partir d'un moyen de transport aérien, comme un avion.

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

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

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

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

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

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

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

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

Projections cartographiques

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

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

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

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

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

Structures d'apprentissage coopératif

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

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

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

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

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

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

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

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

Réfléchir-partager-discuter : les élèves discutent avec un coéquipier, argumentent ou trouvent une idée.

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

Genres d'écriture

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Clichés biographiques : illustration et brève description de quatre ou cinq événements vécus par des personnages historiques, explorateurs, dirigeants, etc. Les illustrations ainsi réalisées constituent les clichés en question, qui seront accrochés les uns aux autres de façon séquentielle.

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

Autres termes

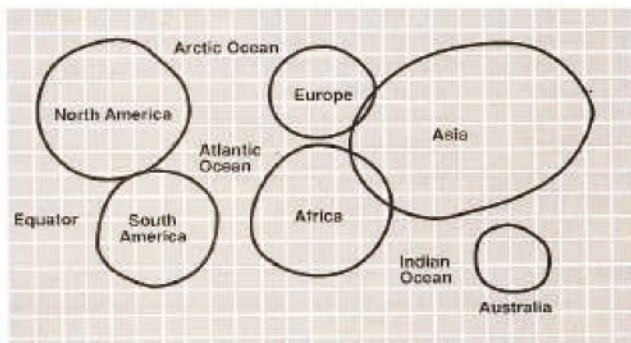
Instruction ancrée : activités d'apprentissage et d'enseignement conçues à partir d'une « ancre », qui est souvent une histoire, une photo, une aventure ou une situation comportant un problème ou un enjeu à résoudre qui revêt un intérêt pour les élèves.

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

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

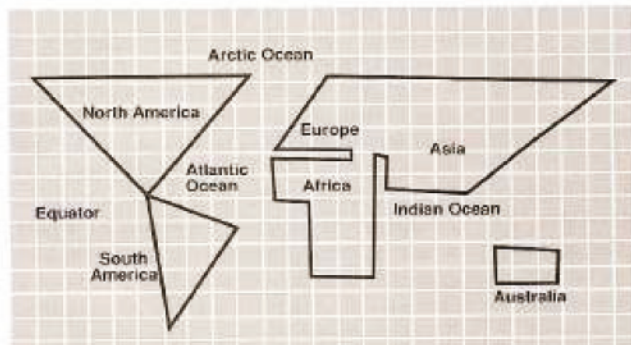
Jeux de confiance : jeux suscitant le respect mutuel, l'ouverture, la compréhension et l'empathie des gens les uns envers les autres. Ils peuvent contribuer à faire tomber les barrières et à bâtir un sentiment de confiance et de fiabilité entre les personnes et les petits groupes.

Annexe E : Comment dessiner le monde en 30 secondes

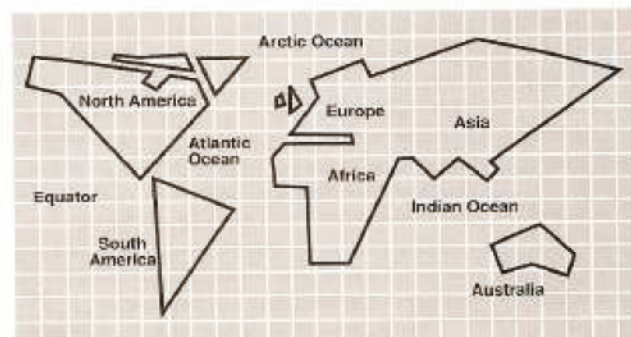


Comment dessiner le monde en 30 secondes : Six cercles tracés rapidement, placés approximativement au bon endroit, de taille sensiblement proportionnelle, peuvent constituer une bonne carte des continents. L'Asie est le plus grand continent et l'Océanie le plus petit.

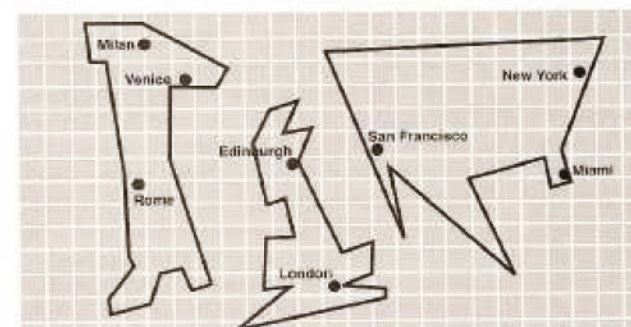
(Traduction des termes - Amérique du Nord, Océan Arctique, Europe, Asie, Océanie, Océan Indien, Afrique, Amérique du Sud, Équateur, Océan Atlantique)



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



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



À des fins pratiques, réduisez votre propre pays à une forme simple. Ajoutez-y les villes importantes comme repères spatiaux et vous disposerez ainsi d'un plan de travail qui conviendra à la plupart des besoins géographiques non techniques.

Référence : *The Real World*, Houghton Mifflin Company

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

Terres

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

Océans

- Ferdinand Magellan - Portugal
- James Cook - Angleterre
- Jean Cabot - Italie
- Ching Ho - Chine
- Charles Picard - France
- Jean-Jacques Cousteau - France
- Dr. Ballard - Américain
- Leif Ericsson - Danemark
- Christophe Colomb - Espagne
- Polynésiens - Expédition du Kon Tiki

Espace

- Mark Goddard - États-Unis
- Youri Gagarine - Russie
- Neil Armstrong - États-Unis
- Roberta Bondar - Canada
- Marc Garneau - Canada
- Chris Hadfield - Canada
- Galileo Galilei, dit Galilée - Pise, Italie
- Sally Ride - États-Unis
- Isaac Newton - Angleterre
- Les frères Wright - États-Unis
- Amelia Earhart - États-Unis
- Julie Payette - Canada

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

En sciences humaines, l'examen d'enjeux constitue un volet essentiel de l'apprentissage. Cela se révèle particulièrement vrai dans la classe où les élèves se livrent à une étude d'exploration. Pour un enjeu actuel, il s'agit d'aider l'élève à accéder à un niveau où il pourra considérer l'enjeu en question sous divers angles, prendre position et expliquer son point de vue. Dans certains cas, l'enjeu à analyser peut être lié à un événement passé et le résultat peut faire partie du compte rendu historique. Néanmoins, certaines des étapes de pensée critique employées dans tout programme axé sur les enjeux demeurent pertinentes, puisque les élèves étudient les faits rétrospectivement et émettent un jugement sur la résolution de l'enjeu. Si l'enjeu demeure à résoudre, l'élève a alors pour tâche d'en arriver à une solution.

Le cadre qui suit constitue un gabarit pour l'étude des enjeux relevant du programme de sciences humaines de 4^e année. Dans le cadre de l'examen d'un enjeu donné, l'élève peut devoir se pencher sur une variété de ressources.

Examen d'enjeux d'exploration
1. Quel est le principal enjeu ?
2. Quelles étaient les positions des principaux intervenants à l'époque ?
3. Sur quels arguments l'une des parties appuyait-elle sa position?
4. Sur quels arguments l'autre partie appuyait-elle sa position?
5. Quelles croyances ou quelles valeurs sont en jeu dans cette situation ?
6. Rétrospectivement, crois-tu que le résultat a été positif ? Explique.

Annexe H : Journal de réflexion de l'élève

Un journal de réflexion personnelle doit contenir les sentiments, les réflexions et les réactions de l'élève. Il y consignera des éléments au fil de ses lectures, de la découverte de nouveaux concepts et de ses apprentissages. Cet outil incite l'élève à se livrer à une réflexion et à une analyse critique de ce qu'il apprend et de la façon dont s'effectuent ses apprentissages. Un journal est une preuve tangible d'application pratique, puisque l'élève y consigne ses opinions, ses jugements et ses observations personnelles. Il y inscrit des questions, y formule des spéculations et y prouve sa conscience de soi. Les inscriptions dans un journal de réflexion se feront donc principalement aux niveaux de réflexion relevant de l'application et à l'intégration. De plus, le journal constitue, pour l'enseignant, un aperçu des attitudes, les valeurs et les perspectives de l'élève. Il importe toutefois de rappeler aux élèves qu'un journal de réflexion n'est pas un répertoire d'événements.

L'enseignant a avantage à donner aux élèves une thématique ou une amorce lorsque le traitement d'un document donné (p. ex., matériel de l'élève, autre document imprimé, élément visuel, chanson, vidéo, etc.) sur un élément de discussion, une activité d'apprentissage ou un projet constitue une bonne occasion de faire une inscription au journal. Le tableau qui suit illustre les diverses formes que peut prendre la thématique ou l'amorce donnée selon le type d'inscription au journal auquel se prête le contexte d'apprentissage. Au besoin, l'enseignant peut proposer des mots clés à l'élève pour amorcer l'inscription. Le tableau suivant comporte des exemples de thématiques, mais cette liste gagnera à être enrichie au fil du travail que fera l'enseignant auprès des élèves. La troisième colonne comporte des exemples de types d'inscriptions utilisées dans le programme d'études.

Journal de réflexion de l'élève		
Types d'inscriptions possibles	Thématique/question pour la réflexion à consigner au journal	Exemples d'amorces
Spéculative <i>Exemple de stratégies d'évaluation</i> RAS 4.1. ou 4.3.3	Qu'est-ce qui risque de se produire en raison de cela ?	Je prédis que... Il est probable que... Cela aura pour conséquence...
Dialectal <i>Exemple de stratégies d'évaluation</i> RAS 4.4.3	Pourquoi cette citation (cette situation ou cette action) est-elle importante ou intéressante ? Qu'est-ce qui est important dans ce qui s'est produit ici ?	C'est semblable à... Cet événement est important car ... Sans cette personne,... Cet événement marque un virage, car... Lorsque j'ai lu (entendu) cela, j'ai pensé à Cela m'aide à comprendre pourquoi
Métacognitif <i>Exemple de stratégies d'évaluation</i> RAS 4.1.2	Comment as-tu appris cela ? Qu'est-ce que tu as éprouvé en apprenant cela ?	J'ai été surpris . . . Je ne comprends pas . . . Je me demande pourquoi . . . J'ai trouvé drôle que . . . Je crois que j'ai bien compris cela parce que . . . Cela m'aide à comprendre pourquoi . .
Réflexif <i>Exemple de stratégies d'évaluation</i> RAS 4.1.2	Que penses-tu de cela? Comment t'es-tu senti lorsque tu as lu (entendu, constater) que . . . ?	Je trouve que . . . Je crois que . . . J'aime (je n'aime pas) . . . La partie qui a créé le plus de confusion est . . . Ma partie préférée est . . . Je changerais . . . Je suis d'accord avec . . . parce que . . .

Annexe I : Évaluation du portfolio

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

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

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

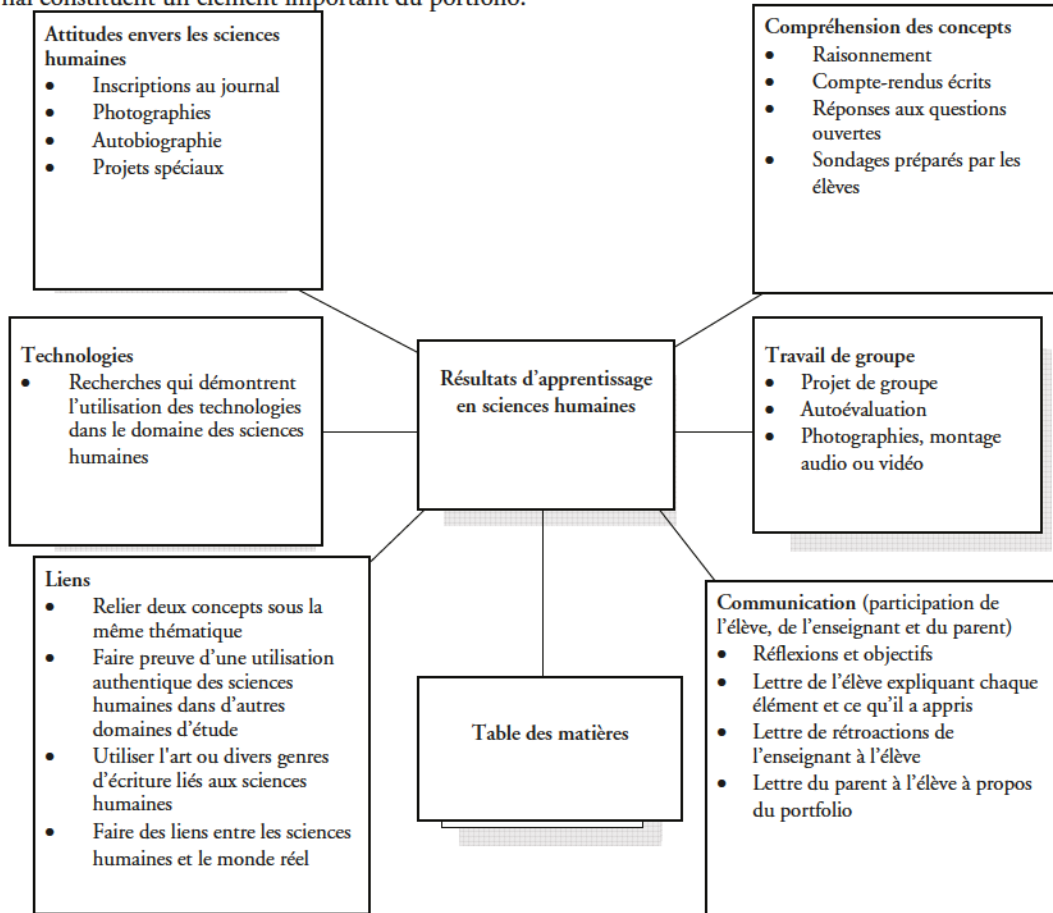


Tableau conçu par Shirley-Dale Easley et Kay Mitchell, *Portfolios Matter* (Pembroke Publishers) 2003

Lignes directrices pour l'élève	Commentaire pour l'enseignant
<p>Tâche</p> <p>Un des objectifs du programme de sciences humaines de 4^e année est de t'aider à utiliser des compétences en résolution de problèmes et en réflexion pour résoudre des situations réelles. Tu dois conserver des échantillons de travaux liés à ce thème et les ranger dans un portfolio de façon à démontrer les progrès que tu fais en vue de l'atteinte des objectifs fixés.</p>	<p>Expliquez aux élèves que le portfolio peut comporter une diversité de travaux et que ceux-ci doivent être soigneusement choisis par rapport à l'objectif fixé. Aidez chaque élève à choisir une thématique particulière qui pourrait s'étendre à plus d'une unité pour intégrer un groupe de résultats d'apprentissage.</p>
<p>Objectifs d'apprentissage</p> <p>Une fois que tu auras choisi un élément pour ton portfolio, nous nous rencontrerons pour inscrire les objectifs qui valent la peine d'être atteints. Par exemple, quelles connaissances et quelles compétences as-tu acquises ? Quelles seront tes réflexions sur ce que tu apprends et sur ta façon d'apprendre ?</p>	<p>Au cours de votre rencontre avec l'élève, il vous devriez tenter de concilier les intérêts de l'élève et ce que vous estimez être des résultats d'apprentissage essentiels dans le cours.</p> <p>Pour aider l'élève à se concentrer sur les connaissances à acquérir, rédigez les résultats d'apprentissage dans un langage qui lui sera accessible.</p> <p>Ciblez ensuite les compétences que vous considérez essentielles en vue de l'acquisition des connaissances.</p> <p>Dites à l'élève qu'il lui faudra écrire ses réflexions sur le processus d'apprentissage, sur ce qu'il apprend et sur la façon dont s'effectuent les apprentissages. Élaborez une liste de vérification des résultats en matière de connaissances, de compétences et d'attitudes pour aider les élèves.</p>
<p>Contenu</p> <p>Page couverture (avec ton nom et un message au lecteur)</p> <p>Table des matières</p> <p>Explication du choix de cette thématique</p> <p>Liste de vérification remplie que tu as utilisée pour te guider dans ton travail</p> <p>Travaux</p> <p>Graphiques avec audio (possibilité d'utiliser le format CD)</p> <p>Un journal de réflexions</p> <p>Une autoévaluation de ton travail</p> <p>Une évaluation faite par un camarade</p> <p>Une grille d'évaluation utilisée</p>	<p>Expliquez aux élèves que leur portfolio n'est pas destiné à conserver tous leurs travaux. En consultation avec vous, l'élève devra choisir les types de travaux qui y seront intégrés : des échantillons de travaux et d'autres artefacts qui témoignent de ses efforts exemplaires et qui sont en lien avec les résultats du cours.</p>
<p>Rencontres</p> <p>Nous nous rencontrerons régulièrement, toi et moi, pour voir les progrès que tu fais et pour résoudre tes problèmes, au besoin. Si jamais tu te retrouves aux prises avec un problème inattendu qui t'empêche d'avancer dans ton travail, tu auras la responsabilité de m'en avvertir pour que nous puissions le résoudre et te permettre de reprendre ton travail.</p>	<p>Remettez à l'élève un calendrier de rencontres.</p>

Lignes directrices pour l'élève	Commentaire pour l'enseignant
<p>Évaluation</p> <p>En juin, tu devras peut-être remettre ton portfolio pour une évaluation finale.</p>	<p>Il sera pertinent de faire connaître à l'élève la pondération attribuée aux unités auxquelles se rapporte le portfolio.</p> <p>Remettez aux élèves les critères selon lesquels le portfolio sera évalué. Si vous comptez utiliser une grille d'évaluation à cette fin, remettez-la également à l'élève pour qu'il s'en serve aux fins de son autoévaluation.</p>
<p>Communication</p> <p>Qui seront tes lecteurs et comment seront-ils informés de la création de ton portfolio? Lors de notre première rencontre, nous aurons l'occasion de discuter de cette question.</p>	<p>Voici la liste des compétences liées au programme de sciences humaines de 4^e année :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exprimer et faire valoir un point de vue; - choisir les moyens de communication et les styles appropriés à l'objectif visé; - utiliser une variété de moyens de communication et de styles pour présenter de l'information, des arguments et des conclusions - présenter un rapport sommaire ou une argumentation. <p>Pour préciser ces résultats d'apprentissage, discutez avec l'élève de la façon dont il aimerait diffuser son portfolio. Certains élèves peuvent créer leur portfolio tout entier sous forme électronique. Dans un tel cas, le portfolio peut être affiché sur le site Web de l'école.</p>

Annexe J : Grilles de notation

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

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

Critères	Niveaux de performance				
	1	2	3	4	5
Qualité	Très limitée	Limitée	Satisfaisant	Fort	Exceptionnel
Quantité	Très peu	Peu	La majeure partie	Presque entièrement	Entièrement
Fréquence	Rarement	Parfois	Habituellement	Souvent	Toujours

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

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

Annexe K : Les grilles de notation de la lecture et du visionnement, de l'écoute, de l'expression orale et de la participation à un groupe

Certaines provinces de l'Atlantique ont élaboré ensemble un ensemble de grilles de notation afin d'apprécier le travail des élèves en lecture, en écriture et en visionnement, en écoute et en expression orale. Ces outils sont essentiels à l'évaluation formative des élèves.

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

2. Grille de notation holistique de la lecture et du visionnement	
Niveau de performance	Caractéristique
5 Exceptionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité remarquable de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires intelligents toujours appuyés par le texte • Capacité remarquable d'analyser et d'évaluer le texte • Capacité remarquable d'établir des liens personnels avec le texte et d'établir des liens entre des textes, réflexions approfondissant le texte • Capacité remarquable de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité remarquable d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité remarquable de relever les caractéristiques d'un texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi de majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de textes (p. ex., les genres littéraires) • Capacité remarquable de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression)
4 Fort	<ul style="list-style-type: none"> • Solide capacité de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires souvent intelligents et habituellement appuyés par le texte • Solide capacité d'analyser et d'évaluer le texte • Solide capacité d'établir des liens personnels avec le texte et d'établir des liens entre des textes, réflexions approfondissant le texte • Solide capacité de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Solide capacité d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Solide capacité de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Solide capacité de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression), erreurs n'ayant aucune incidence sur le sens
3 Satisfaisant	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne capacité d'analyser et d'évaluer le texte • Capacité adéquate d'établir des liens personnels avec le texte et d'établir des liens entre des textes, réflexions approfondissant parfois le texte • Assez bonne capacité de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité adéquate d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Bonne capacité de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Bonne capacité de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression), erreurs ayant parfois une incidence sur le sens

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

3. Grille de notation holistique de l'écoute	
Niveau de performance	Caractéristiques
5 Exceptionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension approfondie du texte oral, commentaires et autres propos intelligents et toujours appuyés par le texte • Capacité remarquable d'établir des liens personnels avec le texte et de l'approfondir, réflexions allant toujours au-delà du sens littéral • Capacité remarquable de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité remarquable d'écouter attentivement et avec courtoisie
4 Fort	<ul style="list-style-type: none"> • Solide compréhension du texte oral, commentaires et autres propos souvent intelligents et habituellement appuyés par le texte • Solide capacité d'établir des liens personnels avec le texte et de l'approfondir, réflexions allant souvent au-delà du sens littéral • Solide capacité de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Solide capacité d'écouter attentivement et avec courtoisie
3 Satisfaisant	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne compréhension du texte oral, commentaires et autres propos prévisibles et parfois appuyés par le texte • Capacité adéquate d'établir des liens personnels avec le texte et de l'approfondir, réflexions allant parfois au-delà du sens littéral • Assez bonne capacité de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Assez bonne capacité d'écouter attentivement et avec courtoisie
2 Limité	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension insuffisante du texte oral, commentaires et autres propos rarement appuyés par le texte • Capacité insuffisante d'établir des liens personnels avec le texte et à l'approfondir, réflexions n'allant jamais au-delà du sens littéral • Capacité limitée de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité limitée d'écouter attentivement et avec courtoisie
1 Très limité	<ul style="list-style-type: none"> • Très faible compréhension du texte oral, commentaires et autres propos non appuyés par le texte • Incapacité d'établir des liens personnels avec le texte et de l'approfondir, réflexions incohérentes ou non pertinentes • Capacité très limitée de déceler un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité très limitée d'écouter attentivement et avec courtoisie

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

