



Sciences humaines 5^e année

Programme d'études

Enquête sur les sociétés du passé

Mise en oeuvre - Septembre 2013

Remerciements

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

Nouveau-Brunswick

John Hildebrand
Barbara Hillman

Terre-Neuve-et-Labrador

Darryl Fillier

Nouvelle-Écosse

Mary Fedorchuk
Bruce Fisher
Rick McDonald
Jennifer Burke

Île-du-Prince-Édouard

Bethany Doiron
Laura Ann Noye

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

Table des matières

Introduction	5
Contexte	5
Objectifs des sciences humaines	5
But du programme d'études	6
Principes directeurs	7
Élaboration du programme et résultats d'apprentissage	9
Aperçu	9
Résultats d'apprentissage généraux	12
Processus	14
Attitudes, valeurs et perspectives	15
Contexte d'apprentissage et d'enseignement	18
L'apprenant	18
Équité et diversité	21
Principes fondamentaux du programme d'études en sciences humaines	22
Contexte d'apprentissage des sciences humaines	24
L'appréciation du rendement et l'évaluation de l'apprentissage de l'élève	38
Aperçu du programme	43
Objectifs des sciences humaines	43
Sciences humaines, 5 ^e année – Résultats d'apprentissage spécifique	44
Programme d'études – mode d'utilisation programme d'études à quatre colonnes sur deux pages	45
5 ^e année – Aperçu de l'année	46
Unité 1 – Introduction	49
Unité 2 – Environnement	58
Unité 3 – Structure sociale	69
Unité 4 – Prise de décision	76
Unité 5 – Interactions	89
Unité 6 – Ma société	98
Annexe A : Concepts de sciences humaines pour les élèves de la maternelle à la 9 ^e année	106
Annexe B : Tableau des habiletés en fonction des processus	107
Annexe C : Organisation des concepts et des habiletés axés sur les méthodes d'apprentissage par enquête	114
Annexe D – Sociétés	120
Annexe E – Campements des Béothuks	121
Annexe F – Terminologie et structures d'enseignement	123
Annexe G – Utilisation des sources primaires dans la salle de classe	127

Annexe H – Journal de réflexion de l'élève.....	134
Annexe I – Évaluation de portfolio	136
Annexe J – Grilles d'évaluation.....	139
Annexe K – Les grilles pour l'écriture, la lecture ou le visionnement, l'écoute, l'élocution et la participation au travail en groupe.....	141

Introduction

Contexte

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

Objectifs des sciences humaines

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

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

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

sciences humaines permettent à l'élève de devenir un citoyen informé et responsable au Canada et dans le monde et de participer au processus démocratique afin d'améliorer la société.

En particulier, le programme de sciences humaines :

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

But du programme d'études

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

Plus précisément, le présent document :

- précise les résultats d'apprentissage détaillés auxquels les éducateurs et les autres peuvent se référer lorsqu'ils prennent des décisions concernant les activités d'apprentissage, les techniques d'enseignement et les stratégies d'évaluation dans le cadre du programme de sciences humaines de 5^e année;
- informe les éducateurs et le grand public sur la philosophie et la portée de la formation en sciences humaines en 5^e année dans les provinces de l'Atlantique;
- favorise l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences humaines pour l'élève de 5^e année.

Principes directeurs

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

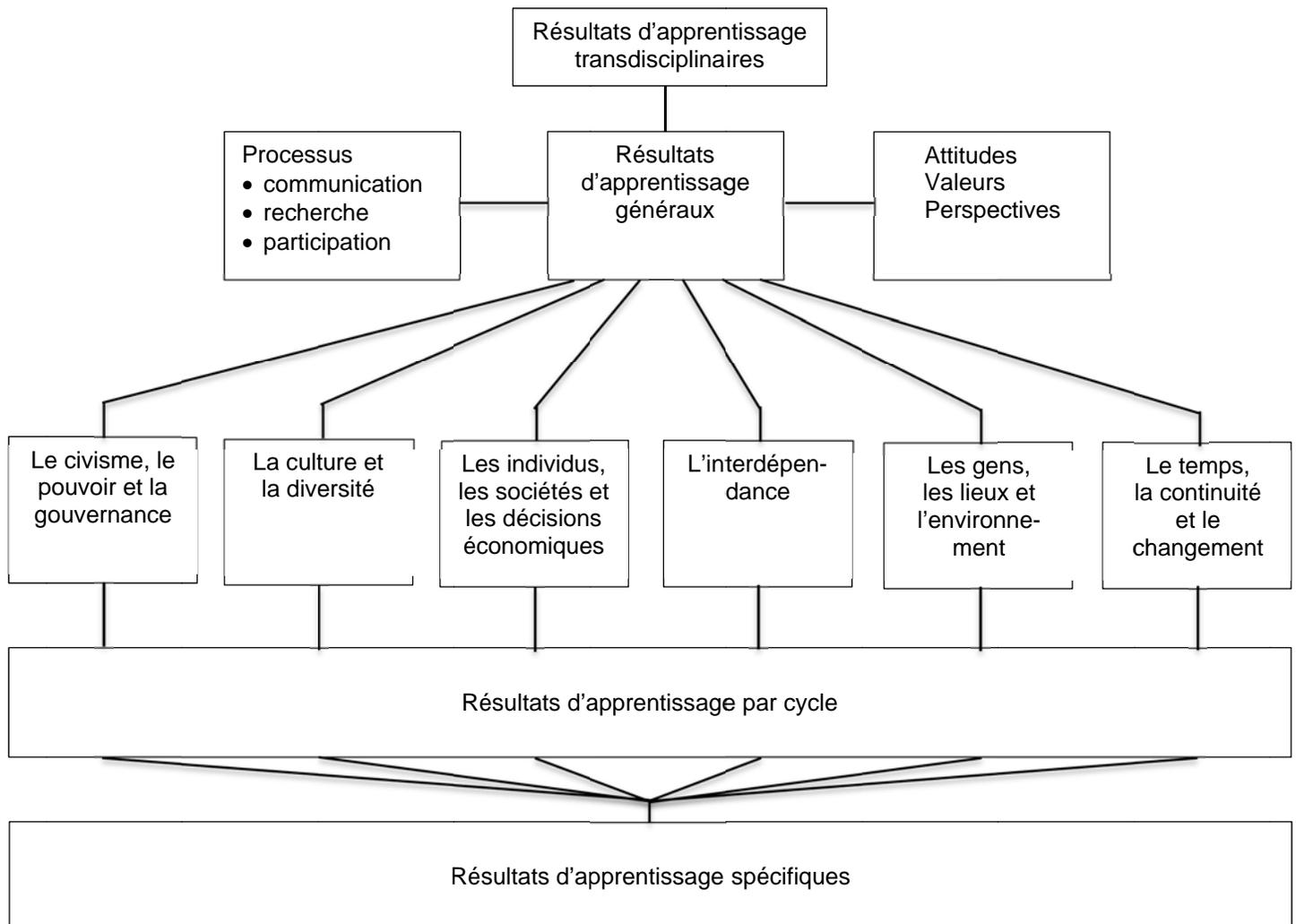
- être significatifs, pertinents, stimulants et favoriser l'activité ainsi que l'intégration tout en étant axé sur des enjeux;
- être conformes aux plus récentes recherches sur les modes d'apprentissage des enfants;
- présenter plusieurs points de vue;
- favoriser l'acquisition des habiletés du XXI^e siècle, l'atteinte de résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT), de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et de résultats d'apprentissage par cycle (RAC);
- présenter un équilibre de contenus local, national et international;
- favoriser la réalisation des processus de communication, de recherche de renseignements et de participation;
- favoriser la littératie au moyen des sciences humaines;
- permettre l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'apprentissage continu;
- favoriser le développement de citoyens informés et actifs;
- contribuer à l'équité et favoriser la diversité;
- appuyer la mise en place d'un milieu propice à l'apprentissage;
- favoriser les occasions d'établir des liens avec d'autres matières;
- favoriser l'apprentissage axé sur les ressources;
- favorisant l'intégration des technologies à l'apprentissage et à l'enseignement;

- favoriser l'emploi de diverses stratégies d'apprentissage et d'appréciation du rendement.

Élaboration du programme et résultats d'apprentissage

Aperçu

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



Connaissances requises des diplômés

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

Expression esthétique

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

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

- décrire le mode de transmission et de protection d'une culture.

Civisme

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

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

- indiquer la répartition des pouvoirs et des privilèges dans la société canadienne et les sources de pouvoir dans la vie des citoyens.

Communication

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

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

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

Développement personnel

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

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

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

Résolution de problèmes

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

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

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

Habilités en technologie

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

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

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

En plus des résultats d'apprentissage spécifiques, ce cours aborde également les résultats d'apprentissage par cycle dans les six éléments conceptuels des sciences humaines, définis dans le document intitulé *Foundation for Atlantic Canada Social Studies* (1999). De même, le programme de sciences humaines de 5^e année offre aux élèves une multitude de possibilités de mettre en œuvre les trois principaux processus des sciences humaines, la communication, la recherche et la participation.

Résultats d'apprentissage généraux

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

Le civisme, le pouvoir et la gouvernance

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

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

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

La culture et la diversité

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

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

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

Les individus, les sociétés et les décisions économiques

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

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

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

L'interdépendance

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

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

- reconnaître et expliquer les principales caractéristiques des méthodes durables.

Les gens, les lieux et l'environnement

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

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

- poser des questions relevant de la géographie; acquérir, organiser et analyser des renseignements géographiques; et répondre à des questions de géographie adaptées à leur âge;
- donner des exemples de causes et d'effets et de changements au fil du temps.

Le temps, la continuité et le changement

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

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

- mettre en évidence, évaluer et utiliser des sources primaires et secondaires pertinentes pour en apprendre davantage et communiquer sur le passé;
- faire des recherches et décrire des événements historiques et des idées selon différents points de vue.

Processus

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

La communication

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

La recherche de renseignements

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

La participation

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

Attitudes, valeurs et perspectives

Les principales attitudes, valeurs et perspectives associées au programme de sciences humaines de la 5^e année sont énumérées ci-dessous en fonction des six éléments conceptuels et des trois processus précisés dans le document d'encadrement. Certaines attitudes, valeurs et perspectives sont associées à plusieurs éléments conceptuels ou processus – ce qui est conforme à la nature intégrée des sciences humaines.

Selon les éléments conceptuels

Le civisme, le pouvoir et la gouvernance

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

La culture et la diversité

- trouver des exemples de groupes formels et informels dont ils font partie et décrire la fonction de ces groupes
- comprendre qu'il existe différentes visions du monde
- comprendre les différentes approches qu'adoptent les cultures pour répondre aux besoins et aux désirs de ses membres

Les individus, les sociétés et les décisions économiques

- donner des exemples de différentes institutions qui forment les systèmes économiques
- reconnaître les diverses répercussions des décisions économiques à l'échelle individuelle et collective
- reconnaître en quoi l'aspect économique favorise ou entrave l'autonomisation

L'interdépendance

- examiner et expliquer les causes et les conséquences des interactions entre individus, groupes et sociétés
- reconnaître les diverses perspectives quant à l'interdépendance au sein de la société, de l'économie et de l'environnement
- reconnaître et expliquer les principales caractéristiques des pratiques durables

Les gens, les lieux et l'environnement

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

Le temps, la continuité et le changement

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

Selon les processus

La communication

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

La recherche de renseignements

- reconnaître qu'il existe diverses perspectives quant à un domaine de recherche
- appliquer diverses habiletés et stratégies de raisonnement
- être conscient de l'importance de la pensée critique et créative

La participation

- assumer la responsabilité du travail individuel ou collectif
- se livrer à diverses activités d'apprentissage
- interagir de façon durable avec les écosystèmes et favoriser les pratiques durables à l'échelle locale, régionale, nationale et planétaire

Contexte d'apprentissage et d'enseignement

L'apprenant

Les années de l'adolescence de 10 à 14 ans représentent la phase de développement qui débouche sur la maturité et l'âge adulte. Comme les éducateurs ont un rôle important à jouer pour aider les jeunes à se préparer au monde des adultes, ils doivent connaître et reconnaître les caractéristiques des adolescents et leur application à l'apprentissage.

Pendant ces années intermédiaires, l'apprenant adolescent passe par des changements rapides et importants sur le plan physique, affectif, social, intellectuel et moral. Ces changements sont souvent de grande intensité et très variés, de sorte que ceux qui guident et favorisent le développement et l'apprentissage de ces adolescents doivent en tenir compte.

Nous avons mis en évidence certaines caractéristiques générales des adolescents, mais il faut tenir compte du fait que ces caractéristiques varient en fonction de l'âge et du niveau de scolarisation. Chaque adolescent a ses propres caractéristiques et, lorsqu'on tente de les faire entrer dans des catégories, il faut tenir compte du fait qu'il ne peut s'agir que d'une forme poussée de généralisation. Néanmoins, le profil ci-dessous met en évidence pour l'éducateur certaines caractéristiques des jeunes adolescents et décrit leurs conséquences pour l'apprentissage.

Le développement physique

Le développement des adolescents est caractérisé par des taux de croissance accélérés et variables. La force, le niveau d'énergie, l'endurance et la maturité sexuelle des garçons et des filles progressent à des cadences et à des moments différents. Les changements physiques affectent la façon dont les adolescents se perçoivent eux-mêmes, mais ces perceptions ne sont pas les mêmes chez les filles et chez les garçons.

L'accélération de la croissance et les changements physiques qui s'y rapportent sapent l'énergie des jeunes au début de l'adolescence. Ces jeunes apprennent à s'ajuster à leur « nouveau corps » et passent par des périodes d'hyperactivité et de

mollesse. Cela a tendance à les épuiser, jusqu'à ce qu'ils apprennent à modérer leur niveau d'activité.

Les jeunes adolescents ont besoin d'activités et d'occasions de comprendre leur propre développement physique. L'école doit offrir des occasions à l'élève d'avoir des interactions sociales constructives et elle doit mettre en place un milieu stable et sain dans la salle de classe. Pour pouvoir canaliser leur énergie, les jeunes adolescents ont besoin de diverses activités physiques qui mettent l'accent sur l'amélioration des habiletés et tiennent compte des différences de taille, de poids, de force et d'endurance. En raison de la grande variété des niveaux de développement entre les filles et les garçons, le contenu de l'enseignement et la méthode d'enseignement devraient refléter tout l'éventail des besoins et des centres d'intérêt de l'élève.

Le développement social

Les jeunes adolescents recherchent une plus grande autonomie. Ils tentent de se définir eux-mêmes indépendamment de l'unité familiale. Ils ont de plus en plus d'interactions sur le plan social et bon nombre d'entre eux se livrent à des comportements risqués. Leur attachement à leur famille diminue et les relations avec les pairs prennent de plus en plus d'importance. Il est assez courant d'observer un souci de se conformer aux codes du groupe de pairs sur le plan de l'habillement, de la façon de parler et du comportement. Les jeunes adolescents semblent fluctuer entre exigence d'autonomie et désir de recevoir des conseils et de se faire guider. Pendant cette période, c'est la famille qui reste la principale source d'autorité, mais l'adolescent exercera son droit de mettre les choses en question et de rejeter les suggestions des adultes.

La participation des parents à la vie de leur jeune adolescent est essentielle et il convient de l'encourager. Il est nécessaire d'avoir de nombreuses interactions sociales positives entre pairs et avec les adultes. Les jeunes adolescents bénéficient d'occasions de travail avec leurs pairs dans des activités de collaboration et d'apprentissage en petit groupe, parce qu'une proportion énorme de leur apprentissage se

déroule dans un contexte social. Et pourtant, il leur faut des structures et des limites claires, ainsi que des occasions de définir les normes de comportement et de fixer des objectifs réalistes. Les activités comme les jeux de rôles et les sociodrames leur permettent d'explorer différentes façons de gérer les diverses situations qui peuvent se présenter.

Le développement affectif

Les jeunes adolescents manifestent des émotions très variées et souvent contradictoires. Leurs humeurs, leur tempérament et leurs comportements sont profonds et intenses. Ils semblent changer d'un moment à l'autre, ils sont souvent imprévisibles et leurs sentiments ont tendance à passer d'un complexe d'infériorité à un sentiment de supériorité. Ils font souvent d'eux-mêmes une évaluation très critique et négative, parce qu'ils font souvent des comparaisons et se trouvent beaucoup de défauts. Les jeunes de cette classe d'âge sont extrêmement sensibles aux critiques en tous genres et se sentent facilement insultés. Leur impression de ne pas être à leur place et leur crainte de se faire rejeter de leur groupe contribuent à leur donner une faible estime d'eux-mêmes. Les adolescents pensent que leurs problèmes sont uniques au monde et ils exagèrent souvent des choses qui ne se sont produites qu'une fois.

Pour renforcer leur assurance sur le plan affectif, il faut donner aux adolescents des occasions de se réduire leur stress affectif et d'acquérir des habiletés en prise de décision. Il convient de concevoir les activités d'apprentissage de façon à renforcer leur estime d'eux-mêmes, à valoriser leurs réalisations et à les encourager à adopter des attitudes positives. Il faut que les jeunes adolescents aient des occasions de tester leurs forces et leurs faiblesses dans la recherche de renseignements sur les questions qui les touchent.

Le développement intellectuel

Le niveau de développement intellectuel varie considérablement d'un adolescent à l'autre au début de l'adolescence. Alors que certains apprennent à manipuler des concepts et des hypothèses plus abstraits et à appliquer des approches de résolution de problèmes à des

questions complexes, beaucoup d'entre eux en sont encore au stade des opérations concrètes. Les adolescents ont tendance à être focalisés sur le présent plutôt que sur l'avenir. Pendant cette phase, ils ont encore un certain égocentrisme, qui les conduit à penser qu'ils sont uniques au monde, spéciaux et même invulnérables face aux dangers. Les adolescents ne sont pas nécessairement conscients des conséquences de certains comportements à risque. À mesure que leur capacité de traiter les informations et d'établir des liens progresse, ils ont tendance à chercher à comprendre les règles et les conventions et à remettre en question la pertinence de ce qu'on leur enseigne.

Les jeunes adolescents doivent avoir l'occasion de développer leurs capacités et leurs stratégies de raisonnement formel pour passer du raisonnement concret au raisonnement abstrait. Pour qu'ils développent des habiletés d'analyse critique et de prise de décision, il faut leur permettre de faire appel à leurs habiletés pour résoudre des problèmes portant sur des situations réelles et pour poser des questions et analyser des enjeux importants.

Le développement esthétique

Tout le monde a une fibre esthétique. Les adolescents sont exposés à des produits et des procédés artistiques relevant de divers genres et de diverses cultures. L'art leur offre des occasions de créer, de percevoir et de communiquer. Ils développent ainsi leurs habiletés d'analyse critique, d'analyse et de résolution de problèmes et les appliquent dans le cadre d'activités concrètes d'apprentissage. Par l'appréciation et l'exploration d'ouvrages du monde, de la culture et de sa communauté. Une sensibilité esthétique permet à l'adolescent de valoriser sa culture, son environnement et son milieu personnel.

Équité et diversité

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

collectivités à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale.

Comme ailleurs au Canada, la société du Canada atlantique est diversifiée sur le plan de la race, de l'ethnie, du sexe, des capacités, des valeurs, des modes de vie et de la langue. Les écoles doivent favoriser la compréhension d'une telle diversité. Le programme de sciences humaines préconise un engagement à l'égard de l'équité par la compréhension et l'acceptation de la nature diversifiée et multiculturelle de notre société. Il met également l'accent sur la prise de conscience envers la discrimination individuelle et systémique et sur l'analyse critique de celle-ci. Dans un environnement d'apprentissage caractérisé par une confiance, une acceptation et un respect mutuels, la diversité des élèves est à la fois acceptée et valorisée. Tous les élèves ont droit au respect et à la reconnaissance de leur mérite et, à leur tour, ils doivent respecter les autres et reconnaître leur mérite. Ils ont droit à un système éducatif qui préserve leur identité sexuelle, raciale, ethnique et culturelle et qui favorise l'acquisition d'une image positive de soi. Les éducateurs doivent veiller à ce que les pratiques et les ressources employées dans la classe représentent diverses perspectives de façon positive et fidèle et rejettent les attitudes fondées sur les préjugés et les comportements discriminatoires.

Principes fondamentaux du programme d'études en 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 au moyen d'activités réfléchies articulées autour d'idées, de questions sociales et d'enjeux stimulants et évite la mémorisation d'éléments d'information décousus.
- Un programme de sciences humaines *pertinent* est centré sur l'élève, tout en étant approprié à son âge. Le traitement superficiel des sujets est remplacé par une mise en évidence des événements, des concepts et

des principes importants qu'il doit connaître et être en mesure de mettre en pratique dans sa vie.

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

Contexte d'apprentissage des sciences humaines

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

La classe de sciences humaines efficace

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

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

Respectueux de la diversité

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

Inclusif et invitant

La classe de sciences humaines doit être un lieu d'apprentissage où l'on se sent psychologiquement en sûreté. Elle doit être exempte d'attitudes partiales et des pratiques injustes qui peuvent découler de perceptions quant aux habiletés, à la race, à l'ethnie, à la culture, au sexe ou à la situation socioéconomique. Les élèves ont des attitudes, des niveaux de connaissances et des points de vue différents, mais ces différences doivent être considérées comme des éléments qui

favorisent l'élimination de stéréotypes et l'acquisition d'une image de soi positive au lieu de les entraver. Il faut offrir aux élèves des contextes d'apprentissage axés sur la collaboration afin de les aider à prendre conscience de leurs propres attitudes et comportements fondés sur des stéréotypes à changer.

Engageant et interactif

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

Pertinent

Le programme de 5^e année doit permettre de créer des situations d'apprentissage qui intègrent les intérêts de l'élève et l'encouragent à remettre en question ses connaissances, ses hypothèses et ses attitudes, ce qui lui permet de prendre davantage conscience de ses propres coutumes et de sa culture et de mieux les comprendre. Comme elles sont des éléments constitutifs des sciences humaines, l'histoire et les études contemporaines jouent un rôle clé. De plus, une participation rationnelle et critique de l'élève à ses apprentissages fait partie intégrante de son développement en tant que personne et comme citoyen.

Apprentissage axé sur les ressources

Un enseignement et un apprentissage efficaces des sciences humaines supposent une utilisation active d'une gamme étendue de ressources imprimées, non imprimées et humaines de la part de l'élève et des enseignants. L'apprentissage axé sur les ressources favorise le développement de tous les élèves en tenant compte de la diversité de leurs antécédents, de leurs styles d'apprentissage, de leurs besoins et de leurs aptitudes. Le recours à une gamme étendue

de ressources au moyen de divers supports d'apprentissage permet d'aborder un thème, une question ou un sujet à l'étude de façon à tenir compte des divers styles d'apprentissage et des aptitudes des élèves.

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

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

La gamme des ressources comprend les éléments suivants :

- documents imprimés – livres, magazines, journaux, documents et publications
- documents visuels – cartes, illustrations, photos et images didactiques
- artefacts – objets concrets, jouets éducatifs et jeux
- individus et communautés – entrevues, musées, sorties éducatives

- ressources multimédias – films, bandes sonores et vidéo, disques laser, vidéodisques, télévision et radio
- technologie de l'information – logiciels, bases de données, CD-ROM
- technologie de la communication – connexions Internet, babillard électronique, courriel

La littératie dans les sciences humaines

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

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

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

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

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

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

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

Par conséquent, l'accent porté sur le rôle crucial de la littératie dans le cadre du programme de sciences humaines l'aidera à devenir un

communicateur interculturel efficace et respectueux dans un monde où la diversité culturelle et linguistique est de plus en plus grande.

Intégration de la technologie

Les technologies, y compris les technologies de l'information et des communications (TIC), sont des outils essentiels d'apprentissage et d'enseignement des sciences humaines. Elles sont très utiles pour collecter, analyser et présenter de l'information en plus de favoriser la communication et la collaboration en permettant à l'élève d'être impliqué plus activement dans leurs recherches et leurs apprentissages.

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

- Internet et les CD-ROM améliorent l'accès à l'information. Ainsi, les enseignants et les élèves trouvent plus rapidement et facilement une gamme de renseignements à jour. Les habiletés en recherche sont essentielles à l'utilisation efficace de ces ressources. Les renseignements qu'on y trouve doivent être employés en tenant compte de leur validité, de leur exactitude, de leur objectivité et de leur interprétation.
- Les interactions et les conversations réalisées à l'aide du courrier électronique, des conférences audio et vidéo, des sites Web créés par les élèves et des groupes de discussion établissent un lien entre les élèves et des gens de diverses cultures partout dans le monde. Cet accès à de l'information de première intense permet aux élèves d'appliquer directement leurs habiletés en recherche de renseignements.

- Selon son style d'apprentissage particulier, l'élève illustre sous maintes formes ce qu'il a appris (p. ex., des diagrammes, des cartes, des textes, des organisateurs graphiques, des sites Web ou des exposés multimédias). Il peut ensuite présenter ses travaux en classe et ailleurs.
- L'élève participe activement à ses apprentissages en contrôlant la collecte, le traitement et la présentation des données. Par exemple, il peut recueillir de l'information sur une collectivité avec un logiciel de système d'information géographique, définir l'emplacement de celle-ci grâce au système mondial de localisation (GPS), puis analyser les résultats de sa recherche, dresser des cartes illustrant ce qu'il a appris et les présenter.

Approches pédagogiques

Le programme de sciences humaines de la 5^e année propose une approche active en matière d'apprentissage. Il met l'accent sur les habiletés qui favorisent une acquisition continue du savoir, par exemple la résolution de problèmes, le raisonnement critique, le raisonnement créatif, l'analyse de l'information et la prise de décision éclairée. Il inculque les rudiments des méthodes et des habiletés liées à la recherche en sciences humaines et permet de créer un contexte où l'élève peut analyser, évaluer et adopter sa propre interprétation des données historiques.

Il est reconnu que l'approche pédagogique la plus efficace est de nature éclectique. Dans ces conditions, l'enseignant utilise les stratégies d'enseignement jugées les plus appropriées, compte tenu des besoins des élèves, des résultats d'apprentissage et des ressources disponibles. Dans le contexte des sciences humaines de la 5^e année, il faut éviter de privilégier une méthode d'enseignement unique puisque 1) les élèves ont des intérêts, des habiletés et des styles d'apprentissage variés, et 2) les éléments du cours diffèrent quant à l'objectif ciblé, au degré de difficulté conceptuelle et à l'importance relative accordée aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs. Par conséquent, l'enseignant judicieux utilise diverses méthodes selon les situations pédagogiques.

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

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

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

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

et participe à la prise de décisions concernant les connaissances qui lui sont transmises.

Malgré les mérites des orientations transactionnelle et transformationnelle, l'approche axée sur la transmission a toujours sa place dans la classe de sciences humaines de la 5^e année. Ainsi, l'enseignement direct peut servir à présenter un sujet, à décomposer un concept complexe en éléments plus simples, à passer en revue un sujet ou à préparer l'élève en vue d'une évaluation globale.

Pour appuyer les objectifs du programme et les approches privilégiant l'apprentissage actif, un certain nombre de stratégies peuvent être employées. Essentiellement, le programme de sciences humaines de la 5^e année privilégie l'approche axée sur les ressources. Le manuel et les ressources approuvées destinés aux enseignants et aux élèves sont des sources d'information et des outils organisationnels servant à orienter l'étude, les activités et l'exploration des sujets. Les enseignants et les élèves peuvent y ajouter de l'information provenant de sources locales et régionales, de documents imprimés ou visuels, de textes audio, de la technologie de l'information et d'Internet.

Un enseignement efficace des sciences humaines crée un environnement où les élèves participent de façon active à leur apprentissage. Lorsque jugés pertinents par l'enseignant, la discussion, la collaboration, le débat, la réflexion, l'analyse et l'application doivent être intégrés aux activités. Les stratégies d'enseignement peuvent être appliquées de multiples façons et selon diverses combinaisons par l'enseignant. Par conséquent, afin d'être en mesure de déterminer les approches à mettre en œuvre selon les circonstances, il se doit de mener une réflexion sur les résultats d'apprentissage du programme, les sujets, les ressources et les caractéristiques communes et particulières des élèves de la classe.

Dans ces conditions, afin qu'il puisse répondre aux questions en se servant de ses connaissances acquises et antérieures comme fondement logique, l'élève se familiarise avec l'approche constructiviste de l'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants l'aide pour qu'il puisse se

questionner et à trouver les réponses à ses interrogations dans le cadre du programme d'études. Et bien que l'élève ait besoin de situer les nouvelles idées dans un contexte donné, il importe que l'enseignant lui donne souvent l'occasion de les développer pour leur attribuer de nouveaux sens.

Organisation des concepts et des habiletés axés sur les méthodes d'apprentissage par enquête

Selon les recherches menées dans le domaine de l'éducation, l'élève apprend mieux quand il réfléchit de façon critique et active dans le cadre de la matière qu'il étudie. L'enseignant peut encourager l'élève dans son apprentissage en sciences humaines en l'impliquant dans le processus de définition des questions qui guideront son travail d'apprentissage, en le responsabilisant dans ses orientations de ses recherches et en soulignant l'importance qu'il analyse la matière scolaire de façon critique plutôt que de ne faire qu'une simple recherche d'informations. Dans ces conditions, l'élève ne « suit » pas un programme d'études – il prend conscience des concepts à assimiler.

Cette prise de conscience des concepts par l'élève grâce à des recherches pertinentes et ciblées sur des sujets qui présentent des problèmes à résoudre ou des défis à relever. L'enquête « critique » implique davantage d'habileté que la simple obtention d'informations et permet à l'élève de dresser ses propres conclusions, prendre des décisions et résoudre des problèmes. Bien que la collecte d'information soit appréciée de certains élèves, il est nettement préférable, pour que leurs connaissances soient approfondies, qu'ils apprennent de façon proactive et utilisent la pensée critique à chaque étape de la recherche d'informations.

Voici les différentes dimensions qui illustrent l'éventail des habiletés relatives à l'enquête dans le cadre des sciences humaines :

- Poser des questions à des fins diverses
- Trouver et choisir des sources pertinentes
- Découvrir de nouvelles idées à partir de sources orales, écrites, visuelles et de données statistiques
- Découvrir et interpréter les idées d'autrui.
- Évaluer des options et formuler des opinions éclairées
- Présenter des idées à autrui
- Coopérer avec autrui pour promouvoir des points d'intérêt commun

La recherche d'informations impliquant une démarche critique fait partie intégrante de ces domaines d'habileté à tous les niveaux scolaires. L'élève reçoit un enseignement explicite dès la maternelle et est ensuite appelé à prendre des décisions raisonnées, développer des interprétations et tirer des conclusions fondées sur les données objectives recueillies. Consulter l'annexe C.

Concepts de réflexion sur l'histoire

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

1. Importance historique – examiner les raisons pour lesquels un événement, une personne ou une conception du passé sont importants (p. ex.,

Quelle est l'importance d'un événement donné de l'histoire? Que se serait-il produit si cette personne [un personnage historique] n'avait pas existé?

2. Preuve – examiner les sources primaires et secondaires d'information (p. ex., *Que pouvons-nous apprendre d'artefacts tels qu'une photo ou un journal intime?*). Pour en apprendre davantage sur un élément de preuve, il importe de poser les bonnes questions. Ainsi, les questions relatives à une page de journal seront différentes de celles relatives à un objet de poterie.

3. Continuité et changement – penser à ce qui a changé au fil du temps et ce qui est resté inchangé (p. ex., *Quelles traditions culturelles sont demeurées inchangées et lesquelles ont disparu au fil du temps?*).

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

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

6. Dimension éthique – permet de porter des jugements éthiques au sujet d'événements passés, après une étude objective. Nous apprenons des

événements du passé afin de relever les défis d'aujourd'hui. (P. ex., *Le gouvernement canadien a offert une réparation et une excuse au sujet des pensionnats. L'excuse officielle suivante a été présentée en 2006 à la communauté chinoise canadienne par le gouvernement canadien pour l'imposition d'une taxe et l'exclusion des immigrants chinois du Canada* : « nous acceptons pleinement la responsabilité morale de reconnaître ces politiques honteuses de notre passé. » – Stephen Harper, premier ministre). La perspective et le jugement moral sont des concepts difficiles parce qu'ils exigent que nous mettions de côté notre contexte et notre compréhension du monde actuel.

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

Concepts de réflexion sur la géographie

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

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

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

statistiques sur ce pays? Quelles conclusions fiables pouvez-vous tirer sur ce pays?)

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

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

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

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

Note : Les concepts de la pensée historique et les portails de la pensée géographique sont, dans certains cas, trop avancés pour des applications de 5^e année. Une note Guide pédagogique pour le livre de l'élève ou lorsqu'une compréhension sommaire n'est exigée de la part de l'élève pour qu'il soit en mesure de comprendre un nouveau concept. Ce concept est présenté à la section « Explorations ».

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

L'éducation au développement durable

L'éducation pour le développement durable (EDD) consiste à intégrer les principaux thèmes du développement durable, comme l'atténuation de la pauvreté, les droits de la personne, la santé, la

protection de l'environnement et les changements climatiques, dans le système d'éducation. L'EDD est un concept complexe et en évolution. Sa mise en œuvre exige une connaissance des principaux thèmes d'un point de vue social, culturel, environnemental et économique et permet d'examiner comment ces facteurs sont interreliés et interdépendants.

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

L'appréciation du rendement et l'évaluation de l'apprentissage de l'élève

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

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

facteurs les plus importants quant à la qualité de la performance et le rendement attendu des élèves.

Appréciation du rendement

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

<ul style="list-style-type: none"> • observations formelles et informelles • rapports anecdotiques • débats • études de cas • grilles de critères • échantillons de travaux • entrevues • simulations • présentations • multimédias • rédaction de dissertations • représentations graphiques • journaux d'apprentissage • interviews • listes de contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> • discussions en table ronde • présentations orales • évaluations du travail à conférences • questionnement • jeux de rôles • questionnaires • portfolios • tests élaborés par l'enseignant et autres tests • évaluations par les pairs • auto-évaluations • échelles d'appréciation du rendement
---	---

Évaluation

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

la prochaine étape du cours ou est-ce qu'un enseignement correctif est nécessaire?

L'évaluation est réalisée en rapport avec les résultats d'apprentissage, et les élèves doivent les comprendre clairement avant l'enseignement et l'évaluation :

- fournir une rétroaction afin d'améliorer l'apprentissage des élèves
- déterminer si les résultats d'apprentissage visés pour le programme d'études ont été atteints
- vérifier que les élèves sont bien parvenus à un niveau ciblé dans leur travail
- fixer des objectifs pour l'apprentissage futur de l'élève
- communiquer avec les parents pour discuter avec eux de l'apprentissage de leur enfant
- fournir aux enseignants de l'information sur l'efficacité de leur enseignement, sur le programme et sur le milieu d'apprentissage

Ainsi, les élèves doivent connaître les éléments en fonction desquels ils seront évalués et savoir ce que les enseignants attendent d'eux.

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

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

L'évaluation sommative a lieu à la fin d'une période d'apprentissage donnée. Avec la collecte de données réalisée au cours de l'étape formative, elle sert à établir la performance de l'élève. Cette

forme d'évaluation est employée pour déterminer le niveau d'atteinte des résultats d'apprentissage.

Principes directeurs

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

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

- Les méthodes d'appréciation du rendement devraient être adaptées aux buts de l'appréciation du rendement et à son contexte général.
- L'élève doit avoir suffisamment d'occasions de manifester les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements qui font l'objet de l'appréciation du rendement.
- Les procédés utilisés pour juger ou noter la performance des élèves devraient être adaptés aux méthodes d'appréciation du rendement et appliqués de façon constante.
- Les procédés pour faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives de la performance d'un élève en relation avec les buts et les résultats d'apprentissage pour la période visée.
- Le rapport d'appréciation du rendement devrait être clair, précis et avoir une valeur pratique pour la personne à laquelle il s'adresse.

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

- la plus haute importance est accordée aux meilleurs intérêts des élèves.
- l'appréciation du rendement guide l'enseignement et améliore l'apprentissage.

- l'appréciation du rendement est juste et équitable pour tous les élèves et elle fait appel à de nombreuses sources d'information.

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

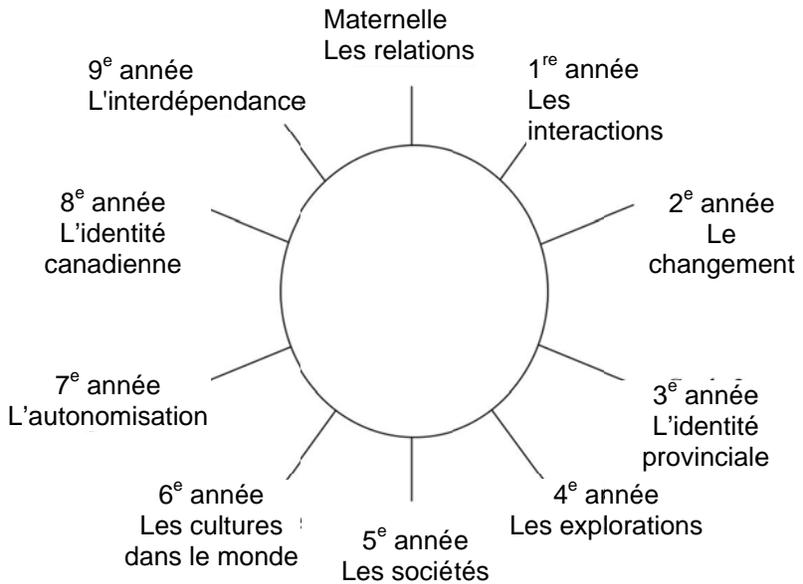
*Le document intitulé *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* a été préparé par un groupe de travail supervisé par un comité consultatif conjoint représentant les organisations nationales en matière d'éducation, dont : la Fédération canadienne des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

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

Aperçu du programme

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

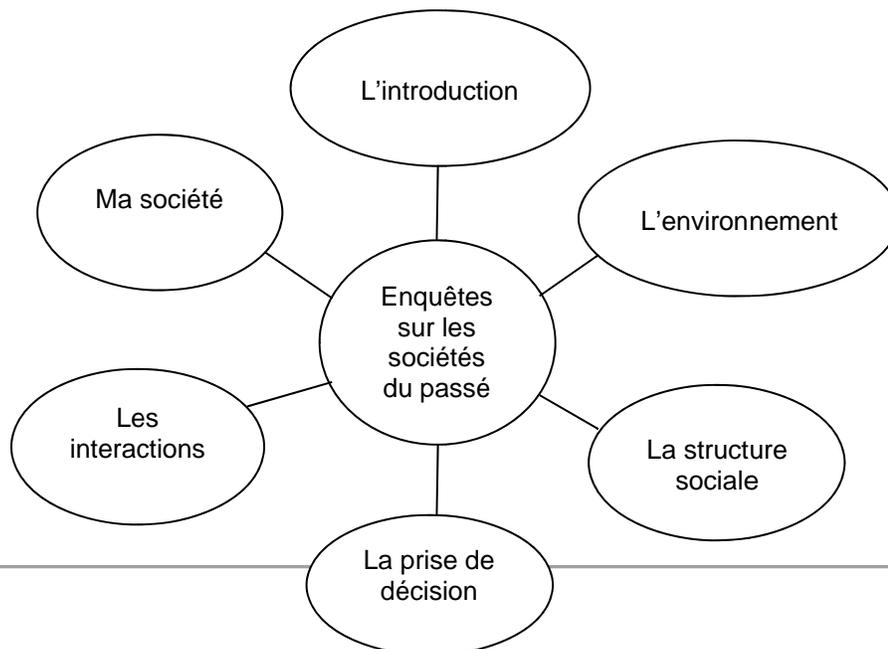
Les programmes de sciences humaines de la maternelle à la 9^e année sont développés en fonction de dix concepts, comme l'illustre le schéma ci-dessous.



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

Objectifs des sciences humaines

Le programme de sciences humaines de la 5^e année s'organise autour des unités suivantes :



Le cadre conceptuel de chaque unité du programme de sciences humaines de 5^e année est exprimé sous forme de résultats d'apprentissage spécifiques. Chacun d'eux est accompagné d'un ensemble d'énoncés descriptifs qui précisent les objectifs à atteindre. Ces résultats d'apprentissage précisent ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire et ce à quoi ils doivent accorder de l'importance à la fin de l'année.

Sciences humaines, 5^e année – Résultats d'apprentissage spécifique

L'élève devra pouvoir :

Unité 1 – Introduction	5.1.1	montrer qu'il sait comment en apprendre davantage sur le passé
Unité 2 – Environnement	5.2.1	expliquer comment l'environnement a influencé le développement d'une société de l'Antiquité
Unité 3 – Structure sociale	5.3.1	expliquer l'importance de la structure sociale dans une société du Moyen Âge
Unité 4 – Prise de décision	5.4.1	montrer qu'il comprend que les sociétés des Premières Nations et des Inuits présentaient une grande diversité sur le territoire ultérieurement nommé Canada
	5.4.2	examiner les pratiques de prise de décision utilisées par les sociétés des Premières Nations et des Inuits pour prendre des décisions sur le territoire sur le territoire ultérieurement nommé Canada
Unité 5 – Interactions	5.5.1	examiner les interactions entre les Anglais, les Français, les Premières Nations et les Inuit sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique
Unité 6 – Ma société	5.6.1	illustrer les points communs et les différences entre les sociétés du passé et sa société contemporaine

Programme d'études – mode d'utilisation programme d'études à quatre colonnes sur deux pages

Colonne 1, page 1 : Résultats d'apprentissage

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

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

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

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

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

Colonne 3, page 1 : Indicateurs de rendement

La colonne 3, page 1, offre aux enseignants des suggestions concernant l'évaluation de l'apprentissage par des indicateurs de rendement. Ces indicateurs fournissent aux enseignants des

éléments d'appréciation englobant le résultat en entier.

Colonne 4, page 1 :

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

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

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

Colonne 2, page 2 :

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

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

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

Colonne 4, page 2 :

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

Dans ce document, la section des résultats d'apprentissages n'ont pas été misent sous forme de quatre colonnes sur deux pages en raison de la longueur.

5^e année – Aperçu de l'année

Le programme de sciences humaines de 5^e année porte sur le concept « enquête sur les sociétés du passé ». L'élève y met en évidence les rôles que remplissent les

historiens et les archéologues dans le cadre de l'enquête sur le passé et utilise les concepts de l'enquête historique pour mener une réflexion sur les méthodes de découverte, d'évaluation et d'utilisation de sources primaires pour développer la connaissance sur l'histoire. Ces concepts permettent à l'élève de mieux comprendre les méthodes de développement des connaissances historiques.

L'élève étudie des sociétés de différentes périodes historiques. Il y examine comment l'environnement a influencé les sociétés de l'Antiquité et s'appuie sur ses nouvelles connaissances lors de son étude de la structure sociale des sociétés du Moyen Âge.

Les sociétés des Premières Nations et des Inuits sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique sont pour l'élève la pierre angulaire de son exploration des pratiques de prise de décision des sociétés. Il examinera les interactions entre les sociétés sous l'angle des relations entre les Britanniques et les Français d'une part et, d'autre part, entre les Premières Nations et les Inuits.

La dernière unité porte sur la société dans laquelle l'élève vit. Il faudrait que les élèves prennent conscience du fait que la société dans laquelle ils vivent aujourd'hui a des points communs et des différences avec les sociétés qu'ils ont étudiées aux différentes époques.

Remarque : L'enseignant peut choisir le plan d'étude et les ressources les plus pertinentes à l'atteinte des résultats escomptés dans le contexte du programme de sciences humaines de la 5^e année. Une des ressources mises à sa disposition est notamment le Livre de l'élève et les ressources de l'enseignant intitulé *Enquêtes sur les sociétés du passé* (Nelson, 2012).



Unité 1 – Introduction

Unité 1 – Introduction

Vue d'ensemble de l'unité

Cette unité présente à l'élève le concept de « l'enquête historique ». L'élève y examine les méthodes de mises à jour des sources primaires évaluées et utilisées pour développer des connaissances historiques. Il se sert de ces informations pour répondre à la question : « Comment en apprendre davantage sur le passé? »

Résultat de l'unité

L'élève devrait être en mesure :

5.1.1 de montrer qu'il connaît les méthodes utilisées pour en apprendre davantage sur le passé

Processus et habiletés

Communication

- organiser des données à l'aide de représentations visuelles; interpréter des artefacts de sources primaires

Enquête

- développer des questions sur l'enquête historique; comparer et contraster; prendre des décisions; élaborer des stratégies pour rassembler des informations; faire des prévisions; rassembler des informations historiques à partir de sources primaires et secondaires

Participation

- participer activement à des discussions sur des lieux et sur les caractéristiques d'un lieu particulier; travailler en collaboration en groupe pour faire des enquêtes

Résultats d'apprentissage

- 5.1.1 L'élève démontre une compréhension des méthodes permettant d'en apprendre davantage sur le passé.

Élaboration

Le résultat d'apprentissage escompté de la première unité de ce programme est la connaissance par l'élève du processus de l'enquête historique. Plusieurs élèves croient que l'étude de l'histoire consiste à chercher ou rassembler des « faits » décrits dans des livres ou sur Internet. Il s'agit ici de donner à l'élève l'occasion d'examiner les méthodes de mise à jour, d'évaluation et d'utilisation des sources primaires pour développer les connaissances historiques. L'élève a été initié au concept de sources primaires en 4^e année. En 5^e année, il doit comprendre qu'en plus des témoignages directs sur le passé (journaux intimes, lettres, documents officiels, etc.), cette catégorie comprend les objets matériels (artefacts), les histoires orales et les images (peintures, photographies, etc.).

Un des facteurs déterminants qui contribuent à l'atteinte de ce résultat d'apprentissage est la discipline de l'archéologie. Cette science est l'étude des populations du passé, plus précisément de leur mode de vie et de leurs relations avec l'environnement. Par conséquent, la pratique de cette discipline s'appuie avant tout sur l'étude des vestiges matériels (artefacts) que les sociétés du passé nous ont laissés, des lieux où les gens vivaient et des modifications que les gens ont apportées au paysage. La pratique de cette science vise à reconstituer tous les aspects tangibles et intangibles de la vie des gens et qui se perdent normalement au fil du temps. Les méthodes utilisées en archéologie sont axées sur l'investigation critique. Pour ce faire, l'information est collectée et est utilisée, à chaque fois que cela est possible, comme élément de preuve servant à étayer les interprétations relatives à la vie des gens dans le passé.

L'élève doit comprendre que les historiens se servent de plusieurs ressources primaires, y compris les histoires orales, pour mieux comprendre le passé et en rédiger des descriptions. Ce résultat d'apprentissage permet à l'élève d'examiner l'importance des histoires orales et des récits, qui sont des sources importantes de données objectives permettant de mieux comprendre ce que vivaient les individus et les groupes lors d'une période historique donnée. Pour bon nombre de sociétés dans l'histoire, ces histoires orales et ces récits étaient la seule manière de transmettre et de préserver la culture et les traditions d'un groupe donné de gens.

Lorsque l'élève se livrera à des enquêtes historiques, il découvrira qu'il y a parfois des lacunes dans nos connaissances de ce domaine. Les raisons en sont multiples : certains éléments du passé ont pu être perdus ou détruits; le passé est écrit, entre autres, par des archéologues et des historiens. Dans leur travail, leurs comptes rendus écrits ne sont pas toujours objectifs puisqu'ils sont parfois contraints d'interpréter des informations qu'ils ont rassemblées. De plus, l'histoire peut changer à mesure qu'ils font de nouvelles découvertes.

Pour faciliter l'étude de l'archéologie et de l'histoire, il est nécessaire de présenter à l'élève les principales périodes historiques pour qu'il comprenne des termes comme « Antiquité » et « Moyen Âge ». Pour le présent programme d'études, les périodes historiques sont définies comme suit :

- Préhistoire (jusqu'à environ 3000 ans av. J.-C.)
- Antiquité (d'environ 3000 ans av. J.-C. à 500 ans apr. J.-C.)
- Moyen Âge (d'environ 500 ans av. J.-C. à 1500 ans apr. J.-C.)
- Ère moderne (d'environ 1500 ans av. J.-C. à aujourd'hui)

Les dates de début et de fin de ces différentes périodes sont approximatives et sont interprétées différemment par les experts. Il importe qu'elles soient nommées ainsi et présentées à l'élève, mais le but n'est pas qu'il soit simplement en mesure de réciter ces noms et d'énumérer les dates relatives à chaque période.

Compréhension durable

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

- l'histoire se construit souvent grâce à la découverte et à l'interprétation de sources primaires et d'histoires orales

Enquête

Données historiques : quelles sont les sources primaires, y compris les histoires orales, qui nous révèlent des informations sur l'histoire d'un lieu ou d'un peuple?

Indicateurs de rendement

Lors de fouilles archéologiques, les artefacts suivants ont été découverts : un clou en fer, la tige d'une pipe, une pièce de monnaie en or, une pointe de flèche, une lettre et une carte. Que nous disent ces artefacts sur le passé dans ce domaine particulier?

Examine des photographies de sources primaires et explique, en t'appuyant sur tes observations, comment les historiens pourraient utiliser ces photos pour reconstituer ce qu'était la vie dans le passé.

Crée un jeu de société archéologique qui montrera quelles sont les méthodes utilisées pour en apprendre davantage sur le passé. Ce jeu doit avoir des règles, des pièces et un plateau de jeu.

Remarque : Le format de présentation peut être différent d'un jeu de plateau.

Rappel : Permettre aux élèves d'avoir recours à divers moyens d'expression (choix de la façon de décrire leurs nouvelles connaissances).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Tourisme, Patrimoine et Culture (N.-B.) offre de l'information en ligne sur l'archéologie :

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

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

Dans la « Foire aux questions », des réponses sont données à des questions comme « Qu'est-ce qu'un lieu archéologique? » « Les archéologues creusent-ils pour trouver des os de dinosaures? » « Combien y a-t-il de lieux archéologiques au Nouveau-Brunswick? » « Que dois-je faire lorsque je trouve un artefact? » « Quelle formation dois-je suivre pour devenir un archéologue? ».

Parcs Canada offre un site Web sur l'archéologie avec plusieurs sites ou liens :

<http://www.pc.gc.ca/eng/progs/arch/index.aspx> (anglais)

<http://www.pc.gc.ca/fra/progs/arch/index.aspx> (français)

Archives Canada est le Réseau canadien d'Information archivistique.

Site bilingue : <http://www.archivescanada.ca/>

Une passerelle vers les ressources archivistiques trouvées partout au Canada dans plus de 800 dépôts d'archives (notamment, des cartes ou d'autres documents numérisés ainsi que des expositions virtuelles, le tout centré sur l'histoire du Canada).

Musée royal de l'Ontario – autorise le téléchargement de ses images (p. ex., des photographies de sources primaires) pour des usages scolaires. Consulter le site Web pour obtenir de plus amples renseignements à ce sujet :

<http://www.rom.on.ca/> (anglais)

http://www.rom.on.ca/index_fr.php (français)

Muséevirtuel.ca est le musée virtuel du Canada. Il comprend une galerie d'images mettant en vedette des milliers d'artefacts (peintures, photos, objets).

<http://www.museevirtuelvirtualmuseum.ca/Search.do?ig=on&lang=en> (anglais)

<http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/Search.do?ig=on&lang=fr> (français)

Nova Scotia Museum – présente une collection de portraits des Mi'kmaq (plus de 700 portraits et illustrations représentant l'histoire des Mi'kmaq du Canada atlantique).

<http://museum.gov.ns.ca/MiKmaq/> (en anglais)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB:

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Choisir cinq (5) artefacts sur le site d'un musée et analyser ces artefacts en répondant aux questions suivantes :
 - À quoi ressemble-t-il (couleur, taille, forme, complet, partie, etc.)?
 - Comment a-t-il été fabriqué (à la main, à l'aide d'une machine)?
 - À quoi servait-il? (qui l'utilisait? est-t-il décoré? ressemble-t-il à un objet de la vie d'aujourd'hui?)
 - Dans quelle mesure était-il important (au fabricant et à l'utilisateur?)
 - À quelle période remonte-t-il? (quelles étaient les technologies utilisées?)

Pour de plus amples informations, consulter l'annexe G.

- Préparer ou participer à une chasse au trésor pour faire découvrir une société ou un groupe du passé en repérant des indices (images d'artefacts) sur la société ou le groupe. Une fois que les élèves ont trouvé tous les indices ou toutes les images, ils présenteront les informations recueillies et interprétées concernant la société ou le groupe en question.
- Choisir cinq (5) articles qu'ils incluraient dans une capsule témoin à l'intention des archéologues du futur pour les aider à reconstituer leur mode de vie et leur permettre de comprendre ce qui était important pour eux.
- Visiter des archives, si possible, pour en apprendre davantage sur les méthodes de conservation des documents et des images du passé. Sinon, les élèves peuvent rencontrer par vidéoconférence un archiviste oeuvrant à l'échelle régionale, provinciale ou nationale pour en apprendre davantage sur les méthodes de

conservation des documents et des images du passé,

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Critères de développement de questions pertinentes

- fournissent beaucoup d'informations
- sont propres à la personne ou à la situation concernée
- questions ouvertes, dont la réponse ne peut se réduire à oui ou non
- peuvent être inattendues
- sont des questions auxquelles il n'est généralement pas facile de répondre

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

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

Suggestion : Lors d'une discussion sur la capsule témoin avec les élèves, souligner que cet outil a évolué technologiquement (par exemple, enterrer une capsule témoin ou utiliser une capsule témoin virtuelle).

Musée du Nouveau-Brunswick – les collections peuvent être recherchées en ligne pour trouver des artefacts.

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

Échange professionnel : Artefacts Canada

Site de recherches en ligne. Donne accès à près de 4 millions d'enregistrements d'artefacts et 800 000 images provenant de musées de partout au Canada.

<http://www.pro.rcip-chin.gc.ca/bd-dl/artefacts-eng.jsp?emu=en.artefacts:/Proxac/ws/human/user/www/SearchForm&currLang=English> (anglais)
<http://www.pro.rcip-chin.gc.ca/bd-dl/artefacts-fra.jsp?emu=en.artefacts:/Proxac/ws/human/user/www/SearchForm&currLang=English> (français)

Remarque : Voir ci-haut « Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant » pour obtenir des idées de sites ou de sources en ligne traitant d'artefacts.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Le *Catalogue des ressources pédagogiques* du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick est en ligne sur le site Web du GNB à :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Trouver deux images qui révèlent le passé. Répondre aux questions suivantes sans lire les légendes des images pour déterminer ce que chaque image leur apprend du passé.

Analyse d'une image

Questions de réflexion

Observations

Qui ou quoi est dans l'image?

Qu'est-ce que les gens (s'il y en a) font?

Que se passe-t-il dans cette image?

Où dans le monde cette scène a-t-elle eu lieu?

Quand cette image a-t-elle été créée, selon toi?

Qui ou quoi est manquant dans cette image?

- Interviewer une personne dans la communauté. Créer une liste de questions

à poser pour qu'elle parle en détail du passé. Une fois l'interview terminé et que l'élève a passé ses notes en revue, il doit répondre aux questions suivantes : « Quels sont les éléments du passé dont la personne interviewée nous a parlé et qui font toujours partie de la vie d'aujourd'hui? »

Rappel : Permettre aux élèves d'avoir recours à divers moyens d'expression (choix de la façon de décrire leurs nouvelles connaissances).

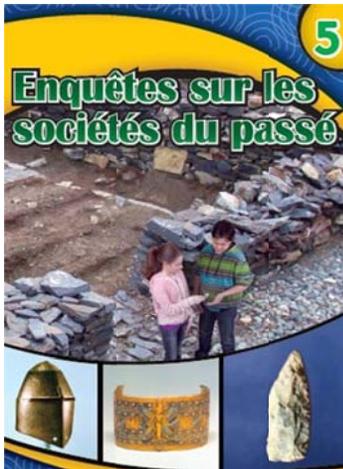
Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Take Action – Make a difference : A Social Studies Handbook (Pearson Canada, 2008) [Un manuel des sciences sociales] est une ressource supplémentaire de qui met en lumière des exemples de citoyenneté active d'élèves et explique comment mener des interviews. Elle peut être utilisée comme lecture aux élèves ou comme ressource documentaire pour les enseignants. Elle est aussi disponible en français : *Engage-toi! Change les choses* (Chenelière Éducation, 2009).

ISBN : 978-0-13-514582-1 (anglais)
ISBN : 978-2-7650-2025-7 (français)

Remarque : La version en anglais de ce livre a été incluse dans la trousse FLE de 3^e année. (French Learning Experiences {to promote French language and culture})

Smithsonian Institution « Interviewing Guide » http://www.folklife.si.edu/education_exhibits/resources/guide/interview.aspx (en anglais)



Enquêtes sur les sociétés du passé (Nelson, 2012)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB:

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Unité 2 – Environnement

Vue d'ensemble de l'unité

Toutes les sociétés subissent les répercussions de leur environnement. Les types de demeures qu'elles construisent, la façon dont les gens gagnent leur vie, les loisirs et les sports — tout cela est influencé par la géographie. Et le développement d'une société dans un lieu particulier a à son tour un impact sur l'environnement dans ce lieu. L'étude des êtres humains et de leur environnement se concentre sur quatre principales questions : « Où est-il? Pourquoi est-il là? Quel impact l'environnement a-t-il eu sur les modes de vie? Quel impact les modes de vie ont-ils eu sur l'environnement? »

Dans l'Antiquité, les gens ont commencé à fonder des sociétés le long des grands fleuves du monde, et ce, dès 5000 ans av. J.-C. Les quatre premières sociétés à voir le jour ont été les suivantes : la Mésopotamie (« terre entre les fleuves » : le Tigre et l'Euphrate); l'Égypte le long du Nil; la communauté le long de l'Indus en Inde; et la communauté dans la vallée du fleuve Jaune en Chine. D'autres sociétés antiques se sont développées au-delà des fleuves au cours des 4000 années qui ont suivi.

La présente unité met d'abord l'accent sur une vision globale des choses et sur les dates importantes de l'histoire. La consigne y est donnée à l'élève de trouver des sociétés antiques dans le monde et d'indiquer les dates sur une ligne du temps. Ensuite, la Nubie antique fait l'objet d'une étude de cas dans le cadre de laquelle l'élève doit examiner l'influence que l'environnement a eue sur le développement de cette société. L'enseignant peut choisir une autre société pour l'étude de cas, pourvu que l'environnement ait joué un rôle important dans son développement.

L'élève découvre l'influence de l'environnement qui s'est exercé sur les gens pendant la période de l'Antiquité concernée et a également l'occasion d'en apprendre davantage au sujet de leurs modes de vie à cette époque, de l'impact de l'environnement sur ces modes de vie et inversement, l'impact de celui-ci sur l'environnement. Enfin, l'élève découvre que les sociétés évoluent au fil du temps et examine ce qui est arrivé à la société nubienne.

Résultat de l'unité**L'élève devrait être en mesure :**

5.2.1 d'expliquer l'influence de l'environnement sur le développement d'une société de l'Antiquité

Processus et habiletés**Communication**

- organiser des données à l'aide de représentations visuelles; dessiner et interpréter des cartes; décrire des lieux; utiliser des technologies; décrire les entités physiques d'une région; lire pour dégager des informations; communiquer à l'oral

Enquête

- élaborer des questions sur la géographie, le climat et la végétation; trouver les points communs et les différences; prendre des décisions; élaborer des stratégies pour rassembler des informations; faire des prévisions; rassembler des informations géographiques à l'aide de cartes

Participation

- examiner, créer et dresser des cartes; repérer des points, des lieux et des formes de relief sur des cartes; emmener divers éléments d'information lors de discussions sur les caractéristiques respectives de divers lieux; prévoir des changements; travailler en collaboration avec d'autres élèves de son groupe de travail pour mener une enquête

Résultats d'apprentissage

5.2.1 L'élève sait expliquer l'influence de l'environnement sur le développement d'une société de l'Antiquité.

Élaboration

Le résultat d'apprentissage escompté de cette unité est le lien entre une société du passé et l'environnement. La société antique y est le sujet à l'étude (c'est-à-dire une société qui a existé pendant la période de l'Antiquité), mais l'enseignant n'est pas tenu d'utiliser une société spécifique. Une attention particulière sera d'abord portée sur la localisation géographique de cette société. Cette approche permettra de prolonger le développement des habiletés apprises antérieurement sur les continents, les hémisphères et les coordonnées relatives et absolues. Par exemple, l'élève devra faire preuve de ses habiletés d'utilisation de la longitude et de la latitude pour localiser cette société. Voici des exemples de questions pouvant être explorées : « Dans quelle partie du monde se trouve cette société? Où se situe-t-elle par rapport à ses "voisins proches"? » L'élève devra utiliser ses habiletés en lecture de cartes.

Pour que ce résultat d'apprentissage soit obtenu, il est essentiel de mettre en évidence un ou des accidents géographiques qui ont joué un rôle central dans l'établissement et le développement de cette société à un endroit donné. Ces accidents sont entre autres : des fleuves (le Nil pour la société nubienne), des océans (l'océan Atlantique pour la société maritime archaïque) ou des montagnes (les Andes pour la société inca). Ensuite, cette étude identifie et décrit les caractéristiques importantes de ces accidents géographiques et révèle comment elles ont contribué au développement de la société. Nota : Ce concept s'appuie sur les caractéristiques des entités physiques abordées en 4^e année. Dans le cas d'une société qui s'est établie dans une vallée fluviale, par exemple, les caractéristiques importantes peuvent être l'ampleur de son réseau hydrographique, ses crues annuelles et la présence de cataractes. Ces caractéristiques peuvent avoir contribué au développement de la société sur le plan des systèmes de transport, des sources de nourriture, de l'obtention de nutriments pour l'agriculture et de la protection contre les ennemis. Au fil du temps, il est possible qu'elle ait perfectionné ses méthodes d'adaptation pour optimiser les avantages offerts par les accidents géographiques (p. ex., amélioration des systèmes de transport, des systèmes d'irrigation, etc.

Il est important, dans le contexte de l'examen d'une société antique, de ne pas confondre « antique » avec « primitive ». L'adjectif « antique » fait uniquement référence à la période lors de laquelle la société en question s'est épanouie et ne porte pas de jugement sur son niveau de développement. Il est important d'éviter de laisser l'élève penser que les sociétés du passé étaient inférieures parce qu'elles n'avaient pas les innovations technologiques dont nous disposons aujourd'hui.

Dans ce résultat d'apprentissage, une emphase particulière sera mise sur les aspects du mode de vie qui sont les plus influencés par l'environnement et qui permettent aux gens de satisfaire leurs besoins et leurs désirs. Le climat, par exemple, a un effet sur les styles vestimentaires; les ressources naturelles ont un effet sur les demeures et les bijoux; et la géographie a un effet sur les modes de transport. Les impacts importants du mode de vie sur l'environnement varieront selon le contexte (p. ex., les impacts de l'irrigation, de la déforestation et de l'exploitation des ressources. Cette approche permettra à l'enseignant d'amener l'élève à procéder par inférences dans ses recherches sur les interactions entre les gens et l'environnement.

Compréhension durable

Au terme de cet apprentissage, l'élève doit clairement comprendre que :

- les sociétés se sont souvent développées dans des endroits avantageux
- les accidents géographiques ont eu une influence sur le développement de la société
- l'environnement a eu une influence sur le mode de vie dans la société

Recherche de renseignements

Importance géographique Exemples : Pourquoi un endroit particulier est-il important? Quels accidents géographiques font d'un endroit particulier un lieu important et pourquoi?

Données historiques : Quelles sont les données historiques qui démontrent que l'environnement exerce une influence sur un mode de vie? Quelles sont les données qui

démontrent l'influence du mode de vie sur l'environnement?

Indicateurs de rendement

- Tu vis à une époque reculée et ta société a été forcée par une autre société avoisinante de quitter sa région. Il faut maintenant que ta société se trouve une nouvelle région où s'établir. Élabore, avec les aînés de ta société, un tableau indiquant les accidents géographiques que tu aimerais retrouver dans ta nouvelle région, les raisons pour lesquelles ces accidents aideraient ta société à se développer et l'influence qu'elles pourraient avoir sur votre mode de vie.

Entité géographique

En quoi cette entité aidera-t-elle ta société à se développer?

En quoi l'environnement pourrait-il influencer ton mode de vie?

- Nous sommes en l'an 2000 av. J.-C. Cela fait 20 ans que tu vis dans la vallée de ce fleuve. Tu viens de finir ton travail de la journée et tu commences à réfléchir aux raisons qui t'ont amené à vivre ici. Crée une triptyque, soit une peinture ou un dessin en trois panneaux montrant : 1) le lieu où se trouve ta société et les accidents géographiques qui ont contribué du développement de la société; 2) à quoi ressemblait la vallée il y a 20 ans; et 3) à quoi ressemble la vallée aujourd'hui. Tu peux examiner les aspects suivants :
 - paysage
 - vêtements
 - transports
 - métiers
 - routine quotidienne
 - commerce
 - autres

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

British Museum offre une ressource sur le Nubie pour les enseignants :

http://www.britishmuseum.org/PDF/Visit_Egypt_Nubia_KS2b.pdf (en anglais)

British Museum offre la section d'exploration « Ancient Egypt » dont les sujets comprennent « Daily Life » et « Dress and Ornament » :

http://www.britishmuseum.org/explore/young_explorers-1/discover/museum_explorer/ancient_egypt.aspx (en anglais)

Nubia Museum - site disponible en anglais et en français, avec des artefacts et des informations.

<http://www.numibia.net/nubia/index.htm>

Ce musée est le résultat d'efforts visant à préserver des artefacts de Nubie. L'UNESCO a été impliquée dans la création de ce musée à Assouan. Image d'un artefact :



Peigne (En ivoire, 19,5cm) Peigne d'os avec deux girafes gravées sur la poignée (Collections/Prehistory/Comb http://www.numibia.net/nubia/artefacts.asp?p_Name1=Comb&p_Numb=39)

PBS NOVA – explorer l'Égypte Ancienne (y compris les visuels interactifs). Des photos 360 degrés permettent aux élèves de circuler autour de « la Terre des Pharaons ». <http://www.pbs.org/wgbh/nova/ancien/explore-ancien-egypt.html> (en anglais)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)
http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp(français)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Faire une expédition virtuelle sur le Nil et noter les accidents géographiques observés. . Discutez en classe des influences de ces caractéristiques sur le mode de vie.
- Choisir une société antique et créer une carte de la région où la société vivait, avec une légende et une rose des vents. Indiquer tous les accidents géographiques. Indiquer les accidents les plus importants pour l'établissement de la société. Et pourquoi.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Google Earth : Faites un voyage virtuel à n'importe quel endroit dans le monde.

Remarque : Vous devrez peut-être communiquer avec votre bureau des services informatiques afin de télécharger Google Earth sur votre ordinateur portable fourni par le Ministère.

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

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

Musée canadien des civilisations

<http://www.civilization.ca/home> (anglais)

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

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp (anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- À partir d'images satellites, trouver les accidents géographiques pour une société antique. Décrire les différentes caractéristiques de ces accidents.
- Créer une image montrant les accidents géographiques qui ont joué le rôle le plus important dans le développement d'une société antique.
- Choisir un artefact d'une société antique et préparer une présentation, expliquant ce qu'est l'artefact et ce qu'il indique comment l'environnement a influencé le mode de vie de la société antique.
- Développer une série de hiéroglyphes illustrant le mode de vie (vêtements, transports, métiers, commerce, etc.) du peuple d'une société antique.
- Avec un outil d'organisation graphique, décrire l'impact que le lieu (où les élèves vivent) et l'environnement ont sur le type de vie qu'ils mènent. Exemples : De quels types de vêtements ont-ils besoin? Quelles sont les voies de transport disponibles?

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Google Earth : Faites un voyage virtuel à n'importe quel endroit dans le monde.

Remarque : Vous devrez peut-être communiquer avec votre bureau des services informatiques afin de télécharger Google Earth sur votre ordinateur portable fourni par le Ministère.

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

British Museum : Young Explorers: Explore World Histories and Cultures
http://www.britishmuseum.org/explore/young_explorers1.aspx (en anglais)

BBC History for Kids – comprend la section "Ancient History"
<http://www.bbc.co.uk/history/forkids/> (en anglais)



Enquêtes sur les sociétés du passé (Nelson, 2012)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp (anglais)
http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp (français)

Unité 3 – Structure sociale

Vue d'ensemble de l'unité

Toutes les sociétés ont une structure sociale. C'est la structure sociale de la famille qui existe depuis le plus longtemps. Il y a également souvent une hiérarchie dans la structure sociale d'une société.

Dans cette unité, l'élève doit d'abord localiser des sociétés du Moyen Âge dans le monde. Ils utilisent ensuite la société anglaise comme étude de cas pour examiner la structure sociale. L'enseignant peut choisir une autre société pour l'étude de cas. L'élève localise la société et explique la structure sociale.

Ensuite, l'élève examine la vie au quotidien dans la société anglaise et les façons dont la place qu'occupe une personne dans le système de classes sociales affecte la vie quotidienne. Il importe également de tenir compte, dans cet examen, de l'impact de l'environnement sur le mode de vie, et inversement, de l'impact du mode de vie sur l'environnement.

Résultat de l'unité

L'élève devrait être en mesure :

5.3.1 d'expliquer l'importance de la structure sociale dans une société du Moyen Âge

Processus et habiletés

Communication

- organiser des données à l'aide de représentations visuelles; dessiner et interpréter des cartes; décrire des lieux; utiliser des technologies; décrire les entités physiques d'une région

Enquête

- développer des questions sur l'histoire et la géographie, le climat et la végétation; trouver les points communs et les différences; prendre des décisions; élaborer des stratégies pour rassembler des informations; rassembler des informations géographiques à l'aide de cartes; faire des prévisions; formuler des questions pour l'enquête; rassembler et enregistrer des informations; mener l'enquête, faire la synthèse des informations et les classer

Participation

- examiner, créer et dresser des cartes; localiser des points, des lieux et des formes de relief dans les cartes; participer activement à des discussions sur les modes de vie d'une société particulière; prévoir des changements; travailler en collaboration avec d'autres élèves de son groupe de travail pour mener une enquête; participer activement à des discussions

Résultats d'apprentissage

5.3.1 L'élève sait expliquer l'importance de la structure sociale dans une société du Moyen Âge.

Élaboration

Le thème de l'unité 3 porte sur la structure sociale; une caractéristique courante des sociétés d'hier et aujourd'hui. Cette unité doit porter sur une société, au choix de l'enseignant, du Moyen Âge. Il peut choisir, entre autres, l'Angleterre, la France ou l'Espagne en Europe, la Chine, l'Inde ou la Syrie en Asie ou les Mayas en Amérique centrale.

Après avoir localisé dans une région du monde la société de leur choix, les élèves examineront la structure sociale de la société en question. Leur discussion portera sur les points suivants :

- illustration de la structure sociale (à l'aide d'un schéma ou d'un autre moyen)
- comparaison entre les divers modes de vie au sein de cette société
- influence de la structure sociale sur la vie des gens

La discussion sur les modes de vie doit être uniquement axée sur la structure sociale. L'objectif principal est de mettre en évidence les modes de vie associés aux divers rôles dans la structure sociale et de trouver les points communs ainsi que les différences entre ces modes de vie. Pour des raisons pratiques, l'étude portera uniquement sur trois ou quatre rôles illustrant les variations dans les modes de vie.

Lors des discussions sur la structure sociale, les élèves peuvent discuter de l'impact qu'a la famille naturelle sur le vécu d'une personne, les différences des rôles en milieu urbain et en milieu rural, les différences entre les rôles masculins et féminins ainsi que la distribution du pouvoir et de la marge d'autonomie correspondant à divers rôles dans la structure sociale. L'enseignant peut, s'il le souhaite, utiliser une structure d'apprentissage coopératif où chaque élève peut étudier en profondeur un de ces sujets.

Selon la société choisie, le lien entre l'environnement et les sociétés devrait de nouveau faire l'objet d'une étude. Plus précisément, l'impact qu'exerce l'environnement sur le mode de vie des gens (habillement, transports, etc.) et sur l'impact de leur mode de vie sur l'environnement (déforestation, etc.).

Compréhension durable

Au terme de cet apprentissage, l'élève doit comprendre que :

- les sociétés ont une structure sociale
- le rôle d'une personne dans une structure sociale donnée a un effet direct sur son mode de vie

Enquête

Données historiques : Quelles sont les données qui montrent la présence d'une structure sociale dans une société du Moyen Âge?

Indicateurs de rendement

En utilisant les critères ci-dessous, expliquer la structure sociale d'une société donnée du Moyen Âge. Inclus les éléments suivants :

- lieu de la société
- explication des relations au sein de la structure sociale
- influence de la structure sociale sur la société

Créer une représentation visuelle de la structure sociale d'une société donnée du Moyen Âge. Inclus les éléments suivants :

- lieu
- structure sociale
- relations au sein de la structure sociale
- influence de la structure sociale sur la société

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Museum of London La « Picture Bank » est une banque d'images consultable.

[http://web.museumoflondon.org.uk/picturebank/#!/PictureBank!/SearchResults?id=group-17427;p=Medieval+\(1066-1485\)](http://web.museumoflondon.org.uk/picturebank/#!/PictureBank!/SearchResults?id=group-17427;p=Medieval+(1066-1485))

(en anglais)

En 2006, de la documentation

supplémentaire suivante, à raison d'un exemplaire par titre (chaque élève a toutefois reçu de la documentation individuelle), a été distribuée dans les écoles en appui au curriculum provisoire de sciences humaines de 5^e année : *Discovering Early Civilizations* (Oxford, 2002); *Social Studies through Literature: The Middle Ages* (Trousses Scholastic); *Ancient Egypt* (Duval House, 2004); *Early Civilizations* (Duval House, 2001); *People of the Ancient World* (Crabtree, 2005); *Medieval World Series* (Crabtree, 2004); et *Civilizations of the Americas: Inca* (Benchmark).

Nelson Literacy 5: Early Civilizations (2007)

Les enseignants sont invités à aborder le sujet des anciens résultats sociétaux en relation avec les résultats en littératie).

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Choisir une société du Moyen Âge et utiliser la meilleure méthode pour illustrer la structure sociale de cette société. Exemples : pyramide, échelle, cercles concentriques, etc. Nommer les différents membres de la structure sociale et expliquer le rôle qu'ils y jouent.
- Former des petits groupes et choisir une société du Moyen Âge. Choisir un rôle (au sein de la structure sociale) sur lequel les élèves feront des recherches approfondies. Organiser les informations en utilisant les critères suivants de sorte qu'ils puissent être partagés entre les membres du groupe : le type de travail, la richesse, le pouvoir politique, l'influence sur la société. Les élèves peuvent, s'ils le souhaitent, présenter leurs informations sous forme de présentation de diapositives devant sa classe.
- Choisir une société du Moyen Âge et créer une image montrant l'impact de l'environnement sur les modes de vie des gens.
- examiner des scènes de la vie quotidienne des membres d'une société du Moyen Âge. Décrire leurs modes de vie.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Mysteries of the Maya – National Geographic Collector's Edition

Les Mystères des Mayas – (Musée canadien des civilisations)

<http://www.civilization.ca/cmce/exhibitions/civil/maya/mminteng.shtml> (anglais)

<http://www.civilization.ca/cmce/exhibitions/civil/maya/mmintfra.shtml> (français)

Medieval World (British Museum) Dresse un portrait de la vie médiévale dans le monde (Grande-Bretagne, Europe, civilisations de l'islam et des Aztèques à l'époque médiévale).

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

L'élève peut :

- Rédiger un paragraphe expliquant pourquoi ils aimeraient vivre dans une société donnée du Moyen Âge. Dans ce paragraphe, l'élève explique la structure sociale de la société, indiquent le rôle qu'il aimerait y jouer, et la raison. Sinon, l'élève expliquera pourquoi il n'aimerait pas vivre dans une société du Moyen Âge (appuyer sa réponse de références et d'explications au sujet de la structure sociale).
- Choisir deux rôles sociaux du Moyen Âge. Utiliser un tableau de comparaison pour montrer les différences et les similarités des modes de vie des deux rôles sociaux choisis.
- Monter une exposition muséale présentant au moins trois artefacts d'une société du Moyen Âge et qui reflète les différents rôles de la structure sociale. Décrire chaque artefact (taille, forme, matériau, etc.) sur une étiquette accompagnant l'artefact. Rédiger une rubrique expliquant comment l'artefact représente un rôle particulier au sein de la structure sociale de la société.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant



Enquêtes sur les sociétés du passé (Nelson, 2012)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Unité 4 – Prise de décision

Vue d'ensemble de l'unité

Dans cette unité, l'élève commence par localiser diverses sociétés des Premières Nations et des Inuits dans les régions géographiques du Canada. Cette unité porte essentiellement sur les Premières Nations et les Inuits du territoire ultérieurement nommé Canada atlantique. Il y examine l'influence de l'environnement sur les modes de vie des sociétés.

En second lieu, l'élève examine les pratiques de prise de décision des sociétés en continuant à utiliser les sociétés des Premières Nations et des Inuits comme sujet d'étude (les sociétés des Premières Nations et des Inuits sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique); Il examine d'abord les types de décisions que les Premières Nations et les Inuits avaient à prendre. Ensuite, il examine l'influence de la structure sociale sur la prise de décision. Enfin, il examine la prise de décision proprement dite.

Résultats de l'unité**L'élève devrait être en mesure :**

- 5.4.1 montrer qu'il comprend que les sociétés des Premières Nations et des Inuits présentaient une grande diversité sur le territoire ultérieurement nommé Canada
- 5.4.2 examiner les pratiques de prise de décision utilisées par les sociétés des Premières Nations et des Inuits sur le territoire ultérieurement nommé Canada

Processus et habiletés**Communication**

- organiser des données à l'aide de représentations visuelles; décrire des lieux; utiliser des technologies; décrire les entités physiques de régions du Canada; rédiger des textes de divers genres; présenter les résultats d'une enquête; interpréter les sources primaires et secondaires

Enquête

- élaborer des questions sur les enquêtes historiques et géographiques, le climat et la végétation; trouver les points communs et les différences; prendre des décisions; élaborer des stratégies pour rassembler des informations; faire des prévisions; rassembler des informations géographiques à l'aide de cartes; comparer et contraster; interpréter des artefacts

Participation

- localiser des points géographiques, des lieux et des formes de relief dans les cartes; participer activement à des discussions sur les lieux et sur les caractéristiques d'un lieu particulier; prévoir des changements; travailler en collaboration avec d'autres élèves de son groupe de

travail pour mener une enquête; participer activement à des discussions

Résultats d'apprentissage

5.4.1 L'élève démontre qu'il comprend que les sociétés des Premières Nations et des Inuits présentaient une grande diversité sur le territoire ultérieurement nommé Canada.

Élaboration

À la fin du XV^e siècle, on estime qu'il y avait entre 40 et 60 millions de personnes qui vivaient sur les territoires aujourd'hui appelés Amérique du Nord et Amérique du Sud. D'après les découvertes archéologiques et les traditions orales, ces sociétés existaient depuis des milliers d'années.

Grâce aux apprentissages de l'unité 5.4.1 l'élève connaît la diversité des sociétés des Premières Nations et des Inuits, sur le territoire ultérieurement nommé Canada. Pour ce faire, il met en évidence le lieu géographique de plusieurs sociétés données. Ce qui lui permettra d'élargir ses habiletés en géographie (voir l'élaboration du résultat d'apprentissage 5.2.1) et de redécouvrir le concept des régions géographiques (concept vu en 4^e année). L'élève fera un tour d'horizon des peuples de régions géographiques sur le territoire ultérieurement nommé Canada (Inuits dans l'Arctique, Pieds-Noirs dans les plaines Intérieures, Cris dans le Bouclier canadien, etc.) pour bien montrer leur diversité. Lorsqu'il fera une comparaison de ces groupes, l'élève ne choisira qu'un groupe par région géographique.

Les sources primaires d'informations qu'il utilisera pour faire ce travail doivent être des données archéologiques et de traditions orales. Les traditions orales jouent un rôle central pour donner des leçons et transmettre des informations dans de nombreuses sociétés à travers le monde et ne sont pas un phénomène propre aux Premières Nations et aux Inuits.

L'élève se concentrera sur l'influence de l'environnement sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique ainsi que sur les modes de vie des Premières Nations et des Inuits (vêtements, aliments, demeures, outils, etc.). Il importe que l'élève se rende compte de toute la valeur du caractère unique et durable des adaptations des gens à l'environnement. Il peut être utile pour l'enseignant de se concentrer sur une adaptation pour chaque groupe (vêtements imperméables pour les Inuits, canoës en écorce de bouleau pour les Mi'kmaq, etc.).

l'enseignant doit prendre en compte plusieurs points importants concernant le résultat d'apprentissage 5.4.1 :

- Les Premières Nations et les Inuits sont des peuples distincts.
- Les Inuits ne sont pas inclus dans le terme collectif de « Premières Nations ».
- « Premières Nations » sert de terme générique pour désigner les Innus, les Mi'kmaq, les Wolastoqiyik (Malécites) et les Béothuks du territoire ultérieurement nommé Canada atlantique.

- Il faut éviter d'attribuer à l'ensemble des Premières Nations de caractéristiques ou des pratiques propres à une ou quelques Premières Nations puisque cela est inapproprié.
- Lorsqu'on parle d'une Première Nation en particulier, on peut utiliser son nom spécifique en utilisant le nom qu'elle se donne plutôt que le nom qu'ont utilisé les personnes qui ont eu un premier contact avec eux.
- Le terme « Indien » n'est pas pertinent et n'est utilisé que dans certains contextes gouvernementaux ou juridiques (p. ex., la *Loi sur les Indiens*).

Compréhension durable

Au terme de cet apprentissage, l'élève doit comprendre que :

- diverses sociétés des Premières Nations et des Inuits vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada
- l'environnement influençait les sociétés des Premières Nations et des Inuits

Enquête

Importance géographique Quelle influence l'environnement avait-il sur la vie des Premières Nations et des Inuits?

Données historiques : En quoi les vêtements, les demeures, les aliments et les outils des sociétés des Premières Nations et des Inuits illustrent-ils l'influence de l'environnement?

Indicateurs de rendement

Choisis deux sociétés parmi les sociétés des Premières Nations et des Inuits du territoire nommé ultérieurement Canada atlantique et fais, à l'aide d'un tableau, des comparaisons entre ces deux sociétés sur le plan de l'alimentation, des demeures, des vêtements et des transports. Rédige un paragraphe répondant à la question suivante : « Quel-est impact l'environnement a-t-il ou a-t-il eu sur le mode de vie dans chacune des sociétés? »

Imagine que tu fais un voyage en canoë d'un bout à l'autre du Canada. Sur une carte à grandes lignes du Canada, retrace ton parcours en utilisant autant de cours d'eau que tu le souhaites. Indique au moins trois sociétés des Premières Nations ou des Inuits que tu rencontres lors de ce voyage. Pour chaque société, utilise des symboles et des images d'artefact pour montrer quelle a été l'influence qui s'est exercée sur elle. Mets les symboles et les images sur la carte aux endroits où se trouvent ces sociétés.

Une fois que tu as terminé ton étude des diverses sociétés des Premières Nations et des Inuits du territoire ultérieurement nommé Canada, choisis en trois. Montre où elles se trouvent sur une carte et décris leurs différences à l'aide d'un tableau. En un paragraphe, explique comment l'environnement a peut-être été à l'origine de ces différences.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada (AADNC)

Le site Web comporte plusieurs liens notamment : « Ressources éducatives » dans la section « Arts, culture et patrimoine ».

<http://www.aadnc->

[aadnc.gc.ca/eng/1100100010002/](http://www.aadnc.gc.ca/eng/1100100010002/) (anglais)

<http://www.aadnc->

[aadnc.gc.ca/fra/1100100010002/110010001002](http://www.aadnc.gc.ca/fra/1100100010002/110010001002)

[1](#) (français)

First Nation Learning Resources (Portail du MENB) Site conçu pour donner aux enseignants l'accès une multitude de ressources d'apprentissage sur les Premières Nations en vue d'accroître la sensibilisation culturelle sur ce peuple.

<https://portal.nbed.nb.ca/tr/lr/fn/Pages/default.aspx> (en anglais)

Remarque : Le portail est un lien auquel seuls les enseignants du N.-B. ont droit d'accès (le public n'y a pas accès).

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Utiliser une carte montrant les six régions physiques du Canada et indiquer au moins une société des Premières Nations ou des Inuits qui vivait dans chacune de ces six régions. Apposer sur la carte deux images d'artefact permettant d'identifier chacune d'elles.
- Examiner une carte topographique du Canada atlantique et y marquer les endroits où les Premières Nations et les Inuits vivaient. Indiquer les entités physiques de ces endroits et noter les avantages et désavantages spécifiques de chaque entité physique pour les gens vivant à cet endroit.
- Visiter les sites Web d'au moins trois sociétés des Premières Nations et des Inuits. Repérer des récits qui ont été transmis oralement de génération en génération. À la lecture ou à l'écoute de ces récits, qu'apprends-tu sur ces sociétés? Organiser l'information selon les critères suivants : vêtements, nourriture, logements et outils.
- Utiliser une machine à remonter dans le temps pour aller observer la vie quotidienne dans une société des Premières Nations ou des Inuits. À son retour, l'élève décrit ce qu'il a observé. La description doit contenir une preuve de l'influence de l'environnement sur la vie des gens dans la société qu'il a choisie. Les élèves peuvent se servir d'images d'artefacts fabriqués comme élément de preuve.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Site Web de l'Atlas du Canada :

http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/index.html/document_view (cartes illustrant divers thèmes et diverses statistiques : cartes de la population, cartes du climat, etc.)(français)
<http://atlas.nrcan.gc.ca/site/english/index.html> (en anglais)

Nos voix, nos histoires (Bibliothèques et archives du Canada) – Site Web célébrant les histoires orales des peuples inuits et des Premières Nations d'hier à aujourd'hui.
<http://www.collectionscanada.gc.ca/stories/index-e.html> (anglais)
<http://www.collectionscanada.gc.ca/histoires/index-f.html> (français)

Musée canadien des civilisations : Portail du patrimoine autochtone. Ressource extraordinaire documentant l'histoire et la culture des peuples autochtones du Canada.
http://www.civilization.ca/cmce/exhibitions/tresors/ethno/index_e.shtml (anglais)
http://www.civilization.ca/cmce/exhibitions/tresors/ethno/index_f.shtml (français)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp (anglais)
http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp (français)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Choisir une société des Premières Nations ou des Inuits et faire des recherches pour savoir si des fouilles archéologiques ont été effectuées dans la région où elle a vécu ou vit actuellement. Utiliser un tableau pour organiser les informations recueillies par les archéologues. Elle peut avoir trait aux vêtements, à l'alimentation, à des outils, etc.
- Former de petits groupes et donner la consigne aux élèves de mener une enquête sur une société des Premières Nations ou des Inuits. Recueillir des renseignements sur les aspects suivants : vêtements, alimentation, demeures et technologie. Créer une page Web pour présenter les informations à la classe.
- Étudier des artefacts qui sont des outils traditionnels (technologie) des diverses sociétés des Premières Nations et des Inuits. Préciser les causes possibles des différences de mode de fabrication de ces outils (technologie), quels matériaux étaient utilisés pour les fabriquer et quelles étaient leurs fonctions.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Exemples de sites archéologiques :

- Tummulus Augustine et lieu Oxbow (Mi'kmaq) – Metepenagiag, Nouveau-Brunswick.
- Projet archéologique de Jemseg Crossing (Wolastoqiyik) – centre-sud du Nouveau-Brunswick.



Enquêtes sur les sociétés du passé (Nelson, 2012)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp (anglais)

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

Résultats d'apprentissage

5.4.2 L'élève sait examiner les pratiques de prise de décision utilisées par les sociétés des Premières Nations et des Inuits dans le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique.

Élaboration

Toutes les sociétés mettent en oeuvre des pratiques de prise de décision. Pour que ce résultat d'apprentissage soit obtenu, l'élève doit examiner les pratiques de prise de décision des sociétés des Premières Nations et des Inuits qui vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique. Toute société s'organise autour d'une structure sociale qui influe sur le pouvoir et l'autorité des différents groupes qui la compose. L'élève examinera les rôles des hommes, des femmes, des Aînés, des chefs, etc. dans des sociétés des Premières Nations et des Inuits du Canada atlantique. Cet examen l'emmènera à comprendre comment les décisions étaient prises et qui les prenait. Il apprendra également comment le pouvoir était partagé dans certains groupes. L'élève découvrira une autre particularité de la prise de décision, soit la structure sociale de la famille par opposition à celle de la communauté; les variables relatives à chaque groupe social influent sur la prise de décision.

L'une des questions importantes soulevées par l'élève sera :
« Quelles décisions devons-nous prendre pour satisfaire nos besoins et nos désirs? » Son questionnement commencera par l'examen des ressources qui sont la base de toute société. « Quelles sont les ressources dont nous avons besoin et que nous désirons exploiter? Où allons-nous les trouver? Comment allons-nous les utiliser? » La prise de décision implique également un examen des idées et des structures qui facilitent l'administration de la justice et l'exercice des droits et des responsabilités.

Dans cette étude, il sera important de souligner l'utilisation des traditions orales pour la transmission des informations et la préservation de la culture et des coutumes. L'élève pourra également utiliser des trouvailles archéologiques en procédant par inférences dans ses recherches sur la nature des structures sociales. Cette démarche lui permettra de mieux comprendre les modes d'organisation des Premières Nations et des Inuits dans le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique.

Compréhension durable

Au terme de cet apprentissage, l'élève doit comprendre que :

- la structure sociale avait une influence sur la prise de décision dans les sociétés des Premières Nations et des Inuits

Enquête

Perspective historique : Quelle est l'influence la structure sociale sur la prise de décision dans les sociétés des Premières Nations et des Inuit?

Indicateurs de rendement

Crée un schéma comparant les pratiques de prise de décision de deux sociétés des Premières Nations ou des Inuits au Canada atlantique. Dans ton schéma, indique comment la prise de décision est influencée par la structure sociale et les pratiques traditionnelles.

Rédige un journal intime « Une journée dans la vie » d'une personne faisant partie des Premières Nations ou des Inuits du Canada atlantique pour illustrer l'influence de la structure sociale sur les décisions prises dans la société.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant



Enquêtes sur les sociétés du passé (Nelson, 2012)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent faire les activités suivantes :

- Examiner une image décrivant la vie quotidienne dans une société des Premières Nations ou des Inuits. Décrire comment la société utilise ses ressources.
- Choisir deux sociétés des Premières Nations ou des Inuits qui vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique et comparer les mesures qu'elles mettaient en oeuvre pour subvenir aux besoins de leur communauté respective.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Musée canadien des civilisations : Portail du patrimoine autochtone. Ressource extraordinaire documentant l'histoire et la culture des peuples autochtones du Canada.

http://www.civilization.ca/cmce/exhibitions/tresors/ethno/index_e.shtml (anglais)

http://www.civilization.ca/cmce/exhibitions/tresors/ethno/index_f.shtml (français)

<http://www.civilisations.ca/expositions/exposition-s-en-ligne/expositions-en-ligne/> (français)

<http://www.civilisations.ca/education/ressources-pour-les-enseignants/> (français)

Musée du Nouveau-Brunswick

<http://www.nbm-mnb.ca/> (bilingue)

Musée de la Nouvelle-Écosse

<http://museum.gov.ns.ca/en/home/default.aspx>
(en anglais)

The Rooms – (Terre-Neuve-et-Labrador)

<http://www.therooms.ca/museum/> (en anglais)

P.E.I Museum and Heritage

<http://www.peimuseum.com/> (en anglais)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Choisir l'une des sociétés des Premières Nations ou des Inuits qui vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique. Mettre en évidence les pratiques de prise de décision de cette société. Expliquer, à l'aide d'un schéma, les relations entre les différents membres de la société liée à la prise de décision.
- Inviter un aîné d'une communauté locale des Premières Nations ou des Inuits à venir dans leur classe. Lui demander de lire un récit traditionnel illustrant comment la société prend des décisions. L'aîné ou le porteur de tradition pourrait ensuite expliquer aux élèves quelques-uns des modes décisionnels présentés dans le récit qu'il vient de lire. Les élèves pourraient ensuite dresser une liste de questions en lien avec la prise de décision qu'ils aimeraient poser au conteur.
- Par groupe de deux, effectuer des recherches et expliquer ce qui se produirait au sein d'une des sociétés des Premières Nations ou des Inuits qui vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique dans une des situations suivantes :
 - a) Il faut prendre une décision qui aura des conséquences pour toute la communauté.
 - b) Il faut que la communauté choisisse un chef qui la représentera lors d'une rencontre importante.
 - c) Il faut que la communauté décide d'une punition à infliger à un de ses membres.

Lors d'une séance plénière, discuter de l'influence que la structure sociale peut avoir sur la prise de décision.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

First Nation Learning Resources (portail du MENB) Site conçu pour donner aux enseignants l'accès aux ressources d'apprentissage riche en contenu des Premières Nations en vue d'accroître la sensibilisation culturelle sur les Premières Nations.
<https://portal.nbed.nb.ca/tr/lr/fn/Pages/default.aspx> (en anglais)

Remarque : Le portail est un lien auquel seuls les enseignants du N.-B. ont droit d'accès (le public n'y a pas accès).

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serve_text_catalogue_e.asp(anglais)

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serve_text_catalogue_f.asp(français)

Unité 5 – Interactions

Vue d'ensemble de l'unité

Cette unité est une étude des premières sociétés britanniques et françaises sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique et sur leurs interactions avec les Premières Nations et les Inuits. Dans la première partie de cette unité, l'élève utilise les habiletés et techniques qu'il a acquis au primaire pour localiser les premiers établissements de colons britanniques et français au Canada atlantique. Il y apprend également comment l'environnement a guidé les Britanniques et les Français dans le choix d'un lieu où s'établir.

Ensuite, l'élève utilise et étudie des données archéologiques montrant les modes de vie des Britanniques et des Français au Canada atlantique. Par cette démarche, il découvrira les efforts déployés par ces deux groupes pour préserver leurs modes de vie et comment ils se sont adaptés à la vie au Canada atlantique.

Les interactions entre les Britanniques et les Français d'une part et, de l'autre, celle des Premières Nations étaient bénéfiques, mais donnaient aussi lieu à des confrontations. L'élève examine également comment ces groupes s'entraidaient : comment les Premières Nations et les Inuits ont aidé les Britanniques et les Français à survivre dans leur nouvel environnement et comment les Britanniques et les Français ont fait découvrir les métaux et d'autres biens aux Premières Nations et aux Inuits? L'élève y découvre aussi l'impact négatif de l'expansion coloniale des Britanniques et des Français dans la région et de ses conséquences désastreuses pour les Premières Nations et les Inuits.

Résultat de l'unité

L'élève devrait être en mesure :

5.5.1 d'examiner les interactions entre les Anglais, les Français, les Premières Nations et les Inuits qui vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique

Processus et habiletés

Communication

- organiser des données à l'aide de représentations visuelles; interpréter les sources primaires et secondaires; décrire des lieux; utiliser des technologies; décrire les entités physiques d'une région; organiser et représenter des informations

Enquêtes

- élaborer des questions sur des informations géographique et historique, le climat et la végétation; trouver les points communs et les différences; prendre des décisions; élaborer des stratégies pour rassembler des informations; faire des prévisions; rassembler des informations géographiques et historiques à l'aide de cartes; formuler des questions pour l'enquête et pour la recherche; interpréter des photographies

Participation

- localiser des points, des lieux et des formes de relief dans les cartes; participer activement à des discussions sur les lieux et sur les caractéristiques d'un lieu particulier; prévoir des changements; travailler en collaboration avec d'autres élèves de son groupe de travail pour mener une enquête; faire des exposés en classe

Résultats d'apprentissage

5.5.1 L'élève sait examiner les interactions entre les Anglais, les Français, les Premières Nations et les Inuits qui vivaient sur le territoire nommé ultérieurement Canada atlantique.

Élaboration

Ce résultat d'apprentissage permet à l'élève d'examiner comment les historiens utilisent les données archéologiques, les traditions orales et les sources primaires pour effectuer des recherches et découvrir les différents modes de vie et les interactions entre les Anglais, les Français, les Premières Nations et les Inuit qui vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique.

Il importe que l'élève prenne conscience du fait que les premières explorations menées par les Européens ont souvent été considérées comme étant un événement positif (et même glorieux) du point de vue de l'Europe. À l'époque, la Grande-Bretagne, la France et les autres nations d'Europe étaient en compétition, parfois de façon impitoyable, pour prendre le pouvoir dans le monde et profiter des avantages découlant de l'exploitation des ressources d'un grand nombre de régions et de peuples. Toutefois, cette compétition a eu un impact dévastateur sur les peuples autochtones. Bien que les conséquences de l'avènement des Européens en Amérique aient eu des impacts négatifs pour les Premières Nations, entre autres l'introduction de maladies graves, comme la vérole, la grippe et la rougeole, l'élève doit prendre également conscience des impacts positifs résultant de leurs interactions. Les apports technologiques et médicaux des Premières Nations et des Inuits ont été bénéfiques pour les Britanniques et les Français (p. ex., l'utilisation de plantes médicinales et de technologies comme les lunettes de neige).

Cette étude permet de faire l'examen des lieux, des modes de vie et des interactions entre les Français, les Premières Nations et les Inuit aux XII^e et XIII^e siècles qui vivaient sur le territoire ultérieurement nommé Canada atlantique. Les élèves peuvent examiner des cartes d'époque de la région pour repérer les colonies britanniques et françaises au Canada atlantique. Diverses sources primaires et données archéologiques fournissent de nombreux éléments d'information sur les communautés établies par les Britanniques et les Français et sur leurs efforts pour préserver leurs traditions respectives. L'élève examine également les données indiquant qu'ils se sont adaptés à leur nouvel environnement. Ces adaptations étaient souvent le résultat direct d'interactions avec les Premières Nations et les Inuits qui leur ont permis d'acquérir les connaissances et les habiletés essentielles à leur survie.

Les interactions entre les Anglais, les Français, les Premières Nations et les Inuits ont eu des impacts dévastateurs pour les Autochtones. L'enseignant peut mettre l'accent sur un peuple, par exemple les Béothuks, pour en démontrer l'ampleur.

Compréhension durable

Au terme de cet apprentissage, l'élève doit comprendre que :

- l'environnement et l'évolution des structures sociales ont influencé les premiers colons britanniques et français établis au Canada atlantique
- les relations qui se sont établies entre les colons britanniques et français et les Premières Nations et les Inuits ont été à la fois bénéfiques et basées sur l'affrontement

Enquêtes

Causes et conséquences : Pourquoi les Britanniques et les Français sont-ils venus au Canada atlantique? Quelles ont été les conséquences de leur arrivée au Canada atlantique pour les sociétés des Premières Nations et des Inuits?

Données historiques : Quelles sont les données dont nous disposons sur la présence des Britanniques et des Français au Canada atlantique? Quelles sont les données dont nous disposons sur l'impact de la présence des Britanniques et des Français au Canada atlantique sur les sociétés des Premières Nations et des Inuits?

Indicateurs de rendement

Réponds aux questions suivantes :

- Dans quelles régions les Britanniques et les Français se sont-ils établis sur le territoire plus tard nommé Canada atlantique et pourquoi?
- Quel a été l'impact de leur présence sur les Premières Nations et les Inuits qui vivaient dans ces régions?
- Tu as reçu la consigne de créer un tableau comparatif historique de format recto-verso présentant la période au cours de laquelle les Britanniques et les Français sont venus s'établir sur le territoire plus tard nommé Canada atlantique. Au recto de la feuille, explique le point de vue des Britanniques et des Français : où se sont-ils établis au Canada atlantique; l'impact de l'environnement sur ceux-ci et les effets de leurs interactions avec les sociétés des Premières Nations et des Inuits. Au verso de la feuille, présente cette période sur un tableau, mais selon la perspective d'une Première Nation ou des Inuits.

Rappel : Faire en sorte que les élèves utilisent divers moyens d'expression (choix de modes de communication leur permettant de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises).

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Lieu historique national du Canada de l'Établissement-Melanson contient les vestiges archéologiques d'une communauté d'avant la Déportation acadienne (vers 1664-1755). Ces ressources archéologiques témoignent d'établissements de communautés de famille fondés par les Acadiens et de leur pratique unique de la culture des terres endiguées le long de la rivière Annapolis (anciennement la rivière Dauphin).

<http://www.pc.gc.ca/eng/lhn-nhs/ns/melanson/natcul/natcul1.aspx> (anglais)
<http://www.pc.gc.ca/fra/lhnnhs/ns/melanson/natcul/natcul1.aspx> (français)

Lieu historique national du Canada du Fort-de l'Île-Grassy, situé sur l'Île de Grassy, l'une des Îles Canso, présente les ruines de fortifications du XIII^e siècle et les vestiges d'un port de pêche en Nouvelle-Angleterre coloniale.

<http://www.pc.gc.ca/eng/lhn-nhs/ns/canso/index.aspx> (anglais)
<http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/canso/index.aspx> (français)

Lieu historique national du Canada du Fort-Anne est le plus ancien lieu historique national du Canada. Un rappel de l'époque où les conflits entre les bâtisseurs de l'empire européen se répercutaient sur les rives de l'Annapolis.

<http://www.pc.gc.ca/eng/lhn-nhs/ns/fortanne/index.aspx> (anglais)
<http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/fortanne/index.aspx> (français)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp (anglais)
http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-f.asp (français)

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Examiner les accidents géographiques des régions colonisées par les Britanniques et les Français et déterminer les ressources dont ils disposaient dans ces régions et qui ont pu les encourager à s'y établir.
- Visiter un lieu historique national ou provincial (soit en excursion soit virtuellement) avec des artefacts trouvés d'un établissement britannique ou français au Canada atlantique. Préparer un discours d'une minute pour la classe lors duquel ils expliqueront ce qu'ils ont appris sur la façon dont les colons se sont adaptés à leur environnement ou la façon dont ils ont cherché à préserver leur mode de vie.
- Examiner plusieurs artefacts du XIII^e siècle qui illustrent le mode de vie des Britanniques et plusieurs autres qui illustrent celui des Français. À l'aide d'un tableau, montrer les points communs et les différences entre ces deux groupes.

Rappel : Permettre à l'élève d'utiliser plusieurs moyens d'expression lui permettant de démontrer ce qu'il sait.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Port-Royal est un site historique national du Canada qui est une reconstruction de bâtiments datant du début du XVIII^e siècle qui évoquent l'ancienne colonie de Français qui ont longtemps habité la côte de la Nouvelle-Écosse.

<http://www.pc.gc.ca/eng/lhn-nhs/ns/portroyal/index.aspx> (anglais)

<http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/portroyal/index.aspx> (français)

Forteresse-de-Louisbourg – la plus grande reconstruction d'une ville fortifiée française du XIII^e siècle en Amérique du Nord.

<http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ns/louisbourg/index.aspx> (anglais)

<http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/louisbourg/index.aspx> (français)

Lieu historique national du Canada de Grand-Pré – commémore la région de Grand-Pré en tant que lieu et établissement des Acadiens et la Déportation des Acadiens.

<http://www.pc.gc.ca/eng/lhn-nhs/ns/grandpre/index.aspx> (anglais)

<http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/ns/grandpre/index.aspx> (français)

Fort Beauséjour – Fort Cumberland

<http://www.pc.gc.ca/eng/lhn-nhs/nb/beausejour/index.aspx> (anglais)

<http://www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/nb/beausejour/index.aspx> (français)

Atlas du Canada – les cartes géographiques de ce site racontent l'histoire du Canada.

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

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

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Visiter un site historique, national ou provincial (visite en personne ou virtuelle) où il peut découvrir des artefacts de la colonisation britannique et française. Préparer une présentation qui informera ses camarades de classe de ce qu'il a appris sur les modes d'adaptation des gens à leur environnement.
- Examiner les cartes de l'île de Terre-Neuve qui montrent les demeures préhistoriques et historiques des Béothuks. (consulter l'annexe E.) Se servir d'un outil d'organisation graphique pour montrer les changements observés. Composer, après l'utilisation de l'outil d'organisation graphique, un énoncé répondant à la question suivante : « Que peut-on déduire des informations figurant sur les cartes? » Choisir un autre groupe des Premières Nations ou des Inuits et examiner où ce groupe a « vécu » au cours des années suivant l'établissement des colons européens. (Si possible, utiliser deux cartes de périodes différentes.) Expliquer les inférences analogiques des informations qu'il a recueillies.

Rappel : Permettre à l'élève d'utiliser plusieurs moyens d'expression lui permettant de démontrer ce qu'il sait.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant



Enquêtes sur les sociétés du passé (Nelson, 2012)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Unité 6 – Ma société

Vue d'ensemble de l'unité

Cette unité marque la conclusion du programme d'études sur les sociétés du passé. Cette unité a été développée pour donner l'occasion à l'élève d'enrichir ses connaissances sur les sociétés du passé et de celle dans laquelle il vit. Il examine sa propre société sous le même angle que lors de ces enquêtes sur les points communs et les différences entre les sociétés du passé et la sienne.

Résultat de l'unité

L'élève devrait être en mesure :

5.6.1 d'illustrer les points communs et les différences entre les sociétés du passé et la sienne

Processus et habiletés

Communication

- organiser des données à l'aide de représentations visuelles; décrire des lieux; utiliser des technologies; effectuer des interviews; communiquer oralement

Enquête

- développer des questions sur l'histoire, la géographie, le climat et la végétation; trouver les points communs et les différences; prendre des décisions; élaborer des stratégies pour rassembler des informations; faire des prévisions; déduire des idées, synthétiser des faits

Participation

- participer activement à des discussions sur les points communs et les différences entre sociétés; prévoir des changements; travailler en collaboration avec d'autres élèves de son groupe de travail pour mener une enquête

Résultats d'apprentissage

5.6.1 L'élève sait illustrer les points communs et les différences entre les sociétés du passé et sa société contemporaine.

Élaboration

Pour ce dernier résultat d'apprentissage, l'accent est mis sur la compréhension du fait que les données historiques nous permettent de mettre en évidence les points communs et les différences entre notre société et les sociétés du passé. Par exemple :

- **Environnement** – Les élèves peuvent conclure que sa société est semblable aux sociétés du passé dans la mesure où l'environnement nous influence (de même que les données historiques montrent que les Inuits se sont adaptés à l'environnement en inventant les lunettes de neige, nous nous adaptons à notre environnement en portant des lunettes de soleil avec protection contre les rayons UV).
- **Structure sociale** – les données historiques indiquent qu'il existait une structure sociale rigide dans certaines sociétés du passé. Notre société contemporaine est différente puisque les gens n'ont pas à être d'ascendance royale pour siéger au gouvernement.
- **Prise de décision** – comme la prise de décisions faisait partie intégrante des sociétés du passé, notre société prend des décisions, entre autres, lorsqu'elle établit des règles et des lois.
- **Interactions** – comme les sociétés du passé, notre société interagit avec d'autres sociétés. L'importance que notre société accorde au multiculturalisme permet d'illustrer ce principe.

Dans l'ensemble, l'élève doit bien comprendre que nous trouvons partout autour de nous des sources primaires (données historiques) qui serviront aux historiens et aux archéologues du futur pour en apprendre davantage sur notre société.

Compréhension durable

Au terme de cet apprentissage, l'élève doit comprendre que :

- les données indiquent que les sociétés du passé étaient à la fois semblables et différentes de la société contemporaine.

Enquête

Continuité et changement : En quoi les sociétés ont-elles changé avec le temps et en quoi sont-elles demeurées les mêmes?

Indicateurs de rendement

- Utilise un diptyque (deux images côte à côte) qui montre ta société d'un côté et une société d'une autre période historique de l'autre. Intitule ton diptyque : « Sociétés – Points communs et différences ». D'un côté, crée des images montrant en quoi les sociétés se ressemblent. De l'autre, crée des images montrant en quoi les sociétés diffèrent.
- Crée une présentation de diapositives montrant des données historiques qui illustrent les points communs et les différences entre notre société contemporaine et des sociétés du passé.
- Choisis une société de chacune des périodes étudiées. Utilise un tableau pour organiser les informations identifiant chaque société. Explique en une phrase ou deux les points communs et les différences entre les sociétés que tu as choisies et ta société contemporaine.

Points communs à ma société

Société

Ce qui la différencie de ma société

Rappel : Permettre à l'élève d'utiliser plusieurs moyens d'expression lui permettant de démontrer ce qu'il sait.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Énumérer les caractéristiques de la région dans laquelle il vit. Créer une courte description montrant l'effet de chaque caractéristique sur le mode de vie et l'effet de celui-ci sur ces caractéristiques. Répondre à la question suivante en expliquant sa réponse : « Est-ce que les entités physiques ont le même effet sur ta vie quotidienne qu'elles avaient dans les sociétés du passé? »
- Mettre en évidence les rôles de la structure sociale (p. ex. : des parents, des aînés, etc.) qui existe dans leur société. Comparer cette structure sociale à celle d'une société du passé de son choix. Expliquer les points communs entre sa structure sociale et la structure sociale de la société du passé qu'il a choisie.

Rappel : Permettre à l'élève d'utiliser plusieurs moyens d'expression lui permettant de démontrer ce qu'il sait.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant

Atlas du Canada – les cartes géographiques de ce site racontent l'histoire du Canada.

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

(anglais)

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

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Exemples de stratégies d'apprentissage et d'évaluation

Les élèves peuvent :

- Comparer les méthodes de prise de décision de sa société à celles d'une société du passé. Utiliser un organisateur graphique pour présenter les informations. À la fin de l'organisateur graphique, rédiger un énoncé expliquant les points communs ou les différences entre les méthodes de prise de décision des deux sociétés.
- Comparer les interactions générales entre les sociétés contemporaines et celles des sociétés du passé. Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui n'a pas changé? Exemple : les moyens et types de communication (hiéroglyphes sur la poterie comparativement aux courriels)

Rappel : permettre à l'élève d'utiliser plusieurs moyens d'expression lui permettant de démontrer ce qu'il sait.

Ressources et remarques à l'intention de l'enseignant



Enquêtes sur les sociétés du passé (Nelson, 2012)

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick *Catalogue des ressources pédagogiques* est consultable en ligne sur le site du GNB :

http://www.gnb.ca/0000/irrp/serv_text_catalogue-e.asp(anglais)

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

Annexes

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

Civisme, pouvoir et gouvernance

autorité	équité
croyances	liberté
citoyenneté	gouvernance
conflit	identité
constitution	justice
prise de décisions	loi(s)
démocratie	pouvoir
autonomisation	privilège
égalité	responsabilités
	droits

Temps, continuité et changement

partialité	interprétation
causalité	perspectives
changement	sources primaires
continuité	sources
explorations	secondaires
identité	sociétés

Culture et diversité

croyances	identité
conformité	institution
culture	médias
coutumes/traditions	multiculturalisme
diversité	préjugés
ethnicité	race
groupe	stéréotypes
patrimoine	vision du monde

Concepts de sciences humaines

Les gens, les lieux et l'environnement

systèmes bâtis	migration
densité	mouvement
distance	systèmes
écosystème	naturels
environnement	modèles
interaction	lieu
emplacement	région
	échelle

Interdépendance

connexions	paix
conservation	relation
coopération	société
droits de la personne	gérance
interactions	durabilité
interdépendance	technologie
système naturel	

Individus, sociétés et décisions économiques

consommation	besoins
distribution	production
entreprise	productivité
institutions économiques	ressources
systèmes économiques	rareté
biens et services	offre et demande
travail	commerce
marché	désirs
argent	

Annexe B : Tableau des habiletés en fonction des processus

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

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

Processus : communication

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

	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser une variété de sources d'information et de technologies • exprimer l'orientation en observant le paysage, en utilisant les connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou une autre technologie 	
--	--	--

Processus : communication (suite)

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

Processus : recherche de renseignements

Habilité	Responsabilités essentiellement liées aux sciences humaines	Responsabilités communes
Cibler des questions ou des hypothèses qui permettent de donner une orientation claire à une recherche	<ul style="list-style-type: none"> • cibler des sources primaires et secondaires pertinentes • repérer les relations entre les 	<ul style="list-style-type: none"> • cibler des documents factuels pertinents • cibler les relations entre les

	<p>éléments d'information historique, géographique et économique</p> <ul style="list-style-type: none"> • combiner des concepts appartenant aux sciences humaines en énoncés de conclusion à partir d'information 	<p>éléments d'information factuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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
--	--	---

Processus : recherche de renseignements (suite)

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

		<ul style="list-style-type: none"> 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"> cibler et évaluer des sources imprimées utiliser un catalogue de bibliothèque pour repérer des ressources utiliser un moteur de recherche Internet utiliser un index de périodiques

Processus : recherche de renseignements (suite)

Habilité	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
Recueillir, consigner par écrit, évaluer et synthétiser de l'information	<ul style="list-style-type: none"> interpréter l'histoire au moyen d'artéfacts utiliser les sources d'information de la communauté accéder à l'histoire orale, notamment à l'aide d'entrevues utiliser des habiletés d'interprétation de cartes et de globes interpréter des images, des graphiques, des tableaux et d'autres éléments visuels organiser et répertorier l'information sur une ligne du temps faire la distinction entre les sources primaires et secondaires reconnaître les limites des sources primaires et secondaires détecter toute partialité dans les sources primaires et secondaires 	<ul style="list-style-type: none"> utiliser une variété de sources d'information réaliser des entrevues analyser les preuves en choisissant, en comparant et en catégorisant l'information
Interpréter la signification et l'importance de l'information et des arguments	<ul style="list-style-type: none"> interpréter les messages d'ordre socioéconomique et politique véhiculés par les caricatures et par d'autres éléments visuels interpréter les messages d'ordre socioéconomique et politique véhiculés par des modes d'expression artistique (p. ex., poésie, littérature, chansons populaires, pièces de théâtre) 	<ul style="list-style-type: none"> repérer les ambiguïtés et les incohérences dans un argument reconnaître les hypothèses explicites et implicites
Analyser et évaluer les renseignements afin de déceler la logique et les préjugés	<ul style="list-style-type: none"> faire la distinction entre les hypothèses, les preuves et les généralisations faire la distinction entre, d'une part, les faits et la fiction et, d'autre part, les faits et les opinions 	<ul style="list-style-type: none"> estimer l'exactitude de l'information distinguer l'information pertinente de l'information non pertinente

Vérifier l'exactitude et la validité de données, d'interprétations, de conclusions et d'arguments	<ul style="list-style-type: none"> • comparer la crédibilité de comptes rendus différents portant sur un même événement • reconnaître la valeur et la dimension de l'interprétation de documents factuels • reconnaître les effets des changements dans les valeurs sociales sur l'interprétation des événements historiques 	<ul style="list-style-type: none"> • vérifier la validité de l'information au moyen de critères comme la source, l'objectivité, l'exactitude technique et la fiabilité • utiliser des modèles appropriés, comme des diagrammes, arbres conceptuels, cartes conceptuelles et organigrammes aux fins de l'analyse de données • définir les relations entre les catégories d'information
Tirer des conclusions s'appuyant sur des preuves	(voir les responsabilités communes)	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître la nature provisoire des conclusions • reconnaître l'influence des valeurs sur leurs conclusions/interprétations

Processus : recherche de renseignements (suite)

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

Processus : participation

Habilité	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
S'investir dans diverses expériences d'apprentissage faisant appel au travail individuel et au travail d'équipe	(voir les responsabilités communes)	<ul style="list-style-type: none"> • exprimer ses convictions personnelles • faire part de ses croyances, de ses sentiments et de ses convictions • adapter son comportement à la dynamique de divers groupes et situations • reconnaître les rapports réciproques des gens dans la réponse à leurs besoins mutuels • réfléchir sur son processus d'apprentissage, l'évaluer et

		l'enrichir
Fonctionner dans une variété de contextes de groupe, en utilisant des habiletés et des stratégies collaboratives et coopératives	(voir les responsabilités communes)	<ul style="list-style-type: none"> • contribuer à la mise en place d'un esprit de soutien au sein d'un groupe • agir en tant que meneur ou suiveur • contribuer à l'établissement des objectifs du groupe • participer à l'élaboration des règlements et des lignes directrices régissant le fonctionnement du groupe • participer à la délégation des tâches, à l'organisation, à la planification et à la prise de décisions et de mesures dans des cadres collectifs • participer à la persuasion, au compromis, au débat et à la négociation au moment de régler des conflits et des différends • faire appel aux habiletés appropriées en matière de règlement de conflit et de médiation • communiquer de façon paisible, respectueuse et non discriminatoire

Processus : Participation (suite)

Habilitété	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
Réagir à des enjeux propres à la classe, à l'école et à leur communauté de même qu'à des enjeux publics nationaux	<ul style="list-style-type: none"> • se tenir au courant des enjeux qui touchent la société • cibler des situations nécessitant une action sociale • travailler seul ou avec d'autres pour définir un plan d'action approprié • accepter et assumer des responsabilités liées à la citoyenneté • exprimer clairement ses croyances personnelles, ses valeurs et ses perceptions du monde en ce qui a trait à des enjeux donnés • débattre des points de vue différents par rapport à un enjeu 	

	<ul style="list-style-type: none"> • clarifier les issues futures privilégiées afin d'orienter les actions actuelles 	
<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les facteurs économiques liés à la viabilité écologique (voir les responsabilités communes) • cibler des moyens que pourraient mettre en œuvre les gouvernements pour encourager les pratiques favorisant la viabilité écologique 	<ul style="list-style-type: none"> • prendre les engagements personnels nécessaires à un investissement responsable au sein de la communauté • recourir à des habiletés de prise de décision • apporter une contribution à la communauté ou à des projets environnementaux au sein de l'école, des communautés ou de chacun de ces deux milieux • promouvoir des pratiques favorisant la viabilité écologique en milieu familial, scolaire et communautaire • effectuer personnellement le suivi de ses contributions

Annexe C : Organisation des concepts et des habiletés axés sur les méthodes d'apprentissage par enquête

Introduction

Les élèves font un apprentissage plus approfondi lorsqu'ils utilisent la réflexion critique. Grâce à l'organisation des concepts et des habiletés axés sur les méthodes d'apprentissage par enquête, les concepts et les habiletés sont explicitement enseignés à l'élève. Ainsi, il est en mesure de prendre des décisions rationnelles, de développer des interprétations et de faire des inférences plausibles fondées sur la preuve. Les éléments suivants font une partie intégrante de l'enquête critique.

1^{er} élément – Poser des questions à diverses fins

Au début de l'enquête, l'élève soulève des questions pertinentes qui établissent un lien avec le monde qui l'entoure. Les questions utiles*, dont le cadre a été défini par les enseignants des niveaux précédents, et dont l'élève modélise à mesure qu'il développe une pensée critique, sont propices à un apprentissage en salle de classe qui est axé sur l'enquête.

Poser des questions à diverses fins

4 ^e année	Formuler des questions pour rassembler des informations à diverses fins, y compris des questions pour guider les recherches élémentaires en bibliothèque et sur Internet.
5 ^e année	Formuler des questions pour rassembler des informations à diverses fins, y compris des questions principales et quelques questions secondaires pour guider les recherches élémentaires en bibliothèque et sur Internet. Exemple de question : « Pourquoi les Français sont-ils venus au Canada atlantique? », « Quelle était la structure sociale de la société anglaise? ».
6 ^e année	Formuler des questions pour rassembler divers types d'informations et remettre en question des idées de façon respectueuse en élaborant, entre autres, des questions principales et quelques questions secondaires pour guider les recherches de base dans les sources primaires et secondaires.

* Critères de choix des questions utiles :

- fournissent beaucoup d'informations
- sont propres à la personne ou à la situation concernée
- sont de nature ouverte, c'est-à-dire qu'on ne peut pas y répondre par « oui » ou « non »
- peuvent être imprévues
- auxquelles il n'est généralement pas facile de répondre

Cette liste de critères a été produite par une classe composée d'élèves de plusieurs niveaux (de la maternelle à la 3^e année) à l'école Charles Dickens Annex à Vancouver, en Colombie-Britannique.

(Extrait de : *Critical Challenges for Primary Students, The Critical Thinking Consortium, 1999*)

2^e élément – Trouver et choisir des sources pertinentes

Dans une salle de classe où l'enquête critique est importante, l'élève se servira de critères spécifiques pour juger de la pertinence et choisir les sources d'information à utiliser dans ses travaux de recherche.

Trouver et choisir des sources pertinentes

4 ^e année	Choisir la source d'informations la plus pertinente et la plus fiable à partir d'ensembles simples d'options de sources littéraires et non littéraires (documentaires) pour répondre à diverses questions.
5 ^e année	Utiliser des stratégies élémentaires de recherche sur place et en ligne sur des sujets faciles d'accès afin de localiser plusieurs sources d'information. Choisir les sources les plus pertinentes, les plus utiles et les plus fiables et les citer de façon simple. Exemple de stratégies de recherche très élémentaires sur place et en ligne : couverture d'un livre, recherche par mots-clés.
6 ^e année	Utiliser des stratégies élémentaires de recherche sur place et en ligne sur des sujets faciles d'accès afin de localiser plusieurs sources d'information. Choisir les sources les plus pertinentes, les plus utiles et les plus fiables et citer les références de façon concise.

3^e élément – Découvrir de nouvelles idées à partir de sources orales, écrites, visuelles et de données statistiques

Une fois que l'élève a localisé les sources pertinentes, il doit apprendre à en extraire les informations pertinentes. Au niveau primaire, il cerne les éléments d'information évidents. À mesure qu'il progresse au cours des années scolaires, l'élève apprend à repérer les idées principales et à procéder par inférences dans ses recherches en mettant à profit sa compréhension de la langue et des différents types de textes pour en dégager le sens et conceptualiser.

Découvrir de nouvelles idées à partir de sources orales, écrites, visuelles et de données statistiques

4 ^e année	Utiliser des stratégies élémentaires d'analyse visuelle et de lecture de textes imprimés. Cette approche lui permet de mettre à profit sa compréhension des éléments textuels de base. Ainsi, il est en mesure de cerner plusieurs éléments d'information plus ou moins évidents et repérer l'idée principale quand elle est spécifiée clairement dans une source visuelle, orale ou écrite.
5 ^e année	<p>Utiliser des stratégies élémentaires d'analyse visuelle et de lecture de textes imprimés et des outils simples d'aide à l'analyse textuelle pour dégager les idées principales et les informations les étayant. Cette méthode permet également de dégager les conclusions évidentes dans plusieurs sources d'informations de base (représentations graphiques, textes numérisés et imprimés de référence, comptes-rendus verbaux, etc.).</p> <p>Exemples :</p> <p>Stratégies d'analyse visuelle et de lecture de textes imprimés : relire pour confirmer ou clarifier le sens, faire des prévisions fondées sur le raisonnement et des lectures de textes apparentés.</p> <p>Composantes textuelles : index, cartes, tableaux, listes, photographies, menus.</p> <p>Indices très simples : titres, mots-clés, organisation visuelle.</p> <p>Idee principale : « Cette carte thématique montre que la Nubie a été colonisée en raison de ses accidents géographiques. »</p> <p>Conclusion évidente : « Quelle conclusion peut-on tirer du contenu d'un livre en examinant les illustrations et le texte de la page couverture? Que peut-on savoir sur ces individus en examinant en détail l'image ou les descriptions textuelles de la photo ou du récit? »</p>
6 ^e année	Utiliser des stratégies élémentaires d'analyse visuelle et de lecture de textes imprimés et des outils simples d'aide à l'analyse textuelle pour dégager les idées principales et les informations les étayant. Cette méthode permet également de dégager les conclusions évidentes dans plusieurs sources d'informations de base (représentations graphiques, textes numérisés et imprimés de référence, comptes rendus oraux, etc.).

4^e élément – Découvrir et interpréter les idées d'autrui

L'élève est dorénavant en mesure de faire un travail d'historien ou de géographe au lieu de simplement apprendre des choses sur des événements et des lieux. Pour ce faire, il doit examiner les données objectives, en déterminer leur importance et leurs implications et ensuite proposer des interprétations plausibles de ces données.

Découvrir et interpréter les idées d'autrui

4 ^e année	Paraphraser quelques éléments d'information, proposer des interprétations et mettre en évidence des relations simples de comparaison, de lien de cause à effet et d'ordre chronologique à partir d'informations recueillies dans des sources de base orales, imprimées ou visuelles.
5 ^e année	Paraphraser de façon concise un corpus d'informations, proposer des interprétations et mettre en évidence des relations simples de comparaison, de lien de cause à effet et d'ordre chronologique à partir d'informations recueillies dans des sources de base orales, imprimées ou visuelles. Exemple de relation simple de comparaison : « En quoi les habitations d'aujourd'hui diffèrent-elles de celles du Moyen Âge? » Exemple de relation de cause à effet : « Qu'est-ce qui a mené les Britanniques à décider de venir au Canada atlantique? » Exemples de sources de base orales, imprimées et visuelles : comptes rendus oraux, données de base, photographies historiques, etc.
6 ^e année	Paraphraser de façon concise un corpus d'informations, proposer des interprétations plausibles, reconnaître les points de vue et les valeurs représentées qui y sont clairement communiquées et mettre en évidence les relations simples de comparaison, de lien de cause à effet et d'ordre chronologique.

5^e élément – Évaluer des options et exprimer des opinions éclairées

Les tâches qui emmènent l'élève à explorer et à évaluer diverses options pour formuler ses propres conclusions ou se forger sa propre opinion éclairée sont plus susceptibles d'approfondir sa compréhension et de renforcer sa motivation. L'élève crée de nouvelles connaissances en combinant celles qu'il a acquises précédemment avec celles qu'il assimile.

Évaluer des options et exprimer des opinions éclairées

4 ^e année	Déterminer plusieurs options possibles lorsqu'une question fondamentale se pose ou qu'une décision peut-être prise; mettre en évidence les avantages et les inconvénients de chaque option selon des critères donnés ou selon ses propres critères; et choisir la meilleure option, en fournissant des raisons plausibles justifiant le choix retenu.
----------------------	---

5 ^e année	<p>Déterminer plusieurs options possibles lorsqu'une question fondamentale se pose ou qu'une décision peut-être prise; mettre en évidence les avantages et les inconvénients de chaque option selon des critères donnés ou selon ses propres critères; et choisir la meilleure option, en fournissant des raisons plausibles justifiant un choix plutôt que d'autres.</p> <p>Exemple de question fondamentale ou d'occasion de prise de décision : « Notre école est-elle dans une grande ville ou dans une ville de banlieue? Une moyenne ville ou un village? Quelles sont les caractéristiques distinctives (données géographiques) qui justifient cette interprétation? Qui devrait déterminer qu'une espèce est en voie de disparition ou qu'elle ne l'est pas? »</p>
6 ^e année	<p>Lorsqu'une question fondamentale se pose ou qu'une décision présentant plusieurs options réalistes peut-être prise, explorer avec une bonne ouverture d'esprit les options possibles et les raisons justifiant chacune d'entre elles, choisir les options principales à la lumière des critères déterminés d'un commun accord et choisir la meilleure en s'appuyant sur plusieurs raisons plausibles.</p>

6^e élément – Présenter des idées à autrui

L'élève doit apprendre à réfléchir attentivement et de façon éclairée à la façon dont il partage ses points de vue et ses convictions avec autrui. Les tâches peuvent avoir une portée limitée et être de courte durée ou avoir une fonction et un auditoire beaucoup plus larges. L'auditoire peut être familier ou composé de membre du grand public.

Présenter des idées à autrui

4 ^e année	<p>Utiliser de simples stratégies de préparation et de présentation pour planifier et produire un exposé oral, écrit ou graphique sur des idées importantes, intéressantes et pertinentes.</p>
5 ^e année	<p>Utiliser de simples stratégies de préparation et de présentation pour préparer et produire un exposé visuel, oral ou écrit clair, ciblé et intéressant.</p> <p>Exemples de stratégies de préparation : corriger, répéter, rédiger des ébauches.</p> <p>Exemples de stratégies simples de présentation : structure ou organisation simple pour ne pas s'écarter du sujet, ton formel ou informel, indices non verbaux (expressions du visage pour indiquer l'accord ou la confusion lors d'une discussion, etc.), outils visuels de base (affiches, cartes, globes terrestres, etc.), effets vocaux simples (intonation, rythme, volume, effets sonores, etc.).</p> <p>Exemples d'exposés oraux : publicité à la radio, sketch.</p> <p>Exemples d'exposés écrits : paragraphes, mode d'emploi, biographie, notes dans un journal intime.</p> <p>Exemples d'exposés visuels : pochette de disque compact ou couverture de livre, scénario-maquette, brochure avec illustrations, t-shirt de protestation, macaron, etc.</p>

6 ^e année	Utiliser un vaste éventail de stratégies de préparation et de présentation pour produire un exposé visuel, oral ou écrit clair, ciblé et intéressant.
----------------------	---

7^e élément – Coopérer avec autrui pour promouvoir des points d'intérêt commun

La compréhension du monde par l'élève se traduit par l'action positive et constructive de sa part est au cœur de l'enseignement des sciences humaines. Pour parvenir à cette fin, il importe que l'élève reçoive un enseignement qui lui permettra de participer à des actions collectives et positives.

Coopérer avec autrui pour promouvoir des points d'intérêt commun

4 ^e année	Coopérer dans le cadre de petits groupes en adoptant de simples stratégies de gestion personnelle et de groupe ainsi que des stratégies d'interaction très simples.
5 ^e année	Collaborer dans le cadre de petits groupes en adoptant de simples stratégies de gestion personnelle et de groupe ainsi que des stratégies élémentaires d'interaction. Exemples de stratégies de gestion personnelle et de groupe : attendre son tour, partager avec autrui, suivre attentivement les directives, rester concentré sur une tâche, évaluer son comportement personnel à la lumière des objectifs fixés d'un commun accord, etc. Exemples de stratégies d'interaction de base : féliciter autrui, demander des clarifications, assumer divers rôles et responsabilités, etc.
6 ^e année	Collaborer dans le cadre de groupes et d'équipes en utilisant une gamme de stratégies de gestion personnelle et de groupe et des stratégies d'interaction de base et élaborer conjointement des plans simples de mise en oeuvre de tâches assignées.

Annexe D – Sociétés

Sociétés de l'Antiquité :

Égypte
Rome
Grèce
Sumériens (Mésopotamie)
Nubie
Chine
Inde
Incas
Mayas

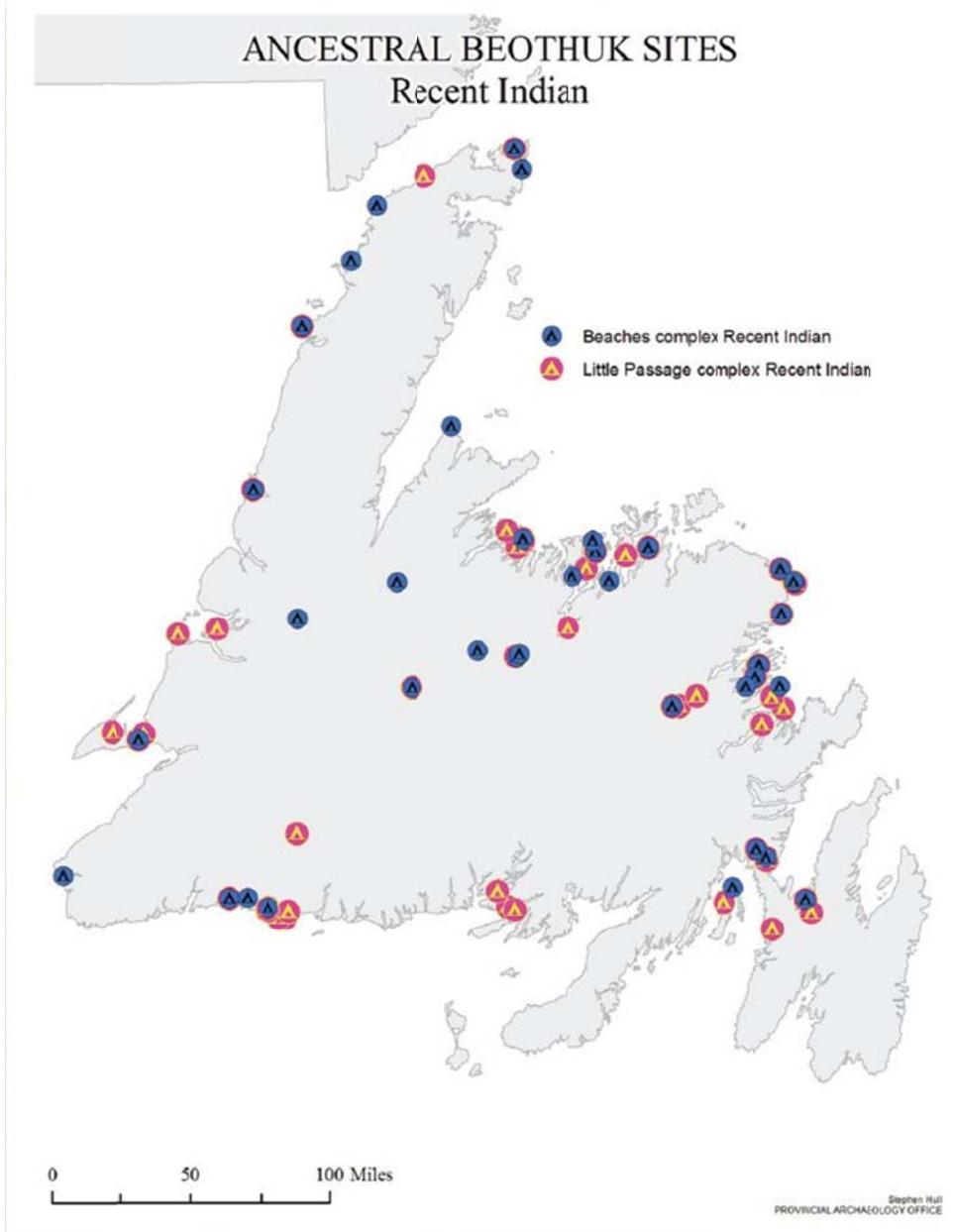
Sociétés du Moyen Âge :

Mali
Algérie
Éthiopie
Soudan
Japon
Inde
Europe (Angleterre/France /Allemagne/Espagne/Italie)
Mayas

Annexe E – Campements des Béothuks

Carte ancestrale

Les symboles sur la carte indiquent certains des secteurs d'activité des Béothuks avant le premier contact avec les Européens. Les explorations archéologiques montrent que les Béothuks ont exploité toutes les côtes et les principaux cours d'eau de l'île.

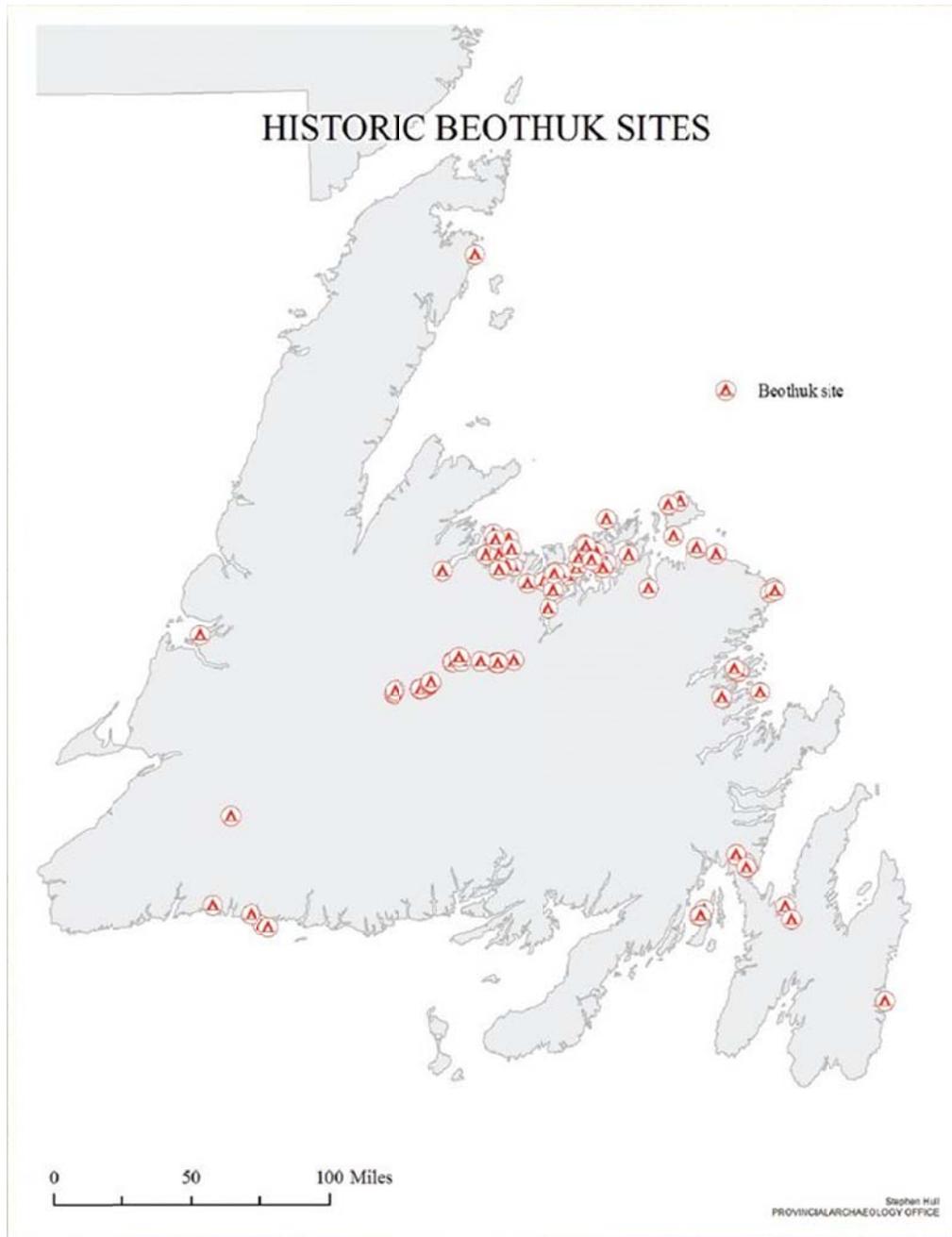


Anciens sites des Béothuks; Complexe des plages des Recent Indians; Complexe Little Passage des Recent Indians

Carte tirée de *Newfoundland and Labrador Studies: Selected Topics*, ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador, St. John's, 2010.

Carte historique

Cette carte montre que, vers le milieu du XIII^e siècle, les camps et les lieux de sépulture des Béothuks se regroupaient autour de la côte de la baie Notre Dame, la rivière des Exploits et le lac Red Indian. Les archéologues ont découvert d'autres sites isolés, mais la plupart ont été abandonnés au XII^e siècle.



Sites historiques béothuks ; Site béothuk

Carte tirée de *Newfoundland and Labrador Studies: Selected Topics*, ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador, St. John's, 2010.

Annexe F – Terminologie et structures d'enseignement

Cartographie

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

carte illustrée : Carte représentant des faits au moyen d'images ou de dessins en élévation ou en perspective.

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 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.

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.

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

Projections cartographiques

carte narrative : outil d'organisation graphique aidant l'élève à mettre en évidence les différents éléments d'un récit; de nombreux types de cartes narratives servent à examiner différents éléments d'un récit, comme le cadre, les personnages, le problème, la solution ou une succession d'événements organisés par ordre chronologique.

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

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.

Structures d'apprentissage en coopération

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.

cercle de discussion : 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.

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.

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

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.

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.

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

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

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.

Genres de productions écrites

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.

biographie instantanée : écrit retraçant la vie d'une figure historique, d'un explorateur, d'un chef, etc. Il met l'accent sur quatre ou cinq grands événements et est accompagné d'une illustration et d'une brève description de chacun d'eux. Le dessin constitue l'« instantané » et l'enchaînement de ses illustrations est séquentiel.

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.

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.

guide d'écriture (pour l'appui pédagogique) : chaque forme d'écriture peut être présentée sous forme de structure qui appuie l'élève dans son apprentissage. Cette structure comprend un titre et des mots-clés qui l'aideront à organiser ses pensées et à découvrir les caractéristiques spécifiques de chaque genre de production écrite.

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? ».

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.

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

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

Autres termes

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

jeu 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.

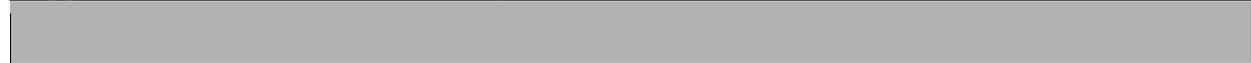
ligne de temps : élément visuel servant à montrer l'ordre chronologique d'événements de même nature et la quantité de temps relative qui les sépare.

Annexe G – Utilisation des sources primaires dans la salle de classe

Suggestions d'utilisations

Les sources primaires donnent à l'élève des occasions d'être confronté de façon plus directe à des événements du passé ou à des gens. Ainsi, il peut établir des liens avec les émotions, les aspirations et les valeurs humaines qui caractérisaient une autre époque. Il est essentiel qu'il utilise des sources primaires d'information dans le cadre de ses activités d'apprentissage, par exemple : documents écrits, communiqués de presse, articles de journaux, extraits de journaux intimes, lettres, chansons, poèmes, enregistrements numériques, photos, dessins, affiches, bandes dessinées, publicités, tableaux de statistiques, graphiques et cartes. Le tableau suivant présente les approches pédagogiques ainsi que les sources primaires d'information qui appuient le travail de l'élève.

Suggestions d'utilisations de sources primaires d'information dans la salle de classe



Approche pédagogique
Commentaires



Visualisation

Créer un cadre visuel riche dans la salle de classe en mettant sur pied un minimusée d'histoire locale qui présentera non seulement des artefacts, mais aussi des photos, des affiches, des lettres et d'autres documents originaux. Les types de documents présentés peuvent être différents pour chaque unité.



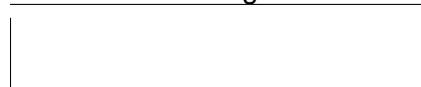
Focalisation

Au début de chaque unité ou résultat d'apprentissage dans l'unité, se référer à un document qui est une « fenêtre ouverte » sur le thème.



Lecture et visionnement

Fournir aux élèves un outil d'organisation graphique qui les aidera à comprendre le contenu d'un document original.



Écoute

Présenter aux élèves un enregistrement audio ou vidéo afin de leur donner le sentiment d'être « présents » lors de l'évènement.



Rédaction

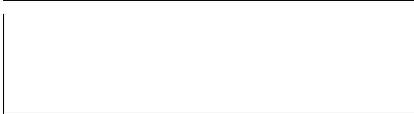
Un document peut être utilisé pour inciter les élèves à faire un travail de rédaction. Leur fournir une liste de critères pour qu'ils vérifient eux-mêmes leur travail.



Recherche de liens

L'occasion peut être offerte aux élèves d'analyser deux ou plusieurs documents pour :

1. mettre en évidence les relations et les différences dans ce qu'ils disent
2. tirer des conclusions de l'analyse



Réflexion

Les élèves doivent être incités à rédiger des textes dans leur journal à des moments opportuns pour faire une réflexion sur les sentiments et les valeurs qu'évoquent certains documents. (Voir la section sur les journaux des élèves à l'annexe H.)



Évaluation

L'utilisation de documents dans les questions à réponse construite dans une évaluation améliore la qualité de l'évaluation. Les élèves peuvent se servir des documents non seulement pour se rappeler les choses apprises antérieurement, mais également pour appliquer et intégrer les connaissances.



Analyse des sources primaires

Comme mentionnées précédemment, les sources primaires ne sont pas toujours des documents écrits. Voici des outils d'organisation graphique que nous suggérons aux élèves d'utiliser pour analyser des ressources, par exemple un artefact, une photo, un document historique, une affiche, un enregistrement sonore ou une caricature. Même si les questions et les exercices peuvent varier légèrement d'un outil à l'autre, l'approche sous-jacente reste la même : il s'agit de mettre en évidence les faits se rapportant à une situation, un problème ou une question spécifique, de trouver les relations entre les faits et les tendances qui se dégagent de ces relations et de faire une interprétation pour aboutir à une conclusion.

Analyse d'un artefact

Questions de réflexion

Questions supplémentaires

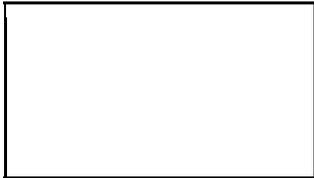
Ce que j'ai trouvé dans mes recherches

Ce sur quoi il faut que je fasse des recherches



À quoi ressemble-t-il?

De quelle couleur est-il? En quoi est-il fait? Est-ce qu'il est naturel ou fabriqué? Est-ce qu'il est complet?



Comment a-t-il été fabriqué?

Est-ce qu'il a été fait à la main ou à l'aide d'une machine?



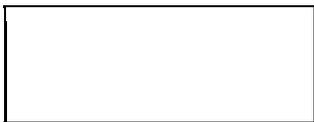
À quoi servait-il?

Qui l'utilisait? A-t-il des décorations? Ressemble-t-il à quelque chose que tu connais dans notre société d'aujourd'hui?



Comment est-il conçu?

À quel type de tâche était-il destiné, d'après toi? A-t-il des motifs décoratifs?



Quelle était sa valeur?

Pour les gens qui l'avaient fabriqué? Pour les gens qui l'utilisaient?



À quelle époque remonte-t-il?

Que nous apprend l'artefact sur cette période? Quelles sont les technologies qui ont été utilisées pour le fabriquer?



Analyse d'une image

Questions de réflexion

Observations

Qui est présent ou qu'est-ce qu'il y a dans l'image?

Qu'est-ce que les gens (s'il y en a) sont en train de faire?

Qu'est-ce qui est en train d'arriver dans cette image, selon toi?

Où est cet endroit dans le monde, selon toi?

Quand cette image a-t-elle été créée, selon toi?

Quelle chose ou personne sont absentes de cette image?

Analyse d'une affiche

Tâche

Notes

1. Étudie l'affiche et prends en note l'ensemble des images, des couleurs, des dates, des personnages, des références à des lieux, etc.

2. Décris l'idée que les informations semblent illustrer. Compare ton idée à celles des autres.

3. Rédige une phrase énonçant la fonction centrale de l'affiche.

4. Est-ce que cette affiche était efficace, d'après toi? Justifie ta réponse.

Analyse d'un enregistrement audio

Question

Notes

1. Écoute l'enregistrement audio et indique à quel auditoire il s'adresse.

2. Pourquoi cet enregistrement a-t-il été réalisé? Comment le sais-tu?

3. Résume ce que l'enregistrement t'apprend sur _____.

4. Y a-t-il des éléments que le producteur de l'enregistrement n'a pas abordés dans cet enregistrement?

5. Quelles informations se dégagent de l'enregistrement qui ne se retrouverait pas dans une transcription écrite?

Analyse d'un document historique

Question

Qu'est-ce que je découvre en regardant/lisant?

Sur quel sujet devrais-je faire des recherches complémentaires?

1. Des dates sont-elles présentes dans le document? Quelles sont-elles?

2. Est-ce que le document indique où il a été écrit?

3. Quels sont les principaux points abordés dans le document?

4. Le document a-t-il été écrit à la main? Cela rend-il la lecture du document plus facile ou plus difficile?

5. Que révèle le document sur le temps (époque) auquel il a été écrit?

6. Que se passait-il dans le monde à cette époque?

Analyse d'une bande dessinée

Question

Réponse

1. Quels sont les symboles utilisés dans cette bande dessinée?

2. Que représente chaque symbole?

3. Que signifient les mots (s'il y en a)?

4. Quel est le message principal de cette bande dessinée?

5. Pourquoi l'auteur essaie-t-il de faire passer ce message?

Annexe H – Journal de réflexion de l'élève

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

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

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

		Cela m'aide à comprendre pourquoi...
--	--	--------------------------------------

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

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

Sciences humaines - 5^e année : Date de l'inscription au journal	
Événement étudié	Ma réaction

Annexe I – Évaluation de portfolio

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

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

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

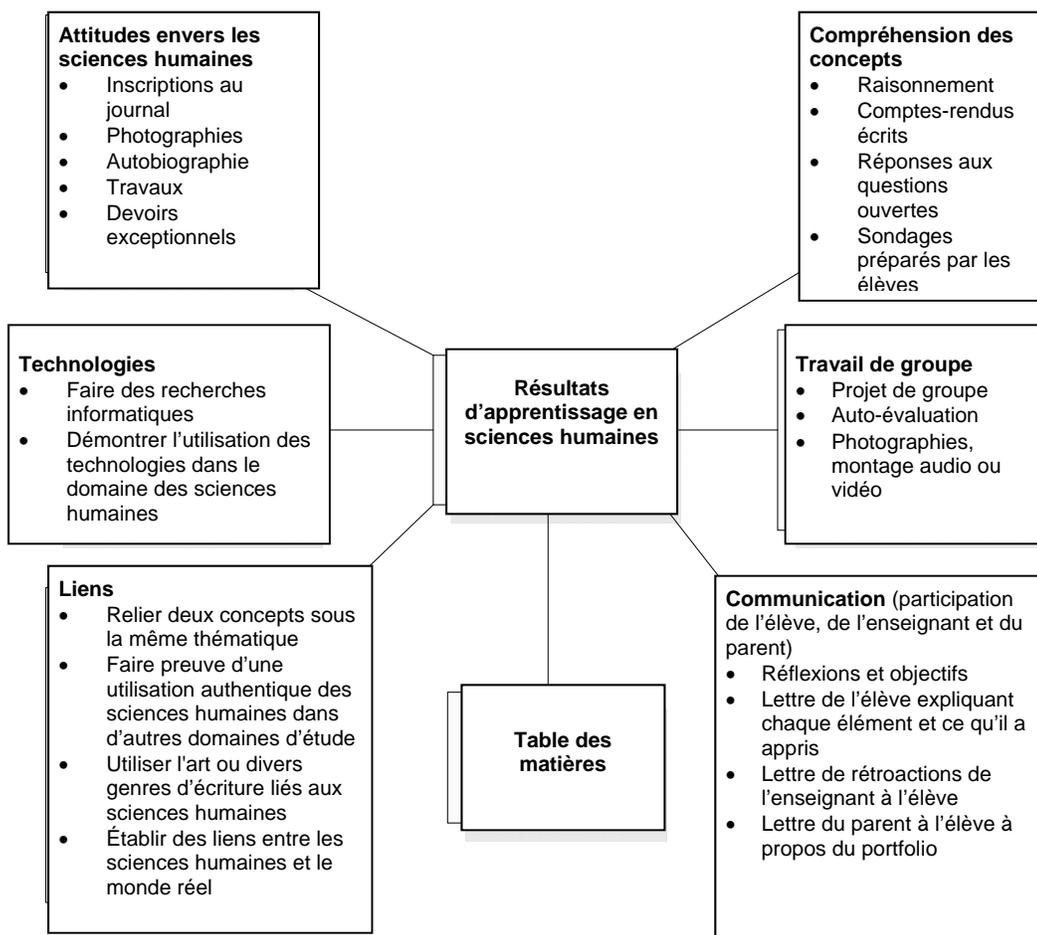


Tableau conçu par Shirley-Dale Easley et Kay Mitchell, *Portfolios Matter* (Pembroke Publishers) 2003.

Lignes directrices pour l'élève	Commentaire pour l'enseignant
<p>Tâche</p> <p>Un des objectifs du programme de sciences humaines de 5^e année est de t'aider à utiliser des habiletés en résolution de problèmes et en réflexion pour résoudre des situations réelles. Tu dois conserver des échantillons de travaux liés à ce thème et les ranger dans un portfolio de façon à démontrer les progrès que tu fais en vue de l'atteinte des objectifs fixés.</p>	<p>Expliquez aux élèves que le portfolio peut contenir divers travaux devant être soigneusement choisis selon l'objectif fixé. Aidez chaque élève à choisir une thématique particulière qui pouvant être reprise dans plus d'une unité pour intégrer un ensemble de résultats d'apprentissage.</p>
<p>Objectifs d'apprentissage</p> <p>Une fois que tu auras choisi un élément pour ton portfolio, nous nous rencontrerons pour inscrire les objectifs qui valent la peine d'être atteints. Par exemple, quelles connaissances et quelles habiletés as-tu acquises? Quelles seront tes réflexions sur ce que tu apprends et sur ta façon d'apprendre?</p>	<p>Au cours de votre rencontre avec l'élève, vous devriez tenter de concilier les intérêts de l'élève et ce que vous estimez être des résultats d'apprentissage essentiels dans le cours.</p> <p>Pour aider l'élève à se concentrer sur les connaissances à acquérir, rédigez les résultats d'apprentissage dans un langage qui lui sera compréhensible.</p> <p>Ciblez ensuite les habiletés que vous jugez essentielles à l'acquisition des connaissances.</p> <p>Dites à l'élève qu'il lui faudra écrire ses réflexions sur le processus d'apprentissage, sur ce qu'il apprend et sur la façon dont s'effectuent les apprentissages. Élaborez une liste de vérification des résultats en matière de connaissances, d'habiletés et d'attitudes pour aider les élèves.</p>
<p>Contenu</p> <p>Page couverture (avec ton nom et un message au lecteur)</p> <p>Table des matières</p> <p>Explication du choix de cette thématique</p> <p>Liste de vérification remplie que tu as utilisée pour te guider dans ton travail</p> <p>Travaux</p> <p>Graphiques avec audio (possibilité d'utiliser le format CD)</p> <p>Un journal de réflexions</p> <p>Une auto-évaluation de ton travail</p>	<p>Expliquez aux élèves que leur portfolio ne sert pas à conserver tous leurs travaux. En consultation avec vous, l'élève devra choisir les types de travaux qui y seront intégrés : des échantillons de travaux et d'autres artefacts qui témoignent de ses efforts exemplaires et qui sont en lien avec les résultats du cours.</p>

<p>Une évaluation faite par un camarade Une grille d'évaluation utilisée</p>	
<p>Rencontres</p> <p>Nous nous rencontrerons régulièrement pour voir les progrès que tu fais et pour résoudre tes problèmes, au besoin. Si jamais tu ne 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>Deux fois par trimestre, remettez à l'élève un calendrier de rencontres.</p>
<p>Lignes directrices pour l'élève</p>	<p>Commentaire pour l'enseignant</p>
<p>Évaluation</p> <p>En juin, tu devras remettre ton portfolio pour une évaluation finale.</p>	<p>Il sera pertinent d'informer l'élève de la pondération attribuée aux unités auxquelles se rapporte le portfolio.</p> <p>Remettez aux élèves les critères selon lesquels le portfolio sera évalué. Si vous comptez utiliser une grille d'évaluation à cette fin, remettez-la également à l'élève pour qu'il s'en serve aux fins de son auto-évaluation.</p>
<p>Communication</p> <p>Qui seront tes lecteurs et comment seront-ils informés de la création de ton portfolio? Lors de notre première rencontre, nous aurons l'occasion de discuter de cette question.</p>	<p>Voici la liste des habiletés liées au programme de sciences humaines de 5^e année : exprimer et faire valoir un point de vue; choisir les moyens de communication et les styles appropriés à l'objectif ciblé; utiliser une variété de moyens de communication et de styles pour présenter de l'information, des arguments et des conclusions et présenter un rapport sommaire ou une argumentation. Pour préciser ces résultats d'apprentissage, discutez avec l'élève de la façon dont il aimerait publiciser son portfolio. Certains élèves peuvent créer leur portfolio tout entier sous forme électronique. Dans un tel cas, le portfolio peut être affiché sur le site Web de l'école.</p>

Annexe J – Grilles d'évaluation

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

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

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

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

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

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

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

1. Grille d’appréciation globale de l’écriture	
Niveau de performance	Caractéristique
5 Remarquable	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu remarquable, clair et fortement axé sur le sujet • Structure convaincante et ordonnée • Fluidité et rythme naturels, construction de phrases complexes et variées • Voix expressive, sincère et attachante, qui donne toujours vie au sujet • Emploi constant de mots et d’expressions percutants, colorés et précis • Compréhension exceptionnelle des principes d’écriture
4 Élevé	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu solide, clair et axé sur le sujet • Structure réfléchie et cohérente • Fluidité et rythme constants, construction de phrases variées • Voix expressive, sincère et attachante, qui donne souvent vie au sujet • Emploi fréquent de mots et d’expressions souvent colorés et précis • Solide compréhension des principes d’écriture
3 Adéquat	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu adéquat, généralement clair et axé sur le sujet • Structure prévisible, en général cohérente et réfléchie • Un certain degré de fluidité, de rythme et de variation au chapitre de la construction des phrases, qui tend à être mécanique • Voix sincère qui donne parfois vie au sujet • Emploi prédominant de mots et d’expressions généraux et fonctionnels • Bonne compréhension des principes d’écriture, quelques erreurs n’entravant pas la lisibilité du texte
2 Limité	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu limité et quelque peu obscur, mais dont l’orientation est perceptible • Structure faible et inégale

	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de fluidité, de rythme et de variation au chapitre de la construction des phrases • Capacité limitée d'utiliser une voix expressive donnant vie au sujet • Emploi de mots rarement clairs et précis • Erreurs fréquentes en rapport avec les conventions d'écriture, qui ont une certaine incidence sur la lisibilité du texte
1 Très limité	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu très limité qui manque de clarté et d'orientation • Structure maladroite et incohérente • Manque de fluidité et de rythme, phrases 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 d'appréciation globale de la lecture et du visionnement

Niveau de performance	Caractéristique
5 Remarquable	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité remarquable de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires intelligents toujours appuyés par le texte • Capacité remarquable d'analyser et d'évaluer le texte • Capacité remarquable de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions approfondissant le texte) • Capacité remarquable de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité remarquable d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité remarquable de relever les caractéristiques d'un texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi de majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de textes (p. ex., les genres littéraires) • Capacité remarquable de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression)
4 Élevé	<ul style="list-style-type: none"> • Solide capacité de comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires souvent intelligents et habituellement appuyés par le texte • Solide capacité d'analyser et d'évaluer le texte • Solide capacité de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions approfondissant le texte) • Solide capacité de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Solide capacité d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Solide capacité de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Solide capacité de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots,

	avec fluidité et expression), erreurs n'ayant aucune incidence sur le sens
3 Adéquat	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne capacité d'analyser et d'évaluer le texte • Capacité adéquate de se mettre en relation avec le texte et d'établir des liens entre des textes (réflexions approfondissant parfois le texte) • Assez bonne capacité de déceler une intention et un point de vue (p. ex., un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité adéquate d'interpréter le langage figuratif (p. ex., les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Bonne capacité de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Bonne capacité de lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression), erreurs ayant parfois une incidence sur le sens

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

	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité très limitée de relever les caractéristiques du texte (p. ex., la ponctuation, l'emploi des majuscules, les titres, les sous-titres, le glossaire, l'index) et les types de texte (p. ex., les genres littéraires) • Capacité très limitée de lire à haute voix (c.-à-d. groupement des mots inadéquats, sans fluidité ni expression), erreurs ayant une grande incidence sur le sens
--	---

3. Grille d'appréciation globale de l'écoute

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

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

	<ul style="list-style-type: none">• 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)
--	---