

Sciences humaines 7^e année

L'autonomisation

(Édition de mise en oeuvre)

Ministère de l'Éducation
Educational Programs and Services
2005

PROGRAMME D'ÉTUDES

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	iii
Introduction	
Contexte	1
Buts des sciences humaines	1
Objectif du présent guide pédagogique	2
Principes directeurs	2
Élaboration du programme et résultats d'apprentissage	
Aperçu	3
Résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT)	4
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	5
Processus	6
Attitudes, valeurs et perspectives	6
Contextes d'apprentissage et d'enseignement	
Caractéristiques et besoins des adolescents en tant qu'apprenants	9
Équité et diversité	11
Principes fondamentaux du programme de sciences humaines	11
Contexte d'apprentissage des sciences humaines	12
Mesure et évaluation de l'apprentissage	18
Aperçu du programme	
Programmes de sciences humaines de la maternelle à la neuvième année	21
Septième année : L'autonomisation	21
Résultats d'apprentissage spécifiques de la septième année	22
Comment utiliser le présent guide	27
Aperçu du programme de la septième année	29
Programme de la septième année	
Unité 1 Introduction à l'autonomisation	31
Unité 2 L'autonomisation économique	41
Unité 3 L'autonomisation politique	59
Unité 4 L'autonomisation culturelle	81
Unité 5 L'autonomisation sociale	99
Unité 6 L'autonomisation nationale	123
Unité 7 Réflexion	143
Annexes	
Annexe A : Concepts en sciences humaines de la maternelle à la neuvième année	151
Annexe B : Tableau des compétences essentielles	152
Annexe C : Tableaux synthèses	158
Annexe D : L'étude de l'histoire locale	160
Annexe E : L'utilisation de sources primaires dans la classe	163
Annexe F : L'examen de questions historiques	168
Annexe G : Le journal de réflexion	169
Annexe H : L'évaluation du portfolio	171
Annexe I : Les rubriques d'évaluation	174
Annexe J : Les rubriques d'évaluation de l'écriture, de la lecture et du visionnement, de l'écoute et de l'expression orale	176

REMERCIEMENTS

Les ministères de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve-et-Labrador, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard tiennent à remercier les personnes suivantes pour leur précieuse collaboration lors de l'élaboration du présent guide pédagogique pour l'enseignement des sciences humaines.

Île-du-Prince-Édouard

Frank Hennessey, conseiller en sciences humaines (1999-2000)
Allan MacRae, conseiller en sciences humaines (2000-2003)
Bethany Doiron, conseillère en sciences humaines (depuis 2003)

Nouveau-Brunswick

Avis Fitton, agente pédagogique en sciences humaines (1999-2003)
Kim Evans, agent pédagogique en sciences humaines (2003-2004)
Sandra Mitchell, agente pédagogique en sciences humaines (2003-2004)
Bev Loker-French, agente pédagogique en sciences humaines (2004)
John Hildebrand, agent pédagogique en sciences humaines (depuis 2004)

Nouvelle-Écosse

Rick MacDonald, conseiller en sciences humaines (1999-2002)
Mary Fedorchuk, coordonnatrice de programme, du préscolaire à la douzième année (2002-2003)
Bruce Fisher, conseiller en sciences humaines (depuis 2003)

Terre-Neuve-et-Labrador

Smita Joshi, conseillère en sciences humaines (1999-2001)
Victor Kendall, conseiller en sciences humaines (depuis 2001)
Jim Crewe, conseiller indépendant en sciences humaines (depuis 1998)

Comité régional en matière de sciences humaines, de la septième à la neuvième année

Sandra Mitchell, Nouveau-Brunswick
Kim Evans, Nouveau-Brunswick
Greer Coe, Île-du-Prince-Édouard
Pat Rhodenizer, Nouvelle-Écosse

Dans ce document, le masculin est utilisé à titre épïcène.

INTRODUCTION

Contexte

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

Buts des sciences humaines

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

Un programme de sciences humaines efficace prépare les élèves à atteindre tous les résultats d'apprentissage transdisciplinaires. Les sciences humaines, plus que toute autre matière, sont essentielles à l'acquisition du sens civique. Elles intègrent les grands principes de la démocratie tels que la liberté, l'égalité, la dignité humaine, la justice, les règles de droit ainsi que les droits et les responsabilités civiques. Le programme de sciences humaines favorise l'épanouissement des élèves sur le plan individuel, en tant que citoyens du Canada et au sein d'un monde de plus en plus interdépendant. Il leur offre des occasions d'examiner différentes approches d'analyse et d'interprétation de leur propre environnement et de celui des autres. Les sciences humaines présentent des façons uniques et particulières de voir les rapports mutuels entre la Terre, ses habitants et ses systèmes. Les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises dans le cadre du programme de sciences humaines permettent aux élèves de devenir des citoyens informés et responsables au Canada et dans le monde et de participer au processus démocratique afin d'améliorer la société.

En particulier, le programme de sciences humaines :

- intègre les concepts, les processus et les modes de réflexion des diverses disciplines de l'histoire et des sciences sociales, notamment la géographie, l'économie, la science politique, la sociologie et l'anthropologie. Il fait aussi appel aux domaines des lettres, de la littérature et des sciences pures.
- procure les angles multidisciplinaires sous lesquels les élèves examinent les questions qui les concernent d'un point de vue personnel, provincial, national, scolaire, pluraliste et mondial.

Objectif du présent guide pédagogique

L'objectif général du présent guide pédagogique est d'améliorer la formation en sciences humaines ainsi que l'enseignement et l'apprentissage dans ce domaine, tout en reconnaissant l'utilité des pratiques efficaces déjà employées dans un grand nombre de classes.

De façon plus spécifique, le présent document :

- précise des résultats d'apprentissage détaillés que les éducateurs et les autres intervenants peuvent consulter au moment de prendre des décisions concernant les expériences d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les stratégies d'évaluation dans le contexte du programme de sciences humaines de la septième année;
- renseigne tant les éducateurs que le grand public sur la philosophie et la portée de la formation en sciences humaines au niveau intermédiaire dans les provinces de l'Atlantique;
- favorise l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences humaines dans la classe de septième année.

Principes directeurs

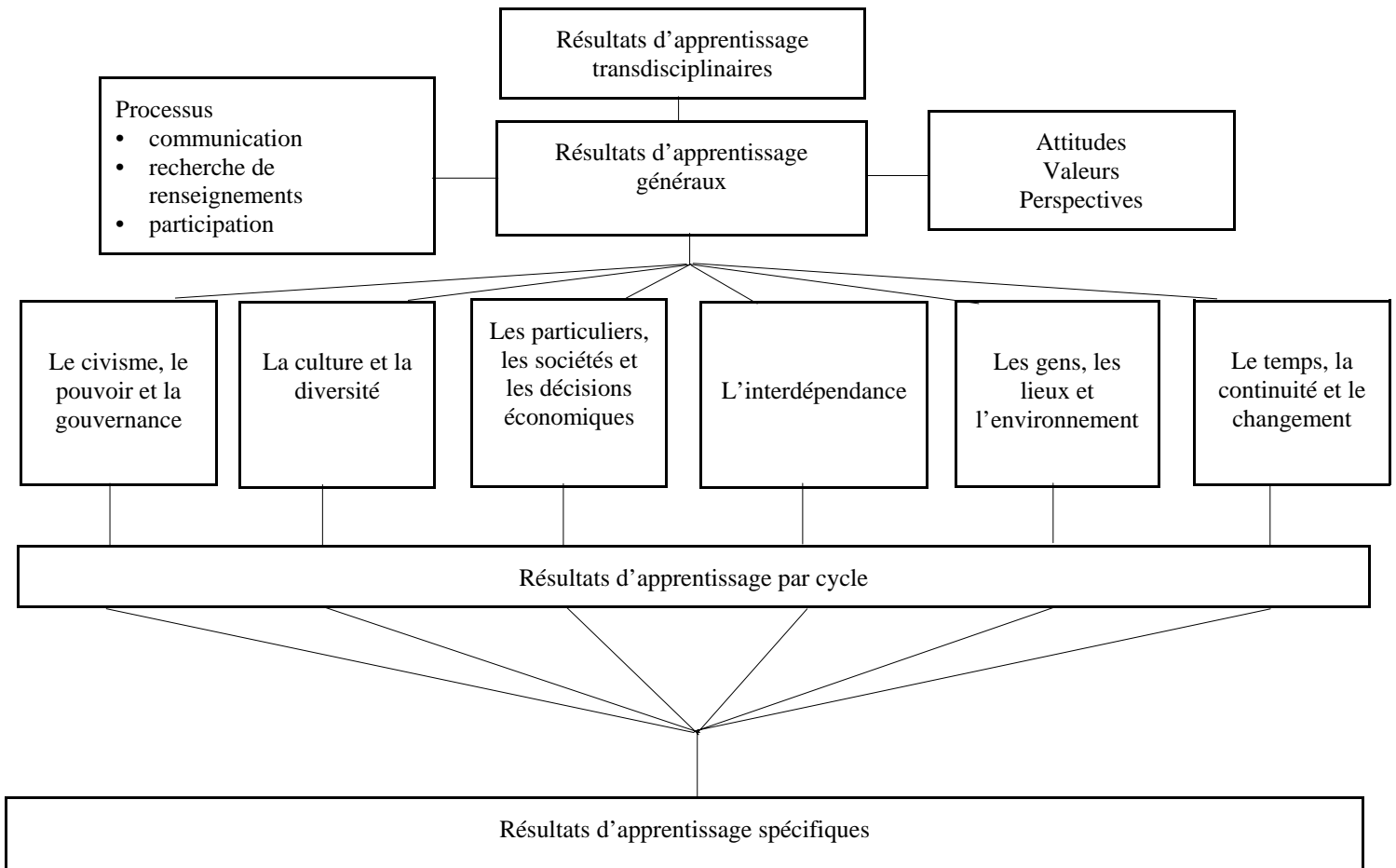
La totalité des programmes d'études de la maternelle à la neuvième année ainsi que les ressources qui les accompagnent doivent être conformes aux principes, aux fondements, à la philosophie et au contenu spécifiés dans le document intitulé *Document cadre sur le programme de sciences humaines pour le Canada atlantique*(1999) en :

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

ÉLABORATION DU PROGRAMME ET RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Aperçu

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



Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

	<p>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 en sciences humaines qui aident les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont présentés ci-dessous.</p>
Expression artistique	<p>Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.</p> <p><i>À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• faire des comparaisons et analyser comment la culture est préservée, modifiée et transmise.
Civisme	<p>Les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.</p> <p><i>À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• expliquer les origines et les principales caractéristiques du système constitutionnel canadien.
Communication	<p>Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une) ainsi que d'autres modes de représentation, d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.</p> <p><i>À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• relever et utiliser des concepts associés au temps, à la continuité et au changement.
Développement personnel	<p>Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.</p> <p><i>À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• expliquer l'incidence des facteurs économiques sur les revenus personnels.
Résolution de problèmes	<p>Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la solution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.</p> <p><i>À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• analyser comment le déplacement des gens, des biens et des idées a façonné l'activité politique, culturelle et économique et continue de le faire.
Compétences technologiques	<p>Les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la solution de problèmes.</p> <p><i>À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :</i></p> <ul style="list-style-type: none">• expliquer en quoi les valeurs et les perspectives influent sur les interactions entre les gens, la technologie et l'environnement.

Résultats d'apprentissage généraux (éléments conceptuels)

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

La citoyenneté, 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 du pouvoir, de l'autorité et de la gouvernance.

À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :

- analyser la répartition du pouvoir et des privilèges dans la société et les sources d'autorité dans la vie des citoyens;
- expliquer les origines et l'influence continue des grands principes de la démocratie canadienne.

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 neuvième année, l'élève devra pouvoir :

- comparer les façons de répondre aux besoins et aux désirs selon les cultures;
- expliquer comment et pourquoi les diverses perspectives influent sur la façon dont les expériences sont interprétées.

Les particuliers, 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 neuvième année, l'élève devra pouvoir :

- expliquer en quoi les politiques, les dépenses, les règlements et les accords commerciaux des gouvernements influent sur la productivité et le niveau de vie;
- expliquer en quoi les décisions des consommateurs influent sur l'économie.

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 implications pour un avenir durable.

À la fin de la neuvième année, l'élève devra pouvoir :

- expliquer la complexité qui découle de la nature interdépendante des relations entre les personnes, les nations, les organisations humaines et les systèmes naturels;
- analyser des questions déterminées pour illustrer cette interdépendance.

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 neuvième année, l'élève devra :

- se servir d'outils, de technologies et de représentations géographiques pour interpréter les systèmes naturels et humains, poser des questions à ce sujet et y répondre;
- analyser les façons dont les systèmes sociaux, politiques, économiques et culturels se développent en réaction à l'environnement physique.

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 neuvième année, l'élève devra pouvoir :

- relever et analyser des tendances susceptibles de façonner l'avenir;
- montrer qu'il comprend que l'interprétation de l'histoire reflète des points de vue, des cadres de référence et des partis pris.

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 compétences essentielles). Les suggestions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation qui figurent dans les guides pédagogiques tiennent compte de ces processus. Ceux-ci englobent maintes compétences - dont certaines relèvent de la responsabilité de toutes les matières, alors que d'autres sont cruciales aux sciences humaines.

La communication

La communication exige des élèves d'écouter, de lire, d'interpréter, de convertir et d'exprimer des idées et de l'information.

La recherche de renseignements

La recherche de renseignements exige des élèves de formuler et de clarifier des questions, d'examiner des problèmes, d'analyser de l'information pertinente et d'élaborer des conclusions rationnelles corroborées par des données.

La participation

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

Attitudes, valeurs et perspectives

Les principales attitudes, valeurs et perspectives associées au programme de sciences humaines du niveau intermédiaire sont énumérées ci-dessous en fonction des six éléments conceptuels et des trois processus précisés dans le document-cadre. 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

La citoyenneté, le pouvoir et la gouvernance

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

La culture et la diversité

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

Les décisions individuelles et collectives sur le plan économique

- être conscient de la gamme de décisions économiques qu'il prend et de leurs répercussions
- reconnaître les diverses répercussions des décisions économiques à l'échelle individuelle et collective
- reconnaître en quoi l'aspect économique favorise ou entrave l'autonomisation

L'interdépendance

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

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

Selon les processus

La communication

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

La recherche de renseignements

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

La participation

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

CONTEXTES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT

Caractéristiques et besoins des adolescents en tant qu'apprenants

La période de l'adolescence où les jeunes ont entre 10 et 14 ans correspond à l'étape du développement menant à la maturité ou à l'âge adulte. Comme les éducateurs ont un rôle important à jouer auprès des jeunes pour les aider à se préparer à intégrer le monde des adultes, ils doivent connaître et comprendre les caractéristiques des adolescents et leur application à l'apprentissage.

Les élèves du niveau intermédiaire vivent des changements rapides et importants sur les plans du développement physique, affectif, social, intellectuel et moral. Ces changements sont souvent intenses et variés et, par conséquent, les personnes qui orientent le développement et l'apprentissage des jeunes doivent en tenir compte.

Des caractéristiques générales typiques des adolescents ont été relevées, mais il faut être conscient que celles-ci varient selon les niveaux scolaires et l'âge. Chaque adolescent est unique, et tout classement doit demeurer général. Néanmoins, le texte qui suit souligne, à l'intention des éducateurs, les caractéristiques des jeunes adolescents, tout en précisant leurs incidences sur l'apprentissage.

Le développement physique

À l'adolescence, le développement est marqué par une croissance accélérée et variable. La force, le niveau d'énergie, l'endurance et la maturité sexuelle se produisent à des moments et à des rythmes différents chez les filles et les garçons. Les modifications qui surviennent sur le plan physique changent la façon dont les jeunes adolescents se perçoivent, ces perceptions étant différentes selon le sexe. Une croissance accélérée et les modifications physiques qui en découlent exigent de l'énergie de la part des jeunes adolescents. Lorsqu'ils apprennent à s'adapter à leur « nouveau corps », ils passent par des périodes de suractivité et d'apathie - une tendance qui entraîne chez eux un surmenage, jusqu'à ce qu'ils apprennent à modérer leurs activités.

Les jeunes adolescents ont besoin d'expériences et d'occasions qui les aident à comprendre leur propre développement physique. Les écoles doivent offrir des possibilités d'interaction sociale constructive et veiller à ce que la salle de classe soit un milieu sain et stable. Pour canaliser leur énergie, les jeunes adolescents ont besoin d'une diversité d'activités physiques qui mettent l'accent sur l'amélioration des habiletés et qui sont élaborées de façon à tenir compte de leurs différences sur les plans de la taille, du poids, de la force et de l'endurance. Vu les écarts importants entre le développement physique des filles et des garçons, il faut tenir compte de la gamme des besoins et des champs d'intérêt des élèves au moment de déterminer ce qu'on enseignera et la façon dont on le fera.

Le développement social

Les jeunes adolescents cherchent à obtenir une plus grande indépendance, tentant de se définir à l'extérieur de l'unité familiale. À mesure qu'augmente leurs interactions sociales, un grand nombre d'entre eux montrent une disposition à prendre des risques, l'allégeance à la famille diminue et les relations avec les pairs prennent de plus en plus d'importance. Il est assez habituel d'observer une conformité à l'égard du groupe de pairs, tant sur la façon de se vêtir, de s'exprimer que de se comporter. Les jeunes semblent osciller entre un besoin d'indépendance et un désir d'être orientés et dirigés. À ce stade, l'autorité provient encore principalement du milieu familial, mais l'adolescent exerce son droit de

remettre en question ou de rejeter les suggestions des adultes.

La présence des parents dans la vie des jeunes adolescents est essentielle et elle doit être recommandée. Un grand nombre d'interactions sociales positives avec les pairs et les adultes sont nécessaires. Comme une part considérable de l'apprentissage se produit dans un contexte social, les jeunes adolescents ont l'occasion de travailler avec leurs pairs au cours d'activités réalisées en collaboration et en petits groupes. Ils ont besoin d'un milieu structuré et de limites claires, et ils doivent avoir la possibilité de fixer des normes en matière de comportement ainsi que des objectifs réalistes. Des activités telles que les jeux de rôles et les sociodrames leur permettent d'examiner des façons de faire face aux diverses situations qui peuvent se présenter.

Le développement affectif

Les jeunes adolescents éprouvent une gamme étendue d'émotions souvent contradictoires. Leur humeur, leur tempérament et leur comportement sont profonds et intenses. Ils semblent changer d'un moment à l'autre, ils sont souvent imprévisibles et ils tendent à osciller entre un sentiment de supériorité et d'infériorité. Ils se voient souvent de façon trop critique et négative, faisant souvent des comparaisons et s'estimant inférieurs à plusieurs égards. Les personnes de cet âge sont extrêmement sensibles aux critiques de toutes sortes, et il est facile de les blesser. Un sentiment d'incompétence associé à la peur d'être rejeté par leurs pairs contribue à leur piètre estime de soi. De plus, les adolescents voient leurs problèmes comme étant uniques et ils en exagèrent souvent la portée.

Pour consolider leur confiance sur le plan affectif, les adolescents doivent avoir l'occasion de libérer leur stress émotionnel et d'acquérir des habiletés en matière de prise de décisions. Les activités d'apprentissage doivent être conçues de façon à améliorer l'estime de soi, à mettre en valeur les réalisations et à favoriser l'acquisition d'attitudes positives. Les jeunes adolescents doivent avoir l'occasion d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses dans le contexte des activités d'apprentissage et de l'examen des questions qui les préoccupent.

Le développement intellectuel

Le développement intellectuel varie grandement d'un adolescent à l'autre. Alors que certains apprennent à traiter des concepts davantage abstraits et hypothétiques et à appliquer des démarches de résolution de problèmes dans le contexte de situations complexes, un grand nombre en sont encore au stade des opérations concrètes. Les adolescents sont ancrés dans le présent plutôt que d'être orientés vers l'avenir. Ils font preuve, à ce stade, d'un certain égocentrisme, qui les porte à croire qu'ils sont uniques, spéciaux et même à l'abri du danger. Il leur arrive de ne pas se rendre compte des conséquences de leur disposition à prendre des risques. À mesure qu'augmente leur capacité à traiter l'information et à établir des liens, ils ont tendance à chercher à comprendre les règles et les usages et à remettre en question la pertinence de ce qui est enseigné.

Pour passer du raisonnement concret au raisonnement abstrait, les jeunes adolescents doivent avoir des occasions de perfectionner leurs capacités et leurs stratégies de raisonnement. Afin de les aider à acquérir des habiletés d'analyse critique et de prise de décisions, on doit avoir recours à l'apprentissage expérientiel, qui leur permet de faire appel à leurs habiletés pour résoudre des problèmes portant sur des situations réelles et mettre en doute et analyser des questions importantes.

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 les plans de la race, de l'ethnie, du sexe, des capacités, des valeurs, des modes de vie et de la langue. Les écoles doivent favoriser la compréhension d'une telle diversité. Le programme de sciences humaines préconise un engagement à l'égard de l'équité en comprenant et en acceptant la nature diversifiée et multiculturelle de notre société et en reconnaissant l'importance, ainsi qu'en favorisant une prise de conscience à l'égard de la discrimination individuelle et systémique et une analyse critique de celle-ci.

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

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

Principes fondamentaux du programme de sciences humaines

- Un programme de sciences humaines *significatif* incite les élèves à apprendre par l'entremise d'activités réfléchies articulées autour d'idées, de questions sociales et d'enjeux stimulants et évite la mémorisation d'éléments d'information décousus.
- Un programme de sciences humaines *pertinent* est centré sur les élèves, tout en étant approprié à leur âge. Le traitement superficiel des sujets est remplacé par une mise en évidence des événements, des concepts et des principes importants que les élèves doivent connaître et être en mesure de mettre en pratique dans leur vie.
- Un programme de sciences humaines *stimulant* est en place lorsque l'enseignant formule des attentes élevées à son endroit et à celui des élèves, qu'il favorise une démarche réfléchie en matière de recherche de renseignements et qu'il exige des arguments logiques.
- Un programme de sciences humaines favorisant *l'activité* incite les élèves à assumer une responsabilité plus grande à l'égard de leur apprentissage. L'analyse, la recherche de renseignements, le raisonnement critique et créatif, la résolution de problèmes, la discussion et le débat, la prise de décisions et la réflexion sont des éléments essentiels de ce principe. Cette démarche active, qui consiste à saisir un sens, favorise l'acquisition continue du savoir.

- Un programme de sciences humaines favorisant *l'intégration* va au-delà des limites de la matière afin d'examiner des questions et des événements, tout en utilisant et en consolidant des compétences en matière d'information, de technologie et d'application. Cette approche facilite l'étude des environnements 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 des enjeux* tient compte des dimensions éthiques des questions et traite de sujets controversés. Il incite à l'examen de points de vue divergents, au respect des positions étayées, à la sensibilité à l'égard des ressemblances et des différences culturelles, et à un engagement en matière de responsabilité et d'action sociales.

Contexte d'apprentissage des sciences humaines

La classe de sciences humaines efficace

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

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

Pour faire face à 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 termes d'identité sociale, de situation économique, de race et d'ethnie ou de sexe. Le milieu d'apprentissage des sciences humaines tente de confirmer les aspects positifs de cette diversité et de favoriser une prise de conscience et une compréhension à l'égard des 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 et ils sont en mesure de réussir.

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 des attitudes partiales et des pratiques injustes qui peuvent découler de perceptions quant aux capacités, à la race, à l'ethnie, à la culture, au sexe ou à la situation socioéconomique. Les élèves ont effectivement des attitudes, des

niveaux de connaissances et des points de vue différents, mais ces différences doivent être considérées comme des éléments favorisant, plutôt qu'entravant, l'élimination des stéréotypes et l'acquisition d'une image de soi positive. Il faut offrir aux élèves des contextes d'apprentissage axés sur la collaboration afin de les aider à prendre conscience de leurs propres attitudes et comportements fondés sur des stéréotypes et à changer.

Favorisant la participation et l'interaction

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

Pertinent

Comme les jeunes du niveau intermédiaire sont naturellement portés à examiner d'un oeil critique le monde des adultes, le programme de sciences humaines se doit d'être convaincant et pertinent. Par conséquent, il doit permettre des situations d'apprentissage tenant compte des champs d'intérêt des élèves, tout en les incitant à remettre en question leurs connaissances, leurs hypothèses et leurs attitudes, ce qui leur permet de prendre davantage conscience de leurs propres coutumes et cultures et de mieux les comprendre. Comme elles sont les éléments constitutifs des sciences humaines, l'histoire et les études contemporaines jouent un rôle clé, mais une participation rationnelle et critique des élèves à leur apprentissage représente une partie intégrante de leur développement en tant que personnes et citoyens.

Apprentissage axé sur les ressources

Un enseignement et un apprentissage efficaces des sciences humaines supposent une utilisation active d'une gamme étendue de ressources imprimées, non imprimées et humaines de la part des élèves, des enseignants et des enseignants-bibliothécaires. 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 capacités. Le recours à une gamme étendue de ressources par l'entremise de divers supports d'apprentissage permet d'aborder le thème, la question ou le sujet à l'étude de façon à tenir compte des divers styles d'apprentissage et aptitudes des élèves.

L'apprentissage axé sur les ressources appuie les élèves qui acquièrent des compétences 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, par l'entremise de divers supports technologiques et dans différents contextes. Lorsque les élèves, compte tenu d'une orientation appropriée, réalisent leurs propres recherches, ils sont davantage susceptibles d'assumer la responsabilité de leur apprentissage et de retenir l'information qu'ils recueillent.

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

La gamme des ressources inclut les possibilités suivantes :

- Documents imprimés - livres, magazines, journaux, documents et publications;
- Documents visuels - cartes, illustrations, photos et images didactiques;
- Objets - objets concrets, jouets éducatifs et jeux;
- Ressources individuelles et communautaires - entretiens, musées, sorties éducatives;
- Ressources multimédias - films, bandes audio et vidéo, disques laser, vidéodisques, télévision et radio;
- Technologie de l'information - logiciels, bases de données, CD-ROM;
- Technologie de la communication - connexions Internet, tableaux d'affichage, courrier électronique.

La littératie favorisée par les sciences humaines

La littératie joue un rôle important dans le contact de l'élève avec les sciences humaines. Elle favorise sa capacité à comprendre et à rédiger des textes oraux, écrits et visuels couramment employés à l'échelle individuelle et collective afin de participer pleinement et efficacement à la société, en faisant preuve d'un esprit critique. Les multiples voies de communication rendues possibles grâce à la technologie et la diversité culturelle et linguistique croissante à l'échelle mondiale nécessitent une ouverture quant à la littératie et à sa place dans les diverses matières.

La lecture et le visionnement sont des capacités essentielles à la réussite en sciences humaines. Dans le cadre de cette matière, ils exigent qu'une attention soit portée à la préparation et à l'utilisation de diverses stratégies pour aider les élèves à recueillir des renseignements et à les traiter. L'écriture et la représentation peuvent être considérées comme un processus permettant aux élèves de communiquer ce qu'ils savent sur un sujet. L'écoute et l'expression orale sont aussi considérées comme des éléments constitutifs de l'apprentissage : la première, en tant que partie intégrante de la collecte de l'information, la deuxième faisant partie de l'étape de la communication.

La lecture et le visionnement, l'écriture et la représentation, ainsi que l'écoute et l'expression orale permettent aux élèves de comprendre le sens des mots, des symboles, des illustrations, des schémas, des cartes et d'autres types de documents, d'examiner différents modes d'expression employés en divers temps et lieux, et de disposer de maintes occasions de comprendre et de rédiger dans des contextes qui ne leur sont pas familiers. La plupart des élèves peuvent discuter, persuader et expliquer dans divers genres, y compris le genre artistique et technologique. Le programme de sciences humaines aide les élèves à devenir des communicateurs interculturels efficaces faisant preuve de respect à l'égard des différentes cultures.

La littératie critique englobe la prise de conscience des stéréotypes, des partis pris culturels, du but de l'auteur, des intentions cachées et des voix silencieuses. Les élèves sont incités à examiner les textes selon diverses perspectives et à interpréter les différents niveaux de sens d'un texte donné. Ils sont amenés à prendre conscience du fait que les textes sont produits dans un but précis et que les auteurs font des choix au cours du processus de rédaction. Les approches en matière de littératie critique aident les élèves à comprendre les textes de façon plus approfondie et à construire et reconstruire leurs textes.

La littératie visant un civisme actif consiste à comprendre différentes perspectives en rapport avec les principales luttes démocratiques, à apprendre comment analyser les questions d'actualité et à participer de façon créative et critique à la résolution de problèmes et à la prise de décisions dans la collectivité. L'exercice de ses droits et responsabilités civiques représente l'expression pratique de valeurs sociales importantes et nécessite des compétences spécifiques sur le plan personnel et interpersonnel et en matière de défense des droits.

Intégration de la technologie aux sciences humaines

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

Les TIC et les technologies connexes (vidéo et appareil photo numériques, 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 compétences 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 par l'entremise 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. Un tel accès à de l'information de première main permet aux élèves d'appliquer directement leurs compétences en recherche de renseignements. Les élèves illustrent sous maintes formes ce qu'ils ont appris (p. ex. des diagrammes, des cartes, des textes, des tableaux synthèses, des sites Web ou des présentations multimédias), compte tenu de leurs styles d'apprentissage. Ils peuvent ensuite présenter leurs travaux à leurs camarades de classe et à d'autres.

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

Démarches et stratégies d'enseignement

Le programme de sciences humaines de la septième année propose une approche active en matière d'apprentissage, mettant l'accent sur les compétences 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 compétences liées à la recherche en sciences humaines, tout en fournissant un contexte dans lequel les élèves peuvent analyser et évaluer des données historiques et en faire leur propre interprétation.

Il est reconnu que la démarche pédagogique la plus efficace est de nature éclectique. L'enseignant utilise les stratégies d'enseignement jugées les plus appropriées, compte tenu des besoins des élèves, des résultats d'apprentissage et des ressources disponibles. Dans le contexte des sciences humaines de la septième année, il faut éviter de privilégier une méthode d'enseignement unique puisque 1) les élèves ont des champs d'intérêt, des capacités et des styles d'apprentissage variés, et 2) les composantes du cours diffèrent quant à l'objectif visé, au degré de difficulté conceptuelle et à l'importance relative accordée aux connaissances, aux compétences et aux valeurs. Par conséquent, un enseignant judicieux utilise diverses méthodes, selon les situations pédagogiques.

L'enseignement des sciences humaines, particulièrement en histoire et en géographie, a pendant longtemps été axé sur la transmission des connaissances. Le contenu était grandement factuel et descriptif et l'on faisait appel à 1) des méthodes d'enseignement direct, par exemple l'exposé, le questionnement didactique et les exercices, et 2) à des méthodes d'apprentissage individuel telles que les devoirs et les questions à développement. 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 telles 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 entretiens.

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 aux élèves le sentiment d'être partie prenante au processus d'apprentissage.
- Les approches transactionnelle et transformationnelle permettent la participation active des élèves, qui évaluent la pertinence de ce qu'ils apprennent, intègrent leurs perspectives et leurs connaissances préalables au processus, et participent à la prise de décisions concernant les connaissances qui leur 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 septième 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 les élèves en vue d'une évaluation globale.

Un certain nombre de stratégies peuvent être employées afin d'appuyer les objectifs du programme et les démarches privilégiant l'apprentissage actif. Essentiellement, le programme de sciences humaines de la septième année favorise une approche axée sur les ressources. Le manuel et les ressources approuvés destinés aux enseignants et aux élèves se veulent des sources d'information et des outils organisationnels visant 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. La discussion, la collaboration, le débat, la réflexion, l'analyse et l'application doivent être intégrés aux activités, s'il y a lieu. Les stratégies d'enseignement peuvent être employées de multiples façons et selon diverses combinaisons. Il incombe à l'enseignant de réfléchir aux résultats d'apprentissage du programme, aux sujets, aux ressources et aux caractéristiques de la classe et de chacun des élèves de sorte à sélectionner les approches les plus appropriées, compte tenu des circonstances.

Mesure et évaluation de l'apprentissage

Introduction

La mesure peut être définie comme la collecte systématique de renseignements au sujet de l'apprentissage de l'élève. Par la suite, l'évaluation est le processus qui consiste à analyser les tendances qui ressortent de ces 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 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. Étant donné 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 la mesure 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 la mesure 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.

Mesure

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

observations formelles et informelles	entretiens
échantillons de travaux	rubriques
rapports anecdotiques	simulations
conférences	listes de contrôle
épreuves préparées ou non par l'enseignant	questionnaires
portfolios	exposés oraux
journaux d'apprentissage	jeux de rôles
questionnement	débats
productions écrites	échelles d'évaluation
évaluations du rendement	études de cas
évaluation par les pairs et autoévaluation	discussions en groupe
présentations multimédias	représentations graphiques

Évaluation

L'évaluation est un processus continu, global et systématique. Elle permet d'interpréter les données recueillies lors de l'étape de la mesure, de formuler des jugements et de prendre des décisions de sorte à répondre à des questions importantes sur le plan éducatif. De façon plus spécifique, quelles sont la validité et la fiabilité des données recueillies? Quelle information ces données transmettent-elles au sujet de l'atteinte des résultats d'apprentissage? Le rendement des élèves confirme-t-il la pertinence des méthodes pédagogiques employées ou un changement s'avère-t-il nécessaire? Les élèves sont-ils prêts à passer à la prochaine étape du cours ou un enseignement correctif est-il nécessaire?

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

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

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

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

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

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

Principes directeurs

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

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

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

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

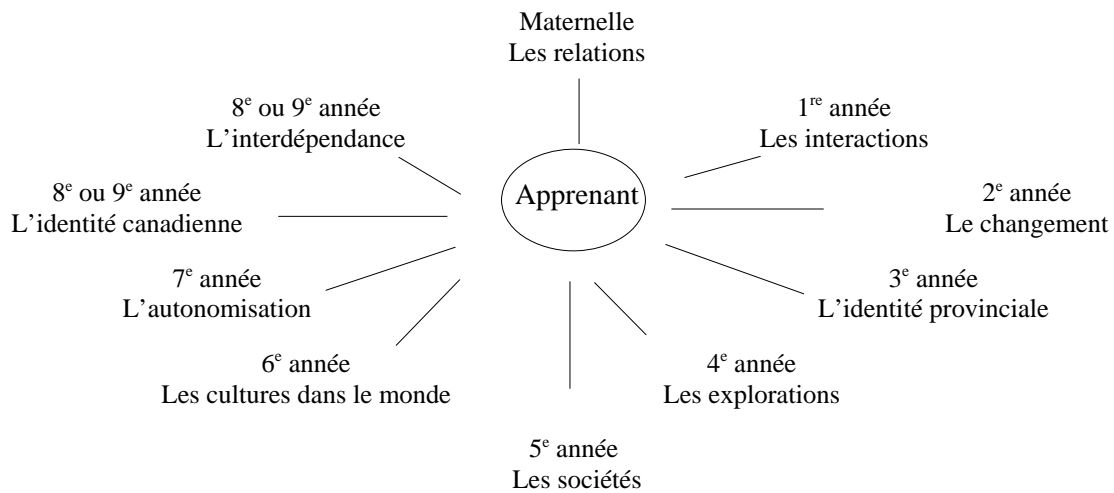
- la plus haute importance est accordée aux meilleurs intérêts des élèves;
- l'évaluation informe les enseignants et améliore l'apprentissage;
- l'évaluation est un élément intégral et continu du processus d'apprentissage et elle est clairement liée aux résultats d'apprentissage;
- l'évaluation est juste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

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

APERÇU DU PROGRAMME

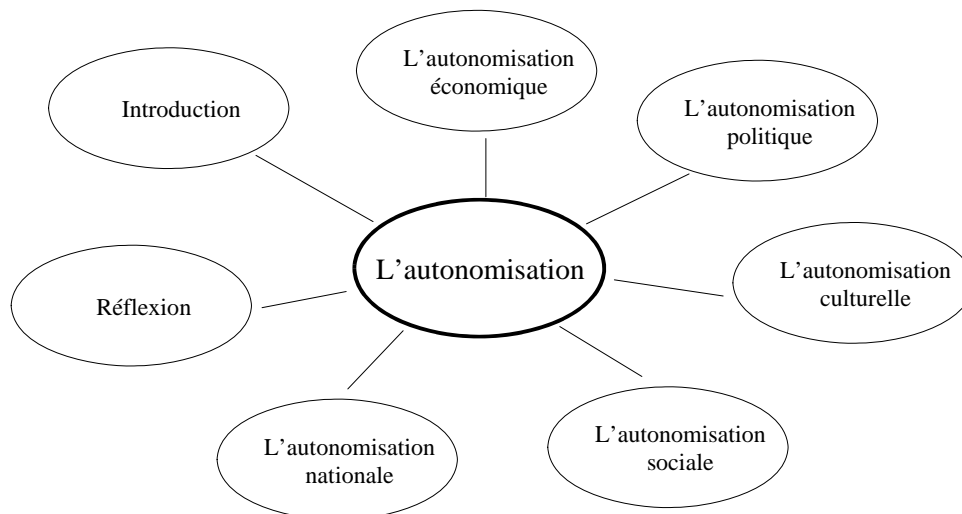
Programmes de sciences humaines de la maternelle à la neuvième année

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



Septième année :
L'autonomisation

Le programme de sciences humaines de la septième année englobe les unités suivantes :



Résultats d'apprentissage spécifiques de la septième année (et énoncés descriptifs)

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

Première unité INTRODUCTION

L'élève devra pouvoir :

7.1.1 **Explorer le concept général d'autonomisation**

- définir le pouvoir et l'autorité, et expliquer les incidences de chacun sur sa vie
- relever et classer des sources de pouvoir et d'autorité
- relever les groupes dont l'autonomisation est favorisée ou entravée dans notre société (à l'échelle locale, nationale et mondiale)

Deuxième unité L'AUTONOMISATION ÉCONOMIQUE

L'élève devra pouvoir :

7.2.1 **Analyser en quoi les produits qui mènent à l'autonomisation économique ont changé**

- nommer les principaux produits économiques auxquels on a accordé de l'importance au fil du temps
- examiner l'importance de la terre et des ressources naturelles en tant que produits économiques dans l'histoire du Canada
- examiner les divers produits économiques dans la société contemporaine

7.2.2 **Examiner les diverses façons dont les systèmes économiques favorisent ou entravent l'autonomisation des gens**

- expliquer que les gens ont des besoins fondamentaux auxquels ils doivent répondre
- analyser le rôle de l'argent dans la réponse aux besoins fondamentaux
- expliquer en quoi les ressources financières favorisent l'autonomisation
- examiner les difficultés associées au cycle de la pauvreté et faire rapport sur le sujet

7.2.3 **Analyser les tendances qui pourraient influencer sur l'autonomisation économique future**

- relever les tendances actuelles et examiner les facteurs susceptibles d'influer sur ces tendances
- prévoir quels produits économiques et compétences favoriseront l'autonomisation individuelle et collective à l'avenir
- prendre des mesures qui favoriseront sa propre autonomisation économique à l'avenir

Troisième unité

L'AUTONOMISATION POLITIQUE

L'élève devra pouvoir :

- 7.3.1 **Évaluer les conditions de vie de divers peuples vivant en Amérique du Nord britannique au milieu du XIX^e siècle, notamment les peuples autochtones, les Afro-Canadiens et les Acadiens**
- nommer et situer les divers territoires et colonies qui, vers 1850, se trouvaient dans la région aujourd'hui appelée le Canada et en dresser la carte, à l'aide de ressources géographiques
 - relever, à l'aide de ressources géographiques, les divers peuples qui habitaient ces territoires et ces colonies vers 1850
 - décrire les possibilités d'emploi pour les gens appartenant à divers peuples et classes et selon le sexe, dans les régions urbaines et rurales
 - relever et décrire les organismes accessibles aux gens appartenant à divers peuples et classes et selon le sexe, dans les régions urbaines et rurales, dans les domaines de la religion, de la santé et de l'éducation
 - comparer l'importance des loisirs et des arts de la création dans les régions urbaines et rurales
- 7.3.2 **Analyser en quoi la lutte pour un gouvernement responsable était une question d'autonomisation ou d'affaiblissement politique**
- se documenter sur les rôles des Églises, des médias, des réformateurs et des oligarchies dans la lutte pour un gouvernement responsable
 - relever et évaluer l'importance des rapports et des articles de journaux qui ont influé sur la création d'un gouvernement responsable
 - évaluer l'incidence des rébellions de 1837 lors de la lutte pour un gouvernement responsable
 - analyser dans quelle mesure le gouvernement responsable a favorisé l'autonomisation des divers peuples des colonies
- 7.3.3 **Analyser les facteurs internes et externes ayant mené à la Confédération**
- relever les points de vue des colonies de l'Amérique du Nord britannique sur la Confédération
 - nommer les principales personnes dotées de pouvoir et expliquer leur participation à la réalisation de la Confédération
 - examiner dans quelle mesure des facteurs externes ont influé sur le débat relatif à la Confédération
 - déterminer si la Confédération a été un processus démocratique, compte tenu des normes actuelles
- 7.3.4 **Examiner la structure politique du Canada à la suite de la Confédération**
- décrire le concept de fédéralisme
 - représenter graphiquement la structure du gouvernement du Canada après la Confédération
 - comparer les pouvoirs accordés aux différents ordres de gouvernement par la *Loi constitutionnelle de 1867*
 - expliquer le rôle du particulier dans le processus démocratique au Canada

Quatrième unité
L'AUTONOMISATION
CULTURELLE

L'élève devra pouvoir :

- 7.4.1 **Expliquer en quoi l'expansion et le développement du Canada durant les années 1870 et au début des années 1880 ont influé sur ses divers peuples et régions**
- déterminer l'origine de la croissance politique du Canada au début des années 1870
 - expliquer les principaux facteurs de la Rébellion de la rivière Rouge, en 1870
 - relever les répercussions de la Rébellion
 - examiner en quoi la politique nationale a favorisé ou entravé l'autonomisation des peuples et des régions du Canada
- 7.4.2 **Analyser les événements de la Rébellion du Nord-Ouest afin de déterminer ses répercussions sur les relations internes au Canada**
- se documenter sur les principaux facteurs ayant mené à la Rébellion du Nord-Ouest, en 1885
 - relever les événements et les répercussions de la Rébellion du Nord-Ouest
 - évaluer les points de vue passés et présents sur le rôle de Louis Riel dans l'histoire du Canada
 - relever les incidences à long terme des rébellions sur les relations internes au Canada
- 7.4.3 **Analyser dans quelle mesure l'autonomisation des peuples autochtones habitant la région correspondant au Canada atlantique d'aujourd'hui a été favorisée ou entravée durant cette période**
- nommer les divers groupes autochtones qui, durant cette période, habitaient la région aujourd'hui appelée le Canada atlantique
 - décrire le mode de vie de ces peuples à cette époque
 - examiner les répercussions des politiques nationales, des traités et de la *Loi sur les Indiens* sur ces peuples
- 7.4.4 **Analyser la lutte pour l'autonomisation des nouveaux groupes culturels qui ont immigré au Canada entre 1870 et 1914**
- nommer les divers groupes culturels qui sont arrivés au Canada entre 1870 et 1914
 - examiner les facteurs d'incitation et d'attraction qui ont amené ces groupes au Canada
 - décrire les conditions auxquelles étaient confrontés ces groupes au Canada
 - expliquer pourquoi il est important pour les groupes ethniques de conserver leur identité culturelle et linguistique, leurs coutumes, leurs traditions et leur spiritualité
 - déterminer si leur arrivée au Canada a favorisé ou entravé leur autonomisation, et expliquer comment cela s'est produit
 - comparer les politiques canadiennes en matière d'immigration au cours du XX^e siècle afin de relever des exemples de préjugés

Cinquième unité
L'AUTONOMISATION SOCIALE

L'élève devra pouvoir :

7.5.1 **Évaluer les conditions de vie des peuples du Canada au début du XX^e siècle**

- décrire la composition géopolitique du Canada au début des années 1900
- faire une recherche et décrire la société canadienne et les changements technologiques qui l'ont touchée au début du XX^e siècle
- comparer les conditions de vie des Canadiens au début du XX^e siècle en se fondant sur les critères suivants : situation socioéconomique, région géographique, groupe ethnique, population urbaine ou rurale et sexe
- relever les disparités évidentes au sein de la société à cette époque

7.5.2 **Décrire les répercussions de la révolution industrielle sur le secteur industriel et les travailleurs à Terre-Neuve-et-Labrador, dans les Provinces maritimes et d'un bout à l'autre du pays**

- décrire une journée de travail typique, les conditions de travail et les règlements pour les groupes de travailleurs suivants : les travailleurs d'usine, les travailleurs des industries primaires, et les femmes et les enfants
- expliquer l'émergence et l'expansion du mouvement ouvrier et des syndicats au Canada
- expliquer l'influence des syndicats quant à l'amélioration des salaires et des conditions de travail

7.5.3 **Examiner comment le rôle des femmes dans les mouvements de réforme sociale de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle a favorisé leur autonomisation**

- décrire les mouvements de réforme sociale, notamment en matière d'éducation, de santé, de système pénitentiaire et de conditions de vie et de travail
- relever les principales personnes et les principaux groupes ayant activement favorisé la réalisation de ces changements sociaux
- analyser les incidences de ces mouvements sur la vie des autres femmes
- expliquer comment les femmes ont obtenu davantage de droits et de possibilités en raison de leurs activités en rapport avec la réforme sociale et politique
- prendre des mesures appropriées à son âge relativement à des questions sociales d'aujourd'hui

Sixième unité

L'AUTONOMISATION NATIONALE

L'élève devra pouvoir :

- 7.6.1 **Examiner en quoi les événements survenus au début du XX^e siècle ont mené à l'indépendance du Canada**
- expliquer les différentes perspectives des peuples canadiens de cette époque au sujet du Canada, de la Grande-Bretagne et des États-Unis
 - expliquer les incidences d'événements tels que la guerre des Boers, le différend frontalier de l'Alaska et la crise navale sur les relations entre le Canada et la Grande-Bretagne ainsi que le Canada et les États-Unis
- 7.6.2 **Expliquer la participation du Canada à la Première Guerre mondiale**
- expliquer ce qui a causé la Première Guerre mondiale et pourquoi le Canada y a participé
 - expliquer en quoi les progrès technologiques ont changé la façon de mener cette guerre
 - faire preuve de sa compréhension du rôle du Canada dans la Première Guerre mondiale
- 7.6.3 **Analyser les répercussions de la Première Guerre mondiale sur le Canada et sa population**
- examiner les répercussions humaines et sociales de la Première Guerre mondiale sur les Canadiens
 - examiner les changements économiques qui ont résulté de la participation du Canada à la Première Guerre mondiale
 - analyser certaines questions politiques découlant de la participation du Canada à la Première Guerre mondiale

Septième unité
RÉFLEXION

L'élève devra pouvoir :

- 7.7.1 **Faire preuve de sa compréhension de l'étendue de l'autonomisation à l'échelle individuelle, collective et nationale jusqu'en 1920**

Comment utiliser le présent guide

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 :

- présente une gamme de stratégies d'apprentissage et d'enseignement associées à un ou plusieurs résultats d'apprentissage spécifiques;
- montre la relation entre les résultats d'apprentissage et les stratégies d'évaluation;
- suggère des façons dont l'enseignant peut faire des liens avec d'autres matières;
- propose des ressources additionnelles.

Première colonne : Résultats d'apprentissage

La première colonne présente les résultats d'apprentissage et les énoncés descriptifs connexes, qui définissent ce que les élèves doivent savoir et être en mesure de faire et ce à quoi ils doivent accorder de l'importance à la fin de l'année. Les énoncés descriptifs fournissent des précisions sur les résultats d'apprentissage.

Deuxième colonne : Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

Cette colonne présente une gamme de stratégies parmi lesquelles les enseignants et les élèves peuvent choisir. Diverses combinaisons de situations d'apprentissage peuvent être employées 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. Les suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement font un grand emploi des tableaux synthèses et, s'il y a lieu, elles renvoient aux outils d'enseignement et d'apprentissage présentés dans les annexes. Le cœur (♥) désigne les situations d'apprentissage nécessitant un certain degré de sensibilité.

Première colonne

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

- 7.2.2 Examiner les diverses façons dont les systèmes économiques favorisent ou entravent l'autonomisation des gens**
- expliquer que les gens ont des besoins fondamentaux auxquels ils doivent répondre
 - analyser le rôle de l'argent dans la réponse aux besoins fondamentaux
 - expliquer en quoi les ressources financières favorisent l'autonomisation
 - examiner les difficultés associées au cycle de la pauvreté et faire rapport sur le sujet

Deuxième colonne

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Comparer la manière dont un Autochtone répondait à un besoin spécifique au temps des colonies européennes et celle dont il le fait aujourd'hui.

Réponse aux besoins physiologiques		
Autrefois	Besoin	De nos jours
	Eau	
	Nourriture	
	Vêtements	
	Logement	

Ces besoins sont satisfaits différemment aujourd'hui, parce que

- Comparer les besoins et les désirs de deux groupes afin de relever les similitudes.

Comparaison des besoins et des désirs de deux groupes	
Groupe A	Groupe B

J'ai remarqué que ces deux groupes ont besoin de (énumérer les éléments pertinents).

- Définir le terme « ressources financières » à l'aide d'un schéma en toile d'araignée.
- Faire une recherche dans divers supports d'information (journaux en ligne, magazines, reportages, documentaires) afin de relever les façons dont une personne ou un groupe a favorisé son autonomisation économique grâce à l'éducation, à ses ressources financières, au soutien familial, à l'éthique du travail ou à sa situation politique. Le tableau suivant peut être utilisé.♥

L'autonomisation économique		
Personne ou groupe	Moyen d'autonomisation	Perspectives possibles

Les ressources financières semblent importantes parce que (explique en quoi les ressources financières ont aidé cette personne ou ce groupe à améliorer sa situation économique).

Troisième colonne :
Suggestions pour
l'évaluation

Cette colonne offre des suggestions en vue de réaliser une évaluation continue faisant partie intégrante de l'expérience d'apprentissage. Ces suggestions font aussi une utilisation étendue des tableaux synthèses et, s'il y a lieu, elles renvoient aux outils d'enseignement et d'apprentissage présentés dans les annexes.

Quatrième colonne :
Notes

Cette colonne établit des liens avec d'autres matières et précise des ressources et des organismes qu'on peut consulter. Le présent document, dans la 4^e colonne des pages consacrées aux stratégies d'apprentissage et d'évaluation, fait état de nombreuses ressources qui peuvent appuyer l'enseignant dans la prestation du programme. Là où il existe une version française d'une ressource, son titre y a été inscrit. Au moment de l'impression et de la distribution du programmes d'études, le ministère de l'Éducation, en collaboration avec une équipe d'enseignants, entreprend des recherches afin d'identifier des ressources en français qui offriront un appui équivalent et en informera le personnel enseignant.

Troisième colonne

Quatrième colonne

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Faire une recherche dans divers supports d'information (journaux en ligne, magazines, reportages, documentaires) afin de relever les façons dont une personne ou un groupe a entravé son autonomisation économique en raison d'un manque d'éducation, de ressources financières, de soutien familial ou d'éthique du travail ou de la précarité de sa situation politique. Le tableau suivant peut être utilisé. ♥

Entrave à l'autonomisation économique		
Personne ou groupe	Raisons de l'entrave à l'autonomisation	Perspectives possibles
Les ressources financières semblent importantes, parce que (explique en quoi le manque de ressources financières a empêché cette personne ou ce groupe d'améliorer sa situation économique.)		

- Faire une recherche dans les médias afin d'examiner en quoi le traitement d'une question touchant une personne ou un groupe dont l'autonomisation économique est favorisée ou entravée véhicule des stéréotypes. ♥

Relever le manque d'objectivité des médias à l'égard des personnes ou des groupes dont l'autonomisation est favorisée ou entravée			
Personne ou groupe	Raisons pour lesquelles l'autonomisation est favorisée	Raisons pour lesquelles l'autonomisation est entravée	Exemples de partis pris ou de stéréotypes
Les médias jettent un regard différent sur une situation selon le degré d'autonomisation parce que (donne de brefs exemples de la façon dont les médias voient différemment les gens selon que leur situation est avantageuse ou précaire).			

- Expliquer brièvement par écrit le traitement réservé à un groupe dont l'autonomisation est entravée, par exemple dans les médias ou au sein de la collectivité. ♥ (Consulter la première partie de l'annexe J, qui présente une rubrique d'évaluation globale de l'écriture.)

Notes

Programmes communs du CAMEF
Langue

- relever des partis pris et des stéréotypes
- lire des textes choisis traitant de situations où l'autonomisation est favorisée ou entravée : *Le prince et le pauvre, La petite fille aux allumettes, Un chant de Noël, The Gift.*

Mathématiques :
F1 expliquer à l'aide d'exemples la distinction entre un échantillon biaisé et non biaisé et des données de première et de seconde main
F2 formuler des questions en vue de mener des enquêtes dans des contextes

Aperçu du programme de la septième année

Le programme de sciences humaines de la septième année s'articule autour du concept d'autonomisation. L'autonomisation consiste à avoir les moyens, l'occasion, le pouvoir ou l'autorité d'être sûr de soi, autonome et d'agir. Ce concept a été choisi pour aider les élèves à mieux comprendre les répercussions importantes de l'autorité et du pouvoir dans nos vies. Ils analyseront les sources d'autorité dans la vie des citoyens canadiens, tant de nos jours que dans le passé, et ils examineront la répartition actuelle et passée du pouvoir et des privilèges dans notre société. Ils seront appelés à poser des questions, à étudier des problèmes, à analyser de l'information, à faire des généralisations et à tirer des conclusions au sujet du rôle de l'autonomisation dans notre histoire. Ils se pencheront sur des questions telles que les suivantes : Qui était investi de l'autorité officielle? Qui détenait le pouvoir? Comment cette autorité et ce pouvoir ont-ils été utilisés? L'ont-ils été de façon équitable? En quoi les décisions prises ont-elles influé sur tous les Canadiens? Pendant ce temps, les élèves seront incités à examiner le rôle du pouvoir et de l'autorité dans leur propre vie.

Le programme d'études porte sur divers aspects de l'autonomisation. Bien que le programme soit divisé en unités portant sur l'autonomisation économique, politique, culturelle, sociale et nationale, on s'attend à ce que tous les aspects pertinents soient examinés. Ainsi, l'unité portant sur l'autonomisation économique traite de l'autonomisation personnelle. Dans l'unité concernant l'autonomisation sociale, on examine divers groupes de notre société qui se sont battus pour obtenir des droits, notamment sur les plans culturel, économique et autres.

Le programme de sciences humaines de la septième année est fortement inspiré de l'histoire, mais il comporte des éléments d'autres disciplines, y compris l'économie, la géographie, la science politique et la sociologie. Il reconnaît la nécessité d'aborder les sujets en contexte. Bien qu'il porte principalement sur la croissance de la nation canadienne du début du XIX^e siècle à la fin de la Première Guerre mondiale, il a été élaboré en partant du principe que l'étude de l'histoire ne se limite pas à une période spécifique. Ainsi, on y fait mention à la fois d'événements passés et contemporains. Ce programme prend comme point de départ les volets historiques des programmes de la quatrième et de la cinquième année, qui traitent des premiers peuples autochtones, des répercussions de l'exploration, et des colonies françaises et britanniques au Canada. En huitième et en neuvième année, les élèves approfondiront leur compréhension de l'histoire du Canada en analysant les questions et les événements d'importance de 1920 à nos jours.

Le tableau de la page suivante illustre le lien avec l'autonomisation et l'orientation historique de chaque unité.

Unité	Lien avec l'autonomisation	Orientation historique
1. Introduction	Explore le concept général d'autonomisation et ses répercussions sur les plans individuel et collectif, y compris chez les jeunes.	Événements actuels
2. L'autonomisation économique	Examine les produits économiques, le rôle traditionnel de la terre et des ressources naturelles dans l'autonomisation économique et les tendances quant à l'autonomisation économique future.	Aperçu des économies préindustrielle, industrielle et post-industrielle et examen de l'importance de la terre et des ressources naturelles au Canada
3. L'autonomisation politique	Examine le processus politique et la façon dont l'action politique peut mener à l'autonomisation.	1830-1867 Incluant la grande migration, l'agitation politique et la rébellion, et la Confédération
4. L'autonomisation culturelle	Examine dans quelle mesure l'autonomisation de divers groupes culturels a été favorisée ou entravée au Canada.	1870-1914 Incluant les rébellions de la rivière Rouge et du Nord-Ouest, la colonisation de l'Ouest, les Autochtones*
5. L'autonomisation sociale	Examine divers groupes au sein de notre société qui se sont battus pour leurs droits.	1890-1918 Incluant les inégalités dans la société, l'industrialisation et les droits des femmes
6. L'autonomisation nationale	Examine comment l'autonomisation d'un pays peut être favorisée ou entravée.	1900-1918 Incluant la Première Guerre mondiale
7. Réflexion	Offre l'occasion aux élèves de manifester leur compréhension de l'autonomisation.	Événements historiques et actuels

* Dans le présent document, le terme « Autochtones » désigne les peuples des Premières nations, les Inuits et les Métis.

Unité 1

Introduction à l'autonomisation

Unité 1

Introduction à l'autonomisation

Aperçu de l'unité

La première unité examine le concept général d'autonomisation. On y traite du pouvoir et de l'autorité, et on y analyse les relations entre l'autonomisation, le pouvoir et l'autorité. Le concept de prise de décisions et de mesures pour mieux contrôler sa vie y est présenté - soit essentiellement l'autonomisation personnelle. L'entrave à l'autonomisation est aussi examinée. Il est important de ne pas oublier que, bien que des mesures doivent être prises pour assurer son autonomisation personnelle, certaines personnes et certains groupes ont dû composer et composent toujours avec des situations qui entravent leur autonomisation.

On y présente aussi les cinq types d'autonomisation sur lesquels portent les unités subséquentes, soit sur les plans économique, politique, culturel, social et national. Il est essentiel de bien comprendre la nature de chacun de ces types d'autonomisation et dans quelle mesure ils sont étroitement liés et interdépendants - particulièrement au début d'un programme d'études. Il est recommandé de consulter la dernière unité qui présente un projet de réflexion qui peut guider les élèves pendant l'année.

Résultat d'apprentissage correspondant à la présente unité

L'élève devra pouvoir :

7.1.1 Explorer le concept général d'autonomisation

Processus et compétences mis en évidence

Communication

- Faire une lecture critique.
- Exprimer un point de vue et le justifier.

Recherche de renseignements

- Formuler des questions ou des hypothèses de façon à orienter clairement la recherche de renseignements.
- Recueillir, noter et évaluer de l'information et en faire la synthèse.
- Tirer des conclusions fondées sur des éléments d'information.

Participation

- Participer à diverses expériences d'apprentissage incluant des travaux individuels et collectifs.
- Réagir à des questions de nature publique touchant la classe, l'école, la collectivité ou le pays.

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.1.1 Explorer le concept général d'autonomisation

- définir le pouvoir et l'autorité, et expliquer les incidences de chacun sur sa vie
- relever et classer des sources de pouvoir et d'autorité
- relever les groupes dont l'autonomisation est favorisée ou entravée dans notre société (à l'échelle locale, nationale et mondiale)

[Traduction]

Tyrannie

Ô il est excellent

D'avoir une force de géant

Mais il est tyrannique

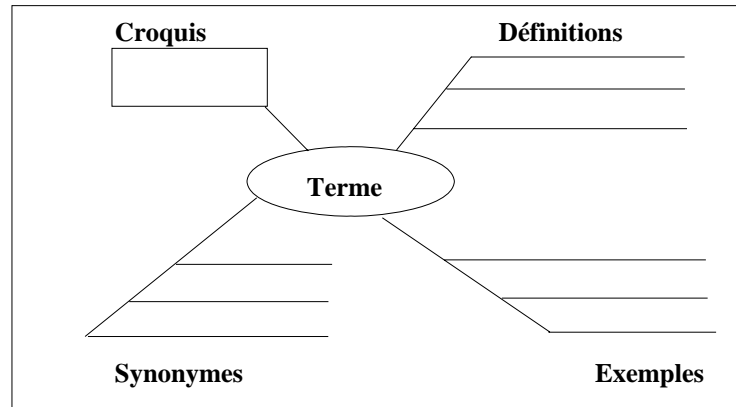
De l'employer comme un tyran

William Shakespeare

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Définir le terme « pouvoir » à l'aide du schéma en toile d'araignée ci-dessous :



- Établir un lien entre le pouvoir et l'autorité à l'aide du tableau suivant :

Exemple d'autorité	Pouvoir de cette personne
Capitaine d'une équipe de soccer	
Président d'un conseil étudiant	
Secrétaire d'école	
Chef dans le mouvement des guides	

- Faire un remue-méninges afin de trouver des types et des sources de pouvoir et d'autorité et donner des exemples de chacun, compte tenu des éléments suivants : aspect physique, aspect intellectuel, aspect social ou classe, âge, sexe, ethnique, langue, religion et personnes ayant un handicap.
- Faire une recherche dans les journaux et les autres médias afin de trouver des personnes en situation d'autorité et expliquer pourquoi elles ont du pouvoir. Leurs constatations peuvent être notées dans le tableau suivant :

Personne en situation d'autorité	Cette personne a du pouvoir parce que...

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Relever deux personnes ou groupes qui ont du pouvoir dans la collectivité et décrire une occasion où ils exercent leur pouvoir.

Personne ou groupe de ma collectivité	Exemple d'une occasion où cette personne ou ce groupe exerce son pouvoir

- Visionner des *Minutes du patrimoine* (Frontenac, Les orphelins d'Irlande, Jennie Trout, Louis Riel, L'institutrice rurale, Nellie McClung, Le gardien de la paix) et analyser en quoi l'autorité et le pouvoir influent sur les événements. Leur demander de nommer les types et les sources de pouvoir qu'ils voient les gens utiliser pour atteindre leurs buts et d'analyser de façon critique l'exercice du pouvoir.

Minute du patrimoine	Type et source de pouvoir	Façon dont le pouvoir est exercé	Ta réaction à l'exercice justifié ou abusif du pouvoir

- Analyser une série de photos afin de trouver des exemples d'entrave à l'autonomisation et émettre une hypothèse quant à une cause possible (p. ex. la pauvreté).

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 1

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 1

Programmes communs du CAMEF

Arts
Leçon sur l'autoportrait
(consulter l'annexe A)

Ressources additionnelles

Les *Minutes du patrimoine*

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.1.1 Explorer le concept général d'autonomisation

- définir le pouvoir et l'autorité, et expliquer les incidences de chacun sur sa vie
- relever et classer des sources de pouvoir et d'autorité
- relever les groupes dont l'autonomisation est favorisée ou entravée dans notre société (à l'échelle locale, nationale et mondiale)

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- En petits groupes, faire une recherche dans les journaux ou tout autre média sur l'exercice justifié ou abusif du pouvoir. Le détenteur du pouvoir peut être une personne, un groupe, un organisme ou une nation. L'un des membres du groupe devra présenter un bref exposé oral devant la classe, à la fin duquel ses partenaires répondront aux questions de leurs camarades. Le tableau ci-dessous peut servir à résumer et à analyser l'information présentée dans le cadre de tous les exposés.

Détenteur du pouvoir	Type de pouvoir et source	Manière dont le pouvoir est utilisé de façon justifiée ou abusive	Notre réaction face à cet exercice justifié ou abusif du pouvoir

En cas de (*nommez la situation spécifique*), nous aurions (*décrivez ce que votre groupe aurait fait*), parce que (*donnez une raison*).

- Participer à une activité d'apprentissage coopératif selon la méthode du chassé-croisé. Chaque membre d'un groupe accepte de devenir un « spécialiste » de l'un des types d'autonomisation, soit sur le plan économique (É), politique (P), culturel (C), social (S) ou national (N). Après avoir lu et fait des recherches sur le sujet et s'être entretenus avec les spécialistes des autres groupes, les élèves font part de leur expertise à leurs partenaires.

Exemple des étapes à suivre dans une classe comptant 15 élèves

Répartition des élèves en trois groupes : ÉPCSN ÉPCSN ÉPCSN
(assignation des sujets)

Formation de cinq groupes d'experts : ÉÉÉ PPP CCC SSS NNN
(examen et discussion)

Retour aux groupes de départ : ÉPCSN ÉPCSN ÉPCSN
(enseignement par les pairs et vérification)

(Consulter l'annexe I, qui traite de l'évaluation de la participation des élèves au travail de groupe.)

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Lire un article de journal ou une étude de cas portant sur un groupe dont l'autonomisation est entravée (p. ex. la main-d'oeuvre enfantine, les prisonniers politiques, les Afro-Canadiens, les réfugiés religieux) et écrire au rédacteur en chef du journal local. La liste de vérification ci-dessous peut servir à des fins d'autoévaluation. *(Cette liste peut aussi être employée par l'enseignant pour évaluer la qualité du travail des élèves. De plus, il se peut qu'il soit nécessaire de leur préciser le contenu de la lettre : le groupe dont l'autonomisation est entravée et les personnes en situation d'autorité qui détiennent le pouvoir, les gestes posés par les détenteurs du pouvoir qui ont occasionné cette situation et les mesures à prendre pour la corriger.)*

Liste de vérification : Rédaction d'une lettre à l'intention du rédacteur en chef		
<i>Critère</i>	<i>Oui</i>	<i>Pas encore</i>
Mes phrases introductives sont-elles énoncées de façon convaincante et résolue?		
Est-ce que mon opinion est clairement énoncée?		
Y a-t-il suffisamment d'éléments d'information pour appuyer mon point de vue?		
Est-ce que je réfute les opinions divergentes?		
Est-ce que je sais avec certitude qui je dois persuader?		
Mes phrases sont-elles formulées de sorte à exprimer un message clair?		
Mon vocabulaire est-il approprié, compte tenu de mon message?		
Est-ce que j'ai vérifié l'orthographe, la ponctuation, la grammaire et l'emploi des majuscules?		

- Classer des coupures de journaux selon le type d'autonomisation qui y est abordé.

Titre de l'article	Type d'autonomisation	Éléments d'information à l'appui de ma réponse...

Notes

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.1.1 Explorer le concept général d'autonomisation

- définir le pouvoir et l'autorité, et expliquer les incidences de chacun sur sa vie
- relever et classer des sources de pouvoir et d'autorité
- relever les groupes dont l'autonomisation est favorisée ou entravée dans notre société (à l'échelle locale, nationale et mondiale)

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Examiner en quoi consiste l'entrave à l'autonomie en participant à une activité d'apprentissage coopératif en trois étapes. Chaque élève écrit sa définition personnelle, qu'il accompagne d'un exemple. Un échange d'idées est ensuite réalisé avec un camarade. Après avoir atteint un consensus, les partenaires font part de leurs définitions et de leurs exemples à la classe. (*Consulter l'annexe I, qui traite de l'évaluation de la participation des élèves au travail de groupe.*)
- Fabriquer un collage collectif représentant des exemples d'entrave à l'autonomisation. (Cela peut aussi être fait pour l'autonomisation.) Des éléments peuvent être ajoutés tout au long de l'année, à mesure de la progression du cours. Ce collage peut être affiché dans le couloir ou à tout autre endroit bien en vue.
- Noter une réflexion dans leurs journaux au sujet d'une situation au cours de laquelle ils ont senti que leur autonomisation était favorisée, puis une autre où elle a été entravée. Leurs réflexions doivent porter sur les différences entre ces deux situations et sur ce qu'ils en pensent maintenant. (*Consulter l'annexe G, qui traite des journaux de réflexion : types de textes, questions incitatives et exemples d'énoncés d'introduction.*)
- Dresser un « autoportrait dans vingt ans » à l'aide des questions suivantes :

Dans vingt ans...

- Quel âge auras-tu?
- Quelles études postsecondaires auras-tu suivies ou seras-tu en train de suivre?
- Quelle carrière auras-tu entreprise?
- Quelle sera ta coiffure?
- Comment t'habilleras-tu (selon ta carrière)?
- Où vivras-tu?
- Quels seront tes passe-temps?
- Seras-tu marié ou célibataire?
- À quelles activités communautaires et sociales participeras-tu?
- Donne des exemples du pouvoir que tu aimerais détenir dans vingt ans.

(L'autoportrait peut être réalisé en tant que tâche d'écriture ou de projet artistique. Les élèves doivent réfléchir au type d'autorité et de pouvoir qu'ils souhaitent avoir dans vingt ans et aux choix sur lesquels ils aimeraient avoir un contrôle. Il se peut qu'un élève désire être en charge des programmes de bénévolat dans la collectivité. Comment cela pourrait-il être représenté dans un autoportrait? Les élèves peuvent consulter des magazines afin de prévoir leur apparence dans vingt ans. Il est bon d'utiliser, dans la mesure du possible, un logiciel tel que Paint Shop Pro pour illustrer ce dont ils pourraient avoir l'air dans vingt ans.)

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Lire un article de journal ou une étude de cas et expliquer dans un bref paragraphe en quoi l'autonomisation d'un groupe spécifique est fréquemment entravée. Ce paragraphe peut être structuré à l'aide du tableau ci-dessous. (*Pour cet exercice, on peut suggérer une courte liste de sujets aux élèves, p. ex. les enfants dans les pays en développement, les personnes handicapées, les familles monoparentales, etc.*)

Structure d'un paragraphe
<p><i>Début</i> L'idée principale du paragraphe est présentée dans une phrase introductive afin d'aider le lecteur à anticiper la suite du texte.</p>
<p><i>Milieu</i> Les éléments d'information sont présentés sous forme de faits. Les faits sont appuyés par des exemples. Les faits et les exemples ont un lien explicite avec la phrase introductive.</p>
<p><i>Fin</i> Compte tenu des éléments d'information présentés, le sens de l'idée principale est expliqué.</p>

- Réfléchir à quelque chose qu'ils ont lu, vécu ou entendu dans la classe au sujet de l'autonomisation ou de l'entrave à celle-ci, et noter leurs réflexions dans leurs journaux. (*Consulter l'annexe G, qui traite des journaux de réflexion : types de textes, questions incitatives et exemples d'énoncés d'introduction.*)

Notes

Unité 2

L'autonomisation économique

Unité 2

L'autonomisation économique

Aperçu de l'unité

La présente unité examine les incidences des systèmes économiques à l'échelle individuelle et collective. Depuis longtemps, la situation économique joue un rôle de premier plan dans la répartition du pouvoir et de l'autorité. Les questions économiques ont été des éléments importants de l'histoire du Canada. D'ailleurs, elles le sont toujours et continueront de l'être à l'avenir.

Autrefois, des intérêts économiques divergents contribuaient à définir la relation entre les Autochtones du Canada et les Européens, particulièrement les Britanniques. Cette relation était complexe et elle présentait de multiples facettes, mais, en bout de ligne, les Britanniques, plus avantagés sur le plan économique, ont acquis un pouvoir et une autorité considérables. Inversement, le mode de vie économique des Autochtones s'est effrité, et ces derniers ont perdu une grande partie du contrôle sur leur propre vie.

De nos jours, le manque de ressources économiques adéquates ou de contrôle sur les circonstances économiques a encore des répercussions négatives sur certaines personnes et certains groupes. Au Canada, les Autochtones poursuivent leurs efforts pour reprendre le contrôle de leur vie sur le plan économique. Par ailleurs, les immigrants doivent souvent faire face à des obstacles de taille pour réaliser leur autonomisation économique dans leur pays d'accueil. Il est évident qu'au Canada les possibilités économiques n'ont pas été les mêmes pour tous, que ce soit sur le plan individuel ou collectif, et qu'elles ne le sont toujours pas.

Chaque jour, nous faisons des choix qui influent sur le degré de contrôle que nous avons sur notre situation et nos ressources économiques actuelles et futures, et les élèves ne font pas exception. En se renseignant sur les possibilités et les tendances et en prenant des décisions personnelles judicieuses, une personne se donne une gamme étendue d'options. Dans un monde qui évolue rapidement, il est essentiel d'avoir des choix et des options.

Résultats d'apprentissage correspondant à la présente unité

L'élève devra pouvoir :

7.2.1 Analyser en quoi les produits qui mènent à l'autonomisation économique ont changé

7.2.2 Examiner les diverses façons dont les systèmes économiques favorisent ou entravent l'autonomisation des gens

7.2.3 Analyser les tendances qui pourraient influencer sur l'autonomisation économique future

Processus et compétences mis en évidence

Communication

- Faire une lecture critique.
- Exprimer un point de vue et le justifier.
- Choisir les modes d'expression et les styles appropriés, compte tenu de l'objectif.
- Utiliser une gamme de modes d'expression et de styles pour présenter de l'information, des arguments et des conclusions.

Recherche de renseignements

- Reconnaître des questions et des perspectives importantes dans un domaine d'exploration.
- Recueillir, noter et évaluer de l'information et en faire la synthèse.
- Tirer des conclusions fondées sur des éléments d'information.
- Prendre des décisions efficaces.

Participation

- Participer à divers groupes en faisant appel à des compétences et à des stratégies en matière de collaboration.

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.2.1 Analyser en quoi les produits qui mènent à l'autonomisation économique ont changé

- nommer les principaux produits économiques auxquels on a accordé de l'importance au fil du temps
- examiner l'importance de la terre et des ressources naturelles en tant que produits économiques dans l'histoire du Canada
- examiner les divers produits économiques dans la société contemporaine

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Définir les termes « secteur primaire », « secteur secondaire », « secteur tertiaire » et « secteur quaternaire » avec un partenaire, en donnant chaque fois un exemple provenant de la région. Plusieurs groupes d'élèves peuvent présenter leurs définitions respectives d'un terme jusqu'à ce que tous les termes aient été définis. Le tableau suivant peut permettre d'élaborer une définition collective.

Définition des secteurs économiques		
Secteur	Définition	Exemple
Primaire		
Secondaire		
Tertiaire		
Quaternaire		

- Tirer une conclusion au sujet de la modification du pourcentage de travailleurs dans chaque secteur de l'économie, en se fondant sur les statistiques suivantes :

Pourcentage de travailleurs au sein de chaque secteur économique			
Année	Secteur économique		
	Primaire	Secondaire	Tertiaire
1891	50,0	25,3	24,7
1956	18,5	32,6	21,0
1996	5,2	21,0	73,8

Mes observations :

De 1891 à 1996, le pourcentage de travailleurs du secteur primaire _____.

Dans le secteur tertiaire, le pourcentage de travailleurs _____.

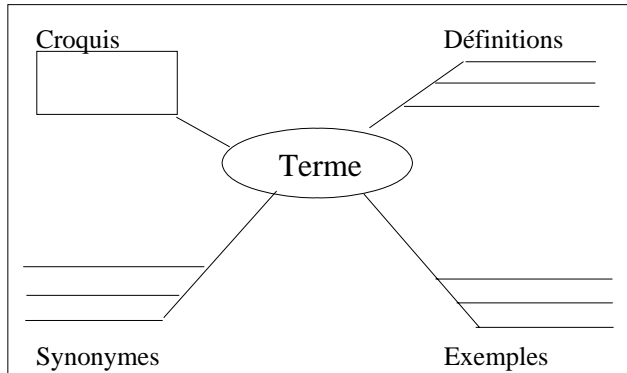
- Consulter une encyclopédie, Internet ou une carte mondiale illustrant l'utilisation des sols en vue de dresser une liste des régions où l'on trouve les produits suivants :

blé	poisson	acier	ordinateurs
bois d'oeuvre	boeuf	papier	
pétrole	charbon	automobiles	

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Définir le terme « secteur quaternaire » à l'aide du schéma en toile d'araignée ci-dessous.



- Faire une recherche dans Internet ou les Pages jaunes afin de trouver des exemples d'activités relevant des secteurs primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire. Dans le tableau ci-dessous, ils noteront le nom de l'entreprise et cocheront la case appropriée.

Nom de l'entreprise	Secteur			
	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Quaternaire

- Examiner une carte du monde illustrant la répartition des économies agricoles, industrialisées, nouvellement industrialisées et diversifiées. Leurs constatations peuvent être notées dans le tableau suivant :

Analyse des économies mondiales	
Énoncé	Région
1. Un grand nombre d'habitants de cette région travaillent dans le secteur primaire.	
2. La plupart des habitants de cette région travaillent dans les secteurs secondaire, tertiaire et quaternaire.	
3. Un grand nombre d'habitants de cette région sont prisonniers du cycle de la pauvreté.	
4. La plupart des habitants de cette région jouissent d'une sécurité économique.	

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 2

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 2

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.2.1 Analyser en quoi les produits qui mènent à l'autonomisation économique ont changé

- nommer les principaux produits économiques auxquels on a accordé de l'importance au fil du temps
- examiner l'importance de la terre et des ressources naturelles en tant que produits économiques dans l'histoire du Canada
- examiner les divers produits économiques dans la société contemporaine

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Se servir du tableau ci-dessous pour comparer la façon dont les groupes autochtones et les nouveaux venus européens utilisaient la terre.

Tableau de comparaison des diverses utilisations de la terre		
Groupe autochtone	Critère	Nouveaux venus européens
	Activités sur la terre	
	Ce qu'on retirait de la terre	

- Inviter un sage autochtone ou un historien à venir parler de la modification du rôle de la terre et des ressources naturelles et de leur importance pour les peuples autochtones. L'invité peut faire part de traditions orales, de légendes, de récits et de cérémonies qui illustrent la signification de la terre et des ressources naturelles pour les peuples autochtones. Les élèves rédigeront ensuite un texte de nature métacognitive dans leurs journaux au sujet de leur expérience d'apprentissage. *(Si on désire réaliser cette activité sous forme d'entrevue, se reporter au tableau intitulé « Préparation des questions d'entrevue » [Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement, résultat d'apprentissage 7.3.3]. Si le sage autochtone souhaite apporter un objet de famille ou un outil, consulter l'annexe E, qui suggère des façons d'étudier ces objets.)*
- Remplir un tableau des connaissances au sujet d'un secteur spécifique qui les intéresse.

Tableau des connaissances au sujet (nomme le secteur)		
Ce que je sais déjà	Ce que je désire apprendre	Ce que j'ai appris

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Créer individuellement un schéma conceptuel illustrant l'importance de la terre et des ressources naturelles pour les colonisateurs européens. En petits groupes, ils peuvent mettre en commun leurs schémas et, lorsqu'un consensus est atteint, en produire un nouveau. On peut ensuite afficher les schémas de chaque groupe, ce qui alimentera une discussion collective.
- Faire un collage de photos illustrant des produits d'autonomisation économique durant les ères préindustrielle, industrielle et post-industrielle, et spécifier lesquels sont communs aux trois époques et lesquels ne le sont pas.

Notes

Programmes communs du CAMEF

Langue

- réflexions écrites
- entrevues

Mathématiques

F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences

Ressources additionnelles

- L'Atlas du Canada
- *Jouer... pour de vrai*

Organismes et groupes

Fondation canadienne d'éducation économique (FCEE) www.cfee.ca

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.2.2 Examiner les diverses façons dont les systèmes économiques favorisent ou entravent l'autonomisation des gens

- expliquer que les gens ont des besoins fondamentaux auxquels ils doivent répondre
- analyser le rôle de l'argent dans la réponse aux besoins fondamentaux
- expliquer en quoi les ressources financières favorisent l'autonomisation
- examiner les difficultés associées au cycle de la pauvreté et faire rapport sur le sujet

[Traduction]

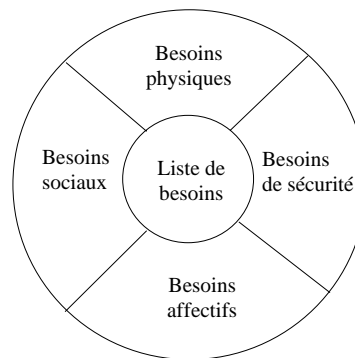
Lorsqu'il n'y aura plus de poissons dans la mer et que tous les arbres auront été abattus, les gens se rendront compte qu'ils ne peuvent pas manger leur argent.

Sage autochtone

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Participer à un groupe d'apprentissage afin de faire un remue-méninges et de dresser une liste de besoins.
- Classer les besoins relevés en trois catégories (selon une adaptation de la hiérarchie des besoins de Maslow). Dans le schéma ci-dessous, les besoins relevés sont inscrits dans le cercle central, puis, après l'atteinte d'un consensus au sein du groupe, chaque besoin est placé dans la section appropriée.



- Dresser un tableau classant les besoins selon qu'ils peuvent ou non être satisfaits par l'argent.

Besoins satisfaits par l'argent	Besoins non satisfaits par l'argent

- Énumérer des façons dont les besoins de sécurité de leurs pairs sont satisfaits au sein de la collectivité.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Analyser une série de photos illustrant divers biens et services commerciaux ou bénévoles et les classer en fonction des catégories suivantes :

Classement des besoins				
Photo	Besoin physique	Besoin de sécurité	Besoin affectif	Besoin social

- Dresser une liste des façons dont les besoins sociaux sont satisfaits dans la collectivité.
- Dresser une liste de stratégies d'autonomisation que des élèves de septième année peuvent employer pour inciter les dirigeants de la communauté à répondre à un besoin (besoin physique ou social : p. ex. un endroit où faire du patinage à roues alignées; besoin de sécurité : p. ex. des passages pour piétons et la réduction de la limite de vitesse près de l'école, un meilleur entretien des trottoirs en hiver; besoin social ou affectif : p. ex. un programme d'échanges pour l'emploi d'été avec des étudiants d'un autre pays).

Notes

Ressources autorisées

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie*, chapitre 3

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie - Guide
d'enseignement*, chapitre 3

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.2.2 Examiner les diverses façons dont les systèmes économiques favorisent ou entravent l'autonomisation des gens

- expliquer que les gens ont des besoins fondamentaux auxquels ils doivent répondre
- analyser le rôle de l'argent dans la réponse aux besoins fondamentaux
- expliquer en quoi les ressources financières favorisent l'autonomisation
- examiner les difficultés associées au cycle de la pauvreté et faire rapport sur le sujet

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Comparer la manière dont un Autochtone répondait à un besoin spécifique au temps des colonies européennes et celle dont il le fait aujourd'hui.

Réponse aux besoins physiologiques		
Autrefois	Besoin	De nos jours
	Eau	
	Nourriture	
	Vêtements	
	Logement	
Ces besoins sont satisfaits différemment aujourd'hui, parce que		

- Comparer les besoins et les désirs de deux groupes afin de relever les similitudes.

Comparaison des besoins et des désirs de deux groupes	
Groupe A	Groupe B
J'ai remarqué que ces deux groupes ont besoin de (<i>énumère les éléments pertinents</i>).	

- Définir le terme « ressources financières » à l'aide d'un schéma en toile d'araignée.
- Faire une recherche dans divers supports d'information (journaux en ligne, magazines, reportages, documentaires) afin de relever les façons dont une personne ou un groupe a favorisé son autonomisation économique grâce à l'éducation, à ses ressources financières, au soutien familial, à l'éthique du travail ou à sa situation politique. Le tableau suivant peut être utilisé.♥

L'autonomisation économique		
Personne ou groupe	Moyen d'autonomisation	Perspectives possibles
Les ressources financières semblent importantes parce que (<i>explique en quoi les ressources financières ont aidé cette personne ou ce groupe à améliorer sa situation économique</i>).		

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Faire une recherche dans divers supports d'information (journaux en ligne, magazines, reportages, documentaires) afin de relever les façons dont une personne ou un groupe a entravé son autonomisation économique en raison d'un manque d'éducation, de ressources financières, de soutien familial ou d'éthique du travail ou de la précarité de sa situation politique. Le tableau suivant peut être utilisé. ♥

Entrave à l'autonomisation économique		
Personne ou groupe	Raisons de l'entrave à l'autonomisation	Perspectives possibles
Les ressources financières semblent importantes, parce que (<i>explique en quoi le manque de ressources financières a empêché cette personne ou ce groupe d'améliorer sa situation économique.</i>)		

- Faire une recherche dans les médias afin d'examiner en quoi le traitement d'une question touchant une personne ou un groupe dont l'autonomisation économique est favorisée ou entravée véhicule des stéréotypes. ♥

Relever le manque d'objectivité des médias à l'égard des personnes ou des groupes dont l'autonomisation est favorisée ou entravée			
Personne ou groupe	Raisons pour lesquelles l'autonomisation est favorisée	Raisons pour lesquelles l'autonomisation est entravée	Exemples de partis pris ou de stéréotypes
Les médias jettent un regard différent sur une situation selon le degré d'autonomisation parce que (<i>donne de brefs exemples de la façon dont les médias voient différemment les gens selon que leur situation est avantageuse ou précaire.</i>)			

- Expliquer brièvement par écrit le traitement réservé à un groupe dont l'autonomisation est entravée, par exemple dans les médias ou au sein de la collectivité. ♥ (*Consulter la première partie de l'annexe J, qui présente une rubrique d'évaluation globale de l'écriture.*)

Notes

Programmes communs du CAMEF

Langue

- relever des partis pris et des stéréotypes
- lire des textes choisis traitant de situations où l'autonomisation est favorisée ou entravée : *Le prince et le pauvre, La petite fille aux allumettes. Un chant de Noël, The Gift.*

Mathématiques :

F1 expliquer à l'aide

d'exemples la distinction entre un échantillon biaisé et non biaisé et des données de première et de seconde main
F2 formuler des questions en vue de mener des enquêtes dans des contextes

**Résultats
d'apprentissage**

En septième année, l'élève
devra pouvoir :

**7.2.2 Examiner les
diverses façons dont les
systèmes économiques
favorisent ou entravent
l'autonomisation des
gens**

- expliquer que les gens ont des besoins fondamentaux auxquels ils doivent répondre
- analyser le rôle de l'argent dans la réponse aux besoins fondamentaux
- expliquer en quoi les ressources financières favorisent l'autonomisation
- examiner les difficultés associées au cycle de la pauvreté et faire rapport sur le sujet

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Lire un récit portant sur une personne prisonnière du cycle de la pauvreté et noter les circonstances qui l'empêchent de parvenir à la sécurité économique. (*Consulter la deuxième partie de l'annexe J pour évaluer la compréhension en lecture.*)
- Lire de brefs récits portant sur des personnes qui ont réussi à se sortir du cycle de la pauvreté et noter dans le tableau ci-dessous les stratégies relevées. Les élèves peuvent choisir parmi les stratégies énumérées dans la section inférieure du tableau ou en trouver de nouvelles.

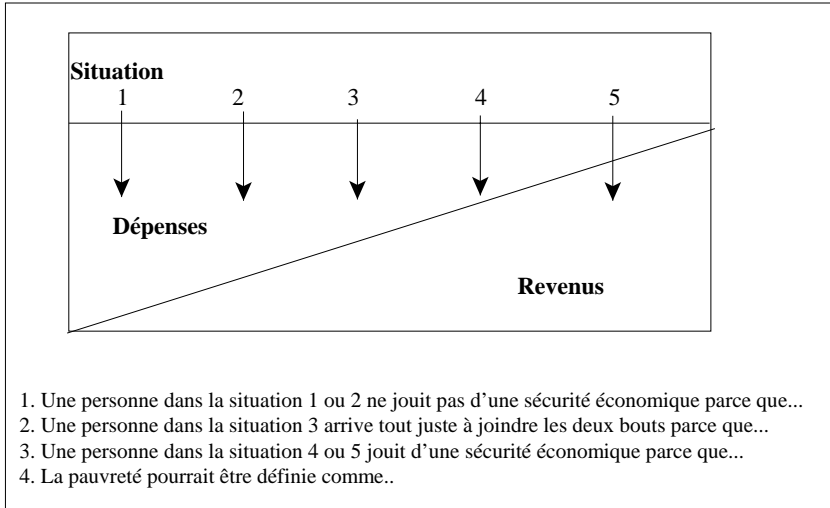
Briser le cycle de la pauvreté					
Personne	Stratégie				
<p>Exemples de stratégies :</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 20px;"><i>établir des relations personnelles</i></td> <td><i>trouver des ressources financières</i></td> </tr> <tr> <td><i>parfaire son éducation</i></td> <td><i>obtenir de l'aide</i></td> </tr> </table>		<i>établir des relations personnelles</i>	<i>trouver des ressources financières</i>	<i>parfaire son éducation</i>	<i>obtenir de l'aide</i>
<i>établir des relations personnelles</i>	<i>trouver des ressources financières</i>				
<i>parfaire son éducation</i>	<i>obtenir de l'aide</i>				

Suggestions pour l'évaluation

Notes

Les élèves peuvent, par exemple :

- Observer le diagramme ci-dessous et terminer les énoncés qui suivent.



- Remplir le tableau ci-dessous afin de voir les stéréotypes comme une autre forme d'entrave à l'autonomisation. ♥

Les stéréotypes et l'entrave à l'autonomisation			
Incident	Groupe visé	Stéréotype	Conséquences pour ce groupe
Cette situation a amené le groupe à sentir que son autonomisation était entravée parce que (<i>donne des exemples des conséquences pour ce groupe</i>).			

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.2.3 Analyser les tendances qui pourraient influencer sur l'autonomisation économique future

- relever les tendances actuelles et examiner les facteurs susceptibles d'influer sur ces tendances
- prévoir quels produits économiques et compétences favoriseront l'autonomisation individuelle et collective à l'avenir
- prendre des mesures qui favoriseront sa propre autonomisation économique à l'avenir

La compréhension s'acquiert par l'analyse critique des événements passés, leurs répercussions sur le monde actuel et leurs liens avec le futur.

Document-cadre sur le programme de sciences humaines pour le Canada atlantique.

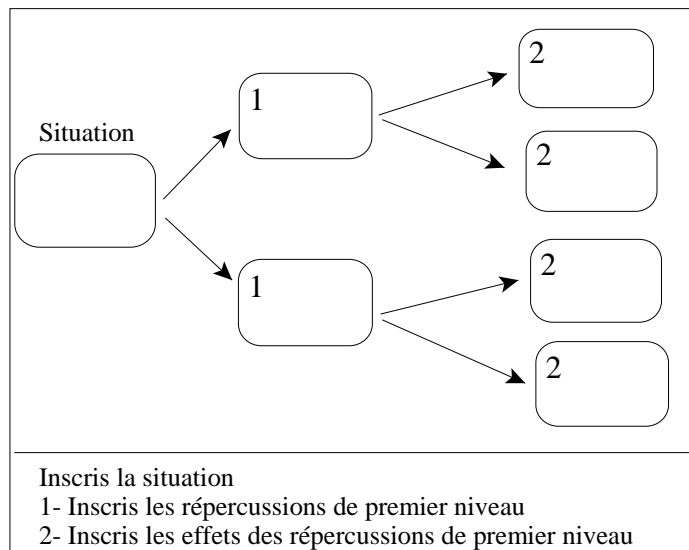
Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Discuter, en groupes, des répercussions économiques possibles de l'une des situations énumérées ci-dessous (ou d'une situation de leur choix). Ils devront illustrer ces répercussions dans un tableau de cause à effet.

Situations

- La migration de la campagne vers les grandes villes
- L'exode des jeunes
- Le vieillissement de la population
- Le travail à domicile
- Le déboisement



- Faire une recherche dans Internet en vue de déterminer les situations économiques les plus susceptibles d'influer sur les types d'emplois qui seront disponibles à l'avenir.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Se servir de la liste de vérification suivante dans le cadre de la discussion sur les répercussions possibles de certaines situations économiques.

Liste de vérification pour la discussion collective		
Critère	Oui	Pas encore
S'exprime de façon appropriée		
Pose une question		
Répond à une question		
Écoute attentivement les autres		
Présente des faits et des idées		
Ne s'écarte pas du sujet		
Fait preuve de respect envers les autres		
Résume ce qui est dit		

Notes

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie*, chapitre 4

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie - Guide
d'enseignement*, chapitre 4

Programmes communs du CAMEF

Langue

- écriture
- communication
- jeu de rôles

Mathématiques

F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences
F7 élaborer des travaux de nature statistique afin d'explorer des questions liées aux mathématiques, aux autres matières ou à son milieu

Ressources additionnelles

- Affiches et vidéo du Conference Board of Canada sur les compétences relatives à l'employabilité
www.conferenceboard.ca
- The Economist
- McLeans
- Time
- Atlantic Monthly

Organismes et groupes

Fondation canadienne d'éducation économique (FCEE), www.cfee.ca

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.2.3 Analyser les tendances qui pourraient influencer sur l'autonomisation économique future

- relever les tendances actuelles et examiner les facteurs susceptibles d'influer sur ces tendances
- prévoir quels produits économiques et compétences favoriseront l'autonomisation individuelle et collective à l'avenir
- prendre des mesures qui favoriseront sa propre autonomisation économique à l'avenir

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Communiquer avec une personne de la collectivité en vue de l'interroger au sujet de son travail. L'information recueillie au cours de cet entretien peut être notée sur la fiche suivante :

Notes d'entrevue	
Question	Notes
En quoi consiste votre travail?	
Quels aspects de votre travail aimez-vous?	
Quels étaient vos plans pour arriver où vous êtes aujourd'hui?	
Quel conseil donneriez-vous à quelqu'un comme moi?	

- Élaborer un profil d'autonomisation et un plan d'action personnels qui leur permettront de disposer d'un « plan de vie ». Ils devront faire un remue-méninges afin de relever les divers facteurs à prendre en considération, p. ex. les études, les compétences, l'emploi, les passe-temps, les champs d'intérêt et les valeurs. Leur demander de décrire leur profil personnel et de préciser comment ils prévoient le réaliser, en incluant les mesures spécifiques qu'ils prendront au cours de l'année pour entreprendre leur mise en oeuvre et leur plan à long terme. Chaque plan peut être élaboré sous forme de tableau :

Plan d'action personnel				
Objectif	Mesure à court terme	Point de référence	Mesure à long terme	Point de référence
Obtenir mon diplôme d'études secondaires.	Acquérir de bonnes habitudes relativement à mes devoirs.	Faire tous mes devoirs durant le présent semestre.	Améliorer mon travail et obtenir de meilleures notes dans toutes les matières.	Augmenter mon rendement d'au moins 5 % au cours du présent semestre.
En apprendre davantage au sujet de l'emploi judicieux de l'argent.	Trouver comment ouvrir un compte d'épargne.	Obtenir de l'information dans Internet.	Ouvrir un compte et y déposer 5 \$.	Avoir 30 \$ dans mon compte à la fin du présent semestre.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Simuler des retrouvailles d'anciens élèves du secondaire au cours desquelles chacun joue le rôle de la personne qu'il prévoit être dans 25 ans. Durant cette réunion, chaque élève se présente et précise les faits saillants de sa vie et ses réussites, p. ex. sur les plans des études, du travail, de la famille, des passe-temps, des champs d'intérêt et des valeurs. À titre d'activité complémentaire, chacun rédigera un texte à inclure dans le bulletin de la réunion, intitulé « Le secret de ma réussite ». Ils devront réfléchir à ce à quoi ils ont dû renoncer pour y arriver. Ainsi, ont-ils dû se priver de voyager pour acheter une maison? Quelle est leur qualité de vie? Ils pourront préciser les facteurs ayant favorisé leur autonomisation et comment ils ont profité des tendances relevées dans le cadre du cours de sciences humaines suivi en septième année. La classe pourra avoir recours à l'édition pour élaborer et publier le bulletin de la réunion.

Notes

Unité 3

L'autonomisation politique

Unité 3

L'autonomisation politique

Aperçu de l'unité

La présente unité examine comment les structures politiques favorisent ou entravent l'autonomisation des personnes, des groupes, des régions et mêmes des nations. Au cours des 50 années qui ont mené à la Confédération au Canada, un grand nombre d'événements, de mouvements et de décisions ont marqué une période de lutte pour l'autonomisation politique.

L'ampleur de l'autonomisation politique des différents peuples qui, à cette époque, habitaient la région correspondant au Canada d'aujourd'hui, était variée. Un très petit nombre d'entre eux étaient favorisés par les structures politiques en place, alors que beaucoup étaient désavantagés, notamment les Autochtones et les Afro-Canadiens. La lutte pour un gouvernement responsable a été un processus au cours duquel un nombre croissant de personnes ont cherché à obtenir un pouvoir politique plus grand. De nombreux facteurs, tant internes qu'externes, ont eu une influence sur cette lutte.

Les structures politiques découlant de la Confédération ont permis l'autonomisation politique d'un nouveau pays, tout en créant un nouvel équilibre du pouvoir au sein de celui-ci. En effet, les structures politiques du Canada ont évolué depuis 1867, vu les décisions, les événements et les mouvements subséquents, qui continuent de marquer une lutte pour tous, sur le plan individuel et en tant que groupe, région ou nation, en vue de parvenir à une réelle autonomisation politique.

Résultats d'apprentissage correspondant à la présente unité

L'élève devra pouvoir :

- 7.3.1 Évaluer les conditions de vie de divers peuples vivant en Amérique du Nord britannique au milieu du XIX^e siècle, notamment les peuples autochtones, les Afro-Canadiens et les Acadiens
- 7.3.2 Analyser en quoi la lutte pour un gouvernement responsable était une question d'autonomisation ou d'affaiblissement politique
- 7.3.3 Analyser les facteurs internes et externes ayant mené à la Confédération
- 7.3.4 Examiner la structure politique du Canada à la suite de la Confédération

Processus et compétences mis en évidence

Communication

- Faire une lecture critique.
- Acquérir des habiletés cartographiques.
- Exprimer un point de vue et le justifier.
- Choisir les modes d'expression et les styles appropriés, compte tenu de l'objectif.
- Présenter un sommaire ou un argument.
- Employer diverses formes de communication de groupe et interpersonnelle, notamment le débat, la négociation, l'établissement d'un consensus, l'explication et la médiation de conflits.

Recherche de renseignements

- Formuler des questions ou des hypothèses de façon à orienter clairement la recherche de renseignements.
- Faire appel à diverses habiletés et stratégies de raisonnement.
- Recueillir, noter et évaluer de l'information et en faire la synthèse.
- Analyser de l'information et en évaluer la logique et la partialité.
- Vérifier l'exactitude et la validité de données, d'interprétations et de conclusions.
- Tirer des conclusions fondées sur des éléments d'information.

Participation

- Participer à diverses expériences d'apprentissage incluant des travaux individuels et collectifs.
- Réagir à des questions de nature publique touchant la classe, l'école, la collectivité ou le pays.

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.1 Évaluer les conditions de vie de divers peuples vivant en Amérique du Nord britannique au milieu du XIX^e siècle, notamment les peuples autochtones, les Afro-Canadiens et les Acadiens

- nommer et situer les divers territoires et colonies qui, vers 1850, se trouvaient dans la région aujourd'hui appelée le Canada et en dresser la carte, à l'aide de ressources géographiques
- relever, à l'aide de ressources géographiques, les divers peuples qui habitaient ces territoires et ces colonies vers 1850
- décrire les possibilités d'emploi pour les gens appartenant à divers peuples et classes et selon le sexe, dans les régions urbaines et rurales
- relever et décrire les organismes accessibles aux gens appartenant à divers peuples et classes et selon le sexe, dans les régions urbaines et rurales, dans les domaines de la religion, de la santé et de l'éducation
- comparer l'importance des loisirs et des arts de la création dans les régions urbaines et rurales

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Nommer et situer, à l'aide de cartes, les colonies qui composaient l'Amérique du Nord britannique au milieu du XIX^e siècle, puis préciser les différents peuples qui vivaient dans ces colonies, soit les Autochtones, les Acadiens, les Afro-Canadiens, les Irlandais, les Écossais et les Britanniques.
- Montrer sur une carte où vivaient les principaux groupes autochtones dans le reste du territoire correspondant au Canada d'aujourd'hui : la Terre de Rupert, les Territoires du Nord-Ouest et la région aujourd'hui appelée la Colombie-Britannique.
- Recueillir de l'information dans Internet et des sources textuelles au sujet des modes de vie dans les régions rurales et urbaines de l'Amérique du Nord britannique (p. ex. sur les plans de l'emploi, de la religion, de la santé, de l'éducation, des loisirs et des arts de la création). Pour ce faire, répartir les élèves en groupes de deux et les inviter à jouer respectivement le rôle d'une personne vivant dans une région rurale et urbaine. Chacun remplira la section appropriée du tableau ci-dessous en vue de comparer ces deux modes de vie.

Tableau de comparaison des modes de vie rural et urbain

À la ville	Critère	À la campagne
	Type d'emploi	
	Santé	
	Accès à l'éducation	
	Divertissements	
Conclusion : Cette information me laisse croire que		

- Examiner dans quelle mesure certains groupes de l'Amérique du Nord britannique jouissaient de possibilités d'emploi. Les inviter à fournir des éléments d'information à l'appui de leurs observations.

Possibilités d'emploi en Amérique du Nord britannique

Groupe	Possibilités d'emploi		Éléments d'information
	Élevées	Faibles	
Acadiens			
Peuples autochtones			
Loyalistes noirs			

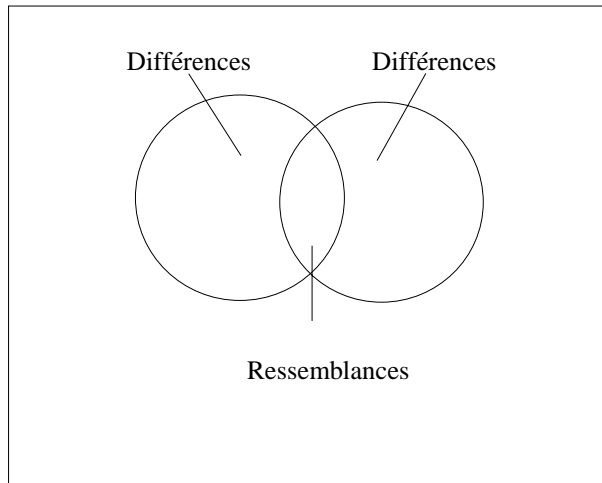
Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Noter de l'information et tirer une conclusion au sujet des rôles des hommes et des femmes dans l'Amérique du Nord britannique au milieu du XIX^e siècle. Cette information peut être inscrite dans le tableau ci-dessous.

Comparaison des rôles des hommes et des femmes		
Hommes	Critère	Femmes
	Types d'emploi	
	Rôles familiaux	
	Accès à l'éducation	
Conclusion :		

- Faire une comparaison visuelle des modes de vie de personnes représentatives de certains groupes (p. ex. le fils d'un Loyaliste noir et le fils d'un marchand britannique; la fille et le fils d'un agriculteur; un pêcheur de Terre-Neuve et un marchand de poissons de Terre-Neuve; un Acadien et le descendant d'un Loyaliste britannique). Cette tâche peut être exécutée à l'aide d'un diagramme de Venn.



Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 5

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 5

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.1 Évaluer les conditions de vie de divers peuples vivant en Amérique du Nord britannique au milieu du XIX^e siècle, notamment les peuples autochtones, les Afro-Canadiens et les Acadiens

- nommer et situer les divers territoires et colonies qui, vers 1850, se trouvaient dans la région aujourd'hui appelée le Canada et en dresser la carte, à l'aide de ressources géographiques
- relever, à l'aide de ressources géographiques, les divers peuples qui habitaient ces territoires et ces colonies vers 1850
- décrire les possibilités d'emploi pour les gens appartenant à divers peuples et classes et selon le sexe, dans les régions urbaines et rurales
- relever et décrire les organismes accessibles aux gens appartenant à divers peuples et classes et selon le sexe, dans les régions urbaines et rurales, dans les domaines de la religion, de la santé et de l'éducation
- comparer l'importance des loisirs et des arts de la création dans les régions urbaines et rurales

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Se mettre dans la peau d'une personne vivant en Amérique du Nord britannique et décrire brièvement certaines de leurs conditions de vie, en précisant ce qu'ils en pensent.

En tant qu'habitant de l'Amérique du Nord britannique	
Je suis...	Ma vie consiste à...
une femme mariée vivant à la campagne.	
une femme malécite mariée habitant une région rurale.	
un homme qui travaille à la ville.	
un jeune citoyen de douze ans.	
une adolescente faisant partie d'une famille d'agriculteurs.	

- Examiner une lettre ou une réflexion notée dans le journal personnel d'une personne qui vivait en Amérique du Nord britannique au milieu du XIX^e siècle et résumer ce que le texte révèle au sujet des rôles selon les sexes, des valeurs religieuses et des perspectives économiques. (*Consulter l'annexe E, qui traite de l'utilisation de documents primaires dans la classe.*)

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Analyser la valeur historique d'une lettre ou d'une réflexion notée dans un journal personnel l'aide du tableau suivant. (*Consulter l'annexe E, qui traite de l'utilisation de documents primaires dans la classe.*)

Fiche d'analyse d'une lettre historique ou d'une réflexion notée dans un journal personnel	
Question	Notes
Quelle est l'origine de ce document?	
À qui était-il destiné?	
Pourquoi a-t-il été écrit?	
Qu'est-ce que l'information qu'il contient laisse entendre sur le sujet que tu étudies?	
Quelle autre information aurais-tu aimé y trouver?	

- Préparer et présenter un exposé oral sur ce qu'ils ont appris au sujet du mode de vie de certains groupes qui vivaient en Amérique du Nord britannique. Leurs constatations peuvent être structurées en fonction des thèmes suivants :
 - Quels groupes avaient les pires conditions de vie? Lesquels avaient les meilleures conditions de vie?
 - Avec quelles difficultés les gens devaient-ils composer et comment y faisaient-ils face?
 - Quels droits étaient limités et qui était visé?

(*Consulter la quatrième partie de l'annexe J, intitulée « Rubrique d'évaluation globale de l'expression orale ».*)

Notes

Programmes communs du CAMEF

Langue

- recherche et collecte de renseignements

Mathématiques

F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences.

- présentation de statistiques démographiques

Ressources additionnelles

- We Are Canadians*, Snapshot 5, « The Great Migration », Prentice-Hall

Ressources locales

Programmes éducatifs et visites de lieux historiques et de musées dans la région

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.2 Analyser en quoi la lutte pour un gouvernement responsable était une question d'autonomisation ou d'affaiblissement politique

- se documenter sur les rôles des Églises, des médias, des réformateurs et des oligarchies dans la lutte pour un gouvernement responsable
- relever et évaluer l'importance des rapports et des articles de journaux qui ont influé sur la création d'un gouvernement responsable
- évaluer l'incidence des rébellions de 1837 lors de la lutte pour un gouvernement responsable
- analyser dans quelle mesure le gouvernement responsable a favorisé l'autonomisation des divers peuples des colonies

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Faire un schéma conceptuel de la structure du gouvernement colonial représentatif en Amérique du Nord britannique et rédiger un bref paragraphe afin d'expliquer où reposait la base du pouvoir dans cette structure gouvernementale.
- Choisir des personnages représentant la diversité des peuples d'Amérique du Nord britannique au milieu des années 1850. On peut déterminer avec eux comment l'information sera communiquée, p. ex. par l'entremise d'un jeu de rôles, de la rédaction d'un journal personnel, de la simulation d'un journal, de la création artistique, ou d'une présentation PowerPoint ou Hyperstudio. L'objectif est d'examiner à quel point l'autonomisation de ces groupes était favorisée ou entravée (consulter le tableau ci-dessous). Chaque élève peut ensuite choisir un groupe dont l'autonomisation était entravée et expliquer quelles étaient ses revendications. On peut charger un élève de fabriquer une affiche illustrant les revendications communes de ces groupes.

Groupes de l'Amérique du Nord britannique dont l'autonomisation était favorisée ou entravée			
Groupe	Autonomisation		Éléments d'information
	Favorisée	Entravée	
Acadiens			
Peuples autochtones			
Colons irlandais			
Loyalistes noirs			
Loyalistes de l'Empire-Uni			
À titre de (<i>inscris le groupe</i>), j'ai (je n'ai pas) les privilèges auxquels j'ai droit. (<i>Explique pourquoi.</i>)			

- Faire un schéma conceptuel de la structure du gouvernement responsable colonial en Amérique du Nord britannique et rédiger un bref paragraphe afin d'expliquer où reposait la base du pouvoir dans cette nouvelle structure gouvernementale.
- Lire deux articles, l'un publié dans un journal conservateur et l'autre, dans un journal réformiste, et comparer les points de vue des auteurs au sujet d'un gouvernement responsable.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Examiner deux organigrammes, l'un illustrant la structure d'un gouvernement colonial représentatif et l'autre, celle d'un gouvernement responsable colonial. Le tableau ci-dessous peut servir à montrer les principales différences entre ces deux formes de gouvernement.

Tableau de comparaison d'un gouvernement représentatif et d'un gouvernement responsable		
Représentatif	Rôle	Responsable
	Monarque	
	Gouverneur	
	Conseil législatif	
	Conseil exécutif	
	Assemblée législative	

- Se mettre dans la peau de Louis-Joseph Papineau et écrire au gouverneur du Bas-Canada afin d'exprimer pourquoi le peuple sent que son autonomisation est entravée.
- Remplir le tableau suivant afin de relever les points de vue des divers peuples au sujet du gouvernement responsable. (*Les élèves peuvent refaire ce tableau en tenant compte des rôles féminins correspondants, le cas échéant.*)

Points de vue au sujet du gouvernement responsable	
Je suis...	Ce que je pense du gouvernement responsable
Un bûcheron mi'kmaq	
Un Loyaliste noir qui fait de l'agriculture	
Un dirigeant de l'Église anglicane	
Un Loyaliste de l'Empire-Uni	
Le rédacteur en chef d'un journal conservateur	
Le rédacteur en chef d'un journal réformiste	

- Se mettre dans la peau d'une femme de 21 ans et écrire au rédacteur en chef du journal local, en précisant si le gouvernement responsable a ou non favorisé leur autonomisation.

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 6

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 6

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.2 Analyser en quoi la lutte pour un gouvernement responsable était une question d'autonomisation ou d'affaiblissement politique

- se documenter sur les rôles des Églises, des médias, des réformateurs et des oligarchies dans la lutte pour un gouvernement responsable
- relever et évaluer l'importance des rapports et des articles de journaux qui ont influé sur la création d'un gouvernement responsable
- évaluer l'incidence des rébellions de 1837 lors de la lutte pour un gouvernement responsable
- analyser dans quelle mesure le gouvernement responsable a favorisé l'autonomisation des divers peuples des colonies

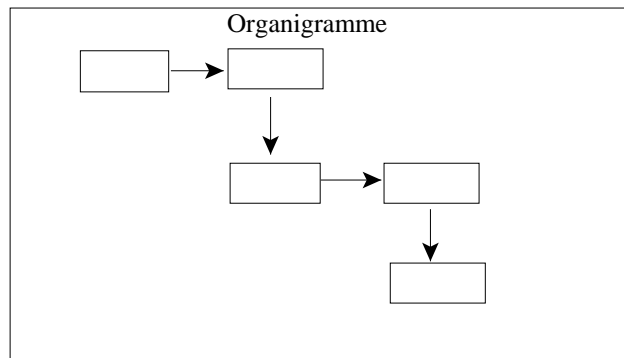
Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Remplir le tableau ci-dessous afin d'expliquer le rôle de différents groupes lors du passage du gouvernement représentatif au gouvernement responsable.

Quête d'un gouvernement responsable : mesures prises par divers groupes	
Groupe	Mesures prises
Les Églises	
Les journaux	
Les réformateurs	
L'élite britannique	

- Construire un organigramme illustrant la séquence des événements ayant mené aux rébellions dans le Bas-Canada.



- En groupes de deux, déterminer si les rébellions étaient justifiées. L'un d'eux relève des arguments en faveur des rébellions, alors que son partenaire est contre. Leurs arguments peuvent être inscrits dans le tableau ci-dessous.

Les rébellions étaient-elles justifiées?	
Oui, parce que...	Non, parce que...

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Débattre du bien-fondé des rébellions. Le sujet peut être exprimé de la façon suivante : « Qu'il soit résolu que les rébellions menées dans les deux Canada étaient nécessaires et justes. » Le tableau suivant aidera les élèves à structurer leur débat et l'enseignant, à évaluer leur participation.

Fiche d'évaluation d'un débat					
Sujet : _____		Date : _____			
Observateur : _____					
Commentaires	Équipe n° 1 (pour)	Points	Équipe n° 2 (contre)	Points	Commentaires
	Intervenant n° 1 (nom)		Intervenant n° 1 (nom)		
	Intervenant n° 2 (nom)		Intervenant n° 2 (nom)		
	Intervenant n° 3 (nom)		Intervenant n° 3 (nom)		
	Intervenant n° 4 (nom)		Intervenant n° 4 (nom)		
Procédure					
<i>Pour</i>			<i>Contre</i>		
L'intervenant n° 1 prend la parole en premier : il présente le sujet et fait valoir ses arguments.			L'intervenant n° 1 est le deuxième à prendre la parole : il présente le sujet, réfute les arguments en faveur et apporte des arguments contre.		
L'intervenant n° 2 prend la parole en troisième : il renverse les arguments contre et il consolide les arguments en faveur.			L'intervenant n° 2 est le quatrième à prendre la parole : il conteste à son tour les arguments en faveur et il renforce les arguments contre.		
L'intervenant n° 3 prend la parole en dernier : il résume les forces des arguments en faveur et les faiblesses des arguments contre.			L'intervenant n° 3 est le cinquième à prendre la parole : il résume les forces des arguments contre et les faiblesses des arguments en faveur.		
Notation :					
Remarquable : 5 points		Passable : 2 points			
Excellent : 4 points		Médiocre : 1 point			
Bon : 3 points					

Notes

Programmes communs du CAMEF

- Langue
- écriture
- Expression d'un point de vue
- Lecture
- Débat
- Recherche dans les journaux

Ressources additionnelles

- Robert Livesey et G. Smith, *Discovering Canada "The Rebels"*, Stoddard Kids, 2000, 0-7737-6170-5
- *L'histoire du vote au Canada*, Élections Canada
- Recherche dans Internet : « voter au Canada »
- L'Atlas du Canada

Organismes et groupes

Bibliothèque nationale du Canada www.nlc-bnc.ca
 Elections Canada www.elections.ca

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.3 Analyser les facteurs internes et externes ayant mené à la Confédération

- relever les points de vue des colonies de l'Amérique du Nord britannique sur la Confédération
- nommer les principales personnes dotées de pouvoir et expliquer leur participation à la réalisation de la Confédération
- examiner dans quelle mesure des facteurs externes ont influé sur le débat relatif à la Confédération
- déterminer si la Confédération a été un processus démocratique, compte tenu des normes actuelles

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Former des groupes de façon à représenter chacune des colonies et examiner la divergence de perspectives au sujet de la proposition de confédération. Chaque groupe peut remplir le tableau ci-dessous (sur un tableau à feuilles) et l'afficher dans la classe en vue de constater les tendances quant aux raisons invoquées par les tenants de la confédération et ceux qui s'y opposaient.

Confédération des colonies (pour ou contre)			
Colonie : _____			
Aspect politique	Aspect économique	Sécurité	Aspect externe

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Se servir du tableau ci-dessous pour comprendre les circonstances ayant « déclenché » certains événements et en quoi ces événements étaient liés à la Confédération.

Période précédant la Confédération : principaux événements		
Causes	Événement	Effets
	Guerre de Sécession	
	Incursions des Fenians	
	Fin de l'Accord de réciprocité	
	Adoption du libre-échange par la Grande-Bretagne	

- Classer les circonstances et les événements d'importance selon qu'il s'agit de raisons économiques, politiques ou de sécurité en faveur de la confédération. Certains peuvent appartenir à plus d'une catégorie.

Notes

Ressources autorisées

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie*, chapitre 7

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie - Guide
d'enseignement*, chapitre 7

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.3 Analyser les facteurs internes et externes ayant mené à la Confédération

- relever les points de vue des colonies de l'Amérique du Nord britannique sur la Confédération
- nommer les principales personnes dotées de pouvoir et expliquer leur participation à la réalisation de la Confédération
- examiner dans quelle mesure des facteurs externes ont influé sur le débat relatif à la Confédération
- déterminer si la Confédération a été un processus démocratique, compte tenu des normes actuelles

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Se mettre dans la peau des gens qui ne faisaient pas partie des cercles politiques d'alors et écrire au rédacteur en chef d'un journal local afin d'exprimer leurs opinions au sujet de la confédération proposée.

Points de vue au sujet du concept de confédération	
Je suis...	Ce que je pense de la confédération
un constructeur de navires de la Nouvelle-Écosse.	
un pêcheur terre-neuvien.	
un marchand montréalais (qui exporte des produits aux États-Unis).	
un agriculteur néo-brunswickois (habitant une région envahie par les Fenians).	
un commerçant canadien (préoccupé par l'établissement des Américains dans l'Ouest).	

Suggestions pour l'évaluation

Rédiger un bref paragraphe afin d'expliquer pourquoi les Terre-Neuviens s'opposaient à la confédération. (*Consulter le tableau présenté dans les suggestions pour l'évaluation du résultat d'apprentissage 7.1.1.*)

Classification des circonstances et des événements d'importance			
Circonstance ou événement	Raison économique (✓)	Raison politique (✓)	Raison de sécurité (✓)
Adoption du libre-échange par la Grande-Bretagne			
Problèmes entre les Anglais et les Français dans la colonie du Canada			
Incursions des Fenians			

- En groupes, examiner le concept de confédération du point de vue des Autochtones. Chaque groupe doit déterminer s'il est pour ou contre cette idée et expliquer sa position dans un cercle de la parole. (*En guise de préparation à cette activité, inviter les élèves à trouver, dans Internet, de l'information sur le concept autochtone de cercle de la parole.*)

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 7

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 7

Certains peuvent appartenir à plus d'une catégorie.

- Rédiger un bref paragraphe afin d'expliquer pourquoi les Terre-Neuviens s'opposaient à l'idée de la confédération. (*Consulter le*

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.3 Analyser les facteurs internes et externes ayant mené à la Confédération

- relever les points de vue des colonies de l'Amérique du Nord britannique sur la Confédération
- nommer les principales personnes dotées de pouvoir et expliquer leur participation à la réalisation de la Confédération
- examiner dans quelle mesure des facteurs externes ont influé sur le débat relatif à la Confédération
- déterminer si la Confédération a été un processus démocratique, compte tenu des normes actuelles

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Se mettre dans la peau d'un journaliste chargé d'interroger un personnage politique important (par exemple MacDonald, Cartier, Howe ou Hoyle) sur le point d'assister à la Conférence de Québec. La tâche consiste à rédiger une liste de questions qu'ils poseraient à cette personne. Le tableau suivant est présenté uniquement à titre informatif :

Préparation des questions d'entrevue	
Type de question	Exemples de questions que je poserais
Faits : qui? quoi? quand? où?	
Relations : pourquoi? comment? quelles différences? quelles ressemblances?	
Opinion : Pensez-vous que...? Que serait-il arrivé si...?	

- Préciser si certains énoncés sont des faits ou des opinions.

Fait ou opinion?		
Énoncé	Fait (✓)	Opinion (✓)
Les Résolutions de Québec énoncent des dispositions concernant l'union des colonies.		
John A. MacDonald a été l'intervenant le plus important dans le processus ayant mené à la Confédération.		
Les Néo-Brunswickois n'ont pas eu l'occasion d'exprimer leur avis à l'égard de l'union des colonies qui était proposée.		
Joseph Howe n'approuvait pas l'idée de mettre en place une confédération.		
Conclusion : Un fait est différent d'une opinion parce que...		

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Noter dans le tableau ci-dessous les réponses d'un camarade jouant le rôle d'un dirigeant politique important qui a participé au processus ayant mené à la Confédération. (Les exemples suivants visent uniquement à illustrer les types de questions. Les élèves peuvent rédiger de nouvelles questions.)

Préparation des questions d'entrevue	
Type de question	Mes notes d'entrevue
Faits : Quelle partie du Canada représentez-vous? Quelle est votre position sur la confédération?	
Relations : Quels éléments appuient cette position? En quoi votre position est-elle différente de celle de (choisis un autre homme politique)?	
Opinion : Pensez-vous que les électeurs appuieront votre position? Comment le savez-vous? Que se produirait-il si l'idée de la confédération était écartée?	

- Faire une analyse critique de la justesse d'énoncés concernant les principaux instigateurs de la Confédération. (Les élèves peuvent élaborer d'autres énoncés.)

Savez-vous ce que j'ai entendu dire?	
J'ai entendu que...	Savez-vous ce que j'en pense?
L'Oncle Sam était le vrai père de la Confédération.	
Ce sont les hommes politiques, plutôt que les simples citoyens, qui ont créé la Confédération.	

Notes

Programmes communs du CAMEF

Échelon provincial

Arts

- analyse du portrait des Pères de la Confédération

Ressources additionnelles

- L'Atlas du Canada
- Robert Livesey et G. Smith, *Discovering Canada "The Rebels"*, Stoddard Kids, 2000, 0-7737-6170-5
- P.B. Waite, *The Canadians "John A. MacDonald"*, Fitzhenry & Whiteside, 1999, 1-55041-479-8, ressource pour l'enseignant

Vidéo

Des ports déserts, des rêves enfuis (La première partie traite de la Confédération.)

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.4 Examiner la structure politique du Canada à la suite de la Confédération

- décrire le concept de fédéralisme
- représenter graphiquement la structure du gouvernement du Canada après la Confédération
- comparer les pouvoirs accordés aux différents ordres de gouvernement par la *Loi constitutionnelle de 1867*
- expliquer le rôle du particulier dans le processus démocratique au Canada

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Examiner les facteurs qui expliquent pourquoi certains pays ont un gouvernement unitaire (c.-à-d. un seul ordre de gouvernement) alors que d'autres ont un régime fédéral (c.-à-d. deux ordres de gouvernement). Pour ce faire, inviter les élèves à faire une recherche dans Internet et à remplir le tableau ci-dessous.

Ordres de gouvernement					
Pays	Régime unitaire ou fédéral	Date de la mise en place de la fédération	Nom des unités	Superficie	Population
Canada	Fédéral	1867	provinces et territoires	9,9 millions de km ²	34 millions d'habitants
Nation iroquoise					
Inde					
Suisse					
France					
Grande-Bretagne					
Brésil					
Autres					

Conclusions :

Les pays ayant une grande superficie tendent à avoir un régime gouvernemental (*choisis le terme « fédéral » ou « unitaire »*).

Les pays où diverses langues sont parlées et où il existe différentes cultures tendent à avoir un régime gouvernemental (*choisis le terme « fédéral » ou « unitaire »*).

- Débattre de la question à savoir à quel ordre de gouvernement les pouvoirs suivants devraient être attribués ou si les deux ordres de gouvernement devraient en être chargés :

- | | |
|-------------|----------------|
| - éducation | - aide sociale |
| - défense | - monnaie |
| - santé | - langues |
| - pêches | - transports |

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Élaborer une ligne de temps illustrant comment notre système politique a favorisé l'autonomisation politique des Canadiens en étendant l'admissibilité au vote.
- Débattre de la proposition suivante : « Qu'il soit résolu que l'âge de voter soit porté de 18 à 16 ans. »
- Présenter des éléments d'information pour appuyer certains énoncés.

Éléments d'information à l'appui d'énoncés	
Énoncé	Éléments d'information
Les Pères de la Confédération désiraient un gouvernement central fort.	
La Confédération n'a pas favorisé l'autonomisation de tous.	
Jusqu'à récemment, les Autochtones avaient les responsabilités, mais non tous les droits associés à la citoyenneté.	
Avec la Confédération, le Canada est demeuré une monarchie constitutionnelle.	

- Expliquer dans un bref paragraphe pourquoi les Pères de la Confédération ont mis en place un régime fédéral plutôt qu'unitaire. (*Un tableau est présenté dans les suggestions pour l'évaluation du résultat d'apprentissage 7.1.1.*)
- Écrire un texte argumentatif dans leurs journaux au sujet de la mise en place d'un régime gouvernemental fédéral. (*Consulter l'annexe G, qui traite du journal de réflexion : types de textes, questions de départ et exemples d'énoncés d'introduction.*)

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 7

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 7

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.3.4 Examiner la structure politique du Canada à la suite de la Confédération

- décrire le concept de fédéralisme
- représenter graphiquement la structure du gouvernement du Canada après la Confédération
- comparer les pouvoirs accordés aux différents ordres de gouvernement par la *Loi constitutionnelle de 1867*
- expliquer le rôle du particulier dans le processus démocratique au Canada

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Préparer une exposition dans la classe, un collage ou une affiche à apposer sur le mur du corridor illustrant les divers pouvoirs et responsabilités de chaque ordre de gouvernement, p. ex. dans le cas du gouvernement fédéral - un symbole de la nation et des symboles représentant les pouvoirs du gouvernement fédéral, notamment en matière de défense ou de recettes. Il est bon d'inciter les élèves à concevoir leurs propres symboles, mais ils peuvent s'inspirer d'images prédessinées et d'exemples trouvés dans Internet.
- Préciser quels groupes n'étaient pas autorisés à voter lors de la première élection fédérale en 1867, en spécifiant les raisons. Leurs constatations peuvent être structurées de la façon suivante :

Qui n'était pas autorisé à voter en 1867?	
Groupe	Raisons
Les femmes	
Les non-propriétaires	
Les Autochtones	
Les personnes de moins de 21 ans	
Les prisonniers	

- Rédiger des petites annonces (descriptions de travail) relativement à divers postes ou rôles de direction au sein du gouvernement, p. ex. le premier ministre du Canada, un premier ministre provincial, un membre du Parlement ou d'une Assemblée législative, un sénateur, un maire ou un conseiller municipal, en spécifiant les responsabilités et les qualités attendues. On peut inviter des représentants des divers ordres du gouvernement à venir rencontrer les élèves en réponse à leurs annonces.
- Trouver des statistiques concernant la participation lors de plusieurs élections récentes. Ils présenteront leurs constatations dans une série de diagrammes à bandes et ils feront un remue-méninges afin de déterminer les raisons de la faible participation aux scrutins. Ils compareront ensuite la participation électorale au Canada à celle observée dans d'autres pays.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Jouer le rôle du premier ministre du Canada, du gouverneur général, d'un ministre fédéral, d'un premier ministre d'une province ou d'un maire. D'autres élèves préparent une liste de questions à poser à cet homme ou à cette femme politique afin de déterminer dans quelle mesure le régime politique canadien favorise l'autonomisation politique des simples citoyens. Le tableau ci-dessous peut servir à organiser leurs questions et à noter l'information recueillie.

Dans quelle mesure le régime politique favorise-t-il l'autonomisation des Canadiens?		
Fonction	Ce que je désire savoir	Ce que j'ai appris
Premier ministre du Canada		
Gouverneur général		
Ministre fédéral		
Premier ministre d'une province		
Maire		

- Faire une affiche ou une annonce pour la télévision ou un journal afin de convaincre une personne qui n'a pas l'intention de voter de l'importance de le faire.

Notes

Programmes communs du CAMEF

Mathématiques
 F3 sélectionner et utiliser les méthodes appropriées de collecte de données et justifier leur emploi, puis examiner les questions dont il faut tenir compte au moment de recueillir l'information
 F5 construire des représentations graphiques appropriées, en groupant les données au besoin et en tenant compte de leur nature

- analyse de données statistiques
- production de diagrammes

À l'échelon provincial

Arts

- création d'icônes symboliques et d'affiches murales

Organismes et groupes

Élections Canada
www.electioncanada.ca

Unité 4

L'autonomisation culturelle

Unité 4

L'autonomisation culturelle

Aperçu de l'unité

La présente unité examine la lutte qui s'engage lorsque divers groupes tentent de maintenir leurs modes de vie tout en se faisant une place dans un environnement nouveau ou changeant. Des débuts de la Confédération à la Première Guerre mondiale, des gens de provenance de plus en plus variée sont venus s'installer au Canada, occasionnant des répercussions tant sur les nouveaux venus que ceux qui y étaient déjà.

Le désir du Canada d'élargir son territoire et de peupler davantage la région située à l'ouest de l'Ontario a engendré des mesures d'incitation à l'immigration de plus en plus concertées. Des conflits tels que les rébellions de la rivière Rouge et du Nord-Ouest sont survenus lorsque le Canada a poussé son expansion vers des régions déjà habitées par les Premières nations et les Métis, qui souhaitaient conserver leurs cultures traditionnelles. Ces événements ont eu des conséquences sur les relations tant dans l'Ouest que dans le reste du pays.

Pendant ce temps, au Canada atlantique, les Premières nations et les Inuits faisaient face à des difficultés, qui n'étaient certainement pas nouvelles. L'envahissement de leurs territoires traditionnels et l'atteinte à leurs modes de vie, ainsi que des politiques gouvernementales discriminatoires, ont considérablement réduit leurs populations et favorisé leur assimilation culturelle, ce qui constitue la plus grande entrave à l'autonomisation. Les nouveaux groupes culturels arrivés durant cette période ont lutté pour leur propre autonomisation culturelle. Encore de nos jours, de nombreux groupes nouvellement arrivés au Canada et d'autres qui y sont depuis longtemps s'efforcent de concilier leurs modes de vie traditionnels et leur vie au sein du Canada pluraliste.

Résultats d'apprentissage correspondant à l'unité

L'élève devra pouvoir :

- 7.4.1 Expliquer en quoi l'expansion et le développement du Canada durant les années 1870 et au début des années 1880 ont influé sur ses divers peuples et régions
- 7.4.2 Analyser les événements de la Rébellion du Nord-Ouest afin de déterminer ses répercussions sur les relations internes au Canada
- 7.4.3 Analyser dans quelle mesure l'autonomisation des peuples autochtones habitant la région correspondant au Canada atlantique d'aujourd'hui a été favorisée ou entravée durant cette période
- 7.4.4 Analyser la lutte pour l'autonomisation des nouveaux groupes culturels qui ont immigré au Canada entre 1870 et 1914

Processus et compétences mis en évidence

Communication

- Faire une lecture critique.
- Communiquer des idées et de l'information à un auditoire spécifique.
- Acquérir des habiletés cartographiques.
- Présenter un sommaire ou un argument.
- Employer diverses formes de communication de groupe et interpersonnelle, notamment le débat, la négociation, l'établissement d'un consensus, l'explication et la médiation de conflits.

Recherche de renseignements

- Formuler des questions ou des hypothèses de façon à orienter clairement la recherche de renseignements.
- Reconnaître des questions et des perspectives importantes dans un domaine d'exploration.
- Relever les sources d'information appropriées à la recherche de renseignements.
- Recueillir, noter et évaluer de l'information et en faire la synthèse.
- Vérifier l'exactitude et la validité de données, d'interprétations, de conclusions et d'arguments.
- Tirer des conclusions fondées sur des éléments d'information.

Participation

- Participer à diverses expériences d'apprentissage incluant des travaux individuels et collectifs.
- Participer à divers groupes en faisant appel à des compétences et à des stratégies en matière de collaboration.

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.4.1 Expliquer en quoi l'expansion et le développement du Canada durant les années 1870 et au début des années 1880 ont influé sur ses divers peuples et régions

- déterminer l'origine de la croissance politique du Canada au début des années 1870
- expliquer les principaux facteurs de la Rébellion de la rivière Rouge, en 1870
- relever les répercussions de la Rébellion
- examiner en quoi la politique nationale a favorisé ou entravé l'autonomisation des peuples et des régions du Canada

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

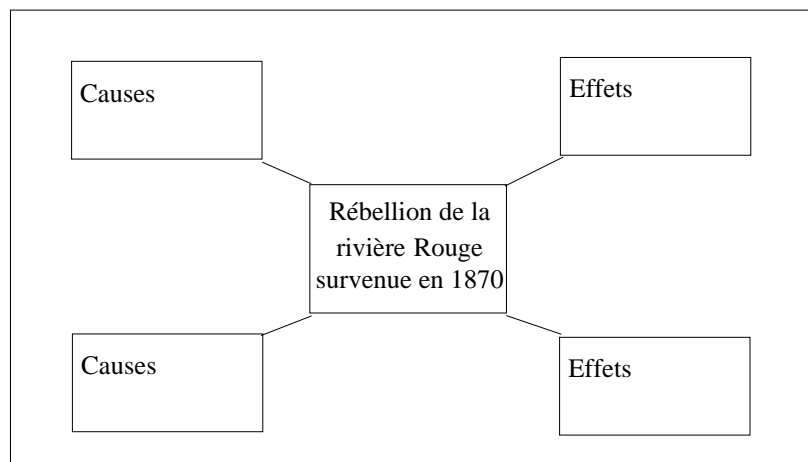
- Apporter des arguments à l'effet que l'entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération a été avantageuse tant pour sa population que pour le Canada.

Entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération	
La Colombie-Britannique est entrée dans la Confédération parce que...	Le Canada souhaitait l'annexion de cette colonie parce que...

- Faire un schéma conceptuel illustrant les répercussions que le système d'arpentage en grille aurait eu sur le mode de vie des Métis.
- Choisir l'un des principaux événements ayant mené à la Rébellion du Nord-Ouest, en 1870, et en faire une représentation visuelle (p. ex. un dessin humoristique, une affiche de protestation, une inscription sur un tee-shirt). Voici quelques exemples de tels événements :

- Le retrait de la Compagnie de la Baie d'Hudson
- L'arrivée des arpenteurs-géomètres
- Le choix de Louis Riel à titre de dirigeant
- La prise du Fort Gary par Louis Riel et les Métis.
- L'affaire Thomas Scott
- L'adoption de la *Loi de 1870 sur le Manitoba* par le gouvernement canadien
- La fuite de Louis Riel vers les États-Unis

- Analyser la dynamique de la Rébellion de la rivière Rouge survenue en 1870. Le schéma ci-dessous peut être utilisé.



Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Tracer une carte du Canada en 1867 et en 1873. Ils peuvent remplir le tableau ci-dessous afin de répondre à la question suivante : En quoi le Canada a-t-il changé entre 1867 et 1873?

Canada : 1867 et 1873		
1867	Critère	1873
	Possessions de la Grande-Bretagne	
	Terres appartenant à la Compagnie de la Baie d'Hudson	
	Provinces	
	Territoires	
	Distance entre l'Est et l'Ouest	

- Remplir le schéma ci-dessous afin d'expliquer pourquoi l'Île-du-Prince-Édouard est entrée dans la Confédération. Ils devront énoncer un point important et l'expliquer de façon détaillée.

Annexion de l'Île-du-Prince-Édouard au Canada

	Renseignement détaillé
Point important	Renseignement détaillé
	Renseignement détaillé

- Écrire au premier ministre MacDonald afin d'exprimer leurs points de vue sur l'arrivée des arpenteurs-géomètres dans la colonie de la rivière Rouge.
- Représenter sur une ligne de temps les événements ayant mené à la Rébellion de la rivière Rouge, en 1870.

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 8

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 8

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.4.1 Expliquer en quoi l'expansion et le développement du Canada durant les années 1870 et au début des années 1880 ont influé sur ses divers peuples et régions

- déterminer l'origine de la croissance politique du Canada au début des années 1870
- expliquer les principaux facteurs de la Rébellion de la rivière Rouge, en 1870
- relever les répercussions de la Rébellion
- examiner en quoi la politique nationale a favorisé ou entravé l'autonomisation des peuples et des régions du Canada

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Classer chacun des éléments suivants selon qu'il s'agit d'une source historique primaire ou secondaire.

1. Une photo du Comité national des Métis
2. Une coupure de journal au sujet de l'arrivée des arpenteurs-géomètres dans la région de la rivière Rouge
3. Un extrait de manuel au sujet du procès de Louis Riel
4. Une *Minute du patrimoine* traitant de la construction du chemin de fer

- Faire une analyse critique de la politique nationale de MacDonald quant à ses avantages pour le pays et aux avantages et inconvénients qu'elle a entraînés pour des régions spécifiques. Ils peuvent noter leurs constatations dans le tableau ci-dessous.

Examen de la politique nationale de MacDonald			
But de la politique	Avantages à l'échelle nationale	Avantages à l'échelle régionale	Inconvénients à l'échelle régionale
Favoriser l'immigration			
Construire un chemin de fer			
Protéger les industries canadiennes			

- Participer à un groupe d'apprentissage coopératif selon la méthode chassé-croisé en vue de se renseigner sur la construction du chemin de fer et ses répercussions sur les Canadiens. Pour ce faire, chacun des membres de chaque groupe accepte de devenir un « spécialiste » d'un aspect spécifique de la construction du chemin de fer.

Construction du chemin de fer : groupes de spécialistes

- La situation en rapport avec les chemins de fer au moment de la création de la Canadian Pacific Railway Company (1880)
- Les aspects économiques et politiques de la construction du chemin de fer (c.-à-d. les contrats, les différends, le Scandale du Pacifique)
- Les obstacles géographiques et la façon dont ils ont été surmontés (p. ex. les caractéristiques physiques, le climat)
- L'utilisation d'innovations (p. ex. les rails, les chevalets, les tunnels, les trains)

Après avoir lu et s'être documentés sur leurs sujets et en avoir discuté avec les spécialistes des autres groupes, chacun fait part de ce qu'il a appris aux autres membres de son groupe de départ.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Énumérer les raisons pour lesquelles MacDonald était d'avis que la construction du chemin de fer était importante.
- Préparer un exposé oral au cours duquel ils répondront à la question suivante : Est-ce que la totalité du Canada a profité également de la politique nationale de MacDonald? (*Consulter la quatrième partie de l'annexe J, intitulée « Rubrique d'évaluation globale de l'expression orale ».*)
- Se servir du tableau suivant pour examiner les principaux éléments de la construction du chemin de fer.

Examen de la construction du chemin de fer	
Principaux éléments	Notes
Avantages du chemin de fer	
Effets négatifs	
Traitement des travailleurs	
Risques auxquels étaient exposés les travailleurs	
Répercussions sur les peuples autochtones	

- Écrire au rédacteur en chef d'un journal local au sujet de l'emploi de travailleurs d'origine chinoise pour construire le chemin de fer.

Notes

Programmes communs du CAMEF

Langue

- lecture
- écriture
- représentation

Ressources additionnelles

- Robert Livesey et A.G. Smith, *Discovering Canada "The Railway"*, Stoddard Kids, 1997, 0-7737-6170-5
- Carlotta Hacker, *Célébrités canadiennes, Crowfoot*, Lidec, 2-7608-3013-6, ressource pour l'enseignant
- L'Atlas du Canada

Vidéo

Des ports déserts, des rêves enfuis

Organismes et groupes

Association canadienne d'histoire ferroviaire

www.exporail.org

Musée des sciences et de la technologie du Canada

www.science-tech.nmstc.ca

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.4.2 Analyser les événements de la Rébellion du Nord-Ouest afin de déterminer ses répercussions sur les relations internes au Canada

- se documenter sur les principaux facteurs ayant mené à la Rébellion du Nord-Ouest, en 1885
- relever les événements et les répercussions de la Rébellion du Nord-Ouest
- évaluer les points de vue passés et présents sur le rôle de Louis Riel dans l'histoire du Canada
- relever les incidences à long terme des rébellions sur les relations internes au Canada

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Réaliser les activités cartographiques suivantes afin de déterminer le contexte du présent sujet à l'étude. À l'aide d'un SIG ou de tout autre instrument cartographique, ils devront, individuellement ou en petits groupes, situer :

Le Manitoba (1870)	Le lac Winnipeg
La rivière Rouge	La rivière Assiniboine
La rivière Saskatchewan Nord et Sud	La rivière de la Paix
Le chemin de fer dans les Prairies	Le fleuve Mackenzie
Winnipeg	Regina
Calgary	Saskatoon
La frontière américaine	Le Montana

Des sites de batailles et d'escarmouches : lac aux Canards, Fish Creek, Batoche, Cut Knife Hill, Frenchman Butte, Frog Lake

Ils peuvent analyser les événements et les questions connexes, lire et se documenter sur le sujet et faire des associations avec chacun de ces endroits en les mettant en évidence sur leurs cartes ou sur une carte affichée dans la classe.

- Dresser un organigramme des principaux événements ayant mené à la décision de juger Louis Riel.
- Examiner les points de vue de deux intervenants principaux dans la Rébellion de la rivière Rouge.

Différents points de vue au sujet de la Rébellion de la rivière Rouge		
Major-général Middleton	Principaux aspects	Louis Riel
	Qui est-il?	
	Quels sont ses antécédents?	
	Comment a-t-il réagi à la situation?	
	Pourquoi a-t-il réagi ainsi?	
Je suis en faveur de (<i>nomme la personne de ton choix</i>) parce que...		

- Reconstituer le procès de Louis Riel. Pour ce faire, assigner les rôles suivants aux élèves : le juge, l'avocat de la poursuite, l'avocat de la défense, Louis Riel, les six jurés, les témoins, les journalistes et les spectateurs. Les élèves peuvent rédiger un texte argumentatif dans leurs journaux au sujet du procès. (*Consulter l'annexe G, qui traite du journal de réflexion : types de textes, questions de départ et exemples d'énoncés d'introduction.*)

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Classer les points de vue de différents intervenants selon qu'ils appuyaient ou non l'approche du gouvernement face aux circonstances ayant entraîné la Rébellion de la rivière Rouge.

Principaux intervenants	
Un combattant métis	Un Métis francophone
Gabriel Dumont	Le major-général Middleton
Un membre de la milice ou des troupes	Crowfoot
Big Bear	Un pionnier ontarien
Un agent de la Police à cheval du Nord-Ouest	Poundmaker
Un pionnier québécois	

Comparaison des positions sur la Rébellion de la rivière Rouge	
En faveur de Macdonald	Contre MacDonald

- Rédiger des titres de journaux ou de communiqués (consulter les suggestions) illustrant les diverses répercussions de la Rébellion et expliquer pourquoi chacun correspond à la perspective d'une région donnée.

Perspectives régionales		
Titre	Lieu où il aurait été écrit	Explication
<i>Jugez-le et pendez-le.</i>		
<i>Riel n'a pas trahi son peuple</i>		
<i>Macdonald doit garantir la tenue d'un procès équitable</i>		
<i>Qui sera le suivant?</i>		

- Rédiger un paragraphe persuasif en réponse à la question suivante : Est-il temps que Louis Riel soit reconnu comme l'un des « Pères de la Confédération »?

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 9

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 9

Ressources additionnelles

Vidéos

Le Canada - Une histoire populaire

La Minute du Patrimoine intitulée *Louis Riel*

- Robert Livesey et A.G. Smith, *Discovering Canada "The Railway"*, Stoddard Kids, 1997, 0-7737-6170-5
- Carlotta Hacker, *Célébrités canadiennes, Crowfoot*, Lidec, 2-7608-3013-6, ressource pour l'enseignant
- Rosemary Nearing, *Célébrités canadiennes, Louis Riel*, Lidec, 2-7608-3017-9, ressource pour l'enseignant
- Martin Spigleman, *Célébrités canadiennes, Sir Wilfrid Laurier*, Lidec, 2-7608-3019-5, ressource pour l'enseignant
- George Woodcock, *Célébrités canadiennes, Gabriel Dumont*, Lidec, 2-7608-3248-1, ressource pour l'enseignant

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

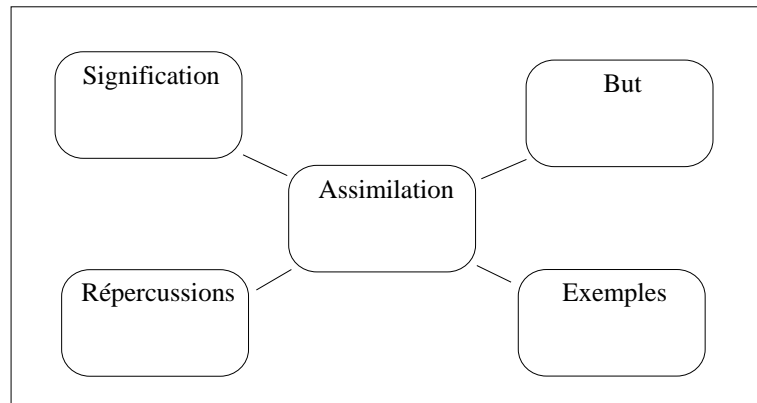
7.4.3 Analyser dans quelle mesure l'autonomisation des peuples autochtones habitant la région correspondant au Canada atlantique d'aujourd'hui a été favorisée ou entravée durant cette période

- nommer les divers groupes autochtones qui, durant cette période, habitaient la région aujourd'hui appelée le Canada atlantique
- décrire le mode de vie de ces peuples à cette époque
- examiner les répercussions des politiques nationales, des traités et de la *Loi sur les Indiens* sur ces peuples

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Observer une carte illustrant les terres traditionnelles des peuples autochtones et une autre montrant les endroits où ils vivent aujourd'hui, puis faire un remue-méninges afin de relever les facteurs qui ont occasionné ces changements.
- À l'aide du schéma ci-dessous, analyser le concept d'assimilation quant à sa signification, à son but, à son application aux peuples autochtones et à ses répercussions sur eux.



- Comparer les difficultés auxquelles se heurtent les peuples autochtones des Maritimes à celles éprouvées par les peuples autochtones de Terre-Neuve-et-Labrador.

Difficultés auxquelles se heurtent les peuples autochtones du Canada atlantique		
Malécites et Mi'kmaq	Principaux aspects	Innus et Inuits
	Influences externes	
	Éducation	
	Moyens de subsistance	
	Pratiques culturelles	

- Inviter un sage ou un chef autochtone à venir s'entretenir avec la classe au sujet des modifications qui ont touché le mode de vie de sa collectivité et des facteurs responsables de ces modifications.

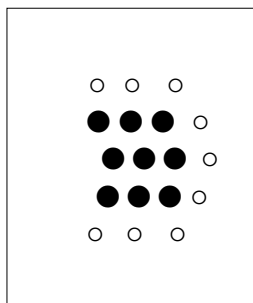
Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Choisir un groupe autochtone du Canada atlantique et trouver en quoi le mode de vie de ce peuple a changé depuis la fin du XIX^e siècle.

Modification du mode de vie des (<i>nomme le groupe autochtone</i>)		
Autrefois	Aspect du mode de vie	De nos jours
	Habillement	
	Logement	
	Utilisation de la terre	
	Modes alimentaires	
	Transports	
	Technologie	
	Éducation	
	Arts et divertissements	

- Participer à un groupe d'apprentissage coopératif selon la méthode d'observation afin de discuter des répercussions à court et à long terme de la *Loi sur les Indiens* et d'autres politiques gouvernementales au Canada atlantique. Les intervenants (●) traitent de l'aspect à examiner, et les observateurs (○) écoutent et notent ce qui est dit. Par la suite, les observateurs ont l'occasion de poser des questions, d'apporter des précisions et d'ajouter de l'information au cours d'une discussion réunissant toute la classe.



Aspect à examiner : Quelles ont été les incidences des politiques gouvernementales sur les peuples autochtones du Canada atlantique?

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 9

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 9

Ressources additionnelles

- Affaires indiennes et du Nord Canada, *Le Cercle d'apprentissage : Activités d'apprentissage pour la classe sur les Premières nations du Canada, destinées aux jeunes de 8 à 11 ans*, 2000
- Affaires indiennes et du Nord Canada, *Le Cercle d'apprentissage : Activités d'apprentissage pour la classe sur les Premières nations du Canada, destinées aux jeunes de 12 à 14 ans*, 2000
- Robert M. Leavitt, *Maliseet and Micmac: First Nations of the Maritimes*, 1995, 0-92048360-7
- L'Atlas du Canada

Organismes et groupes

Assemblée des Premières Nations

www.afn.ca

Affaires indiennes et du Nord Canada

www.ainc-

inac.gc.ca/index_f.html

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

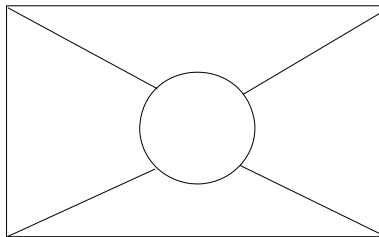
7.4.4 Analyser la lutte pour l'autonomisation des nouveaux groupes culturels qui ont immigré au Canada entre 1870 et 1914

- nommer les divers groupes culturels qui sont arrivés au Canada entre 1870 et 1914
- examiner les facteurs d'incitation et d'attraction qui ont amené ces groupes au Canada
- décrire les conditions auxquelles étaient confrontés ces groupes au Canada
- expliquer pourquoi il est important pour les groupes ethniques de conserver leur identité culturelle et linguistique, leurs coutumes, leurs traditions et leur spiritualité
- déterminer si leur arrivée au Canada a favorisé ou entravé leur autonomisation, et expliquer comment cela s'est produit
- comparer les politiques canadiennes en matière d'immigration au cours du XX^e siècle afin de relever des exemples de préjugés

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Participer à une activité d'apprentissage coopératif selon la méthode du graffiti collectif afin d'appliquer le concept de facteur d'incitation au contexte local contemporain. Les inviter à relever individuellement des raisons (c.-à-d. des facteurs d'incitation) qui poussent certaines personnes à quitter la région. Pour ce faire, un schéma est remis à chaque groupe de trois ou quatre élèves. Chaque élève inscrit ses idées dans la section du schéma qui lui a été attribuée. Après l'atteinte d'un consensus, chaque raison jugée importante est inscrite dans le cercle. On peut afficher tous les schémas dans la classe et produire une liste collective avec les idées qu'ils renferment.



- Interroger une personne de la collectivité qui songe à déménager ailleurs au Canada ou qui a déjà entrepris une telle démarche et relever les caractéristiques de la destination (c.-à-d. les facteurs d'attraction) qui incitent cette personne à s'installer à cet endroit.
- Se documenter (individuellement ou en petits groupes) sur un groupe qui est arrivé au Canada entre 1870 et 1914. Ils peuvent choisir parmi divers groupes ethniques, culturels ou religieux, p. ex. les Ukrainiens, les Polonais, les Italiens, les Juifs, les Chinois, les Mennonites, les Islandais, les Américains ou les Écossais. Ils devront nommer le groupe en question et leur pays d'origine, puis inscrire les facteurs d'incitation dans le tableau ci-dessous.

(Groupe)	FACTEURS D'INCITATION	_____
(Pays d'origine)		_____

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Dresser une liste des groupes qui sont arrivés au Canada entre 1870 et 1914, en précisant leurs lieux d'origine, le moment de leur arrivée et leurs destinations.

Groupes arrivés au Canada entre 1870 et 1914			
Groupe	Lieu d'origine	Lieu d'établissement	Moment de l'arrivée

- Définir le terme « facteur d'incitation », en donnant un exemple.
- Définir le terme « facteur d'attraction », en donnant un exemple.
- Situer, sur une carte historique du monde, le pays d'origine d'un groupe d'immigrants. Ils peuvent aussi préciser l'itinéraire de ces immigrants pour se rendre au Canada et les régions où ils se sont établis. L'information présentée peut ensuite être notée sur des cartes muettes individuelles.
- Choisir un groupe d'immigrants et classer les circonstances dans leur pays d'origine qui ont agi comme facteurs d'incitation. Ils peuvent déterminer les catégories en faisant un remue-méninges (p. ex. les aspects économiques, religieux, géographiques et autres). Les inviter à présenter leur travail sous forme de tableau.
- Énumérer, par ordre d'importance, trois facteurs qui pourraient les inciter à quitter le Canada et, en groupes, en faire part à leurs camarades afin de relever les ressemblances et les différences.

Notes

Ressources autorisées

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie*, chapitre 10

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie - Guide
d'enseignement*, chapitre 10

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

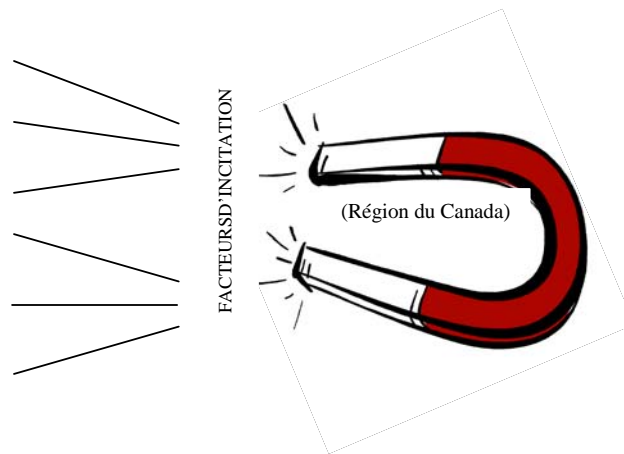
7.4.4 Analyser la lutte pour l'autonomisation des nouveaux groupes culturels qui ont immigré au Canada entre 1870 et 1914

- nommer les divers groupes culturels qui sont arrivés au Canada entre 1870 et 1914
- examiner les facteurs d'incitation et d'attraction qui ont amené ces groupes au Canada
- décrire les conditions auxquelles étaient confrontés ces groupes au Canada
- expliquer pourquoi il est important pour les groupes ethniques de conserver leur identité culturelle et linguistique, leurs coutumes, leurs traditions et leur spiritualité
- déterminer si leur arrivée au Canada a favorisé ou entravé leur autonomisation, et expliquer comment cela s'est produit
- comparer les politiques canadiennes en matière d'immigration au cours du XX^e siècle afin de relever des exemples de préjugés

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Se documenter (individuellement ou en petits groupes) sur un groupe qui est arrivé au Canada entre 1870 et 1914. Ils peuvent sélectionner un des groupes mentionnés dans la suggestion précédente pour l'apprentissage et l'enseignement ou en choisir un autre. Les inviter à énumérer les éléments qui ont semblé attirer ces personnes dans une région spécifique du Canada et à les inscrire sur les lignes du schéma ci-dessous.



- Décrire les circonstances avec lesquelles les immigrants ont dû composer à leur arrivée au Canada et les classer selon les catégories précisées dans le tableau ci-dessous.

Difficultés éprouvées par les nouveaux venus au Canada				
Groupe	Environnement physique	Environnement culturel	Environnement économique	Environnement social

- Planifier, concevoir et produire, en petits groupes, les campagnes publicitaires qu'ils auraient utilisées pour attirer les immigrants à cette époque. On peut demander à quelques groupes de faire une activité semblable pour favoriser l'immigration de nos jours. Lorsque les élèves comparent leurs campagnes publicitaires, les inviter à noter les différences, non seulement en ce qui a trait à la technologie utilisée, mais aussi aux groupes qui sont ou non invités à immigrer dans chaque cas.
- Écrire à un ami demeuré dans leurs pays d'origine, en décrivant leur adaptation à leur nouvelle vie au Canada.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Rédiger une réflexion dans leurs journaux personnels en se mettant dans la peau d'un immigrant en route vers le Canada. Ils peuvent parler de leur décision de quitter leur pays et de la façon dont ils entrevoient leur nouvelle vie.
- Analyser un récit portant sur un groupe d'immigrants au Canada, en relevant les principales difficultés avec lesquelles ces derniers ont dû composer et en précisant comment ils les ont surmontées.

Les immigrants : difficultés et solutions	
Difficulté	Comment elle a été surmontée

- Former deux groupes. Le premier groupe doit aider Clifford Sifton à élaborer une campagne publicitaire à la fin du XIX^e siècle. Des sous-groupes de trois ou quatre élèves peuvent être formés, chacun devant concevoir une affiche destinée à inciter les gens à venir s'installer au Canada. Les membres du deuxième groupe feront une analyse critique des caractéristiques graphiques et des attraits des affiches ainsi que des messages véhiculés.

Notes

Programmes communs du CAMEF

Mathématiques
 F3 sélectionner et utiliser les méthodes appropriées de collecte de données et justifier leur emploi, puis examiner les questions dont il faut tenir compte au moment de recueillir l'information
 F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.4.4 Analyser la lutte pour l'autonomisation des nouveaux groupes culturels qui ont immigré au Canada entre 1870 et 1914

- nommer les divers groupes culturels qui sont arrivés au Canada entre 1870 et 1914
- examiner les facteurs d'incitation et d'attraction qui ont amené ces groupes au Canada
- décrire les conditions auxquelles étaient confrontés ces groupes au Canada
- expliquer pourquoi il est important pour les groupes ethniques de conserver leur identité culturelle et linguistique, leurs coutumes, leurs traditions et leur spiritualité
- déterminer si leur arrivée au Canada a favorisé ou entravé leur autonomisation, et expliquer comment cela s'est produit
- comparer les politiques canadiennes en matière d'immigration au cours du XX^e siècle afin de relever des exemples de préjugés

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Choisir un groupe d'immigrants qui se sont installés au Canada durant cette période et expliquer comment ils ont réussi à conserver certains aspects de leur culture. (*Consulter la première partie de l'annexe J, qui présente une rubrique d'évaluation globale de l'écriture.*)
- Discuter de la façon dont l'arrivée d'immigrants en provenance d'un grand nombre de pays a enrichi la culture canadienne, en donnant des exemples spécifiques.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Se documenter sur un groupe spécifique et expliquer dans quelle mesure ces personnes ont réussi à préserver leur culture. Le tableau suivant permettra de noter l'information pertinente.

Préservation de la culture par les (<i>nom du groupe</i>)				
Langue	Arts	Loisirs	Coutumes*	Spiritualité
*Par exemple les modes alimentaires, l'habillement, les styles d'habitation, les moyens de subsistance.				

Notes

Ressources additionnelles

- Barbara Smucker, *Amish Adventure*
- William Kurelek, *A Prairie Boy's Summer*, Tundra Books, 1975, 0-88776-116-X
- *We Are Canadians*, Snapshot 10, « Changing Patterns », Prentice-Hall (Examine les politiques en matière d'immigration à diverses époques au cours du XX^e siècle.)

Organismes et groupes

Quai 21

Lieu historique national de la Grosse-Île-et-le-Mémorial-des-Irlandais

Unité 5

L'automatisation sociale

Unité 5

L'automisation sociale

Aperçu de l'unité

La présente unité examine la façon dont les rôles sociaux favorisent ou entravent, à divers degrés, l'autonomisation individuelle et collective. Au Canada, la période allant de 1890 à 1918 a été marquée par de grands bouleversements, de nombreux rôles sociaux établis ayant été remis en question et, finalement, modifiés. À cette époque, la vie des divers peuples du pays était largement définie en fonction des rôles sociaux qui leur étaient attribués.

La révolution industrielle a représenté une évolution considérable sur le plan technologique, mais les changements sociaux qui en ont découlé ont peut-être produit un bouleversement plus grand. Ils ont occasionné des circonstances remettant en question les rôles traditionnels au sein de la société et les idées au sujet de celle-ci. En fait, ils ont entrepris un processus qui a favorisé l'automisation d'un grand nombre de gens - mais certainement pas de tous!

La révolution industrielle a marqué le début d'un déplacement de la population rurale vers les villes, ce qui a eu des répercussions profondes sur les relations sociales. Tout au long de cette période, l'évolution du mouvement ouvrier a entraîné une grande amélioration des conditions de travail, y compris pour les enfants. Un grand nombre de femmes ont cherché à accroître leur influence dans la société, et elles y sont parvenues en obtenant le droit de vote pour la plupart des femmes. Les structures du pouvoir ont profondément changé au sein de la société canadienne durant cette période, mais l'autonomisation n'était pas la même pour tous les gens ou les groupes. En fait, de nos jours, de nombreux groupes cherchent toujours à réaliser leur autonomisation dans la société canadienne.

Résultats d'apprentissage correspondant à la présente unité

L'élève devra pouvoir :

- 7.5.1 Évaluer les conditions de vie des peuples du Canada au début du XX^e siècle
- 7.5.2 Décrire les répercussions de la révolution industrielle sur le secteur industriel et les travailleurs à Terre-Neuve-et-Labrador, dans les Provinces maritimes et d'un bout à l'autre du pays
- 7.5.3 Examiner comment le rôle des femmes dans les mouvements de réforme sociale de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle a favorisé leur autonomisation.

Processus et compétences mis en évidence

Communication

- Créer des représentations visuelles, notamment des caricatures politiques, des cartes, des tableaux et des diagrammes.
- Créer des représentations écrites, notamment des poèmes, des paroles de chansons et des sommaires.
- Formuler des arguments convaincants.

Recherche de renseignements

- Définir des termes
- Analyser des sources visuelles
- Relever des ressemblances et des différences afin de tirer des conclusions en se fondant sur une diversité de sources.

Participation

- Participer à diverses expériences d'apprentissage incluant des travaux individuels et collectifs.
- Participer à divers groupes en faisant appel à des compétences et à des stratégies en matière de collaboration.
- Réagir à des questions de nature publique touchant la classe, l'école, la collectivité ou le pays.

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.5.1 Évaluer les conditions de vie des peuples du Canada au début du XX^e siècle

- décrire la composition géopolitique du Canada au début des années 1900
- faire une recherche et décrire la société canadienne et les changements technologiques qui l'ont touchée au début du XX^e siècle
- comparer les conditions de vie des Canadiens au début du XX^e siècle en se fondant sur les critères suivants: situation socioéconomique, région géographique, groupe ethnique, population urbaine ou rurale et sexe.
- relever les disparités évidentes au sein de la société à cette époque

[Traduction]

Les nouvelles organisations, notamment les entreprises, les banques et les ministères gouvernementaux, ne répondaient pas aux besoins de tous. Ni l'agriculteur qui se sentait lésé ni l'employé surchargé de travail et sous-payé n'ont reçu de l'aide. Aucune place n'était réservée aux femmes, qui ne pouvaient ni voter ni se présenter à une élection. Les pauvres, les malades, et les chômeurs n'ont pas non plus reçu d'aide.

New Beginnings: A social History of Canada, Toronto, McClelland and Stewart, p. 213

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Tracer une carte montrant les frontières politiques du Canada en 1905 (incluant les territoires).
- Placer les douze principales villes du Canada en 1911 sur une carte muette et tirer une conclusion au sujet de leur emplacement. (*En 1911, les douze villes canadiennes principales étaient les suivantes: Montréal, Toronto, Winnipeg, Vancouver, Ottawa, Hamilton, Québec, Halifax, Saint John, Edmonton et Saskatoon.*)
- Remplir le tableau ci-dessous afin de relever les changements survenues relativement à la répartition des populations rurales et urbaines.

Répartition des populations rurales et urbaines au Canada		
Année	Population rurale (%)	Population urbaine (%)
1871		
1891		
1911		
De nos jours		
Le pourcentage de Canadiens (<i>décris la tendance observée</i>) parce que (<i>explique pourquoi il en est ainsi</i>).		

- Dresser un tableau de la population de chaque province et territoire du Canada en 1901, en précisant les régions où la majorité de la population était concentrée.
- Tracer le réseau ferroviaire du Canada sur une carte muette sur laquelle figurent les principales villes canadiennes et rédiger un énoncé sur la relation entre l'emplacement de ces villes et le tracé du chemin de fer.
- Faire une recherche dans Internet afin de trouver des Canadiens reconnus pour avoir fait progresser les technologies des transports et des communications au début des années 1900. Un mur de la classe peut servir de « temple de la renommée », où l'on affichera des photos de ces personnes, en précisant ce qu'elles ont fait dans leur domaines respectifs. (*Exemples de personnes à « introniser au temple de la renommée » : Guglielmo Marconi [communication sans fil], Sam McLaughlin [automobiles] et Douglas McCurdy [aviation].*)

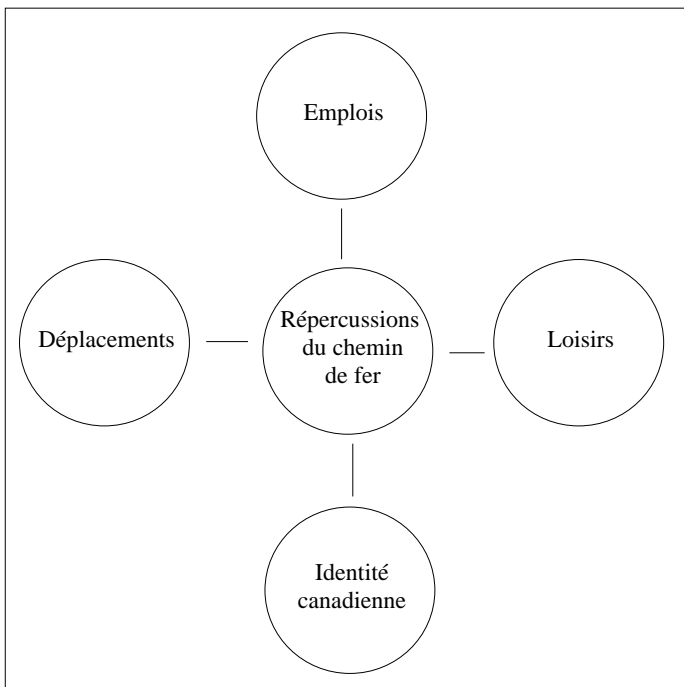
Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Consulter un atlas et expliquer brièvement en quoi les frontières politiques actuelles du Canada se comparent à celles qui étaient en place en 1905.
- Présenter des éléments d'information à l'appui d'énoncés concernant la répartition et la composition de la population canadienne en 1911.

Éléments d'information à l'appui d'énoncés	
Énoncé	Éléments d'information
La majorité de la population du Canada vivait à la campagne.	
La population canadienne était principalement composée de personnes venues d'Europe.	
La plupart des grandes villes étaient situées dans le Sud du pays, le long de la frontière entre le Canada et les États-Unis.	
Certaines villes étaient situées où des voies de transport se rencontraient	

- Faire un schéma conceptuel illustrant les répercussions de l'arrivée du chemin de fer sur la vie au Canada. (Ils peuvent le faire pour l'automobile, les communications, les sports, les divertissements et le secteur primaire.)



Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 11

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 11

Programmes communs du CAMEF

Langue

- représentation de cette époque par l'entremise de divers modes d'expression
- rédaction de dialogues, de poèmes et de paroles de chansons
- expression orale et écoute
- lecture et visionnement

Mathématiques

A2 écrire des nombres sous forme exponentielle, normale et développée

A5 résoudre et composer des problèmes portant sur des multiples communs et le plus petit commun multiple

F3 sélectionner et utiliser les méthodes appropriées de collecte de données et justifier leur emploi, puis examiner les questions dont il faut tenir compte au moment de recueillir l'information

F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences

- Représentation graphique de statistiques
- Pourcentages
- Interprétation de données

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.5.1 Évaluer les conditions de vie des peuples du Canada au début du XX^e siècle

- décrire la composition géopolitique du Canada au début des années 1900
- faire une recherche et décrire la société canadienne et les changements technologiques qui l'ont touchée au début du XX^e siècle
- comparer les conditions de vie des Canadiens au début du XX^e siècle en se fondant sur les critères suivants : situation socioéconomique, région géographique, groupe ethnique, population urbaine ou rurale et sexe.
- relever les disparités évidentes au sein de la société à cette époque

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Participer à une activité d'apprentissage coopératif selon la méthode des « quatre coins ». Chaque élève doit choisir un personnage de la littérature du début du XX^e siècle qui suscite son intérêt (ce peut être aussi un personnage des arts du spectacle, un artiste ou une vedette du monde des sport). Les élèves se rendent dans le coin ou à la section du mur où est indiqué le nom de la personne qu'ils ont choisie. En groupes de deux, ils discutent d'un aspect intéressant au sujet de cette personne qui a motivé leur choix. Ils peuvent aussi se rendre dans les autres sections afin de se renseigner sur les raisons ayant motivé les choix de leur camarades. Des élèves sélectionnés au hasard feront ensuite rapport à la classe.
- Faire une collection d'illustrations ou de croquis illustrant la culture matérielle de cette période. Ils peuvent numériser les illustrations et photographier les objets, puis conserver les documents ainsi obtenus dans un fichier numérique en vue de leur présentation sur le site Web de l'école. Ils peuvent aussi les exposer sur le mur de la classe. Leur demander d'écrire une idée ou une conclusion au sujet de l'habillement, des styles d'habitation, de la technologie et ainsi de suite.
- Faire une recherche au sujet des attitudes courantes à l'égard de certains groupes au début du XX^e siècle (p. ex. un groupe ethnique, une minorité visible, les personnes ayant une déficience physique ou les pauvres). Ils peuvent noter leurs constatations dans le tableau ci-dessous.♥

Groupe	Type de discrimination	Exemples d'attitudes à leur endroit

- Remplir le tableau ci-dessous afin de comparer les modes de vie au début du XX^e siècle à ceux d'aujourd'hui

Modes de vie passés et actuels		
Autrefois	Critère	De nos jours
	Alimentation	
	Habillement	
	Logement	
	Modes de transport	
	Divertissements	

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Se servir du tableau ci-dessous pour se documenter sur un personnage important de la littérature au début du XX^e siècle en vue d'écrire sa biographie. (*Voici des personnages importants de la littérature de cette époque: Robert Service [poète], Nellie McClung [romancière], Stephen Leacock [romancier et nouvelliste], Pauline Johnson [poète autochtone], Lucie Maude Montgomery [romancière], Louis Hémon [romancier québécois].*)

Liste de vérification pour la réduction d'une biographie
Qui est cette personne?
Quelles étaient ses qualités?
Quels exemples prouvent ces qualités?
Décris des événements qui ont changé cette personne.
Quels genres de risques cette personne a-t-elle pris?
Quelle était l'importance de cette personne aux yeux des autres?
Que m'a-t-elle appris sur la façon de devenir une meilleure personne?

- Analyser une illustration sur laquelle des gens de cette époque travaillent, voyagent, s'amuse, vont à l'école, font du sport et ainsi de suite, et tirer une conclusion au sujet de ce qu'elle laisse entendre. (*Consulter l'annexe E, qui traite de l'utilisation de documents primaires dans la classe.*)

Fiche d'analyse d'une photo	
Photo	Ce que j'observe...
(Précise de quelle photo il s'agit)	Décris le contexte et l'époque Nomme les personnes et les objets. Comment sont-ils disposés? Que se passe-t-il sur la photo? A-t-elle été prise dans un but précis? Explique. Quel sous-titre serait approprié pour cette photo?
Grâce à cette photo, j'ai appris que.....	

Notes

Ressources additionnelles

E-Stat www.statcan.ca

Organismes et groupes

- Héritage Canada
www.heritagecanada.org
- Musée de l'aviation du Canada
www.aviation.technomuses.ca
- Bibliothèque nationale du Canada
www.nlc-bnc.ca
- Archives nationales du Canada
www.archives.ca

Résultats d'apprentissage

En septième année l'élève devra pouvoir :

7.5.1 Évaluer les conditions de vie des peuples du Canada au début du XX^e siècle

- décrire la composition géopolitique du Canada au début des années 1900
- faire une recherche et décrire la société canadienne et les changements technologiques qui l'ont touchée au début du XX^e siècle
- comparer les conditions de vie des Canadiens au début du XX^e siècle en se fondant sur les critères suivants: situation socioéconomique, région géographique, groupe ethnique, population urbaine ou rurale et sexe.
- relever les disparités évidentes au sein de la société à cette époque

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Se servir du tableau ci-dessous pour comparer la situation dans les écoles au début du XX^e siècle à celle que l'on observe aujourd'hui dans les écoles de la collectivité. (*Inviter les élèves à ajouter un autre critère de comparaison.*)

L'éducation dans le passé et de nos jours		
Autrefois	Critère	De nos jours
	Bâtiments	
	Conditions sanitaires	
	Ressources	

- Analyser un aspect important de l'histoire locale. Ce peut être, par exemple, un bâtiment (un école ou un lieu de culte), une ferme, une vieille fortification, un camp de bûcherons restauré. (*Consulter l'annexe D, qui traite de l'étude de l'histoire locale.*)

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Reproduire, en groupes de deux ou trois, une journée dans la vie d'un Canadien au début du XX^e siècle. Il peut s'agir, par exemple, d'un pêcheur de morue de Terre-Neuve, d'un agriculteur de la Saskatchewan venu de l'Ukraine, d'un travailleur de chemin de fer chinois, d'une veuve travaillant dans une usine, de la femme d'un premier ministre provincial, d'un enfant employé dans une mine de charbon, d'un Inuit du Nord canadien, d'un immigrant britannique pratiquant l'agriculture dans une région rurale des Maritimes, d'une jeune enseignante célibataire dans la campagne ontarienne ou d'un prêtre au Québec. Par leurs dialogues, leurs costumes et leurs accessoires, les élèves illustreront la vie de cette personne et de sa famille à cette époque. En mettant à profit la technologie multimédia, cette activité peut être une occasion de créer des « minutes du patrimoine ».
- Écouter un récit de la vie dans le passé et, à l'aide d'un diagramme de Venn, comparer les divers aspects de la vie d'autrefois et de celle d'aujourd'hui, par exemple l'habillement, les modes d'alimentation, les moyens de subsistance, les activités quotidiennes. (*Consulter la troisième partie de l'annexe J pour évaluer la capacité de l'élève à comprendre un récit oral.*)

Notes

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.5.2 Décrire les répercussions de la révolution industrielle sur le secteur industriel et les travailleurs à Terre-Neuve-et-Labrador, dans les Provinces maritimes et d'un bout à l'autre du pays

- décrire une journée de travail typique, les conditions de travail et les règlements pour les groupes de travailleurs d'usine, les travailleurs des industries primaires, et les femmes et les enfants
- expliquer l'émergence et l'expansion du mouvement ouvrier et des syndicats au Canada
- expliquer l'influence des syndicats quant à l'amélioration des salaires et des conditions de travail

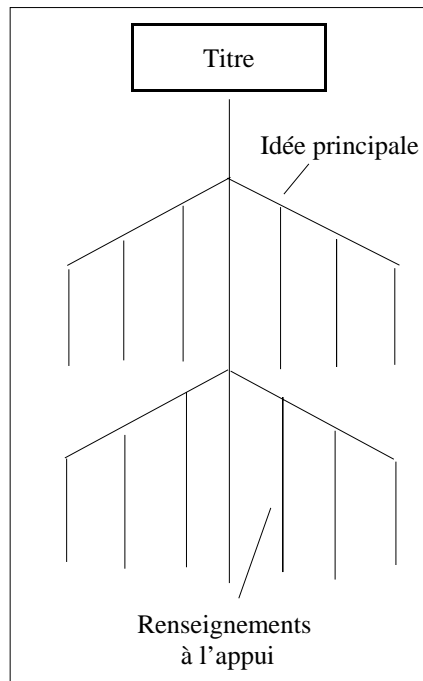
Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Dresser, en groupes, une liste d'emplois au sein du secteur primaire au début du XX^e siècle (p. ex. trappeur, trieur de minerai, coupeur, débusqueur, camionneur), puis les classer selon qu'ils concernent le secteur des pêches, forestier, minier ou agricole. *(Une tâche semblable peut être réalisée pour le secteur de la fabrication.)*

Emplois au début du XX ^e siècle	
Emplois	
Catégorie	

- Faire un schéma en arrête de poisson afin de montrer leur connaissance des conditions de travail dans une branche du secteur primaire. Ils peuvent d'abord trouver un titre (p. ex. « le travailleur de mineur »), puis préciser des idées principales (p. ex. les risques, les niveaux de rémunération, etc.) et fournir l'information détaillée à propos de chacune.



Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent par exemple :

- Remplir le tableau ci-dessous afin de montrer les effets de la technologie sur l'industrie forestière. (*Une tâche semblable peut être réalisée pour l'industrie minière.*)

Conditions passées et actuelles au sein de l'industrie forestière		
Autrefois	Critère	De nos jours
	Hébergement	
	Alimentation	
	Taux de rémunération	
	Matériel	
	Techniques d'abattage	
	Risques	

- Réfléchir sur les avantages et les inconvénients de pratiquer la pêche au début du XX^e siècle.

Décision: Devrais-je devenir pêcheur	
Pour	Contre
J'ai décidé de (<i>précise ton choix</i>) parce que (<i>motive ta décision</i>).	

- Se mettre dans la peau d'un journaliste qui interroge un garçon qui travaille

Préparations des questions d'entrevue	
Type de question	Exemple
Données factuelles : qui? quoi? quand? où?	
Relations : pourquoi? comment? quelles différences? quelles ressemblances?	
Opinion : Pense-tu que...? Que serait-il arrivé si...?	

(Mentionner aux élèves qu'il est possible de poser divers types de question en employant certains mots ou expressions clés. Les termes qui figurent dans le tableau ne sont donnés qu'à titre informatif. Les questions factuelles permettent d'obtenir de l'information de base et elles débutent habituellement par les expressions suivantes : qui, qu'est-ce qui, quand et où. Les questions établissent une relation précisent une tendance dans les données et les situations et elles expliquent des relations. Les questions les plus complexes sont celles qui nécessitent des interprétations, des inférences et des opinions.)

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 12

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 12

Programmes communs du CAMEF

Langue

- lecture - poèmes, paroles de chansons, nouvelles et romans au sujet de cette époque
- rédaction de scripts, de lettres persuasives et de chansons
- représentation de situations sensorielles par des enregistrements

Mathématiques

F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences
 B7 multiplier mentalement une fraction par un nombre naturel et vice versa
 B8 estimer et déterminer un pourcentage lorsqu'une partie et le tout sont donnés
 B11 additionner et soustraire des nombres entiers de façon concrète, imagée et symbolique afin de résoudre des problèmes
 B12 multiplier des nombres entiers de façon concrète, imagée et symbolique afin de résoudre des problèmes

- Formulation des problèmes portant sur des comparaisons de salaires et de prix et des heures de travail
- Analyse statistique

Résultats d'apprentissage

En septième année l'élève devra pouvoir :

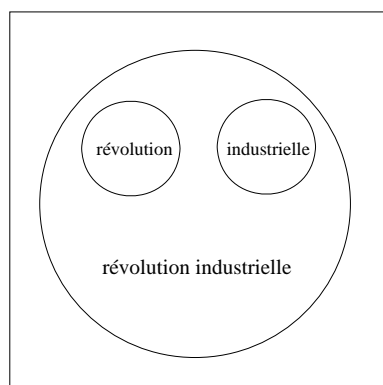
7.5.2 Décrire les répercussions de la révolution industrielle sur le secteur industriel et les travailleurs à Terre-Neuve-et-Labrador, dans les Provinces maritimes et d'un bout à l'autre du pays

- décrire une journée de travail typique, les conditions de travail et les règlements pour les groupes de travailleurs d'usine, les travailleurs des industries primaires, et les femmes et les enfants
- expliquer l'émergence et l'expansion du mouvement ouvrier et des syndicats au Canada
- expliquer l'influence des syndicats quant à l'amélioration des salaires et des conditions de travail

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Participer à une activité collective visant à leur faire comprendre l'expression « révolution industrielle ». Il devront associer des mots à chacun des termes de cette expression et les inscrire dans les cercles appropriés (p.ex. industriel : produits, usines, chaîne de montage; et révolution : changement, rapide, nouveau, technologie). Transférer ensuite les termes dans un cercle plus grand nommé « révolution industrielle ». Demander aux élèves de définir, en groupes de deux ou trois, l'expression « révolution industrielle » à l'aide des termes figurant dans le grand cercle.



- Se mettre dans la peau d'un travailleur et se renseigner sur une journée typique de travail. Ils peuvent choisir l'un des moyens énumérés ci-dessous pour faire part de leur expériences. Il est bon de les inciter à employer diverses techniques pour présenter un portrait réaliste.

Rôles du travailleur	Moyens d'expression
<ul style="list-style-type: none"> • Enfant employé dans une usine (usine de cigares ou de balais) • Travailleuse d'usine (atelier de couture ou de tissage, usine de biscuits) • Travailleur d'usine (aciérie, usine d'automobiles, abattoir) • Travailleur du secteur des transports (marin, travailleur de chemin de fer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Théâtre lu • Monologue agrémenté d'accessoires et de costumes • Enregistrement de sons typiques du lieu de travail • Représentations visuelles d'une journée au travail • Objets authentiques provenant du milieu de travail ou reproductions de tels objets

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Rédiger une lettre à l'intention de leur employeur au nom de leurs collègues de travail afin de lui faire part de leurs préoccupations. (*Ils doivent centrer leur attention sur un milieu de travail spécifique et les problèmes qui y sont liés.*)

Liste de vérification : Rédaction d'une lettre à l'employeur		
Critère	Oui	Pas encore
Mes phrases introductives sont-elles énoncées de façon convaincante et résolue?		
Est-ce que mon opinion est clairement énoncée?		
Y a-t-il suffisamment d'éléments d'information pour appuyer mon point de vue?		
Est-ce que je réfute les opinions divergentes?		
Est-ce que je sais avec certitude qui je dois persuader?		
Mes phrases sont-elles formulées de sorte à exprimer un message clair?		
Mon vocabulaire est-il approprié, compte tenu de mon message?		

- Interroger une personne de leur entourage qui fait partie d'un syndicat. Les inviter d'abord à réfléchir sur ce qu'ils savent déjà à propos des syndicats et sur ce qu'ils aimeraient apprendre à ce sujet. L'entrevue leur permettra d'approfondir leurs connaissances. Ils pourront noter l'information pertinente dans le tableau S-V-A ci-dessous.

Tableau S-V-A au sujet de (nomme le secteur)		
Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris

Notes

Ressources additionnelles

Bill Freeman, *Les hommes du chantier*, Héritage, 1980, 0-777-33862-9
 Joyce Barkhouse, *Pit Pony*, MacMillan Canada, 1990, 0-771-57023-6

Organismes et groupes

- Musée canadien des civilisations
www.civilization.ca
 Rechercher l'expression « mouvement ouvrier au Canada »
- International Institute of Social History
www.iisg.nl

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.5.2 Décrire les répercussions de la révolution industrielle sur le secteur industriel et les travailleurs à Terre-Neuve-et-Labrador, dans les Provinces maritimes et d'un bout à l'autre du pays

- décrire une journée de travail typique, les conditions de travail et les règlements pour les groupes de travailleurs d'usine, les travailleurs des industries primaires, et les femmes et les enfants
- expliquer l'émergence et l'expansion du mouvement ouvrier et des syndicats au Canada
- expliquer l'influence des syndicats quant à l'amélioration des salaires et des conditions de travail

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Tracer une ligne de temps illustrant l'expansion des mouvements ouvriers et des syndicats au Canada en ajoutant, aux endroits appropriés, le nom de dirigeants importants de ces mouvements.
- Rédiger un bref compte rendu des causes de la Grève générale de Winnipeg ou de celle d'Amherst en 1919. (*Avant l'examen de la grève de Winnipeg, inviter les élèves à consigner leurs prévisions dans leurs journaux quant aux répercussions de la grève. Consulter l'annexe G, qui traite du journal de réflexion : types de textes, questions de départ et exemples d'énoncés d'introduction.*)
- Analyser un récit véridique d'une grève et noter les événements et les questions d'importances dans le tableau ci-dessous.

Analyse de la grève (<i>précise la grève en question</i>)	
Question	Réponse
Quelles étaient les deux parties en cause?	
Que désiraient les travailleurs?	
Que désirait l'employeur?	
Quelles mesures les travailleurs ont-ils prises durant la grève?	
Comment leur employeur a-t-il réagi?	
Quel a été le rôle du gouvernement?	
Comment le différend a-t-il été réglé?	
Selon moi, les travailleurs (<i>ont-ils bien fait de déclencher cette grève?</i>) parce que (<i>précise tes raisons</i>).	

- Se mettre dans la peau d'un travailleur peu rémunéré et ayant peu d'avantages sociaux, qui est forcé de travailler dans ces conditions difficiles, et décider s'ils formeront ou non un syndicat. Le tableau suivant pourra orienter leur prise de décision.

Décision : Devrais-je contribuer à mettre en place un syndicat?	
Pour	Contre
Je (<i>précise ta décision</i>) parce que (<i>justifie ton choix</i>).	

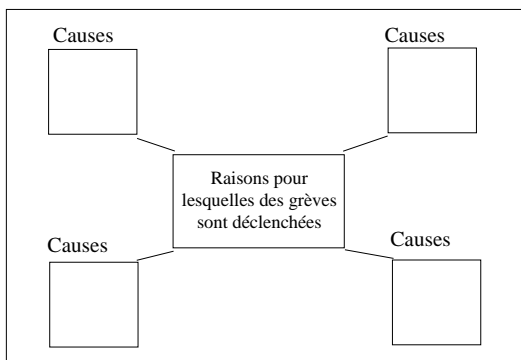
Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- En groupes, réunir des chansons ou des poèmes passés ou actuels qui portent sur les conditions de travail ou l'activité syndicale (p.ex. *La chanson de Joe Hill*, *L'internationale* et les chansons de Woody Guthrie). Ils peuvent se servir de la liste de vérification suivante pour analyser les messages véhiculés et tirer une conclusion du poème ou des paroles de la chanson.

Ma liste de vérification pour la lecture d'un poème	
Critère	Vérfié
J'ai une idée du sujet sur lequel porte le poème en lisant le titre.	
J'ai trouvé la signification des mots que je ne connaissais pas.	
J'ai lu le poème en entier.	
J'ai relu lentement pour en découvrir le sens.	
J'ai porté attention à la ponctuation et à la diction.	
J'ai porté attention aux éléments poétiques (p.ex. les vers).	
J'ai examiné les métaphores et les images employées.	
J'ai pu m'imaginer les scènes créées par les images.	
J'ai reconstitué l'ensemble pour comprendre le thème principal ou la signification du poème.	
Ce poème laisse entendre que...	

- Lire des récits véridiques et relever les facteurs qui mènent habituellement à une grève.



Notes

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.5.2 Décrire les répercussions de la révolution industrielle sur le secteur industriel et les travailleurs à Terre-Neuve-et-Labrador, dans les Provinces maritimes et d'un bout à l'autre du pays

- décrire une journée de travail typique, les conditions de travail et les règlements pour les groupes de travailleurs d'usine, les travailleurs des industries primaires, et les femmes et les enfants
- expliquer l'émergence et l'expansion du mouvement ouvrier et des syndicats au Canada
- expliquer l'influence des syndicats quant à l'amélioration des salaires et des conditions de travail

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Inviter un représentant syndical à venir s'entretenir avec la classe des débuts de son syndicat, de son expansion, de ses principaux dirigeants et des façons dont il tente d'aider les travailleurs.
- Se documenter sur des dirigeants syndicaux célèbres durant les années 1920 et élaborer un profil à apposer sur un tableau d'affichage. L'information portera sur ce qui a motivé ces dirigeants, les changements qu'ils ont apportés et leur influence sur le mouvement ouvrier.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Remplir un tableau comparatif des droits des travailleurs canadiens de nos jours et au début du XX^e siècle.

Droits des travailleurs dans le passé et de nos jours		
Autrefois	Critère	De nos jours
	Heures de travail	
	Conditions de travail	
	Taux de rémunération	
	Avantages sociaux	
	Règlements en matière de sécurité	

Notes

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.5.3 Examiner comment le rôle des femmes dans les mouvements de réforme sociale de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle a favorisé leur autonomisation

- décrire les mouvements de réforme sociale, notamment en matière d'éducation, de santé, de système pénitentiaire et de conditions de vie et de travail
- relever les principales personnes et les principaux groupes ayant activement favorisé la réalisation de ces changements sociaux
- analyser les incidences de ces mouvements sur la vie des autres femmes
- expliquer comment les femmes ont obtenu davantage de droits et de possibilités en raison de leurs activités en rapport avec la réforme sociale et politique
- prendre des mesures appropriées à son âge relativement à des questions sociales d'aujourd'hui

*« Les femmes qui ont réussi dans les divers domaines du travail ont gagné des victoires pour nous, mais à moins que toutes continuent à aller de l'avant, nous perdrons du terrain. Les succès d'hier ne font pas ceux d'aujourd'hui! »
Nellie McClung (1919)*

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Examiner en quoi l'autonomisation des Canadiennes était entravée à la fin du fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Ils devront trouver des exemples d'entrave à l'autonomisation et les inscrire dans le tableau ci-dessous.

Entrave à l'autonomisation des femmes à la fin du XIX ^e siècle et au début du XX ^e siècle	
sur les plans....	Exemples
économique	
politique	
social	
éducatif	

- Faire une recherche sur les conditions de travail des femmes dans les usines et inscrire l'information pertinente dans le tableau ci-dessous

Conditions de travail des femmes dans les usines	
Aspect	Éléments d'information
Durée de la journée de travail	
Taux de rémunération	
Risques sur le plan de la sécurité	
Risques sur le plan de la santé	
Indemnisation en cas d'accident	

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Remplir le tableau ci-dessous afin de comparer les conditions de travail actuelles des femmes à celles qu'elles avaient à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle.

Conditions de travail des femmes dans les usines		
Autrefois	Aspect	De nos jours
	Durée de la journée de travail	
	Taux de rémunération	
	Risques sur le plan de la sécurité	
	Risques sur le plan de la santé	
	Indemnisation en cas d'accident	

Comparativement à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, les femmes d'aujourd'hui (*écris ta conclusion en fonction de l'information figurant dans le tableau*).

- Rédiger un paragraphe comparant la journée typique d'une femme vivant dans un quartier pauvre d'une ville et celle d'une femme privilégiée. (*Consulter les suggestions pour l'évaluation relatives au résultat d'apprentissage 7.1.1, où figure un tableau synthèse.*)
- Se documenter sur la vie et le travail d'un réformatrice (p.ex. Emily Stowe) et relever certaines mesures prises par cette personne, en précisant les qualités qu'elle mettent en valeur.

Réformatrice de la fin du XIX ^e siècle et au début du XX ^e siècle		
(Nomme la personne)	Mesure prise	Qualités mises en valeur

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 13

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 13

Programmes communs du CAMEF

Langue

- lecture de divers textes portant sur cette période - poésie, littérature
- rédaction de sketches biographiques

Ressources additionnelles

- Jan Coomber et Rosemary Evans, *Women Changing Canada*, Oxford University Press 1997, 0-19-541281-8
- Mary Lile Benhum, *The Canadians "Nellie McClung"*; Fitzhenry & Whiteside, 2000, 1-550-41-477-9, ressource pour l'enseignant

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

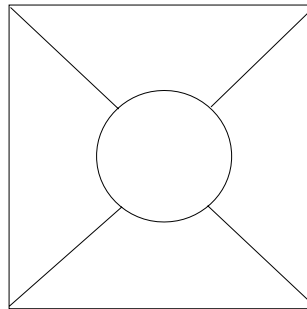
7.5.3 Examiner comment le rôle des femmes dans les mouvements de réforme sociale de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle a favorisé leur autonomisation

- décrire les mouvements de réforme sociale, notamment en matière d'éducation, de santé, de système pénitentiaire et de conditions de vie et de travail
- relever les principales personnes et les principaux groupes ayant activement favorisé la réalisation de ces changements sociaux
- analyser les incidences de ces mouvements sur la vie des autres femmes
- expliquer comment les femmes ont obtenu davantage de droits et de possibilités en raison de leurs activités en rapport avec la réforme sociale et politique
- prendre des mesures appropriées à son âge relativement à des questions sociales d'aujourd'hui

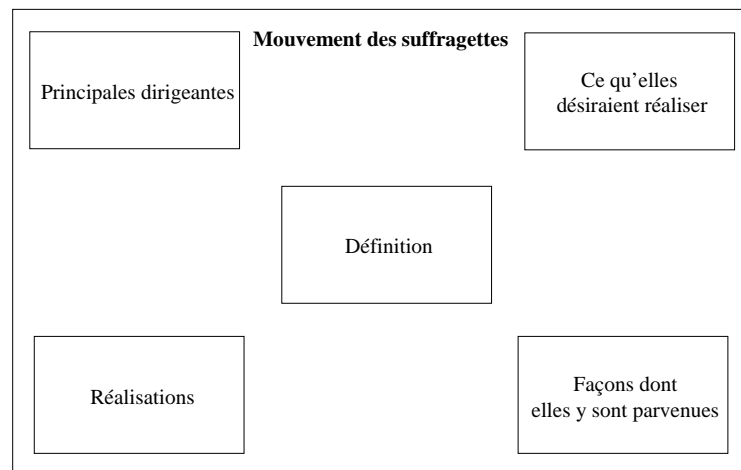
Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Participer à une activité d'apprentissage coopératif selon la méthode du graffiti collectif afin de relever les raisons pour lesquelles des femmes ont fondé des mouvements réformistes ou y ont participé à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Pour ce faire, un schéma est remis à chaque groupe de trois ou quatre élèves. Chaque élève inscrit ses idées dans la section du schéma qui lui a été attribuée. Après l'atteinte d'un consensus, chaque raison jugée importante est inscrite dans le cercle. On peut afficher tous les schémas dans la classe et produire une liste collective avec les idées qu'ils renferment.



- Créer un « mur de la renommé » où figurent des personnes importantes qui ont réussi à mettre en place des réformes sociales. Une brève description du rôle qu'elles ont joué au sein de leurs groupes respectifs devrait être ajoutée.
- Visionner des *Minutes du patrimoine* montrant des femmes qui ont activement contribué à faire valoir les droits des femmes et à augmenter les possibilités qui leur étaient offertes durant les 25 premières années du XX^e siècle. Ils doivent expliquer ce qu'était le mouvement des suffragettes, les stratégies employées, ses réalisations et les principales activistes qui en faisaient partie. Ils peuvent se servir du schéma suivant :



Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Analyser de l'information concernant le rôle et les réalisations des mouvements réformistes à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Ces renseignements peuvent être inscrits dans le tableau ci-dessous.

Rôle des mouvements réformistes à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle				
Organisme	Principales dirigeantes	Type d'activités	Réalisations	Rôle actuel
Infirmières de L'Ordre de Victoria				
Women's Christian Temperance Union				
Women's Institute				
Les dames d'Acadie				
Autres				

- Remplir le tableau ci-dessous afin de montrer les incidences de divers mouvements réformistes durant cette période.

Incidences des mouvements réformistes		
Mouvement réformiste	Groupe de femmes qui en a le plus bénéficié	Groupe de femmes qui en a le moins bénéficié

- Faire un montage photographique illustrant en quoi la vie des femmes a changé au fil du temps. En faire un économiseur d'écran ou l'imprimer et en faire un napperon.
- Lire des récits de la vie au Canada durant cette période et relever des exemples de femmes pour qui le mouvement de réforme sociale n'a eu aucune incidence. Dans chaque cas, ils devront décrire le problème avec lequel ces femmes devaient toujours composer.

Notes

Organismes et groupes

Fondation Famous 5

www.famous5.org

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.5.3 Examiner comment le rôle des femmes dans les mouvements de réforme sociale de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle a favorisé leur autonomisation

- décrire les mouvements de réforme sociale, notamment en matière d'éducation, de santé, de système pénitentiaire et de conditions de vie et de travail
- relever les principales personnes et les principaux groupes ayant activement favorisé la réalisation de ces changements sociaux
- analyser les incidences de ces mouvements sur la vie des autres femmes
- expliquer comment les femmes ont obtenu davantage de droits et de possibilités en raison de leurs activités en rapport avec la réforme sociale et politique
- prendre des mesures appropriées à son âge relativement à des questions sociales d'aujourd'hui

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Se mettre dans la peau d'un participant à une marche de protestation en faveur du suffrage des femmes et fabriquer une affiche comportant le message qu'ils désirent transmettre.
- Analyser des dessins humoristiques portant sur des intervenants ou des questions d'importance en rapport avec les mouvements de réforme sociale du début du XX^e siècle. Le tableau ci-dessous peut-être utilisé. (*Consulter l'annexe E, qui traite de l'utilisation de documents primaires dans la classe.*)

Analyse d'un dessin humoristique de nature historique	
Question	Réponse
Quels symboles sont employés?	
Que représente chacun de ces symboles?	
Quel est le sens du texte (le cas échéant)?	
Quel est le principal message de ce dessin humoristique?	
Pourquoi le dessinateur tente-t-il de transmettre ce message?	
Que penses-tu de ce message?	

- Tracer une ligne de temps illustrant des « premières réalisations ». Ils devront se documenter sur les réalisations de certaines femmes qui ont fait figure de pionnières dans leur domaines respectifs de la réforme sociale. Pour ce faire, ils pourront consulter le site Web de la Fondation Famous 5. Les renseignements recueillis pourront être réunis de façon à créer des profils à ajouter à la ligne de temps.
- Relever un problème local, provincial, national ou mondial qui, selon eux, devrait être résolu. Ils devront nommer les personnes qui détiennent le pouvoir en rapport avec cette question et élaborer des stratégies qu'il serait bon de mettre en place pour influencer leurs décisions.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Analyser une question (p.ex. le droit des femmes de voter ou d'exercer certaines professions telles que la médecine) à laquelle s'est attaqué un mouvement de réforme sociale.

Examen d'une question historique : <i>(Nomme la question à l'étude)</i>
Quel était le principal problème?
Quelles étaient les positions des principaux intervenants à l'époque?
Quels arguments étaient invoqués par l'une des parties pour faire valoir son point de vue?
Quels arguments étaient invoqués par l'autre partie?
Quelles croyances ou valeurs étaient en contradiction?
Quel a été le dénouement de cette affaire?
Rétrospectivement, explique si ce dénouement te semble favorable.

Notes

Unité 6

L'automatisation nationale

Unité 6

L'autonomisation nationale

Aperçu de l'unité

La présente unité examine le degré d'indépendance réelle d'un pays ou d'une nation. Du début du XX^e siècle à la fin de la Première Guerre mondiale, le Canada a été le théâtre d'un grand nombre d'événements, d'enjeux et de décisions, tandis qu'il s'efforçait de définir son rôle et sa place au sein de la collectivité mondiale. Nombreux sont ceux qui estiment que cette période de grands changements a favorisé l'autonomisation du Canada en tant que nation.

Malgré la Confédération, la Grande-Bretagne a d'abord conservé le contrôle de la défense et de la politique étrangère du Canada. Au début du XX^e siècle, un certain nombre d'enjeux et d'événements ont amené un grand nombre de Canadiens à revendiquer pour leur nouveau pays le contrôle de toutes ses affaires. Les motivations et les points de vue quant à la réduction de la dépendance du Canada à l'égard de la Grande-Bretagne étaient nombreux et variés, mais un nombre croissant de Canadiens souscrivaient à l'idée d'une plus grande autonomisation nationale.

On dit souvent que la Première Guerre mondiale est un jalon dans l'histoire du Canada. Sur les champs de bataille, le Canada a grandement contribué à l'effort de guerre des Alliés, et les Canadiens combattaient ensemble pour la première fois. Sur le front intérieur, ils se sont adaptés et ont fait des sacrifices. Toutefois, certaines questions divisaient les Canadiens, par exemple la conscription. Le degré d'autonomisation nationale du Canada entre 1900 et 1918 est susceptible de débat. Toutefois, ces années ont certainement été importantes dans la discussion sur la souveraineté du Canada.

Résultats d'apprentissage correspondant à la présente unité

L'élève devra pouvoir :

- 7.6.1 Examiner en quoi les événements survenus au début du XX^e siècle ont mené à l'indépendance du Canada
- 7.6.2 Expliquer la participation du Canada à la Première Guerre mondiale
- 7.5.3 Analyser les répercussions de la Première Guerre mondiale sur le Canada et sa population

Processus et compétences mis en évidence

Communication

- Faire une lecture critique.
- Utiliser des méthodes d'écoute active.
- Acquérir des habiletés cartographiques.
- Choisir les modes d'expression et les styles appropriés, compte tenu de l'objectif.
- Présenter un sommaire ou un argument.
- Employer diverses formes de communication de groupe et interpersonnelle, notamment le débat, la négociation, l'établissement d'un consensus, l'explication et la médiation de conflits.

Recherche de renseignements

- Résoudre des problèmes de façon créative et critique.
- Faire appel à diverses habiletés et stratégies de raisonnement
- Reconnaître des questions et des perspectives importantes dans un domaine d'exploration.
- Recueillir, noter et évaluer de l'information et en faire la synthèse.
- Préciser le sens et la portée d'éléments d'information et d'arguments.
- Vérifier la validité de données, d'interprétations, de conclusions et d'arguments

Participation

- Participer à divers groupes en faisant appel à des compétences et à des stratégies en matière de collaboration.

Résultats d'apprentissages

En septième année, l'élève devra pouvoir :

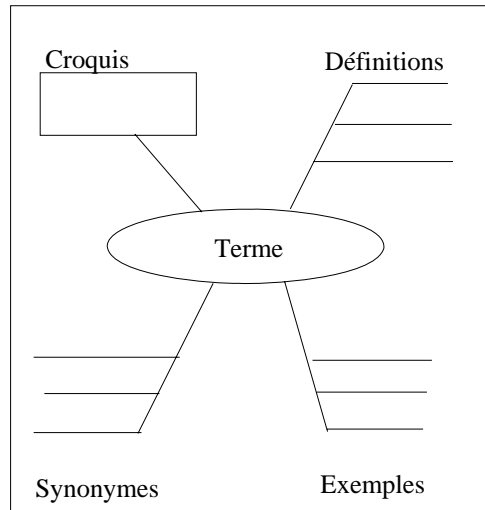
7.6.1 Examiner en quoi les événements survenus au début du XX^e siècle ont mené à l'indépendance du Canada

- expliquer les différentes perspectives des peuples canadiens de cette époque au sujet du Canada, de la Grande-Bretagne et des États-Unis
- expliquer les incidences d'événements tels que la guerre des Boers, le différend frontalier de l'Alaska et la crise navale sur les relation entre le Canada et la Grande-Bretagne ainsi que le Canada et les États-Unis

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- En groupes de deux, définir le terme « impérialisme » à l'aide du schéma ci-dessous. (*Le même exercice peut être fait pour le terme « empire ».*)



- Observer une carte du monde montrant l'étendue de l'Empire britannique au début du XX^e siècle. Ils devront inscrire dans le tableau ci-dessous le nom des colonies et des pays qui étaient sous le contrôle direct de la Grande-Bretagne et faire des recherches afin de déterminer les raisons pour lesquelles cette dernière désirait avoir une autorité sur ces colonies et ces pays.

Observations d'une carte : Colonies britanniques au début du XX ^e siècle	
Pays ou colonie	Raisons pour les lesquelles la Grande-Bretagne désirait avoir une autorité sur ce pays ou cette colonie.

- Créer un tableau d'affichage mettant en évidence l'influence de la Grande-Bretagne au Canada au début du XX^e siècle. Les éléments à l'appui peuvent comprendre les mots de l'hymne national (God Save the King), des timbres-postes, de la monnaie, le drapeau national (drapeau de l'Union royale), les sports britanniques (p. ex. le cricket, le jeu de boulingrin) et la musique populaire britannique.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Rédiger un bref paragraphe expliquant l'exactitude de l'expression ci-dessous, couramment employée au début du XX^e siècle.

« Le Soleil ne se couche jamais sur l'Empire britannique. »

(Consulter la première partie de l'annexe J, qui présente une rubrique d'évaluation globale de l'écriture.)

- Analyser un poème ou une chanson illustrant les liens qui unissent le Canada à la Grande-Bretagne.
- On peut demander aux enseignants d'anglais de faire lire des œuvres littéraires en anglais (poèmes, petits romans) qui traitent des liens entre la Grande-Bretagne et le Canada (par exemple, les deux guerres mondiales) et, ensuite, en discuter en classe de sciences humaines.

Ma liste de vérification pour la lecture d'un poème	
Critère	Vérifié
J'ai une idée du sujet sur lequel porte le poème en lisant le titre.	
J'ai trouvé la signification des mots que je ne connaissais pas.	
J'ai lu le poème en entier.	
J'ai relu lentement pour en découvrir le sens.	
J'ai porté attention à la ponctuation et à la diction.	
J'ai porté attention aux éléments poétiques (p.ex. les vers).	
J'ai examiné les métaphores et les images employées.	
J'ai pu m'imaginer les scènes créées par les images.	
J'ai reconstitué l'ensemble pour comprendre le thème principale ou la signification du poème.	
Ce poème laisse entendre que...	

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 14

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 14

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.6.1 Examiner en quoi les événements survenus au début du XX^e siècle ont mené à l'indépendance du Canada

- expliquer les différentes perspectives des peuples canadiens de cette époque au sujet du Canada, de la Grande-Bretagne et des États-Unis
- expliquer les incidences d'événements tels que la guerre des Boers, le différend frontalier de l'Alaska et la crise navale sur les relations entre le Canada et la Grande-Bretagne ainsi que le Canada et les États-Unis

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Participer à une activité d'apprentissage coopératif en trois étapes afin d'examiner la participation du Canada à la guerre des Boers. Leur poser la question suivante : La participation du Canada à la guerre des Boers était-elle justifiée? Chaque élève réfléchit à sa réponse, puis il en discute avec un camarade, en ajoutant des éléments d'information à l'appui de sa réponse. Des groupes choisis par l'enseignant font ensuite part de leurs réponses à la classe. (*Pour évaluer la participation de l'élève à un groupe, consulter l'annexe I.*)
- À l'aide du tableau ci-dessous, analyser un dessin humoristique illustrant le différend frontalier de l'Alaska.

Analyse d'un dessin humoristique de nature historique	
Question	Réponse
Quels symboles sont employés?	
Que représente chacun de ces symboles?	
Quel est le sens du texte (le cas échéant)?	
Quel est le message principal de ce dessin humoristique?	
Pourquoi le dessinateur tente-t-il de transmettre ce message?	
Que penses-tu de ce message?	

- Observer une carte montrant les différentes revendications territoriales et la décision rendue lors du différend frontalier de l'Alaska, en 1903, et remplir le tableau ci-dessous.

Différend frontalier de l'Alaska			
Enjeu principal			
Position du Canada	Position des États-Unis	Décision rendue	Avis des Canadiens à l'égard de cette décision

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Déterminer à quel groupe pourrait être attribué chacun des énoncés ci-dessous au sujet de la guerre des Boers.

Point de vue sur la guerre des Boers	
Énoncé	Qui est susceptible de l'avoir dit?
Nous pouvons compter sur les fidèles sujets de notre empire en cette période de nécessité.	
Notre honneur et notre devoir nous dictent de défendre les intérêts du roi.	
Ce n'est pas notre lutte. Laissons les Britanniques et ceux qui se plient à leur volonté se sortir eux-mêmes de ce pétrin dans lequel il se sont mis.	
Nous devrions affirmer notre indépendance et décider nous-mêmes de ce que nous devons faire.	
Choix: Les impérialistes Le premier ministre britannique Un nationaliste canadien-français Un nationaliste canadien-anglais	

- Rédiger une lettre à l'intention du rédacteur en chef d'un journal afin de lui faire part de leurs points de vue concernant la *Loi du service naval* adoptée en 1910.

Liste de vérification : Rédaction d'une lettre à l'employeur		
Critère	Oui	Pas encore
Mes phrases introductives sont-elles énoncées de façon convaincante et résolue?		
Est-ce que mon opinion est clairement énoncée?		
Y a-t-il suffisamment d'éléments d'information pour appuyer mon point de vue?		
Est-ce que je réfute les opinions divergentes?		
Est-ce que je sais avec certitude qui je dois persuader?		
Mes phrases sont-elles formulées de sorte à exprimer un message clair?		
Mon vocabulaire est-il approprié, compte tenu de mon message?		

Notes

Ressources additionnelles

Bain, Des Revieres, Flaherty, Goodman, Schemenauer et Scully, *Making History: The Story of Canada in the Twentieth Century*, Pearson, 2000, p. 42-57
 ISBN 0-13-083287-10
 Ressource pour l'enseignant

Bolotta, Hawkes, Jarman, Kierstead et Watt, *Canada : Face of a Nation*, Gage, 2000
 p.21-31
 ISBN 0-7715-8152-1
 Ressource pour l'enseignant

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.6.1 Examiner en quoi les événements survenus au début du XX^e siècle ont mené à l'indépendance du Canada

- expliquer les différentes perspectives des peuples canadiens de cette époque au sujet du Canada, de la Grande-Bretagne et des États-Unis
- expliquer les incidences d'événements tels que la guerre des Boers, le différend frontalier de l'Alaska et la crise navale sur les relations entre le Canada et la Grande-Bretagne ainsi que le Canada et les États-Unis

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Faire une recherche afin de trouver ce que les Canadiens pensaient du différend frontalier de l'Alaska et préparer un exposé oral à « diffuser » à la radio locale. (*Consulter la quatrième partie de l'annexe J qui présente une rubrique d'évaluation globale de l'expression orale.*)
- Faire un dessin humoristique illustrant un point de vue concernant les relations avec la Grande-Bretagne.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Évaluer les incidences de chacun des événements suivants sur les relations entre la Grande-Bretagne et le Canada : la participation du Canada à la guerre des Boers, le vote de la Grande-Bretagne contre le Canada lors du différend frontalier de l'Alaska, et la crise navale de 1909.

Principales étapes vers l'indépendance du Canada		
Événement	Enjeu principal	Incidence pour l'indépendance du Canada
Guerre des Boers		
Différend frontalier de l'Alaska		
Crise navale de 1909		

- Faire un dessin humoristique illustrant un point de vue concernant les relations avec les États-Unis. En groupes de deux, les élèves interpréteront les dessins de leurs camarades. (*Fournir la fiche d'analyse d'un dessin humoristique présentée à l'annexe E.*)

Notes

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.6.2 Expliquer la participation du Canada à la Première Guerre mondiale

- expliquer ce qui a causé la Première Guerre mondiale et pourquoi le Canada y a participé
- expliquer en quoi les progrès technologiques ont changé la façon de mener cette guerre
- faire preuve de sa compréhension du rôle du Canada dans la Première Guerre mondiale

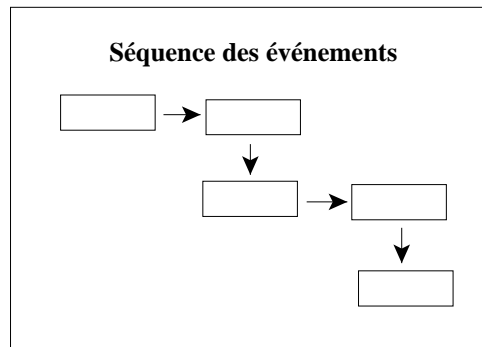
Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Examiner une carte de l'Europe en 1915 montrant les pays qui faisaient partie de chaque alliance militaire.

Alliances en Europe en 1905	
Alliance	Pays
Triple-Entente	
En faveur de la Triple-Entente	
Triple Alliance	
En faveur de la Triple Alliance	
Position neutre	

- Construire un organigramme illustrant la série d'événements ayant mené à la Première Guerre mondiale.



- Écouter plusieurs marches militaires datant de la Première Guerre mondiale et préciser leur objectif et les effets attendus. Ils devront ensuite noter dans leurs journaux les sentiments que cette musique évoque.
- Visiter un monument local commémorant la guerre et noter le nom des gens de la région qui ont participé à la Première Guerre mondiale, puis donner suite à cette information en faisant une recherche familiale et en interrogeant des descendants. Ils peuvent ensuite rédiger un bref récit biographique sur l'une de ces personnes.
- Réunir des illustrations, des lettres et des objets ayant trait aux conditions dans lesquelles les Canadiens et les habitants de Terre-Neuve et du Labrador se sont battus lors de la Première Guerre mondiale et aux actions militaires auxquelles ils ont participé. Ce peut être des documents numérisés ou des photos numériques que l'on réunit dans un « musée de guerre » présenté sur le site Web de l'école.♥

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent par exemple :

- Remplir le tableau ci-dessous afin d'analyser des affiches de propagande en temps de guerre.

Analyse d'une affiche de propagande	
Tâche	Notes
1. Observe l'affiche et note les images, les couleurs, les dates, les personnages, les références à des lieux et ainsi de suite.	
2. Précise l'idée qui semble être véhiculée par l'information.	
3. Compare ton idée à celles de plusieurs de tes camarades.	
4. Rédige une phrase exprimant l'objectif principal de l'affiche.	
5. Selon toi, cette affiche était-elle efficace? Explique pourquoi.	

- Se documenter sur une personne qui a participé à la Première Guerre mondiale et rédiger sa biographie. Ils peuvent se servir du tableau ci-dessous pour recueillir et organiser leur information.

Liste de vérification en vue de la rédaction d'une biographie
Qui est cette personne?
Quelles étaient ses qualités?
Quels exemples prouvent ces qualités?
Décris des événements qui ont influencé ou changé cette personne.
Quels genres de risques cette personne a-t-elle pris?
Quelle était l'importance de cette personne aux yeux des autres?
Que m'a-t-elle appris qui pourra m'aider à faire des choix semblables?

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 15

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 15

Programmes communs du CAMEF

Mathématiques
F5 construire des représentations graphiques appropriées, en groupant les données au besoin et en tenant compte de leur nature
F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.6.2 Expliquer la participation du Canada à la Première Guerre mondiale

- expliquer ce qui a causé la Première Guerre mondiale et pourquoi le Canada y a participé
- expliquer en quoi les progrès technologiques ont changé la façon de mener cette guerre
- faire preuve de sa compréhension du rôle du Canada dans la Première Guerre mondiale

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Remplir le tableau ci-dessous afin de noter l'importance de l'enrôlement de certains groupes lors de la Première Guerre mondiale.

Enrôlement de certains groupes	
Groupe	Importance
Premières nations, Inuits et Métis	
Canadiens-français	
Afro-Canadiens	
Habitants de Terre-Neuve et du Labrador	

- Remplir le tableau ci-dessous afin de préciser les incidences de la technologie militaire lors de la Première Guerre mondiale.

Technologie militaire lors de la Première Guerre mondiale	
Élément de la technologie	Incidences
Sous-marins	
Chars d'assaut	
Gaz toxiques	
Artillerie lourde	
Avions	

- Créer un dictionnaire imagé afin d'illustrer la signification des expressions suivantes :

monter à l'assaut	bataillon	combat tounoyant
zone neutre	artillerie	infanterie
régiment	as de l'aviation	cavalerie
baïonnette	Bully Beef	sous-marin allemand
barrage	Corps expéditionnaire canadien	

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Se mettre dans la peau d'un combattant et écrire à des membres de leur famille afin de leur faire part de leurs expériences.
- Jouer le rôle d'un correspondant de guerre et, à l'aide de la liste de vérification ci-dessous, écrire un article au sujet d'une bataille spécifique, par exemple la deuxième bataille d'Ypres, la bataille de Passchendaele, la bataille de Beaumont-Hamel ou la bataille de Vimy.

Structure d'un article d'information		
Critère	Oui	Pas encore
Le titre est concis et il attire l'attention.		
Le titre illustre le thème principal.		
Le premier paragraphe énonce l'idée principale de l'article.		
Le deuxième paragraphe présente de l'information détaillée à l'appui d'une idée ou d'une question spécifique.		
Le troisième paragraphe présente de l'information détaillée à l'appui d'une autre idée ou question.		
Le quatrième paragraphe présente de l'information détaillée à l'appui d'une autre idée ou question.		
Le cinquième paragraphe présente de l'information détaillée à l'appui d'une autre idée ou question.		
Le dernier paragraphe établit un lien entre toutes les idées ou questions énoncées dans l'article.		

- Rédiger un paragraphe expliquant en quoi consiste une guerre de tranchées. Ils peuvent se servir du tableau ci-dessous pour la collecte et l'organisation de l'information. ♥ (Consulter la première partie de l'annexe J, qui présente une rubrique d'évaluation globale de l'écriture.)

Première Guerre mondiale : guerre de tranchées	
Aspect	Notes
Façon dont les tranchées étaient construites	
Conditions dans les tranchées	
Répercussions sur la guerre	

Notes

Ressources additionnelles

- Bain, Des Revieres, Flaherty, Goodman, Schemenauer et Scully, *Making History: The Story of Canada in the Twentieth Century*, Pearson, 2000, p. 42-57 ISBN 0-13-083287-10 Ressource pour l'enseignant
- Bolotta, Hawkes, Jarman, Kierstead et Watt, *Canada : Face of a Nation*, Gage, 2000 p.21-31 ISBN 0-7715-8152-1 Ressource pour l'enseignant
- Deir et Fielding, *Le Canada : L'édification d'une nation*, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, p.316-343 ISBN 2894614098, Ressource pour l'enseignant
- Eric Maria Remarque, *À l'Ouest rien de nouveau* (référence pour l'enseignant)
- Le Canada en guerre (ONF)
- Vidéos des Amputés de guerre du Canada

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.6.2 Expliquer la participation du Canada à la Première Guerre mondiale

- expliquer ce qui a causé la Première Guerre mondiale et pourquoi le Canada y a participé
- expliquer en quoi les progrès technologiques ont changé la façon de mener cette guerre
- faire preuve de sa compréhension du rôle du Canada dans la Première Guerre mondiale

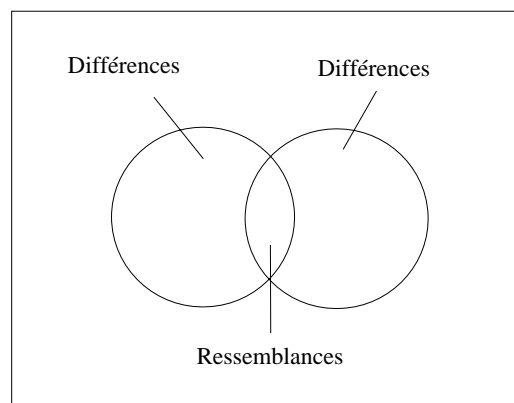
Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Examiner, à l'aide du tableau ci-dessous, les batailles principales et analyser le degré de participation des Canadiens à celles-ci.

Participation du Canada aux principales batailles de la Première Guerre mondiale			
Bataille	Événements d'importances	Participation du Canada	Résultats
Second bataille d'Ypres			
Passchendaele			
Somme et Beaumont-Hamel			

- Se servir d'un poème, de réflexions dans des journaux personnels, d'un récit audio, d'un film documentaire et d'autres sources pour montrer les horreurs de la guerre, puis interroger un ancien combattant et déterminer si cette information reflète les expériences qu'il a vécues.♥ Le schéma ci-dessous peut-être utilisé. (Pour de l'information concernant l'utilisation de documents primaires dans classe, consulter la fiche d'analyse d'un enregistrement sonore présentée à l'annexe E.)



Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Rédiger un paragraphe expliquant l'importance d'une bataille spécifique pour le Canada en tant que nation.
- Faire une affiche, un dessin humoristique, une peinture ou une murale décrivant un aspect de la guerre étudié au cours de la présente unité.
- Engager un débat au sujet de l'énoncé suivant :
« La guerre est un crime commis par les hommes. » - Nellie McClung

Fiche d'évaluation d'un débat					
Sujet : _____			Date : _____		
Observateur : _____					
Commentaires	Équipe n° 1 (pour)	Points	Équipe n° 2 (contre)	Points	Commentaires
	Intervenant n° 1 (nom)		Intervenant n° 1 (nom)		
	Intervenant n° 2 (nom)		Intervenant n° 2 (nom)		
	Intervenant n° 3 (nom)		Intervenant n° 3 (nom)		
	Intervenant n° 4 (nom)		Intervenant n° 4 (nom)		
Procédure					
Pour			Contre		
L'Intervenant n° 1 prend la parole en premier : il présente le sujet et fait valoir ses arguments.			L'Intervenant n° 1 est le deuxième à prendre la parole: il présente le sujet, réfute les arguments en faveur et apporte des arguments contre.		
L'Intervenant n° 2 prend la parole en troisième : il renverse les arguments contre et il consolide les arguments en faveur.			L'Intervenant n° 2 est le quatrième à prendre la parole : il conteste à son tour les arguments en faveur et il renforce les arguments contre.		
L'Intervenant n° 3 prend la parole en dernier : il résume les forces des arguments en faveur et les faiblesses des arguments contre.			L'Intervenant n° 3 est le cinquième à prendre la parole : il résume les forces des arguments contre et les faiblesses des arguments en faveur.		
Notation :					
Remarquable : 5 points		Passable : 2 points			
Excellent : 4 points		Médiocre : 1 point			
Bon : 3 points					

Notes

Organismes et groupes

Anciens Combattants Canada
www.vac-acc.gc.ca
 Consulter *Soldats autochtones - Terres étrangères*, de Janice Summerby

Le Projet Mémoire
www.thememoryproject.com
 Base de données en ligne contenant des souvenirs des anciens combattants des guerres auxquelles le Canada à participer

World War I Trenches on the Web
www.worldwar1.com

Les sections locales de la Légion royale canadienne font souvent des expositions relatives à la Première Guerre mondiale.

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

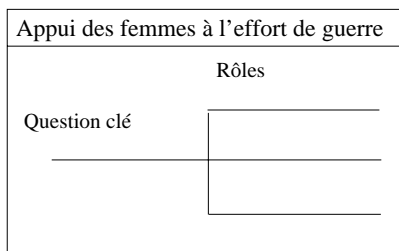
7.6.3 Faire preuve de sa compréhension des répercussions de la Première Guerre mondiale sur le Canada et sa population

- examiner les répercussions humaines et sociales de la Première Guerre mondiale sur les Canadiens
- examiner les changements économiques qui ont résulté de la participation du Canada à la Première Guerre mondiale
- analyser certaines questions politiques découlant de la participation du Canada à la Première Guerre mondiale

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Rédiger un bref paragraphe décrivant les stratégies employées pour amener les hommes à s'engager comme volontaires lors de la Première Guerre mondiale.
- Relever les rôles que les femmes ont joués sur le front intérieur afin d'appuyer l'effort de guerre. Ils peuvent écrire une question clé dans le schéma ci-dessous et ajouter des renseignements complémentaires afin d'y répondre.



- Analyser une affiche visant à inciter les jeunes du pays à appuyer l'effort de guerre. (*Consulter l'annexe E, qui traite de l'utilisation de documents primaires dans la classe.*)

Analyse d'une affiche de propagande	
Tâche	Notes
1. Examine l'affiche et note les images, les couleurs, les dates, les personnages, les références à des lieux et ainsi de suite.	
2. Précise l'idée qui semble être véhiculée par l'information.	
3. Compare ton idée à celles de plusieurs de tes camarades.	
4. Rédige une phrase exprimant l'objectif principal de l'affiche.	
5. Selon toi, cette affiche était-elle efficace? Explique pourquoi.	

- Énumérer les mesures prises dans le cadre de la *Loi sur les mesures de guerre* adoptée en 1914.
- Élaborer un schéma conceptuel afin d'utiliser les circonstances relatives à la mise en place de la conscription en 1917, soit sa nécessité sur le plan militaire, la *Loi du Service Militaire*, les réactions au Canada anglais, les réactions au Canada français et les répercussions sur les relations entre les Canadiens anglais et les Canadiens français.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Réfléchir sur les causes de la Première Guerre mondiale et les conditions dans lesquelles les hommes se battaient. Après avoir rempli le tableau ci-dessous, ils décideront s'ils se seraient ou non engagés comme volontaires.

Décision : Est-ce que je me serais engagé comme volontaire lors de la Première Guerre mondiale?	
Pour	Contre
J'aurais (<i>précise ta décision</i>) parce que (<i>donne tes raisons</i>).	

- Se mettre dans la peau du premier ministre Borden en 1914 et rédiger une déclaration publique annonçant la *Loi sur les mesures de guerre*.
- Faire une recherche afin de déterminer pourquoi la conscription a été imposée en 1917. Ils analyseront la question à l'aide du tableau suivant, puis ils détermineront si le gouvernement a pris une bonne décision.

Examen d'une question historique : (<i>Nomme la question à l'étude</i>)
Quel était le problème principal?
Quelles étaient les positions des intervenants principaux à l'époque?
Quels arguments étaient invoqués par l'une des parties pour faire valoir son point de vue?
Quels arguments étaient invoqués par l'autre partie?
Quelles croyances ou valeurs étaient en contradiction?
Quelle a été la décision finale?
Rétrospectivement, explique si cette décision te semble bonne.

Notes

Ressources autorisées

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie, chapitre 16

Un monde en changement : Le développement de l'autonomie - Guide d'enseignement, chapitre 16

Programmes communs du CAMEF

Mathématiques
F5 construire des représentations graphiques appropriées, en groupant les données au besoin et en tenant compte de leur nature
F6 lire des représentations graphiques de données groupées et non groupées, et faire des inférences

Ressources additionnelles

- Bolotta, Hawkes, Jarman, Kierstead et Watt, *Canada : Face of a Nation*, Gage, 2000 p.21-31 ISBN 0-7715-8152-1 Ressource pour l'enseignant
- Deir et Fielding, *Le Canada : L'édification d'une nation*, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, p. 316-343 ISBN 2894614098, Ressource pour l'enseignant
- Tim Frink, *New Brunswick: A Short History*, Stonington Books, 1999, ISBN 0-9682500-1-7

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.6.3 Faire preuve de sa compréhension des répercussions de la Première Guerre mondiale sur le Canada et sa population

- examiner les répercussions humaines et sociales de la Première Guerre mondiale sur les Canadiens
- examiner les changements économiques qui ont résulté de la participation du Canada à la Première Guerre mondiale
- analyser certaines questions politiques découlant de la participation du Canada à la Première Guerre mondiale

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Examiner les circonstances et les événements relatifs à l'explosion survenue à Halifax, du point de vue d'une personne ayant vécu ce désastre, du 5 au 7 décembre 1917. Ils peuvent aussi :
 - Situer la maison de cette personne sur un plan des rues d'Halifax et de la région environnante datant de 1917;
 - Faire une description fictive de cette personne;
 - À l'aide de recherches, d'un montage de dessins et d'écrits, faire un livre d'histoire imagé décrivant les circonstances et les événements vécus par cette personne. (*Consulter l'annexe D, qui traite de l'étude de l'histoire locale.*)
- Examiner comment le gouvernement du Canada a traité les citoyens canadiens considérés comme des « sujets de pays ennemis » durant la Première Guerre mondiale. Pour ce faire, ils rempliront le tableau ci-dessous.

Sujets de pays ennemis			
Qui étaient-ils?	Pourquoi ont-ils été internés dans ces camps?	Quel type de travail ont-ils fait?	Quelles étaient les conditions de vie dans ces camps?

- Déterminer pourquoi un impôt sur le revenu a été instauré durant la Première Guerre mondiale. Inviter une personne à venir s'entretenir avec la classe de questions actuelles concernant l'impôt sur le revenu.
- Rédiger un bref texte afin de répondre à l'une des questions suivantes :
 - Des personnes ou des sociétés devraient-elles être autorisées à s'enrichir en raison de la guerre?
 - La guerre favorise-t-elle l'économie?
 - En quoi la guerre a-t-elle divisé le Canada davantage?
 - En quoi la Première Guerre mondiale a-t-elle aidé les femmes à obtenir le droit de vote?

(Consulter la première partie de l'annexe J, qui présente une rubrique d'évaluation globale de l'écriture.)

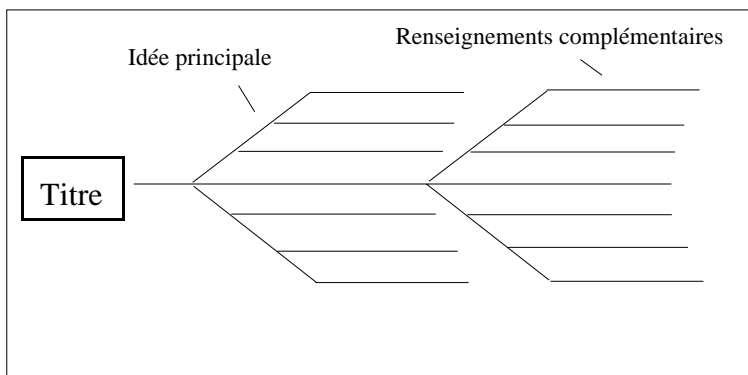
Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Rédiger une lettre à l'intention du rédacteur en chef d'un journal afin d'exprimer leurs points de vue concernant l'internement des « sujets de pays ennemis » dans des camps, à l'écart de la population (consulter le tableau ci-dessous). Chaque élève comparera ensuite sa lettre à celle d'un camarade.

Liste de vérification : Rédaction d'une lettre à l'intention du rédacteur en chef		
Critère	Oui	Pas encore
Mes phrases introductives sont-elles énoncées de façon convaincante et résolue?		
Est-ce que mon opinion est clairement énoncée?		
Y a-t-il suffisamment d'éléments d'information pour appuyer mon point de vue?		
Est-ce que je réfute les opinions divergentes?		
Est-ce que je sais avec certitude qui je dois persuader?		
Mes phrases sont-elles formulées de sorte à exprimer un message clair?		
Mon vocabulaire est-il approprié, compte tenu de mon message?		

- Réaliser un schéma en arête de poisson afin d'illustrer leur compréhension des répercussions de la Première Guerre mondiale sur le Canada. Ils peuvent d'abord trouver un titre (p. ex. « Les répercussions permanentes de la Première Guerre mondiale sur le Canada »), préciser des idées principales (p. ex. les aspects économiques, politiques et autres), puis fournir de l'information détaillée à l'appui de chacune.



Notes

Ressources additionnelles (suite)

- John Gray et Eric Peterson, *Billy Bishop Goes to War* (pièce de théâtre)
- Lawly, Henderson, Probert et Quinlan, *World Affairs: Defining Canada's Role*, Oxford, 1998
ISBN0-19-541278-8
- Don Quinlan *World Affairs: Defining Canada's Role*, Oxford, 1998, ressource pour l'enseignant
ISBN0-19-541278-8
- Eric Maria Remarque, *À l'Ouest rien de nouveau* (référence pour l'enseignant)
- Andrew Wrenn, *The First World War*, Cambridge Press, 1997,
ISBN 0-521-57775-6
- Anciens Combattants Canada, *Le Canada et la Grande Guerre de 1914-1918*,
http://www.198.103.134.2/youth_f/

Organismes et groupes

- Pour obtenir une liste des victimes de l'explosion d'Halifax, consulter la Nova Scotia Genealogical Society.
www.chebucto.ns.ca/Recreation/GANS/hfxexp.pdf
- Pour obtenir un plan des rues d'Halifax en 1917, consulter les Archives nationales.
www.archives.ca/05/0518/05180202/0518020203/e.html

Unité 7

Réflexion

Unité 7

Réflexion

Aperçu de l'unité

Au cours de l'année, les élèves ont, en tant qu'apprenants actifs et autonomes, analysé le rôle de l'autorité et de l'autonomisation dans leur vie et celles des citoyens canadiens d'hier et d'aujourd'hui. Leur analyse de l'autonomisation leur a permis de comprendre le développement du Canada du début du XIX^e siècle (avant la Confédération) à la fin de la Première Guerre mondiale. Les activités de la présente unité, qui constitue le point culminant du programme, visent à offrir aux élèves l'occasion de représenter le degré d'autonomisation atteint à l'échelle individuelle, collective et nationale durant l'émergence du Canada en tant que nation.

Résultat d'apprentissage correspondant à la présente unité

L'élève devra pouvoir :

7.7.1 Faire preuve de sa compréhension de l'étendue de l'autonomisation à l'échelle individuelle, collective et nationale jusqu'en 1920

Processus et compétences mis en évidence

Communication

- Communiquer des idées et de l'information à un auditoire spécifique.
- Exprimer un point de vue et le justifier.
- Choisir les modes d'expression et les styles appropriés, compte tenu de l'objectif.
- Présenter un sommaire ou un argument.

Recherche de renseignements

- Formuler des questions ou des hypothèses de façon à orienter clairement la recherche de renseignements.
- Faire appel à diverses habiletés et stratégies de raisonnement.
- Reconnaître des questions et des perspectives importantes dans un domaine d'exploration.
- Interpréter le sens et la portée d'éléments d'information et d'arguments.

Participation

- Participer à diverses expériences d'apprentissage incluant des travaux individuels et collectifs.

Résultats d'apprentissage

En septième année, l'élève devra pouvoir :

7.7.1 Faire preuve de sa compréhension de l'étendue de l'autonomisation à l'échelle individuelle, collective et nationale jusqu'en 1920

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

On peut demander aux élèves de faire les activités suivantes :

- Choisir un sujet auquel on accordera une grande attention cette année afin d'illustrer le processus d'autonomisation individuelle, collective ou nationale, dont voici quelques exemples :
 - Les peuples autochtones : la lutte pour l'autonomisation
 - Les nouveaux pionniers : les difficultés de l'autonomisation culturelle
 - Les femmes : la lutte pour l'autonomisation
 - Le Canada : couper le cordon
 - Les minorités visibles : vues et maintenant entendues
 - Au travail : changer les conditions de travail et les attitudes dans les milieux de travail
- Choisir un mode de présentation, dont voici des exemples :
 - Un sketch recréant trois ou quatre événements montrant l'autonomisation graduelle d'une personne, d'un groupe ou de la nation. Le sketch doit être accompagné d'un montage de dessins.
 - Un portfolio comprenant des documents soigneusement sélectionnés (p. ex. des articles de journaux, des poèmes, des chansons, des réflexions dans des journaux personnels, des photos, des cartes, des données statistiques et des annonces publicitaires) illustrant comment cette personne, ce groupe ou la nation a réalisé son autonomisation.
 - Un CD-ROM contenant une collection de documents qui feraient habituellement partie d'un portfolio. Les documents numériques ont l'avantage de permettre la production de clips audio et vidéo agrémentés des commentaires de l'élève. Comme dans les autres cas, l'accent est mis sur le « cheminement » vers l'autonomisation.
- Réfléchir sur ce qu'ils ont appris et sur leur démarche d'apprentissage au cours de cet exercice de conclusion, dont voici des exemples :
 - Après le sketch : L'élève peut parler à son auditoire de l'importance des événements (comme une argumentation inscrite dans son journal), dire ce qu'il pense de la production du sketch et de ce qu'il en a appris (métacognition) et revenir sur ses expériences personnelles à ce sujet (réflexion).
 - Dans le cas du portfolio : L'élève peut inclure des sections de son journal qu'il a rédigées au cours de l'année sur le sujet. Celles-ci doivent être sélectionnées de façon à représenter divers types d'écrits : hypothèse, argumentation et métacognition. Une réflexion finale résumera ensuite ces inscriptions. Consulter l'annexe G, qui traite du journal de réflexion : types de textes, questions de départ et exemples d'énoncés d'introduction.
 - Dans le cas du CD-ROM : L'élève doit traiter des mêmes aspects que dans le cas du sketch.

Suggestions pour l'évaluation

Les élèves peuvent, par exemple :

- Relever les objectifs (p. ex. les résultats d'apprentissage et les énoncés descriptifs connexes) à l'appui du sujet.
- Élaborer et valider, au cours d'une activité d'apprentissage coopératif, un plan contenant les éléments suivants :
 - le titre;
 - le début d'un schéma conceptuel, qui sera élargi à mesure que le thème progressera;
 - une liste de vérification afin d'orienter le travail.
- Discuter avec l'enseignant durant l'élaboration du sujet.
- Utiliser une rubrique d'évaluation de l'expression écrite ou orale (selon le cas), à titre d'autoévaluation. (*Consulter la première et la quatrième partie de l'annexe J respectivement.*)

Notes

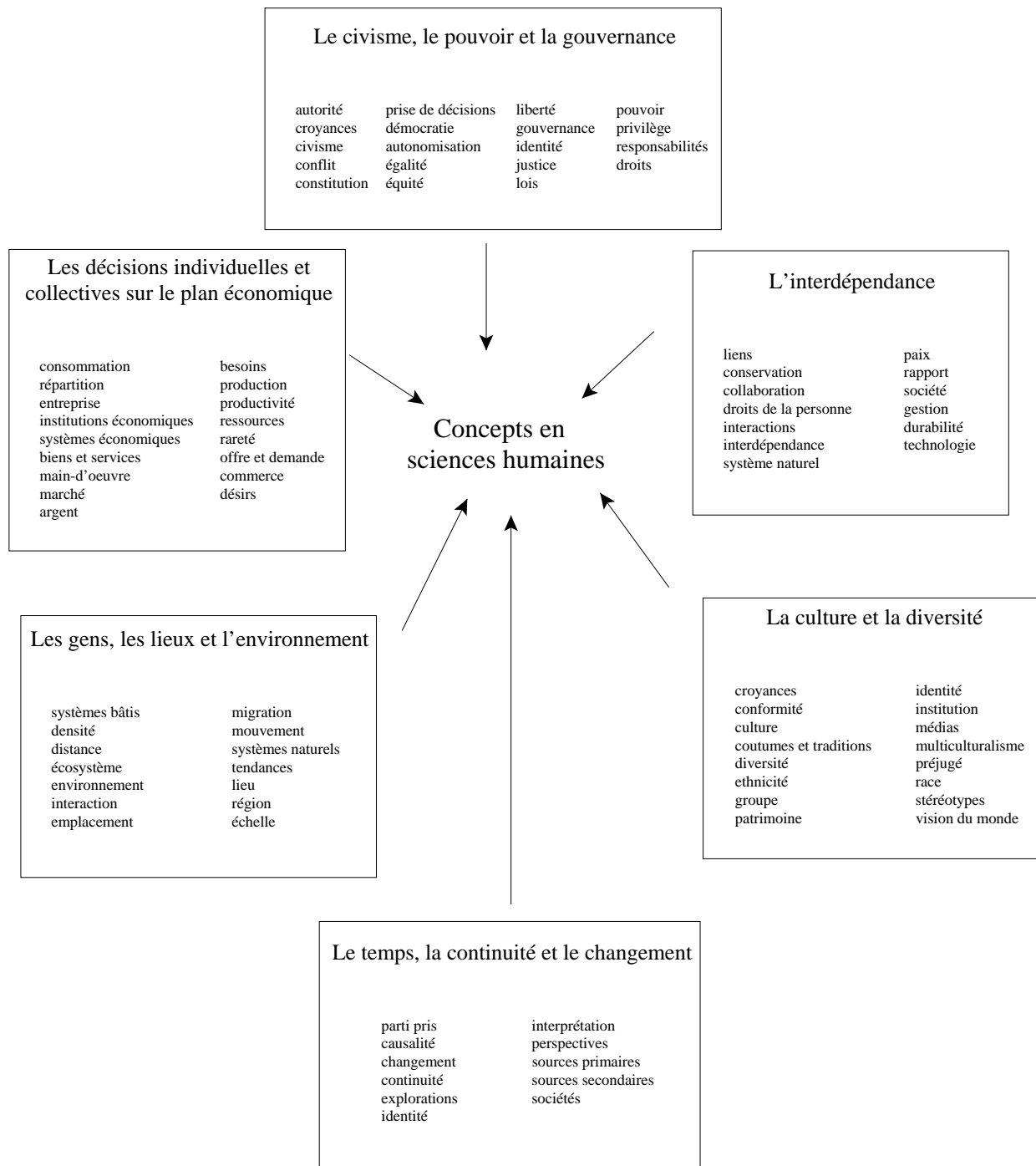
Ressources autorisées

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie*

*Un monde en changement :
Le développement de
l'autonomie - Guide
d'enseignement*

Annexes

Annexe A: Concepts en sciences humaines de la maternelle à la neuvième année



Annexe B: Tableau des compétences essentielles

Le programme d'études en sciences humaines englobe trois principaux processus : la communication, la recherche de renseignements et la participation. La communication exige des élèves d'écouter, de lire, d'interpréter, de traduire et d'exprimer des idées et de l'information. Dans la recherche de renseignements, ils doivent formuler et éclaircir des questions, examiner des problèmes, analyser des renseignements pertinents et tirer des conclusions rationnelles reposant sur des données probantes. La participation exige des élèves de travailler à la fois de façon autonome et en collaboration afin de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, et de négocier et mettre en place des plans d'action de sorte à respecter les coutumes, les croyances et les pratiques des autres et à y accorder de l'importance.

Les stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation suggérées dans le présent guide pédagogique tiennent compte de ces processus. Ceux-ci englobent un certain nombre de compétences - dont certaines relèvent de toutes les matières, alors que d'autres sont spécifiques aux sciences humaines.

Processus : la communication

Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
Faire une lecture critique	<ul style="list-style-type: none"> déceler des partis pris dans des récits historiques distinguer la réalité de la fiction trouver les relations de cause à effet déceler des partis pris dans des documents visuels 	<ul style="list-style-type: none"> se servir des illustrations et des légendes pour mieux comprendre différencier les idées principales et secondaires se servir de documentation pour enrichir le sens
Communiquer des idées et de l'information à un auditoire spécifique	<ul style="list-style-type: none"> présenter des arguments clairs, logiques et convaincants 	<ul style="list-style-type: none"> rédigier des rapports et des comptes rendus de recherches
Utiliser des techniques d'écoute active	(Consulter les responsabilités communes.)	<ul style="list-style-type: none"> écouter de façon critique les idées ou les opinions et les points de vue des autres participer à des conversations et à des discussions en petits groupes et avec toute la classe
Acquérir des habiletés cartographiques	<ul style="list-style-type: none"> utiliser différentes cartes à diverses fins se servir des points cardinaux et intermédiaires pour situer et décrire des lieux sur une carte et un globe terrestre dresser et interpréter des cartes comportant un titre, une légende, une rose des vents et une échelle faire de la localisation relative et absolue se servir de diverses sources d'information et technologies pour produire des cartes préciser l'orientation en observant le paysage, en faisant appel au savoir traditionnel ou en utilisant une boussole ou tout autre outil technologique 	

Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
Exprimer un point de vue et le justifier	<ul style="list-style-type: none"> • se faire une opinion après un examen critique de documents pertinents • reformuler de façon concise les idées principales d'un sujet complexe 	<ul style="list-style-type: none"> • différencier les idées principales et subordonnées • réagir de façon critique aux textes
Choisir les modes d'expression et les styles appropriés, compte tenu de l'objectif	(Consulter les responsabilités communes.)	<ul style="list-style-type: none"> • faire preuve de sa connaissance de l'objectif et de l'auditoire
Utiliser une gamme de modes d'expression et de styles pour présenter de l'information, des arguments et des conclusions	<ul style="list-style-type: none"> • se servir de cartes, d'un globe terrestre et d'outils technologiques ayant trait à la géographie • produire et présenter des modèles, des murales, des collages, des dioramas, des travaux artistiques, des dessins humoristiques et des exposés multimédias • interpréter et utiliser des diagrammes et d'autres représentations visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • présenter de l'information et des idées oralement ou à l'aide de documents visuels, imprimés ou électroniques
Présenter un sommaire ou un argument	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser les cartes appropriées, un globe terrestre et des documents graphiques 	<ul style="list-style-type: none"> • préciser les grandes lignes d'un sujet • préparer des sommaires • prendre des notes • rédiger une bibliographie
Employer diverses formes de communication de groupe et interpersonnelle, notamment le débat, la négociation, l'établissement d'un consensus, l'explication et la médiation de conflits	<ul style="list-style-type: none"> • persuader, faire des compromis, discuter et négocier pour régler des conflits et des divergences 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 • contribuer à la mise en place d'un esprit de soutien au sein d'un groupe

Processus : la recherche de renseignements

Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
Formuler des questions ou des hypothèses de façon à orienter clairement la recherche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> trouver des sources primaires et secondaires pertinentes établir des rapports entre des éléments d'information historique, géographique et économique réunir des concepts cruciaux en sciences humaines dans des conclusions reposant sur de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> trouver de la documentation factuelle pertinente établir un rapport entre des éléments d'information factuels classer des données selon des critères appropriés réunir des concepts cruciaux dans des conclusions reposant sur de l'information reformuler des idées principales de façon concise se faire une opinion à la suite d'un examen critique de l'information pertinente énoncer une hypothèse pour une étude plus approfondie
Résoudre des problèmes de façon créative et critique	(Consulter les responsabilités communes.)	<ul style="list-style-type: none"> relever les situations nécessitant une décision obtenir l'information factuelle nécessaire pour prendre une décision reconnaître les valeurs implicites d'une situation et les questions qui en découlent trouver d'autres façons de faire et prévoir les conséquences probables de chacune prendre une décision en fonction des données recueillies choisir la stratégie appropriée pour résoudre un problème suivre de près son propre processus décisionnel
Faire appel à diverses habiletés et stratégies de raisonnement	<ul style="list-style-type: none"> déterminer l'exactitude et la fiabilité de sources primaires et secondaires et de données géographiques faire des inférences en se fondant sur des documents primaires et secondaires placer des événements et des concepts en ordre chronologique 	<ul style="list-style-type: none"> déterminer l'exactitude et la fiabilité de données faire des inférences en se fondant sur des documents factuels déceler des incohérences dans un argument déterminer si une information concerne ou non le sujet
Reconnaître des questions et des perspectives importantes dans un domaine d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> mener des recherches afin de trouver les multiples perspectives concernant une question 	<ul style="list-style-type: none"> considérer une interprétation selon différentes perspectives faire un examen critique des liens entre les éléments d'une question ou d'un sujet examiner et évaluer divers points de vue avant de se faire une opinion
Relever les sources d'information appropriées à la recherche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> relever une gamme inclusive de sources 	<ul style="list-style-type: none"> relever des sources de documents imprimés et les évaluer consulter un fichier manuel pour trouver des sources utiliser un moteur de recherche pour trouver des sources dans Internet consulter un index de périodiques
Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes

Recueillir, noter et évaluer de l'information et en faire la synthèse	<ul style="list-style-type: none"> • interpréter l'histoire à l'aide d'objets • utiliser les sources d'information disponibles dans la communauté • consulter l'histoire orale, y compris en faisant des entrevues • faire appel à son aptitude à lire des cartes et le globe terrestre • interpréter des illustrations, des tableaux, des diagrammes, des photos et d'autres représentations visuelles • organiser et noter de l'information sous forme de lignes de temps • différencier les sources primaires et secondaires • relever les limites des sources primaires et secondaires • déceler des partis pris dans des sources primaires et secondaires 	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser diverses sources d'information • mener des entrevues • analyser des faits en choisissant, en comparant et en classant des éléments d'information
Interpréter le sens et la portée d'éléments d'information et d'arguments	<ul style="list-style-type: none"> • interpréter les messages socioéconomiques et politiques de dessins humoristiques et d'autres représentations visuelles • interpréter les messages socioéconomiques et politiques d'œuvres artistiques, p. ex. les poèmes, les œuvres littéraires, les chansons populaires et les pièces de théâtre 	<ul style="list-style-type: none"> • relever des ambiguïtés et des incohérences dans un argument • relever des suppositions exprimées et sous-entendues
Analyser de l'information et en évaluer la logique et la partialité	<ul style="list-style-type: none"> • différencier les hypothèses, les éléments d'information et les généralisations • distinguer la réalité de la fiction, les faits des opinions 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluer la pertinence d'éléments d'information • distinguer l'information pertinente des renseignements non pertinents
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 divers récits d'un même événement • reconnaître l'importance et la portée de l'interprétation de documents factuels • reconnaître l'effet des valeurs sociales changeantes sur l'interprétation des événements historiques 	<ul style="list-style-type: none"> • vérifier la validité d'éléments d'information en fonction de critères tels que leur source, leur objectivité, leur exactitude technique et leur actualité • utiliser des modèles appropriés tels que des représentations schématiques, des cartes conceptuelles ou des organigrammes pour analyser des données • énoncer les liens qui existent entre des catégories d'information
Tirer des conclusions fondées sur des éléments d'information	(Consulter les responsabilités communes.)	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître la nature provisoire d'une conclusion • reconnaître que ses valeurs peuvent avoir influé sur ses conclusions et ses interprétations
Prendre des décisions éclairées en tant que consommateur, producteur, épargnant, investisseur et citoyen	<ul style="list-style-type: none"> • obtenir, réunir et fournir de l'information et des idées pertinentes sur des questions économiques et en faire la synthèse • proposer de nouvelles idées, approches et possibilités en matière de prise de décisions économiques • relever ce qu'il gagne et ce qu'il perd lorsqu'il fait un choix de nature économique • se servir de données économiques pour énoncer des prévisions 	

Processus : la participation

Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes
Participer à diverses expériences d'apprentissage incluant des travaux individuels et collectifs	(Consulter 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 l'interdépendance des hommes dans la réponse à leurs besoins mutuels • réfléchir sur son processus d'apprentissage, l'évaluer et l'enrichir
Participer à divers groupes en faisant appel à des compétences et à des stratégies en matière de collaboration	(Consulter 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
Réagir à des questions de nature publique touchant la classe, l'école, la collectivité ou le pays	<ul style="list-style-type: none"> • se tenir au courant des questions qui touchent la société • relever les situations qui nécessitent une action sociale • décider individuellement ou avec d'autres de la ligne de conduite appropriée • accepter et exercer ses responsabilités en tant que citoyen • exprimer ses croyances et ses valeurs personnelles ainsi que sa vision du monde en rapport avec des questions données • débattre différents points de vue concernant une question • préciser ce qu'il attend de l'avenir afin d'orienter ses gestes présents 	
Compétence	Responsabilités propres aux sciences humaines	Responsabilités communes

<p>Agir dans le respect de l'environnement et promouvoir des pratiques durables à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale</p>	<ul style="list-style-type: none">• reconnaître les facteurs économiques associés à la durabilité (consulter les responsabilités communes)• relever des façons dont les gouvernements peuvent influencer sur les pratiques de durabilité	<ul style="list-style-type: none">• développer l'engagement personnel nécessaire à une participation communautaire responsable• faire appel à son aptitude à prendre des décisions• contribuer aux projets communautaires ou environnementaux à l'école et dans la collectivité• promouvoir la mise en place de pratiques durables à la maison, à l'école et dans la collectivité• suivre de près sa propre contribution
--	---	--

Annexe C : Tableaux synthèses

Recours aux tableaux synthèses axés sur les compétences		
<i>Type</i>	<i>Résultats d'apprentissage</i>	<i>Renvois</i>
Analyse d'un dessin humoristique	7.5.3, 7.6.1, 7.6.3	120, 128, 130
Cause et effet	7.2.3, 7.3.3, 7.4.1, 7.5.2	54, 71, 84, 113
Éclaircissement d'un fait et d'une opinion	7.3.3	74
Comparaison	7.2.1, 7.2.2, 7.3.1, 7.3.2, 7.4.1, 7.4.2, 7.4.3, 7.5.1, 7.5.2, 7.5.3	46, 50, 62, 63, 67, 85, 89, 91, 104, 106, 109, 117
Schéma conceptuel	7.3.2, 7.4.1, 7.5.1, 7.6.3	66, 85, 103, 138
Fiche d'évaluation d'un débat	7.3.2, 7.6.2	69, 137
Prise de décision	7.5.2, 7.6.3	109, 139
Schéma électronique	7.4.1, 7.5.2, 7.6.3	85, 108, 138
Schéma en arête de poisson	7.5.2, 7.6.3	108, 141
Activité d'apprentissage coopératif selon la méthode d'observation	7.4.3	91
Activité d'apprentissage coopératif selon la méthode des quatre coins	7.5.1	104
Autoévaluation de la discussion en groupe	7.2.3	55
Analyse d'une question historique	7.5.3, 7.6.3	121, 139
Analyse d'une lettre historique	7.3.1	65
Notes d'entrevue	7.2.3	56
Préparation d'une entrevue	7.3.3, 7.5.2	74, 75
Activité d'apprentissage coopératif selon la méthode chassé croisé	7.1.1, 7.4.1	36
C-V-A	7.2.1, 7.5.2	46, 111
Structure d'un paragraphe	7.1.1	39

Recours aux tableaux synthèses axés sur les compétences (suite)		
<i>Type</i>	<i>Résultats d'apprentissage</i>	<i>Renvois</i>
Adoption de points de vue	7.3.2, 7.3.3, 7.4.2, 7.6.1	67, 72, 88, 129
Analyse d'une photo	7.5.1	105
Activité d'apprentissage coopératif selon la méthode du graffiti collectif	7.4.4, 7.5.3	92, 118
Analyse d'un poème (d'une chanson)	7.5.2, 7.6.1	113, 127
Analyse d'une affiche	7.6.2, 7.6.3	133, 138
Organigramme séquentiel	7.3.2, 7.6.2	68, 132
Schéma de définition en toile d'araignée	7.1.1, 7.2.1, 7.2.2, 7.6.1	34, 45, 50, 126
Éléments d'information à l'appui d'énoncés	7.3.4, 7.5.1	77, 103
Activité d'apprentissage coopératif en trois étapes (réflexion individuelle, discussion à deux et mise en commun avec la classe)	7.1.1	38
Analyse de la justesse d'énoncés	7.3.3	73
Diagramme de Venn	7.3.1, 7.5.1, 7.6.2	63, 107, 136
Rédaction d'une biographie	7.5.1, 7.6.2	105, 133
Rédaction d'une lettre à l'intention du rédacteur en chef d'un journal	7.1.1, 7.5.2, 7.6.1, 7.6.3	37, 111, 129, 141
Rédaction d'un article d'information	7.6.2	135

Annexe D : L'étude de l'histoire locale

L'étude de l'histoire locale représente une réelle occasion pour les élèves de mettre en application les concepts appris et les habiletés acquises dans le contexte du programme de sciences humaines de la septième année. L'histoire locale constitue un domaine de recherche valable en permettant le développement de concepts et d'habiletés dans un contexte limité et familier, les élèves pouvant ensuite faire des liens avec un contexte élargi et moins connu. L'une des difficultés pour l'enseignant de sciences humaines est de faire en sorte que le programme soit significatif, pertinent et stimulant et qu'il favorise l'activité (consulter la section intitulée *Principes fondamentaux du programme de sciences humaines*, à la page 11) L'étude d'un aspect de l'histoire locale permet d'ajouter ces qualités à l'enseignement et à l'apprentissage, tout en intégrant l'apprentissage axé sur les ressources dans la classe.

Un guide de planification est présenté ci-après afin d'orienter l'étude de l'histoire locale. Les renvois aux résultats d'apprentissage spécifiques et aux énoncés descriptifs connexes ne sont donnés qu'à titre d'exemples de processus et de procédures.

1. Préparation à l'étude d'un aspect de l'histoire locale

1.1 Choisir le domaine d'étude.

Il existe plusieurs façons d'étudier l'histoire locale. On peut le faire à grande échelle ou de façon plus spécifique, ce qui facilite la tâche. Ainsi, plutôt que d'entreprendre l'étude de la collectivité, il peut être judicieux de se limiter à certains aspects de celle-ci.

Thèmes de recherche pour l'étude de l'histoire locale

- l'école
- un lieu de culte
- un refuge familial
- le tribunal
- l'hôpital
- une entreprise locale (p. ex. une usine de transformation du poisson, un magasin, une boutique d'objets d'artisanat)
- des noms de famille
- les modes d'alimentation traditionnels
- les styles vestimentaires du passé
- les mouvements sociaux
- un désastre survenu dans la région

Il est possible de réunir les résultats des recherches individuelles en un document d'ensemble relatant l'histoire de la collectivité et ainsi donner une portée plus grande au travail des élèves (consulter la section 4.3).

1.2 Associer le domaine d'étude ou le thème au mode de recherche historique et au programme d'études.

Choisir les résultats d'apprentissage et les énoncés descriptifs connexes qui justifient et orientent le domaine d'étude choisi par l'élève.

Recherche historique

Le résultat d'apprentissage 7.5.1, qui porte sur l'évaluation des conditions de vie des Canadiens au début du XX^e siècle, présente la possibilité de traiter de l'histoire locale. Les étapes suivantes peuvent être suivies pour faire une recherche historique sur l'un des thèmes mentionnés plus haut.

- Trouver une ou plusieurs sources d'information initiales.
- Formuler une question.
- Trouver d'autres sources afin de garantir la fiabilité de l'information.
- Réunir l'information.
- Relever des tendances dans l'information recueillie.
- Faire des généralisations en se fondant sur ces tendances.

1.3 Se familiariser avec les sources d'information.

Il est important de préparer les élèves en les aidant à se familiariser avec les sources d'information historique, et ce, avant qu'ils n'entreprennent leurs recherches.

Familiarisation avec les sources d'information

- Visiter l'endroit (le cas échéant).
- Se rendre aux archives, au musée ou à la bibliothèque (si des sources primaires pertinentes s'y trouvent).
- Visiter la personne de la collectivité (pour l'informer du sujet à l'étude et évaluer son degré d'aise quant au processus).
- Observer des photos.
- Dresser la liste des documents et du matériel requis.
- Élaborer un questionnaire (s'il y a lieu) et relever d'autres façons de noter l'information.

2. Présentation de l'étude de l'histoire locale

2.1 Informer brièvement les élèves de l'objectif de l'étude de l'histoire locale.

Objectif (exemple)

Établir les circonstances de la mise en place de l'usine de transformation du poisson dans notre communauté et déterminer à quel point elle est devenue importante.

OU

Déterminer comment les aliments étaient préparés autrefois.

2.2 Assigner les tâches aux élèves.

Il est recommandé d'affecter plusieurs élèves à l'étude d'un même thème, mais ils ne devront pas nécessairement tous utiliser la même démarche. Ainsi, les diverses étapes de la recherche historique (voir plus haut) peuvent être assignées à différents élèves, selon les champs d'intérêt et les habiletés de chacun.

2.3 Assigner des activités à réaliser à l'extérieur de la classe.

Veiller à ce que les élèves sachent ce qu'ils doivent faire et qu'ils soient préparés.

3. Tâches à réaliser à l'extérieur de la classe

3.1 Inviter les élèves à réaliser les tâches qui leur ont été assignées.

Tâches à réaliser sur le terrain

- Prise de notes
- Croquis
- Prise de photos
- Entrevues
- Recherches dans des livres
- Enregistrement à l'aide du matériel audiovisuel approprié
- Photocopie ou numérisation de documents

Il est important que la tâche assignée corresponde aux habiletés de l'élève. Ainsi, certains peuvent être plus doués pour interroger les gens ou prendre des photos que pour prendre des notes ou faire des croquis.

3.2 Suivre de près les activités des élèves.

Lorsque les élèves réalisent leurs activités sur le terrain, il faut s'assurer qu'ils font un emploi judicieux de leur temps et leur expliquer les concepts et les tâches et leur montrer ce qu'il faut faire, au besoin.

4. Synthèse en classe

4.1 Préparer et présenter les données recueillies sur le terrain.

De retour dans la classe, les élèves analysent les données selon la méthode de recherche historique précisée au point 1.2. Leurs constatations peuvent être présentées de diverses façons.

Mode de présentation

- Rapport écrit (ou compte rendu)
- Montage de photos
- Exposé oral
- Présentation audiovisuelle
- Tableau d'affichage
- Article publié (p. ex. sur le site Web de l'école ou dans le journal de l'école ou de la collectivité)

4.2 Employer les méthodes les plus appropriées à la tâche.

- Travail individuel, les élèves organisant l'information ou les documents recueillis au cours de leurs recherches.
- Questions de l'enseignant afin 1) d'aider les élèves à passer en revue l'étape de la recherche et 2) les guider au cours du processus de recherche historique précisé au point 1.2.
- Apprentissage coopératif, les élèves réunis en groupes comparant leurs constatations et préparant leurs rapports, leurs expositions ou leurs articles.

4.3 Augmenter la portée du projet.

Il est important de permettre la réunion des différents travaux en un projet d'ensemble à l'échelle de l'école. Ainsi, on peut publier sur le site Web de l'école un texte portant sur un projet scolaire et y afficher des exemples des projets réalisés individuellement. Les parents peuvent aussi être invités à une exposition organisée dans le gymnase de l'école. En outre, une fête provinciale du patrimoine peut être une occasion de présenter les projets individuels des élèves.

Annexe E : L'utilisation de sources primaires dans la classe

Utilisations suggérées

Les sources primaires permettent un contact plus direct avec les événements et les gens du passé. Ainsi, les élèves peuvent avoir accès aux émotions, aux aspirations et aux valeurs d'une autre époque. Diverses sources primaires permettent de telles occasions d'apprentissage, notamment des documents écrits, des communiqués de presse, des articles de journaux, des revues, des journaux personnels, des lettres, des chansons, des poèmes, des enregistrements vidéo et audio, des photos, des dessins, des affiches, des dessins humoristiques, des annonces publicitaires, des données statistiques, des tableaux et des cartes. Le tableau ci-dessous illustre les diverses démarches pédagogiques associées à l'utilisation de sources primaires.

Suggestions pour l'utilisation de sources primaires dans la classe	
Démarche pédagogique	Commentaires
Visualisation	Enrichir la classe sur le plan visuel en mettant en place un minimusée de l'histoire locale contenant non seulement des objets, mais aussi des photos, des affiches, des lettres et d'autres documents originaux. Ces documents peuvent être changés au fil de la progression des unités.
Accent sur le thème	Au début de chaque unité ou de chaque résultat d'apprentissage, un renvoi peut être fait à un document qui donne un aperçu du thème.
Lecture et visionnement	On peut présenter aux élèves un tableau synthèse afin de favoriser leur compréhension du contenu d'un document original.
Écoute	On peut aussi leur présenter un enregistrement audio ou vidéo afin de leur donner l'impression de « participer » à un événement.
Écriture	Un document peut servir de base à une activité d'écriture. Pour ce faire, remettre une liste de vérification aux élèves.
Établissement de liens	On peut donner aux élèves l'occasion d'analyser deux documents ou plus afin 1) d'observer les liens ou les différences entre leur contenu et 2) de tirer des conclusions à la suite de cette analyse.
Réflexion	Il est bon d'inviter les élèves à noter dans leurs journaux, en temps approprié, les sentiments et les valeurs évoqués par certains documents (consulter l'annexe G, qui traite du journal de réflexion).
Évaluation	L'utilisation de documents dans les questions à réponse construite d'un devoir ou d'une épreuve rehausse la qualité de l'évaluation. Ces documents servent non seulement au rappel des connaissances acquises, mais aussi à leur application et à leur intégration.

Analyse de sources primaires

Comme on l'a déjà mentionné, les ressources primaires ne sont pas nécessairement des documents écrits. Les tableaux synthèses suggérés ci-dessous visent l'analyse d'autres ressources, notamment un objet de famille, un outil, un document historique, une photo, une affiche, un enregistrement sonore et un dessin humoristique. Les questions et les exercices varient légèrement d'un tableau à l'autre, mais l'approche est la même : relever les faits en rapport avec une situation, une question ou un problème spécifique, établir des liens entre les faits, relever des tendances quant à ces liens, formuler une interprétation et tirer une conclusion.

Analyse d'un objet de famille (Consulter les suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.2.1, à la page 46.)

Fiche d'analyse d'un objet de famille	
Question	Observations
1. Comment cet objet peut-il être décrit?	
2. Dans quel but a-t-il été fabriqué?	
3. Que nous révèle-t-il au sujet du passé?	
4. Représente-t-il un point de vue particulier?	
5. Comment pourrais-tu déterminer s'il s'agit d'une source fiable?	

Analyse d'un outil (Consulter les suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.2.1, à la page 46.)

Fiche d'analyse d'un outil	
Question	Information
1. Comment cet objet est-il fabriqué?	
2. Qui l'a fabriqué?	
3. Où était-il conservé par son propriétaire?	
4. Comment et quand était-il employé?	
5. Par qui était-il principalement employé et pourquoi?	
6. Qu'est-ce que cet objet et son utilisation révèlent au sujet des conditions ou du mode de vie?	

Analyse d'une photo (Consulter les suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.5.1, à la page 105.)

Fiche d'analyse d'une photo	
Photo	Ce que j'observe...
(Précise de quelle photo il s'agit.)	<p>Décris le contexte et le temps.</p> <p>Nomme les personnes et les objets qu'on y voit. Comment sont-ils disposés?</p> <p>Que se passe-t-il sur la photo?</p> <p>Cette photo a-t-elle été prise dans un but précis? Explique.</p> <p>Propose une légende pour cette photo.</p>
Grâce à cette photo, j'ai appris que...	

Analyse d'une affiche de propagande (Consulter les suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.6.3, à la page 138.)

Fiche d'analyse d'une affiche de propagande	
Tâche	Notes
1. Observe l'affiche et prend note des images, des couleurs, des dates, des personnages, des références à des lieux, etc.	
2. Précise l'idée qui semble être véhiculée et compare-la aux idées que tes camarades ont trouvées.	
3. Rédige une phrase énonçant le principal but de cette affiche.	
4. Selon toi, cette affiche serait-elle efficace? Explique pourquoi.	

Analyse d'un enregistrement sonore (Consulter les suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.6.2, à la page 136.)

Fiche d'analyse d'un enregistrement sonore*	
Question	Notes
1. Écoute l'enregistrement sonore et précise à quel auditoire il s'adresse.	
2. Pourquoi cette émission a-t-elle été réalisée? Comment le sais-tu?	
3. Résume ce que cette émission laisse entendre au sujet de (<i>insérer le sujet</i>).	
4. Cet enregistrement sonore laisse-t-il une question sans réponse?	
5. Quelle information obtenue de cet enregistrement n'aurait pas été contenue dans une transcription de celui-ci?	

*Adaptation de la U.S. National Archives and Records Administration, Washington, DC 20408

Analyse d'un dessin humoristique (Consulter les suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.5.3, à la page 120.)

Fiche d'analyse d'un dessin humoristique	
Question	Réponse
1. Quels symboles sont employés?	
2. Que représente chacun de ces symboles?	
3. Quel est le sens du texte (le cas échéant)?	
4. Quel est le principal message véhiculé?	
5. Pourquoi le dessinateur tente-t-il de transmettre ce message?	

Annexe F : L'examen de questions historiques

Dans le contexte des sciences humaines, l'examen de questions représente un élément essentiel de l'apprentissage. Cela est particulièrement vrai dans la classe d'histoire. Dans le cas d'une question d'actualité, l'objectif est d'amener les élèves à examiner une question selon de multiples points de vue, de prendre position et de justifier son choix. En général, les situations analysées dans un cours d'histoire appartiennent au passé et leur dénouement est un fait historique. Néanmoins, certaines étapes du raisonnement critique employées dans tout programme axé sur des enjeux s'appliquent toujours.

Le tableau ci-dessous est un exemple d'analyse d'un aspect abordé dans le contexte du programme de sciences humaines de la septième année. Comme dans le cas d'une question fondée sur des documents, l'examen d'un enjeu peut nécessiter la consultation de sources primaires et secondaires.

Examen d'un enjeu historique
1. Quel était le problème principal?
2. Quelles étaient les positions des principaux intervenants à cette époque?
3. Quels arguments étaient invoqués par l'une des parties pour faire valoir son point de vue?
4. Quels arguments étaient invoqués par l'autre partie?
5. Quelles croyances ou valeurs étaient en contradiction?
6. Rétrospectivement, ce dénouement te semble-t-il favorable? Explique pourquoi.

Annexe G : Le journal de réflexion

Dans leurs journaux personnels, les élèves notent leurs sentiments, leurs réflexions et leurs réactions tandis qu'ils lisent des textes, abordent de nouveaux concepts et poursuivent leur apprentissage. Cet outil incite les élèves à faire une analyse critique et une réflexion au sujet de ce qu'ils apprennent et de la façon dont ils l'apprennent. Un journal témoigne de la « vraie vie », l'élève se faisant des opinions, énonçant des jugements et des observations personnelles, formulant des questions et des suppositions et faisant preuve de conscience de soi. Par conséquent, les textes rédigés dans un journal de réflexion ont principalement rapport aux processus mentaux de l'application et de l'intégration. De plus, ils sont une source d'information pour l'enseignant au sujet des attitudes, des valeurs et des perspectives des élèves. Par ailleurs, il est bon de rappeler aux élèves qu'un journal n'est pas un répertoire d'événements.

Il est utile de présenter des énoncés d'introduction aux élèves lorsqu'un texte (p. ex. le manuel de l'élève, tout autre document imprimé ou visuel, une chanson ou une vidéo), un sujet de discussion, une activité d'apprentissage ou un projet procure une occasion d'écrire dans leurs journaux. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'énoncé d'introduction est fonction du type de texte que le contexte d'apprentissage permet. On peut, s'il y a lieu, enseigner les mots clés à employer pour commencer un texte. Le tableau suivant présente des exemples d'énoncés d'introduction, mais cette liste devra être élargie à mesure que l'on progressera avec les élèves. Les types de textes dont il est question dans le guide pédagogique figurent dans la première colonne.

Journal de réflexion		
Type de texte	Question de départ pour la réflexion	Exemples d'énoncés d'introduction
Hypothèse <i>Exemples : Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.5.2, page 112</i>	Que pourrait-il arriver à cause de cela?	Je prévois que... Il est probable que... À cause de cela,...
Argumentation <i>Exemple : Suggestions pour l'évaluation relatives au résultat d'apprentissage 7.3.4, page 77</i>	Pourquoi cette citation (cet événement, cette mesure) est-elle importante ou intéressante? En quoi ce qui s'est produit est-il important?	Cela est semblable à... Cet événement est important parce que... Sans cette personne, ... Cela a été un moment décisif parce que... Lorsque j'ai lu (entendu) cela, j'ai pensé à... Cela m'aide à comprendre la raison pour laquelle...
Métacognition <i>Exemple : Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.2.1, page 46</i>	Comment l'as-tu appris? Qu'as-tu ressenti lorsque tu l'as appris?	J'ai ressenti de la surprise... Je ne comprends pas... Je me demande pourquoi... Je trouve amusant que... Je crois que j'ai compris la situation parce que... Cela m'aide à comprendre la raison pour laquelle...
Réflexion <i>Exemples : Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement relatives au résultat d'apprentissage 7.1.1, page 38 Suggestions pour l'évaluation relatives au résultat d'apprentissage 7.1.1, page 39</i>	Qu'en penses-tu? Qu'est-ce que tu as ressenti lorsque tu as lu (entendu, vécu)...	Je trouve que... Je pense que... J'aime (je n'aime pas)... Ce qui est le plus déroutant, c'est lorsque... Ma partie préférée est lorsque... Je changerais... Je conviens que... parce que...

Le tableau ci-dessous illustre une page de journal qu'un élève peut présenter électroniquement ou dans un cahier distinct identifié à son nom.

Sciences humaines, septième année		<i>Date de l'inscription</i>
Activité d'apprentissage	Ma réflexion	

Annexe H : L'évaluation du portfolio

Un portfolio consiste en une collection de travaux se rapportant à divers résultats d'apprentissage, dont l'objet est de montrer les progrès accomplis tout au long de l'année scolaire aux chapitres des connaissances, des habiletés et des attitudes. Ce n'est pas uniquement un classeur rempli d'échantillons de travaux. Il est réalisé de façon intentionnelle et structurée. À mesure de l'assemblage des éléments du portfolio, l'enseignant doit aider l'élève à :

- établir des critères orientant le choix des travaux et précisant quand et par qui ils seront choisis;
- montrer les progrès accomplis en rapport avec l'atteinte des résultats d'apprentissage du cours et des énoncés descriptifs connexes;
- établir une relation entre les travaux et ces résultats d'apprentissage et énoncés descriptifs;
- garder à l'esprit les autres personnes qui pourront consulter le portfolio (c.-à-d. les enseignants, la direction de l'école et les parents);
- comprendre les normes en fonction desquelles le portfolio sera évalué.

Un portfolio peut être axé sur le *produit* ou le *processus*. Lorsque l'accent est mis sur le produit, l'objectif est de documenter l'atteinte des résultats d'apprentissage. Les « objets » tendent à avoir rapport aux concepts et aux habiletés enseignés dans le cours. Lorsque l'accent est mis sur le processus, l'attention porte davantage sur le « cheminement » associé à l'acquisition des concepts et des habiletés. Les objets incluent des réflexions de l'élève sur ses apprentissages, les problèmes survenus et les façons dont des solutions ont été trouvées. Dans ce cas, les inscriptions que l'élève fait dans son journal représentent une partie importante du portfolio.

Un portfolio doit contenir une gamme étendue d'objets d'apprentissage, dont voici une liste non exhaustive :

épreuves écrites	croquis
compositions	travaux artistiques
échantillons de travaux	listes de vérification
rapports de recherche	échelles d'évaluation
sondages	examens par les pairs
réflexions	notes prises en classe
photos	tableaux synthèses

Une façon de préparer un portfolio dans le cadre du programme de sciences humaines de la septième année est suggérée ci-dessous. Elle n'a aucun but normatif. Elle vise plutôt à proposer un ensemble de paramètres à l'intention de l'enseignant et des élèves. Ce tableau comporte un ensemble de lignes directrices illustrant le genre d'information que les élèves doivent savoir lorsqu'ils préparent leur portfolio. La deuxième colonne présente la raison d'être des lignes directrices.

Lignes directrices à l'intention de l'élève	Commentaires à l'intention de l'enseignant
<p><i>Tâche</i></p> <p>Un des objectifs du programme de sciences humaines de la septième année est de t'aider à comprendre l'évolution au fil du temps. Tu dois conserver des échantillons de travaux associés à un thème que tu as choisi et les disposer dans un portfolio afin de montrer tes progrès quant à l'atteinte des objectifs établis.</p>	<p>Expliquez aux élèves que le portfolio peut contenir divers éléments, qu'ils doivent soigneusement choisir en fonction de l'objectif fixé. Aidez chacun à choisir un thème particulier en sélectionnant un ensemble de résultats d'apprentissage connexes. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lutte des peuples autochtones pour leur autonomisation (résultats d'apprentissage 7.1.1, 7.2.1, 7.2.2, 7.4.1, 7.4.2, 7.4.3, 7.5.1)
<p><i>Objectifs d'apprentissage</i></p> <p>Lorsque tu auras choisi le thème de ton portfolio, nous aurons un entretien afin de noter des objectifs valables. Par exemple : Que devrais-tu apprendre au sujet de ton thème? À quelles habiletés devras-tu faire appel en cours de route? Quelles seront tes réflexions au sujet de ce que tu apprends et de la façon dont tu l'apprends?</p>	<p>Au moment de l'entretien avec l'élève, il est bon de tenter d'équilibrer ses champs d'intérêt et les résultats d'apprentissage que vous jugez essentiels dans le cadre du cours.</p> <p>Pour aider l'élève à centrer son attention sur les connaissances à acquérir, rédigez les résultats d'apprentissage dans un langage à sa portée.</p> <p>Relevez ensuite les habiletés que vous considérez comme essentielles pour l'acquisition des connaissances. Par exemple, si l'énoncé suivant est associé au thème des Autochtones : « Nommer les divers groupes autochtones qui, durant cette période, habitaient la région aujourd'hui appelée le Canada atlantique » (pour le résultat d'apprentissage 7.4.3), alors l'acquisition d'habiletés cartographiques sera une compétence utile lorsque l'élève situera, sur un croquis cartographique, les régions habitées par les peuples autochtones du Canada atlantique.</p> <p>Mentionnez aux élèves qu'ils devront noter leurs réflexions au sujet du processus d'apprentissage - ce qu'ils apprennent et la façon dont ils l'apprennent.</p> <p>Élaborez une liste de vérification des connaissances, des habiletés et des résultats d'apprentissage liés aux attitudes afin de guider l'élève.</p>

<p><i>Contenu</i></p> <p>Une page couverture (sur laquelle figurent ton nom et une note à l'intention de la personne qui consultera ton portfolio) Une table des matières Les raisons pour lesquelles tu as choisi ce thème La liste de vérification (cochée) qui a guidé ton travail Tes travaux Des représentations graphiques agrémentées d'enregistrements audio (ce peut être sous forme de CD-ROM) Un journal de réflexion Une autoévaluation de ton travail Une évaluation par un pair Une rubrique d'évaluation</p>	<p>Expliquez que le portfolio ne doit pas contenir la totalité des travaux. Avec vous, l'élève choisira les travaux à y inclure - ceux qui reflètent ses meilleurs efforts, tout en étant liés aux résultats d'apprentissage du cours.</p>
<p>Lignes directrices à l'intention de l'élève</p>	<p>Commentaires à l'intention de l'enseignant</p>
<p><i>Entretiens</i></p> <p>Nous nous rencontrerons au moins deux fois par semestre afin de constater tes progrès et de résoudre tout problème éventuel. Si un problème inattendu interrompt ton travail, tu devras m'en parler afin que nous trouvions ensemble une solution.</p>	<p>Remettez un horaire des entretiens aux élèves.</p>
<p><i>Évaluation</i></p> <p>En juin, tu devras remettre ton portfolio en vue de l'évaluation finale.</p>	<p>Il est bon de préciser aux élèves la part des points accordée aux diverses unités constituant le portfolio.</p> <p>Informez-les des critères d'évaluation du portfolio. En cas d'utilisation d'une rubrique, celle-ci doit leur être remise à des fins d'autoévaluation.</p>
<p><i>Communication</i></p> <p>À qui s'adressera ton portfolio et comment leur feras-tu connaître? Nous aurons l'occasion de discuter de cette question à l'occasion de notre première rencontre.</p>	<p>Les habiletés mises en évidence dans le programme de sciences humaines de la septième année incluent les suivantes : exprimer un point de vue et le justifier; choisir les modes d'expression et les styles appropriés, compte tenu de l'objectif; utiliser une gamme de modes d'expression et de styles pour présenter de l'information, des arguments et des conclusions; et présenter un sommaire ou un argument (page 154 du présent guide). Pour rendre ces énoncés davantage spécifiques, discutez avec l'élève de la façon dont il aimerait faire connaître son portfolio. Certains peuvent faire un portfolio électronique. Dans ce cas, le produit final pourra être affiché sur le site Web de l'école.</p>

La tendance est à la production de portfolios électroniques. Au moment de la rédaction du présent guide, d'excellentes lignes directrices à ce sujet sont présentées sur le site Web suivant :

<http://essdack.org/port/index.html>

Annexe I : Les rubriques d'évaluation

Les rubriques d'évaluation, souvent appelées « rubriques de notation », représentent l'un des modes d'évaluation de rechange les plus courants. Il s'agit d'un tableau comportant un certain nombre de caractéristiques relatives à la performance de l'élève, chacune étant définie et, dans certains cas, accompagnée d'échantillons de travaux, soit des modèles, afin d'illustrer le niveau de performance. Finalement, ces caractéristiques sont classées selon des valeurs numériques ou des énoncés descriptifs de façon à illustrer les degrés de performance.

Pour construire une rubrique, il faut une structure ou un cadre associant les niveaux et les critères de performance pour chacune des caractéristiques jugées importantes par l'enseignant. Les niveaux de performance peuvent être gradués selon une échelle de quatre ou cinq points, et les critères, exprimés en termes de qualité, de quantité ou de fréquence. Le tableau ci-dessous illustre la relation entre les critères (c.-à-d. la quantité, la qualité et la fréquence) et les niveaux de performance. Il est bon de noter que, pour une caractéristique donnée, tous les niveaux de performance doivent être définis en fonction du même critère. Ainsi, on ne peut pas passer d'un critère qualitatif à un critère quantitatif pour la même caractéristique. De plus, des structures parallèles doivent être employées pour tous les niveaux de performance d'une caractéristique donnée afin qu'il soit facile d'en observer la progression.

Critère	Niveaux de performance				
	1	2	3	4	5
Qualité	Très limité Très pauvre Très faible	Limité Pauvre Faible	Adéquat Moyen Ordinaire	Élevé	Remarquable Excellent Superbe
Quantité	Peu	En partie	En grande partie	Presque totalement	Totalement
Fréquence	Rarement	Parfois	Habituellement	Souvent	Toujours

La rubrique présentée sur la page suivante, qui comporte cinq caractéristiques, illustre la structure décrite ci-dessus. Dans cet exemple, cinq niveaux de performance sont employés, le critère utilisé étant la qualité. Ainsi rédigée, cette rubrique peut être utilisée par l'enseignant pour évaluer la participation d'un élève au sein d'un groupe d'apprentissage coopératif, mais on peut aussi reformuler les énoncés qu'elle contient afin d'en faire un outil d'autoévaluation. Certaines « Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement » et « Suggestions pour l'évaluation » précisent que la rubrique suivante peut être utilisée. C'est le cas des suggestions suivantes :

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement, résultat d'apprentissage 7.1.1, page 36.

Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement, résultat d'apprentissage 7.1.1, page 38.

Évaluation de la participation à un groupe	
Niveau de performance	Caractéristiques
5 Remarquable	<ul style="list-style-type: none"> • A une capacité remarquable à contribuer à la réalisation de la tâche collective. • Fait preuve d'une sensibilité remarquable à l'égard des sentiments et des besoins d'apprentissage de ses coéquipiers. • Est très enthousiaste à l'idée de réaliser les tâches qui lui sont assignées. • Apporte une contribution remarquable quant à ses connaissances et à ses habiletés en rapport avec (<i>nommer le sujet</i>). • Est très empressé à inciter les autres à contribuer aux tâches collectives.
4 Élevé	<ul style="list-style-type: none"> • A une grande capacité à contribuer à la réalisation de la tâche collective. • Fait preuve d'une grande sensibilité à l'égard des sentiments et des besoins d'apprentissage de ses coéquipiers. • Est enthousiaste à l'idée de réaliser les tâches qui lui sont assignées. • Apporte une grande contribution quant à ses connaissances et à ses habiletés en rapport avec (<i>nommer le sujet</i>). • Est empressé à inciter les autres à contribuer aux tâches collectives.
3 Adéquat	<ul style="list-style-type: none"> • A une capacité adéquate à contribuer à la réalisation de la tâche collective. • Fait preuve d'une sensibilité adéquate à l'égard des sentiments et des besoins d'apprentissage de ses coéquipiers. • A tendance à réaliser les tâches qui lui sont assignées. • Apporte une contribution adéquate quant à ses connaissances et à ses habiletés en rapport avec (<i>nommer le sujet</i>). • A tendance à inciter les autres à contribuer aux tâches collectives.
2 Limité	<ul style="list-style-type: none"> • A une capacité limitée à contribuer à la réalisation de la tâche collective. • Fait preuve d'une sensibilité limitée à l'égard des sentiments et des besoins d'apprentissage de ses coéquipiers. • A tendance à réaliser les tâches qui lui sont assignées lorsqu'on le lui demande. • Apporte une contribution limitée quant à ses connaissances et à ses habiletés en rapport avec (<i>nommer le sujet</i>). • A tendance à inciter les autres à contribuer aux tâches collectives lorsqu'on le lui demande.
1 Très limité	<ul style="list-style-type: none"> • A une capacité très limitée à contribuer à la réalisation de la tâche collective. • Fait preuve d'une sensibilité très limitée à l'égard des sentiments et des besoins d'apprentissage de ses coéquipiers. • Est réticent à réaliser les tâches qui lui sont assignées. • Apporte une contribution très limitée quant à ses connaissances et à ses habiletés en rapport avec (<i>nommer le sujet</i>). • Est réticent à inciter les autres à contribuer aux tâches collectives.

Annexe J : Les rubriques

Certaines provinces de l'Atlantique ont élaboré un ensemble de rubriques d'évaluation globale visant à évaluer la performance des élèves en écriture, en lecture et en visionnement, en écoute et en expression orale. Ces outils sont d'une grande importance au moment d'évaluer ces compétences dans des matières telles que les sciences humaines.

1.

Rubrique d'évaluation globale de l'écriture	
Niveau de performance	Caractéristiques
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 Ton expressif, sincère et attachant, 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 Ton expressif, sincère et attachant, 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 Ton 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 Peu de fluidité, de rythme et de variation au chapitre de la construction des phrases Capacité limitée à utiliser un ton expressif donnant vie au sujet Emploi de mots rarement clairs et précis Erreurs fréquentes en rapport avec les principes 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 Aucune capacité à utiliser un ton donnant vie au sujet Emploi de mots et d'expressions obscurs et inefficaces Erreurs fréquentes en rapport avec les principes d'écriture, qui entravent grandement la lisibilité du texte

2.

Rubrique d'évaluation globale de la lecture et du visionnement	
Niveau de performance	Caractéristiques
5 Remarquable	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité remarquable à comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires intelligents toujours appuyés par le texte • Capacité remarquable à analyser et à évaluer le texte • Capacité remarquable à se mettre en relation avec le texte et à établir des liens entre des textes, réflexions approfondissant le texte • Capacité remarquable à déceler une intention et un point de vue (p. ex. un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité remarquable à interpréter le langage figuratif (p. ex. les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité remarquable à 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 remarquable à 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 à comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires souvent intelligents et habituellement appuyés par le texte • Solide capacité à analyser et à évaluer le texte • Solide capacité à se mettre en relation avec le texte et à établir des liens entre des textes, réflexions approfondissant le texte • Solide capacité à déceler une intention et un point de vue (p. ex. un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Solide capacité à interpréter le langage figuratif (p. ex. les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Solide capacité à 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 à 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 à comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires prévisibles et parfois appuyés par le texte • Bonne capacité à analyser et à évaluer le texte • Capacité adéquate à se mettre en relation avec le texte et à établir des liens entre des textes, réflexions approfondissant le texte • Assez bonne capacité à déceler une intention et un point de vue (p. ex. un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité adéquate à interpréter le langage figuratif (p. ex. les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Bonne capacité à 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 à lire à haute voix (c.-à-d. bon groupement des mots, avec fluidité et expression), erreurs ayant parfois une incidence sur le sens

<p>2 Limité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité insuffisante à comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires rarement appuyés par le texte • Capacité limitée à analyser et à évaluer le texte • Capacité insuffisante à se mettre en relation avec le texte et à établir des liens entre des textes, réflexions approfondissant rarement le texte • Capacité limitée à déceler une intention et un point de vue (p. ex. un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité limitée à interpréter le langage figuratif (p. ex. les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité limitée à 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 à lire à haute voix (c.-à-d. groupement des mots déficient et peu de fluidité et d'expression), erreurs ayant fréquemment une incidence sur le sens
<p>1 Très limité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune capacité à comprendre le texte d'un point de vue critique, commentaires non appuyés par le texte • Capacité très limitée à analyser et à évaluer le texte • Aucune capacité à se mettre en relation avec le texte et à établir des liens entre des textes, réflexions n'approfondissant pas le texte • Capacité très limitée à déceler une intention et un point de vue (p. ex. un parti pris, un stéréotype, un préjugé ou de la propagande) • Capacité très limitée à interpréter le langage figuratif (p. ex. les comparaisons, les métaphores et les personnifications) • Capacité très limitée à 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 à lire à haute voix (c.-à-d. groupement des mots inadéquat, sans fluidité ni expression), erreurs ayant une grande incidence sur le sens

3.

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

4.

Rubrique d'évaluation globale de l'expression orale	
Niveau de performance	Caractéristiques
5 Remarquable	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité remarquable à écouter, à réfléchir et à réagir de façon critique afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité remarquable à 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 à écouter, à réfléchir et à réagir de façon critique afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Solide capacité à 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 à écouter, à réfléchir et à réagir de façon critique afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité suffisante à 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 à écouter, à réfléchir et à réagir afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité limitée à 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"> • Aucune capacité à écouter, à réfléchir et à réagir afin de préciser de l'information et d'examiner des solutions (c.-à-d. communiquer de l'information) • Capacité très limitée à 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)

