

**LE CURRICULUM DE L'ONTARIO**

de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année

# **Études sociales, histoire et géographie 2023**

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitut en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

© Imprimeur du Roi pour l'Ontario, 2023

Les versions PDF du programme-cadre comprennent les éléments suivants tirés du site [Curriculum et ressources](#) :

- les sections portant sur la planification du programme et l'évaluation qui s'appliquent au curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année;
- la mise en contexte spécifique à la matière;
- les domaines d'étude; et
- les glossaires et les annexes, le cas échéant.

***Le curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année; histoire et géographie, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (2023)***

Ce programme-cadre est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année; histoire et géographie, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année – édition révisée, 2018*. À partir de septembre 2023, tous les programmes d'études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, et d'histoire et géographie de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage présentés dans *Le curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année; histoire et géographie, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (2023)*. Les révisions de 2023 se sont concentrées sur l'apprentissage en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année et de la 6<sup>e</sup> année.

*Versions :*

<b>Dates</b>	<b>Description</b>
Le 16 juin 2023	Publication du contenu révisé d'études sociales de 6 <sup>e</sup> année
Le 1 <sup>er</sup> août 2023	Publication des révisions axées sur les Autochtones du programme-cadre d'études sociales de la 1 <sup>re</sup> à la 3 <sup>e</sup> année
Le 3 août 2023	Republication du programme-cadre avec des révisions en études sociales ainsi que des mises à jour mineures

***Contenu relatif à la planification et à l'évaluation et la communication du rendement***

Dernière révision : Juin 2023

Le présent contenu est tiré du curriculum officiel et fournit les renseignements les plus récents. Il est applicable à tous les programmes-cadres de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Le personnel enseignant doit tenir compte de ces renseignements pour orienter la mise en œuvre du curriculum et adapter l'environnement dans lequel il sera enseigné.

## Table des matières

<b>Considérations concernant la planification du programme</b> .....	6
Introduction .....	6
École de langue française .....	6
Santé mentale et bien-être des élèves .....	9
Stratégies d’enseignement et d’apprentissage .....	11
Planification pour l’élève ayant des besoins particuliers.....	13
Élève bénéficiant des programmes d’actualisation linguistique en français ou d’appui aux nouveaux arrivants .....	16
Relations saines.....	18
Droits de la personne, équité et éducation inclusive .....	19
Rôle de la bibliothèque de l’école.....	21
Place des technologies de l’information et de la communication.....	22
Planification d’apprentissage, de carrière et de vie .....	23
Apprentissage par l’expérience .....	24
Programme de la Majeure Haute Spécialisation .....	25
Santé et sécurité .....	25
Considérations éthiques .....	27
<b>Apprentissage interdisciplinaire et intégré</b> .....	29
Introduction .....	29
Apprentissage intégré.....	30
Littératie financière.....	31
Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) .....	31
Éducation autochtone.....	32
Littératie.....	34
Pensée critique et littératie critique .....	35
Numératie .....	37
Éducation environnementale .....	38
Apprentissage socioémotionnel .....	39
<b>Compétences transférables</b> .....	41
Introduction .....	41
Pensée critique et résolution de problèmes.....	42
Innovation, créativité et entrepreneuriat.....	43

Apprentissage autonome.....	43
Collaboration.....	44
Communication.....	45
Citoyenneté mondiale et durabilité.....	45
Littérature numérique.....	47
<b>Évaluation</b> .....	<b>48</b>
Introduction .....	48
Principes directeurs .....	48
L'évaluation et la communication du rendement des élèves selon une pédagogie sensible et adaptée à la culture .....	49
Attentes génériques découlant de la Politique d'aménagement linguistique .....	51
Habilités d'apprentissage et habitudes de travail .....	52
Raison d'être de la grille d'évaluation du rendement .....	53
Évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage .....	53
Évaluation de l'apprentissage .....	54
Communication du rendement.....	55
Compétences de la grille d'évaluation.....	58
Critères et descripteurs.....	59
Niveaux de rendement .....	59
Exemples de grilles d'évaluation.....	60
<b>Mise en contexte du programme-cadre d'Études sociales, histoire et géographie</b> .....	<b>72</b>
Préface .....	72
Vision et objectifs.....	72
Place du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie dans le curriculum.....	76
Matières.....	79
Concepts sous-jacents de l'apprentissage des études sociales, de l'histoire et de la géographie.....	83
Éducation autochtone en Ontario .....	85
Organisation du programme-cadre .....	86
Considérations concernant la planification de ce programme-cadre .....	92
Évaluation et communication du rendement de l'élève .....	100
Études sociales de la 1 <sup>re</sup> à la 6 <sup>e</sup> année .....	105
Histoire, 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> année .....	111
Géographie, 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> année.....	116

<b>Études sociales (révisé 2023), 1<sup>e</sup> année</b> .....	121
<b>Études sociales (révisé 2023), 2<sup>e</sup> année</b> .....	147
<b>Études sociales (révisé 2023), 3<sup>e</sup> année</b> .....	174
<b>Études sociales, 4<sup>e</sup> année</b> .....	203
<b>Études sociales, 5<sup>e</sup> année</b> .....	222
<b>Études sociales (révisé 2023), 6<sup>e</sup> année</b> .....	241
<b>Histoire, 7<sup>e</sup> année</b> .....	260
<b>Histoire, 8<sup>e</sup> année</b> .....	279
<b>Géographie, 7<sup>e</sup> année</b> .....	299
<b>Géographie, 8<sup>e</sup> année</b> .....	316
<b>Annexe</b> .....	333
<b>Glossaire</b> .....	335

*An equivalent publication is available in English under the title: The Ontario Curriculum, Grades 1 to 6; History and Geography, Grades 7 and 8, 2023*

# Considérations concernant la planification du programme

## Introduction

Les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario s'efforcent d'appuyer un apprentissage de haute qualité et le bien-être des élèves. Les écoles donnent aux élèves la possibilité d'apprendre de la manière la mieux adaptée à leurs points forts et à leurs besoins. Au palier secondaire, la capacité des élèves à s'épanouir sur les plans scolaire et personnel est également renforcée par leur capacité à choisir des cours et des programmes qui correspondent le mieux à leurs habiletés, à leurs champs d'intérêt et aux destinations postsecondaires de leur choix.

Le personnel enseignant planifie l'enseignement et l'apprentissage dans chaque matière et discipline pour répondre aux divers besoins de tous les élèves et pour qu'elles et ils se sentent représentés dans les ressources et les activités utilisées en classe. Cette section met en évidence les stratégies et les politiques clés que le personnel enseignant et les leaders scolaires considèrent lorsqu'elles et ils planifient des programmes efficaces et inclusifs pour tous les élèves.

## École de langue française

L'école de langue française a pour mandat de favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de tous les élèves qu'elle accueille. Elle soutient chez ses élèves le développement d'une identité personnelle, linguistique et culturelle forte mais empreinte d'ouverture à la diversité, de même qu'un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne, canadienne et internationale. Un apprentissage de qualité se déroule dans un environnement qui soutient l'acquisition de la langue française et la construction identitaire francophone de l'élève. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions ajoutent de la valeur à l'apprentissage proposé.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française \(2004\)](#) définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- **Pour l'élève** : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- **Pour le personnel scolaire** : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- **Pour les conseils scolaires** : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des **attentes génériques** suivantes dans la planification et l'évaluation des apprentissages :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur [les référents culturels](#) de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Grâce à diverses interventions en aménagement linguistique destinées à créer un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et à contrer les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves, l'école de langue française devient un milieu de bilinguisme additif qui permet aux élèves d'acquérir de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'en anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes origines linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) compte cinq axes d'intervention dont deux ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

## **Axe de l'apprentissage**

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit [les compétences transférables](#) que tous les élèves doivent acquérir pour s'épanouir comme francophones dans la vie et dans la société, par exemple, savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir chercher de l'information, savoir se servir de différentes formes de communication s'appuyant sur la technologie informatique et savoir exercer sa pensée critique. Garante de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

## **Axe de la construction identitaire**

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture francophone, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat*, où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience*, où l'élève prend contact de façon approfondie et plus active avec les contextes socioculturels et *l'affirmation*, où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

Pour en savoir davantage au sujet de l'éducation en langue française en Ontario, [consulter le site Web du ministère de l'Éducation](#).

## **Approche culturelle de l'enseignement**

L'approche culturelle de l'enseignement préconise l'intégration de la culture francophone dans les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation afin de mettre l'élève en contact avec cette culture tout au long de ses études et lui permettre d'y participer activement et pleinement.

La mise en œuvre de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française, en particulier au personnel enseignant, qui s'assure d'intégrer la culture francophone lors de la planification des apprentissages du curriculum de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. À ce titre, le personnel enseignant des écoles de langue française agit comme modèle, passeur et médiateur culturel auprès des élèves. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'étude dans toutes les matières et disciplines du curriculum de langue française pour soutenir les apprentissages prescrits. L'intégration de ces référents culturels à l'enseignement aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, proche ou étendu, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la salle de classe.

Les *pratiques pédagogiques* qui font aujourd'hui leurs preuves dans les salles de classe découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de ses préférences en matière d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique. Parmi les pratiques pédagogiques efficaces, on compte l'offre de choix qui donnent à l'élève la liberté d'explorer ses préférences en matière d'apprentissage, le travail en équipe, les groupes de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'apprentissage par projet ou encore l'apprentissage par l'enquête. Le recours à ces pratiques permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et la responsabilisation.

Les *pratiques d'évaluation* servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment, de manière à pouvoir lui apporter le soutien nécessaire pour poursuivre son apprentissage. Le personnel enseignant procède à l'évaluation de toutes les attentes du programme-cadre prescrites pour l'année d'études ou le cours visé, y compris les deux attentes génériques, en se servant de la grille d'évaluation du rendement. Les attentes qui renferment des éléments sur la langue et la culture, des éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture ou des référents culturels de la francophonie sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière à l'étude, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Le

personnel enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données mettant en évidence ces trois types de savoir afin de poser un regard juste et global sur le processus dynamique d'appropriation de la culture chez l'élève.

## Santé mentale et bien-être des élèves

Favoriser le développement sain de tous les élèves et leur permettre d'atteindre leur plein potentiel sont des priorités pour le personnel scolaire de l'Ontario. La santé et le bien-être des élèves contribuent à leur habileté d'apprentissage dans toutes les matières et disciplines, et cet apprentissage contribue, à son tour, à leur bien-être global. Une expérience éducative complète met l'accent sur le bien-être et la réussite scolaire de tous les élèves en favorisant la santé physique et mentale, l'apprentissage socioémotionnel et l'inclusion. Les parents<sup>1</sup>, les partenaires communautaires et le personnel enseignant jouent tous un rôle crucial dans la création de cette expérience scolaire.

Le personnel scolaire appuie le bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif et accueillant. Un tel milieu appuie non seulement le développement cognitif, émotionnel, social et physique des élèves, mais aussi leur sens du soi, ou esprit, leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Tous ces éléments aideront les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie.

Il a été démontré qu'une série de facteurs, les « déterminants de la santé », ont une incidence sur le bien-être global de la personne. Au nombre de ces facteurs, on retrouve le revenu, l'éducation et la littératie, le genre et la culture, le milieu physique et social, les pratiques personnelles en matière de santé, les habiletés d'adaptation et l'accès à des services de santé. Ces facteurs se combinent pour déterminer non seulement l'état de santé de la personne, mais encore la mesure dans laquelle elle disposera des ressources matérielles, sociales et personnelles nécessaires pour pouvoir s'adapter et pour savoir reconnaître ses aspirations personnelles et les réaliser. Ils ont également une incidence sur l'apprentissage des élèves, et il importe de reconnaître leur effet sur le rendement scolaire et le bien-être.

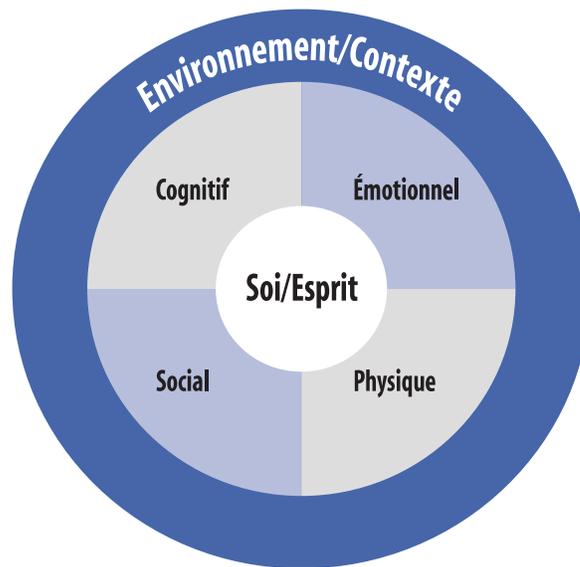
Il est primordial que le personnel scolaire soit attentif au développement cognitif, émotionnel, social et physique ainsi qu'au sens du soi, ou esprit, des élèves et qu'il en reconnaisse pleinement l'importance sur le plan de la réussite scolaire. Un certain nombre de recherches sur des cadres de travail, dont ceux décrits dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2008); [\*Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires\* \(2017\)](#), et [\*D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes\* \(2012\)](#), ont permis d'identifier les stades de développement communs à la majorité des élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année, tout en reconnaissant que les différences individuelles, les circonstances particulières de la vie et la

---

<sup>1</sup> Le terme *parents* désigne aussi les tuteurs et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

nature des expériences vécues peuvent affecter le développement des élèves, et que les événements qui ponctuent le développement ne sont pas nécessairement liés à l'âge.

Le développement des jeunes décrit dans le document *D'un stade à l'autre* se fonde sur un modèle qui illustre la complexité du développement humain. Ses divers éléments – les domaines cognitif, émotionnel, physique et social – sont interreliés et interdépendants et sont tous assujettis à l'influence exercée par l'environnement de la personne. Au centre, « il reste un élément clé qui perdure (même s'il évolue) en chaque être, à savoir le sens du soi » (p. 17), ou esprit, qui relie les divers aspects du développement et de l'expérience.



Source : *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes (2012)*, p. 17.

Les membres du personnel scolaire qui sont attentifs au développement des élèves tiennent compte de chacun des éléments du modèle précité en cherchant à les comprendre et en insistant sur les aspects suivants :

- **Développement cognitif** – développement du cerveau, capacité de compréhension et de raisonnement, usage de stratégies pour l'apprentissage;
- **Développement émotionnel** – régulation des émotions, empathie, motivation;
- **Développement social** – affirmation de soi (sens de soi, auto-efficacité, estime de soi); démarche identitaire (identité de genre, identité d'appartenance à un groupe social, identité spirituelle); relations (relations avec les pairs, relations familiales, relations amoureuses);
- **Développement physique** – activité physique, habitudes de sommeil, changements qui se produisent à la puberté, image corporelle, besoins nutritionnels.

## Rôle de la santé mentale et du bien-être

La santé mentale et le bien-être touchent tous les éléments du développement. La santé mentale, c'est beaucoup plus que l'absence de troubles mentaux. Le bien-être est défini non seulement par l'absence de problèmes et de risques, mais encore par la présence de facteurs propices à une croissance et à un développement en bonne santé. En alimentant et en cultivant les points forts et les atouts des élèves, le personnel scolaire aide à [promouvoir la santé mentale positive](#) et le bien-être en classe. En même temps, il peut identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel et les aiguiller vers les mesures de soutien et les services qui conviennent.

Ce qui se passe à l'école peut avoir une incidence majeure sur le bien-être global des élèves. En étant plus sensible aux questions de santé mentale, le personnel enseignant peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage dans toutes les matières et disciplines, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux. C'est donc en recourant à des approches pédagogiques qui tiennent compte du bien-être des élèves, y compris sur le plan de la santé mentale, qu'on créera des assises solides pour l'apprentissage des élèves et leur réussite.

## Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

*Un enseignement efficace est la clé de la réussite des élèves. Pour que son enseignement soit efficace, le personnel enseignant doit réfléchir à ce qu'il veut apprendre aux élèves, à ce qu'il peut faire pour s'assurer que les élèves ont bien compris la matière, à la façon dont il peut adapter son enseignement pour encourager l'apprentissage chez les élèves et à ce qu'il compte faire pour les élèves qui ne progressent pas.*

Pendant la planification du contenu d'enseignement, le personnel enseignant cerne les principaux concepts et habiletés décrites dans les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre en tenant compte du contexte dans lequel l'apprentissage aura lieu et en détermine les résultats.

Les approches pédagogiques devraient reposer sur les données probantes issues d'études récentes sur les pratiques pédagogiques qui sont efficaces en salle de classe. Par exemple, des études ont su mettre en évidence les avantages d'enseigner de manière explicite des stratégies qui visent à aider les élèves à acquérir une compréhension accrue des concepts. L'utilisation de stratégies, comme le fait de relever les ressemblances et les différences (p. ex., à l'aide de diagrammes de Venn ou de matrices de comparaison), et l'utilisation d'analogies permettent aux élèves d'étudier les concepts en les amenant à les comprendre réellement et à les distinguer des autres. Bien que ces stratégies soient faciles à utiliser, il est important de les enseigner de manière explicite pour s'assurer que tous les élèves les utilisent correctement.

Un programme d'enseignement bien planifié tient toujours compte du niveau de l'élève tout en l'incitant à atteindre un niveau d'apprentissage optimal. Il doit également offrir un soutien, anticiper les habiletés qui seront nécessaires à la réussite et les enseigner de manière explicite.

Dans le contexte de l'approche culturelle de l'enseignement, le personnel enseignant a toute la latitude voulue pour recourir à diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dont quelques-unes sont présentées ci-après.

## **Différenciation pédagogique**

Une approche différenciée de l'enseignement et de l'apprentissage fait partie du cadre des approches efficaces en salle de classe. Elle inclut l'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation aux champs d'intérêt, aux préférences d'apprentissage et au niveau de préparation de l'élève afin de favoriser l'apprentissage.

Une connaissance des points forts, des besoins, des antécédents, du vécu et des vulnérabilités émotionnelles possibles de l'élève peut aider le personnel enseignant à cerner les points forts et les divers besoins de l'élève et à y répondre. Le personnel enseignant est continuellement attentif aux points forts et aux besoins de l'élève en matière d'apprentissage en l'observant et en évaluant son niveau de préparation à l'apprentissage, ses champs d'intérêt, et ses styles et préférences en matière d'apprentissage. Au fur et à mesure que le personnel enseignant développe et approfondit sa connaissance de l'élève, il est plus en mesure de répondre plus efficacement à ses besoins particuliers en pratiquant la différenciation pédagogique, par exemple en ajustant la méthode ou le rythme d'enseignement, en utilisant divers types de ressources, en proposant un plus grand choix de sujets d'étude, et même en adaptant, si possible, le milieu d'apprentissage pour qu'il convienne à la façon dont l'élève apprend ainsi qu'à la façon dont il est le mieux en mesure de démontrer son apprentissage. La différenciation pédagogique fait partie du cadre de la conception globale de l'apprentissage et comprend également les adaptations apportées au cours des processus d'enseignement et d'apprentissage en réponse à « l'évaluation *au service de* l'apprentissage ». Des stratégies courantes utilisées en classe à l'appui de la différenciation pédagogique comprennent l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projet, l'approche par problèmes et l'enseignement explicite. À moins que l'élève n'ait un plan d'enseignement individualisé (PEI) comportant des attentes modifiées, ce sont toujours les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre qui orientent ce que tous les élèves apprennent.

## **Plan de leçon**

L'efficacité de la planification de leçons dépend de plusieurs éléments importants. Le personnel enseignant suscite la participation de l'élève pendant la leçon en tirant parti de ses apprentissages antérieurs et de ses expériences, en clarifiant le but de l'apprentissage et en faisant un lien entre l'apprentissage en cours et le contexte pour permettre à l'élève d'en voir la pertinence et l'utilité. Le personnel enseignant choisit des stratégies d'enseignement efficaces pour présenter des concepts et examine différentes possibilités d'étayer son enseignement afin qu'il réponde de la meilleure façon possible aux besoins de l'élève. Le personnel enseignant considère aussi la manière et le moment propices pour vérifier la compréhension de l'élève et pour évaluer ses progrès vers l'atteinte de ses résultats d'apprentissage. Il importe de fournir à l'élève de nombreuses occasions pour mettre en pratique ses connaissances et ses habiletés, pour consolider son apprentissage et pour y réfléchir. Un plan de leçon en trois parties (p. ex., la mise en situation, le déroulement et l'objectivation) est souvent

utilisé pour structurer ces éléments. Une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC), qui reconnaît que l'apprentissage des élèves est lié aux antécédents, à la langue, à la structure familiale et à l'identité sociale ou culturelle, fait aussi partie de l'efficacité de la planification de leçons. La PSAC fait l'objet d'une discussion plus approfondie sous la rubrique [« Droits de la personne, équité et éducation inclusive »](#).

## Planification pour l'élève ayant des besoins particuliers

Le personnel enseignant titulaire de classe est le principal intervenant en matière d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers puisqu'il lui incombe d'aider *tous* les élèves à apprendre. À cette fin, elle ou il travaille, s'il y a lieu, en collaboration avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté et les aides-enseignants. Le personnel enseignant titulaire de classe s'engage à aider tous les élèves à se préparer à une vie aussi autonome que possible.

À cet égard, le guide intitulé [L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année \(2013\)](#) recommande une série de principes qui se fondent sur des études et sur lesquels doit reposer la planification des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Le personnel enseignant qui planifie les programmes ou les cours dans toutes les disciplines doit accorder une attention particulière aux principes suivants :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche ancrés dans des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage<sup>2</sup> et la différenciation pédagogique<sup>3</sup> sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de toute la communauté dans la création d'un milieu d'apprentissage qui appuie les élèves ayant des besoins particuliers.

---

<sup>2</sup> La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des élèves et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans la mesure du possible.

<sup>3</sup> La différenciation pédagogique est un enseignement efficace qui s'adapte aux modes d'apprentissage de chaque élève, à ses champs d'intérêt et à sa disposition à apprendre, et détermine ainsi son expérience d'apprentissage.

- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un large éventail de points forts et de besoins. Il appartient au personnel enseignant d'être à l'écoute de cette diversité et d'utiliser un processus intégré d'évaluation et d'enseignement qui répond aux points forts et aux besoins de chaque élève. Une approche combinant les principes de la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique permet au personnel enseignant d'offrir un enseignement et des expériences d'apprentissage précis et personnalisés à tous les élèves.

Au moment de la planification du programme ou des cours à l'intention de l'élève ayant des besoins particuliers, le personnel enseignant devrait commencer par examiner les attentes et les contenus d'apprentissage de l'année d'études ou du cours appropriés à l'élève, de même que ses points forts et ses besoins en apprentissage, afin de déterminer quelle est l'option la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation<sup>4</sup> ni modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes – qui ne découlent pas des attentes prescrites du programme-cadre pour l'année d'études ou le cours, mais font l'objet de programmes particuliers.

Si une ou un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI). On trouvera des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour les élèves ayant des besoins particuliers, y compris les élèves qui requièrent des programmes alternatifs<sup>5</sup>, dans le document intitulé [Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année : Guide de politiques et de ressources \(Ébauche, 2017\)](#), appelé ci-après *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter la partie E dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017).

## **L'élève qui ne requiert que des adaptations**

Certains élèves ayant des besoins particuliers peuvent suivre le curriculum prévu pour l'année d'études ou le cours, à l'aide d'adaptations, et démontrer un apprentissage autonome. Les adaptations facilitent l'accès au programme sans qu'il soit nécessaire de modifier les attentes du curriculum prescrites pour

---

<sup>4</sup> Le terme « adaptations » désigne les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation, les ressources humaines et/ou l'équipement personnalisé (voir *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> - 12<sup>e</sup> année* [2010], p. 84).

<sup>5</sup> Les programmes alternatifs composés d'attentes différentes sont identifiés par « attentes différentes » (D) dans le PEI.

une année d'études ou un cours donné. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'élève doivent être inscrites dans le PEI ([Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario \[2017, p. E40\]](#)). Ces mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs matières ou cours, voire toutes les matières ou tous les cours.

La première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes devrait donc consister à offrir des adaptations aux élèves ayant des besoins particuliers. La prestation de l'enseignement axé sur la conception universelle et la différenciation pédagogique met l'accent sur la mise en place d'adaptations permettant de satisfaire aux besoins divers des élèves.

Il existe trois types d'adaptations :

- *Les adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation et l'utilisation de la technologie et du multimédia, tels que des repères graphiques, des notes de cours photocopiées, de l'équipement personnalisé et des logiciels d'assistance.
- *Les adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d'une place ou le recours à un éclairage particulier.
- *Les adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux activités et méthodes d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage, comme l'allocation de temps supplémentaire pour terminer les examens ou les travaux scolaires, ou l'autorisation de répondre oralement à des questions d'examen.

Pour d'autres exemples, voir la page E42 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017).

Si seules des adaptations sont nécessaires, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes pour l'année d'études ou le cours et par rapport aux niveaux de rendement du programme-cadre. Sur le bulletin scolaire de l'Ontario, la case PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur les adaptations fournies.

## **L'élève qui requiert des attentes modifiées**

Les attentes modifiées, pour la plupart des élèves ayant des besoins particuliers, seront fondées sur les connaissances et les habiletés figurant dans les attentes prescrites pour l'année d'études ou le cours, mais refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées doivent représenter des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et décrire les connaissances et les habiletés précises dont l'élève peut faire preuve de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Au palier secondaire, il appartient à la direction d'école de déterminer si la réalisation des attentes modifiées fondées sur le niveau de rendement actuel de l'élève signifie que cette dernière ou ce dernier a réussi le cours et, par conséquent, si elle ou il peut recevoir un crédit pour ce cours. La direction d'école informera les parents et l'élève de sa décision.

Les attentes modifiées doivent représenter les connaissances et les habiletés dont l'élève devrait pouvoir faire preuve et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin scolaire (voir [Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario \[2017, p. E29\]](#)). Elles doivent être formulées de façon à ce que l'élève et les parents comprennent exactement ce que l'élève doit savoir ou ce dont elle ou il doit faire preuve de façon autonome, de même que la base sur laquelle on évaluera son rendement, qui déterminera la cote ou la note inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario. Les attentes d'apprentissage de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir [Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario \[2017, p. E30-E31\]](#)).

Si l'élève requiert des attentes modifiées, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur [les niveaux de rendement](#) décrits sous la rubrique « Évaluation ».

**Palier élémentaire :** Si l'élève requiert des attentes modifiées, la case du PEI sur le bulletin de progrès scolaire et sur le bulletin scolaire de l'Ontario doit être cochée pour toute matière pour laquelle l'élève a besoin d'attentes modifiées et, sur le bulletin scolaire de l'élémentaire, l'énoncé approprié tiré de [Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> - 12<sup>e</sup> année \(2010\)](#), (p. 75) doit être inséré.

**Palier secondaire :** Si l'élève requiert des attentes modifiées pour un cours et qu'elle ou il essaie d'obtenir un crédit pour ce cours, il faut cocher la case PEI sur le bulletin scolaire de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Cependant, si la directrice ou le directeur d'école estime que la modification ne permet pas d'accorder un crédit à l'élève pour le cours, la case PEI doit être cochée et on doit inscrire l'énoncé approprié tiré de [Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> - 12<sup>e</sup> année \(2010\)](#), (p. 75-76).

Sur les bulletins pour les paliers élémentaire et secondaire, les commentaires du personnel enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. Le personnel enseignant doit aussi indiquer les prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève pour la matière ou le cours.

## Élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants

Les écoles de langue française de l'Ontario accueillent des enfants issus de familles dont la langue de communication au foyer est autre que le français et qui, de ce fait, peuvent avoir une connaissance limitée de la langue. Un certain nombre de ces enfants sont peu exposés au français à l'extérieur de l'école. Il est donc indispensable que la salle de classe soit un milieu accueillant, équitable et inclusif valorisant le capital culturel et linguistique des élèves tout en devenant un bain de langue française et de culture francophone.

Comme l'école de langue française est un lieu de présence et d'affirmation francophone en Ontario, elle tient pour sa part un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de conditions favorables à l'épanouissement de la culture francophone et à la construction identitaire des élèves. Les pratiques pédagogiques doivent découler d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève et ses besoins particuliers, sur son rythme et ses préférences en matière d'apprentissage, et sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs. L'école de langue française tient compte de la diversité linguistique, scolaire et culturelle des élèves qu'elle accueille et répond à leurs besoins particuliers en leur offrant des programmes de soutien appropriés dont le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Ces programmes d'appui visent l'intégration la plus rapide possible au programme d'études ordinaire.

### **Programme d'actualisation linguistique en français (ALF)**

Ce programme est axé sur l'acquisition de compétences linguistiques en français qui sont nécessaires à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Il favorise aussi le développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français. Ce programme s'adresse aux élèves qui parlent peu ou ne parlent pas le français et qui doivent se familiariser avec la langue française, les expressions et le vocabulaire couramment utilisés dans leur milieu social ainsi que dans les écoles de langue française et l'ensemble du curriculum. Ces élèves dont le nombre varie selon les régions et les milieux doivent atteindre un niveau de compétences langagières en français suffisant afin de pouvoir suivre le programme d'études ordinaire et y réussir.

### **Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)**

Ce programme est axé sur le perfectionnement des compétences en littératie et sur l'initiation à la société canadienne. Il s'adresse à l'élève qui arrive de l'étranger, surtout des pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique. L'élève peut avoir connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles de langue française de l'Ontario ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Ce programme favorise l'enrichissement et l'élargissement du répertoire linguistique de l'élève pour lui permettre d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire et atteindre son potentiel. Ce programme permet aussi à l'élève de se familiariser avec son nouveau milieu socioculturel et les particularités du système d'enseignement de langue française de l'Ontario.

### **Portée de ces programmes**

Les programmes d'actualisation linguistique en français et d'appui aux nouveaux arrivants de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année maintiennent des attentes élevées et des contenus d'apprentissage rigoureux pour chaque année d'études et décrivent les compétences à évaluer dans toutes les écoles de langue française de la province pour les élèves qui font l'apprentissage du français. Destinés principalement au personnel enseignant, ces programmes assurent une meilleure intégration des élèves à leur nouvel environnement scolaire, culturel et linguistique, tout en les appuyant dans leur cheminement identitaire et leur réussite scolaire.

## Responsabilité du personnel enseignant

Tout le personnel enseignant doit porter une attention particulière à l'élève inscrit au programme d'ALF ou au PANA. Il lui faut veiller en particulier à ce que l'élève comprenne et assimile la terminologie propre à chaque matière et cours, acquière les habiletés fondamentales requises dans ces matières et cours, et se familiarise avec les référents culturels propres à la francophonie. En consultant le profil de l'élève, en suivant le programme d'ALF ou le PANA recourant à la différenciation pédagogique le personnel enseignant pourra assurer une continuité dans le mode de prestation du programme de l'élève.

Pour de plus amples renseignements sur ces programmes-cadres, veuillez consulter les documents suivants :

[Actualisation linguistique en français, Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année \(2010\)](#)

[Actualisation linguistique en français, Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année \(2010\)](#)

[Programme d'appui aux nouveaux arrivants, Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année \(2010\)](#)

[Programme d'appui aux nouveaux arrivants, Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année \(2010\)](#)

## Relations saines

Chaque élève a le droit d'apprendre dans un milieu sécuritaire, bienveillant, exempt de discrimination, de violence et de toute forme d'intimidation. Les études démontrent que l'élève apprend et réussit mieux dans un tel milieu. Un climat social sécuritaire et constructif dans une école repose sur des relations saines. Dans le milieu scolaire, les relations saines sont de trois ordres : les relations entre élèves, entre élève et adulte, et entre adultes. Les relations saines sont basées sur le respect, la bienveillance, l'empathie, la confiance et la dignité dans un milieu qui accueille tous les élèves sans distinction et met en valeur la diversité. Elles sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans un milieu scolaire a besoin de relations saines avec ses pairs, le personnel enseignant et les autres intervenantes et intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive dont elle ou il fait partie intégrante.

Plusieurs initiatives et politiques provinciales, telles que les [fondements d'une école saine](#), la [Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive](#) et les [Écoles saines](#) ont pour but d'instaurer une attitude bienveillante et un environnement sécuritaire dans le contexte des écoles saines et inclusives. Ces initiatives et ces politiques font la promotion d'un apprentissage positif et d'un environnement d'enseignement sécuritaire qui contribuent au développement de relations saines, encouragent la réussite scolaire et appuient la réalisation du plein potentiel de l'élève.

Dans son rapport publié en 2008, [Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres](#), l'équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a confirmé : « [...] que la façon la plus efficace de sensibiliser tous les élèves à des relations saines et respectueuses est d'en faire

l'enseignement dans le cadre du curriculum scolaire » (p. 11). Le personnel enseignant peut appuyer cet apprentissage de plusieurs façons. À titre d'exemple, le personnel enseignant peut aider l'élève à développer et à mettre en pratique les habiletés dont elle ou il a besoin pour bâtir des relations saines en lui donnant l'occasion de suivre un raisonnement critique et d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes ainsi que d'aborder diverses questions au moyen de discussions de groupe, de jeux de rôle, d'analyses d'étude de cas, et d'autres moyens. Des activités parascolaires, les clubs et les équipes de sport interscolaires procurent des occasions supplémentaires pour faciliter les interactions sociales permettant à l'élève d'établir des relations saines. D'autre part, le personnel enseignant peut avoir une influence positive sur l'élève en modélisant les comportements, les valeurs et les habiletés nécessaires au développement et au maintien de relations saines, et en saisissant toutes les « occasions d'apprentissage » pour répondre immédiatement à des situations d'ordre relationnel qui pourraient se présenter entre les élèves.

## Droits de la personne, équité et éducation inclusive

Une expérience positive dans un milieu scolaire inclusif, équitable et exempt de discrimination au palier élémentaire et secondaire est cruciale pour la croissance personnelle, le développement social, le cheminement scolaire et la sécurité économique future des élèves ainsi que pour la réalisation de leur plein potentiel. Les principes des droits de la personne reconnaissent l'importance de créer un climat de compréhension et de respect mutuel de la dignité et de la valeur de toute personne, de façon à ce que chacune et chacun puisse contribuer pleinement à l'avancement et au bien-être de la collectivité. En effet, la législation sur les droits de la personne garantit le droit à un traitement égal en matière d'éducation. Le personnel enseignant et les leaders scolaires sont tenus de prévenir la discrimination et le harcèlement, d'intervenir de façon appropriée dans de telles situations, de créer un environnement inclusif, d'éliminer les obstacles qui limitent la capacité des élèves et d'offrir des adaptations, au besoin.

Le système d'éducation de l'Ontario doit respecter la diversité, favoriser l'éducation inclusive, et chercher à repérer et à éliminer les obstacles aux traitements égaux en matière d'éducation qui limitent la capacité des élèves à apprendre, à s'épanouir et à contribuer à la société, à tous les niveaux. Les préjugés discriminatoires, le harcèlement, les milieux non inclusifs, le manque d'adaptations, les obstacles systémiques, la dynamique du pouvoir, la pauvreté sociétale et le racisme peuvent en effet nuire à la capacité de certains élèves d'acquérir les compétences pour réussir dans la vie et être productifs et compétitifs au sein de la société. Les écoles de l'Ontario visent à améliorer les résultats scolaires et les expériences des élèves qui n'ont pas bénéficié de la promesse du système d'éducation public.

Dans un contexte axé sur les principes de l'éducation inclusive, tous les élèves, les parents, les fournisseurs de soins et les autres membres de la communauté scolaire sont accueillis, inclus et traités équitablement et avec respect, sans égard à des facteurs comme l'ascendance, la culture, l'origine ethnique, le sexe, les handicaps, la race, la couleur, la religion, l'âge, l'état matrimonial ou l'état de famille, la croyance, l'identité et l'expression de genre, le genre, l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique ou d'autres facteurs. La diversité est valorisée au sein d'une communauté scolaire

lorsque tous les membres s’y sentent en sécurité, accueillis et acceptés et lorsque chaque élève est épaulé et motivé à réussir dans une culture où les attentes en matière d’apprentissage sont élevées.

Des études ont montré que les élèves qui ne se sentent pas représentés dans l’enseignement offert, dans leur classe et dans leur école perdent leur motivation, n’éprouvent pas un fort sentiment de bien-être ou n’arrivent pas à atteindre un rendement scolaire aussi élevé que les élèves qui se sentent représentés dans leur milieu.

## **Pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)**

Dans un système d’éducation inclusif, les élèves doivent se reconnaître dans le curriculum et dans leur milieu immédiat, de même que dans leur milieu scolaire en général, pour se sentir motivés et pour renforcer leur sentiment d’autonomie à l’égard de leurs expériences d’apprentissage. En somme, l’enseignement offert aux élèves et les apprentissages doivent correspondre à ce dont les élèves ont besoin et à qui ils sont. À cette fin, le personnel enseignant de la province adopte une *pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC), qui reconnaît que l’apprentissage des élèves est lié aux antécédents, à la langue, à la structure familiale et à l’identité sociale ou culturelle.

La PSAC fournit un cadre pour créer des milieux positifs, promouvoir la responsabilisation et la réussite des élèves, favoriser les relations entre les parents et l’école ainsi que renforcer les liens avec les communautés. Elle souligne également l’importance pour le personnel enseignant et les leaders scolaires de s’interroger concernant leurs propres préjugés et d’examiner de manière critique comment leurs identités et expériences influent sur leur manière de voir et de comprendre les élèves et sur leur façon d’interagir avec eux. Ceci peut prévenir la discrimination, le harcèlement et la création d’un milieu empoisonné. Le personnel enseignant a la responsabilité de s’assurer que les pratiques d’enseignement et d’apprentissage tiennent compte de *tous les élèves de la classe et de l’école*.

Le fait de bien connaître « qui sont les élèves » permet au personnel enseignant et aux leaders scolaires d’adapter les politiques, les programmes et les pratiques aux besoins de leur population étudiante diversifiée, de mettre en place des mesures d’adaptation tel que précisé par la législation des droits de la personne, et de s’assurer que chaque élève a l’occasion de réussir. La PSAC reconnaît que la « culture » englobe différents aspects de l’identité sociale et personnelle et met en évidence la nécessité de tenir compte des diverses identités des élèves et des conséquences sociales qui émergent de l’intersectionnalité identitaire. L’approche de la PSAC vise à susciter le dialogue et à soutenir le personnel enseignant et les leaders scolaires dans la mise en œuvre de stratégies et de politiques efficaces en matière d’équité. Les membres du personnel enseignant sont invités à réfléchir, avec leurs collègues, sur la façon dont elles et ils pourraient traiter des questions d’équité et répondre aux besoins particuliers de leurs élèves.

## **Mise en application des principes de l’éducation inclusive**

La mise en application dans le secteur de l’éducation des principes en matière d’éducation inclusive influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage l’élève à atteindre les plus hauts niveaux de réussite, affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sens

d'appartenance et à développer leur estime de soi. Elle encourage le personnel scolaire tout comme les élèves à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. Une éducation qui prône l'inclusion favorise l'équité, les relations saines, et la poursuite d'une citoyenneté active et responsable. L'absence d'approches inclusives en éducation peut créer des milieux discriminatoires dans lesquels certains individus ou groupes ne peuvent pas s'attendre à recevoir un traitement juste ou à vivre une expérience équitable basés sur des aspects de leur identité.

Le personnel enseignant peut faire découvrir à l'élève différentes perspectives sur la diversité en attirant l'attention sur les contributions et les perspectives de groupes historiquement marginalisés et en créant des occasions pour que leurs expériences soient reconnues et valorisées. Les leçons, les projets et les ressources permettent ainsi à l'élève de s'identifier au curriculum, quels que soient ses antécédents. Comme il est préconisé dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention* (2009), les activités et le matériel d'apprentissage à l'appui du curriculum doivent refléter la diversité de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble. En outre, le personnel enseignant doit tenir compte dans ses stratégies d'enseignement et d'évaluation des antécédents, des expériences, des champs d'intérêt, des aptitudes et des besoins d'apprentissage de tous les élèves.

Les interactions entre l'école et la communauté doivent refléter la diversité des communautés locales et de la société dans son ensemble. Il faudrait envisager la possibilité d'adopter différentes stratégies de communication avec les parents et les citoyennes et les citoyens de diverses origines afin de les faire participer à des activités et programmes scolaires. Les membres de la famille et de la communauté devraient être invités à participer aux rencontres avec le personnel enseignant, au conseil d'école et au comité de participation des parents, ainsi qu'à assister et à soutenir des activités comme des pièces de théâtre, des concerts, et autres activités scolaires et parascolaires. L'école doit favoriser un climat scolaire inclusif et accueillant pour les familles et les membres de la collectivité. Les écoles peuvent notamment offrir des services de garde ou proposer des solutions concernant l'horaire pour encourager la participation de toutes les personnes ayant la responsabilité parentale de l'enfant. Il faudra peut-être appliquer des stratégies particulières afin de faire place aux parents non francophones et aux parents d'élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des communautés ethnoculturelles et de les encourager pour qu'elles et ils se sentent à l'aise dans leurs interactions avec l'école.

## Rôle de la bibliothèque de l'école

La bibliothèque de l'école, aussi appelée « centre de ressource », favorise chez l'élève l'acquisition de connaissances qui sont essentielles dans notre société de l'information et du savoir, et qui lui serviront toute la vie. Elle favorise la réussite de l'élève dans tous les programmes du curriculum, en l'encourageant et en l'aidant à lire de nombreux documents en français sous diverses formes et à comprendre et à apprécier des textes variés, tout en l'aidant à améliorer ses compétences de recherche et à utiliser efficacement les résultats de ses recherches.

La bibliothèque de l'école permet, entre autres, à l'élève :

- de développer le goût de la lecture pour se divertir et pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production documentaire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- de développer des habiletés de littératie en utilisant des textes de fiction et de non-fiction;
- développer des compétences pour devenir des chercheurs indépendants, réfléchis et critiques;
- d'accéder à des programmes, des ressources et des technologies d'intégration dans toutes les matières et disciplines du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques et d'en apprécier l'utilité pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.

La bibliothèque de l'école contribue aussi au développement des compétences informationnelles et de recherche. Le personnel de la bibliothèque, si disponible, collabore avec le personnel enseignant pour créer, enseigner et offrir à l'élève des activités authentiques de collecte d'information et de recherche qui favorisent l'apprentissage, y compris les habiletés à :

- trouver, sélectionner, compiler, analyser et interpréter, produire et communiquer de l'information :
- utiliser l'information obtenue pour mener une enquête sur des enjeux, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire son savoir et y donner un sens, et enrichir sa vie;
- communiquer les résultats de ses recherches à différents auditoires en utilisant divers modes de présentation et différents supports technologiques;
- utiliser l'information recueillie et les résultats de ses recherches avec compréhension, responsabilité et imagination.

Le personnel de la bibliothèque peut également, en collaboration avec le personnel enseignant, aider l'élève :

- à développer des habiletés en littératie numérique quant à l'usage des médias numériques tels que l'Internet, les médias sociaux et les blogues pour accéder à des renseignements pertinents et fiables;
- à formuler des questions de recherche pour ses projets;
- à créer et produire des présentations en utilisant un seul support de diffusion de l'information ou plusieurs (présentations multimédias).

Il appartient au personnel enseignant de sensibiliser l'élève au concept de propriété intellectuelle et à l'importance de respecter le droit d'auteur pour toutes les formes médiatiques.

## Place des technologies de l'information et de la communication

Grâce à l'éventail des outils de la technologie de l'information et des communications (TIC) qui est à sa disposition, le personnel enseignant peut diversifier et enrichir de façon significative ses pratiques

pédagogiques et créer des occasions d'apprentissage qui correspondent aux points forts et aux préférences en matière d'apprentissage des élèves. Les technologies permettent également d'améliorer les communications externes avec les communautés et, par le fait même, d'intégrer différents partenaires communautaires au processus d'apprentissage des élèves.

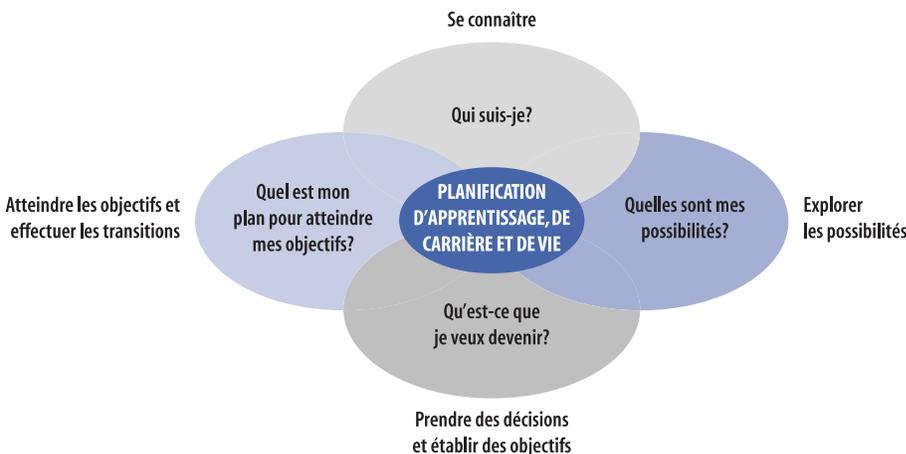
Des occasions très intéressantes peuvent être offertes aux élèves pour les aider à développer des habiletés en [littératie numérique](#), qui est une compétence transférable essentielle.

## Planification d'apprentissage, de carrière et de vie

Le programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie qui s'adresse aux élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année a pour objectif :

- de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires pour faire des choix éclairés en matière d'éducation, de carrière et de vie;
- d'offrir en classe et à l'échelle de l'école des possibilités d'apprentissage à cet égard;
- de faire participer les parents et la communauté francophone dans son ensemble à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme afin d'appuyer l'apprentissage des élèves.

Le cadre du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie est un processus de questionnement en quatre étapes liées à quatre domaines d'apprentissage : (1) Se connaître – Qui suis-je?; (2) Explorer ses possibilités – Quelles sont mes possibilités?; (3) Prendre des décisions et établir des objectifs – Qu'est-ce que je veux devenir?; (4) Atteindre les objectifs et effectuer des transitions – Quel est mon plan pour atteindre mes objectifs?



Les attentes et les contenus d'apprentissage dans la plupart des matières et des disciplines du curriculum de l'Ontario offrent des occasions d'apprentissage en salle de classe en lien avec la planification d'apprentissage, de carrière et de vie présenté dans [Tracer son itinéraire vers la réussite. Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario, Politique et programme de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année \(2013\)](#). Le personnel enseignant appuie l'élève dans sa

planification d'apprentissage, de carrière et de vie en lui offrant des possibilités d'apprentissage en français. Le cadre conceptuel est un processus de questionnement en quatre étapes qui permet à l'élève : de réfléchir aux connaissances et aux compétences propres à la matière étudiée et de les mettre en pratique; d'explorer les options de carrière et d'études liées à cette matière; et de devenir une apprenante ou un apprenant autonome, prête ou prêt à réussir dans ses études, au travail et dans la vie. La planification d'apprentissage de carrière et de vie appuie l'élève dans sa transition de l'école secondaire à sa première destination postsecondaire, soit la formation en apprentissage, le collège, l'intégration communautaire, l'université ou le marché du travail. Pour de plus amples renseignements, consulter les pages Web [Éducation et formation](#) et [Métiers spécialisés](#) sur le site du gouvernement de l'Ontario.

## Apprentissage par l'expérience

L'apprentissage par l'expérience est une approche pratique, sous forme d'expérience réelle ou virtuelle, qui offre des occasions d'apprentissage adaptées au niveau de développement des élèves de tous les âges de :

- **participer** à une occasion d'apprentissage par l'expérience en lien avec la communauté;
- **réfléchir** à son expérience pour en tirer des apprentissages;
- **réinvestir** les apprentissages pour influencer sur ses décisions et ses actions dans différents aspects de sa vie.

Source : adapté de David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2<sup>e</sup> éd. Upper Saddle River, N. J. : Pearson Education, 2015.

Les expériences d'apprentissage pratiques qui ont lieu dans le milieu communautaire, y compris l'éducation en plein air, l'apprentissage par projet ou par programme, l'observation au poste de travail et le jumelage, les sorties éducatives, les études sur le terrain, l'expérience de travail, et l'éducation coopérative, offrent à l'élève l'occasion de juger de la pertinence de son apprentissage en classe dans un milieu de travail. Ces expériences permettent aussi de développer des compétences transférables, des habiletés interpersonnelles et des habitudes de travail qui préparent l'élève pour son avenir, et d'explorer ses choix de carrière à mesure qu'elle ou il planifie son cheminement scolaire du secondaire vers une destination postsecondaire, soit la formation en apprentissage, le collège, l'intégration communautaire, l'université ou le marché du travail.

L'apprentissage par l'expérience associé aux différents aspects du curriculum est une bonne occasion pour l'élève d'acquérir une meilleure compréhension de soi et de se faire une meilleure idée de diverses possibilités de carrière – deux domaines d'apprentissage du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie présentés dans [Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année \(2013\)](#). L'essentiel d'un apprentissage par l'expérience réussi

est dans l'offre d'occasions d'apprentissage par l'expérience planifiées en fonction du cycle d'apprentissage par l'expérience (participer, réfléchir, réinvestir).

Les élèves du palier secondaire ont la possibilité de participer à des programmes d'apprentissage par l'expérience qui incluent une expérience de travail, dont les cours et les programmes suivants :

- les cours d'éducation coopérative du [curriculum de l'Ontario, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année – Éducation coopérative \(2018\)](#);
- le Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO) (voir la page « [Préparation à l'apprentissage](#) » sur le site Web du gouvernement de l'Ontario);
- le programme de la [Majeure Haute Spécialisation](#);
- les [programmes à double reconnaissance de crédit](#).

## Programme de la Majeure Haute Spécialisation

[La Majeure Haute Spécialisation \(majeure\)](#) est un programme spécialisé approuvé par le Ministère permettant aux élèves de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année de satisfaire aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) tout en acquérant des connaissances liées à un secteur économique particulier.

Le programme de la majeure est conçu pour préparer les élèves à faire la transition entre l'école secondaire et le collège, la formation en apprentissage, le marché du travail ou l'université.

Ce programme permet aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences propres à un secteur d'activité dans des milieux d'apprentissage stimulants axés sur la carrière et de se préparer spécifiquement en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'un cheminement vers des études postsecondaires, un autre type de formation ou un emploi.

Les offres de cours et la planification des programmes devraient aider les élèves à suivre des programmes spécialisés, y compris le programme de la majeure. Des ensembles de cours fournissent aux élèves les connaissances et les compétences correspondant à un secteur économique particulier de la majeure choisie, et qui sont nécessaires pour réussir dans la destination postsecondaire de leur choix.

## Santé et sécurité

En Ontario, différentes lois dont la [Loi sur l'éducation](#), la [Loi sur la santé et la sécurité au travail](#), la [Loi Ryan de 2015 pour assurer la création d'écoles attentives à l'asthme](#) et la [Loi Sabrina de 2005](#) veillent toutes à ce que les conseils scolaires fournissent un milieu d'apprentissage et de travail sécuritaire et productif aux élèves et au personnel. Conformément à la [Loi sur l'éducation](#), le personnel enseignant doit veiller à ce que toutes les mesures de sécurité suffisantes soient prises dans le cadre des cours et des activités dont il a la responsabilité. En tout temps, le personnel enseignant devrait adopter des pratiques sécuritaires, et l'élève doit être informé des exigences en matière de sécurité, conformément

aux politiques du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation et à toutes autres lois pertinentes, ainsi qu'être encouragé à assumer la responsabilité quant à sa propre sécurité et à celle des autres.

La sécurité devrait faire partie intégrante de la planification et de la mise en œuvre de l'enseignement. Le personnel enseignant est invité à passer en revue :

- ses responsabilités énoncées dans la [Loi sur l'éducation](#);
- ses droits et ses responsabilités énoncés dans la [Loi sur la santé et la sécurité au travail](#);
- la politique de santé et de sécurité de son conseil scolaire pour le personnel;
- les politiques et les procédures de son conseil scolaire relatives à la santé et à la sécurité des élèves (p. ex., concernant les commotions cérébrales, les affections médicales, comme l'asthme, et les excursions éducatives de plein air);
- les lignes directrices et les normes provinciales pertinentes élaborées par des associations et concernant la santé et la sécurité des élèves comme les [Normes de sécurité de l'Ontario pour l'activité physique en éducation](#) (anciennement les Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique de l'Ontario d'Ophea);
- toute exigence supplémentaire, notamment pour des activités à risque élevé (p. ex., les excursions qui comprennent des activités aquatiques), y compris les approbations (p. ex., de l'agente ou de l'agent de supervision), les permissions (p. ex., des parents ou des tuteurs et tutrices) et les qualifications (p. ex., la preuve de réussite d'un test de natation par les élèves).

On doit, dans la mesure du possible, identifier tout risque de danger et élaborer des procédures pour prévenir les accidents et les blessures, et y répondre, et en minimiser le risque. Le conseil scolaire fournit et entretient des installations et de l'équipement sécuritaires ainsi que des procédures claires. Dans un milieu d'apprentissage sécuritaire, le personnel enseignant :

- sera au courant des mesures de sécurité les plus récentes;
- planifiera les activités en pensant à la sécurité en premier lieu;
- informera les élèves et les parents des risques associés aux activités;
- observera les élèves pour s'assurer qu'elles et ils adhèrent aux pratiques sécuritaires;
- aura un plan d'urgence;
- fera preuve de prévoyance;
- agira rapidement.

L'élève doit être sensibilisé au fait que la santé et la sécurité relèvent de la responsabilité de tout le monde, que ce soit à la maison, à l'école ou dans la collectivité. Le personnel enseignant devrait s'assurer que les élèves possèdent les connaissances et les habiletés nécessaires pour participer de façon sécuritaire à toutes les activités d'apprentissage. Les élèves doivent être en mesure de démontrer qu'ils connaissent l'équipement utilisé et les procédures nécessaires à son utilisation sécuritaire. Les ressources pédagogiques sur la santé et la sécurité de [la maternelle et du jardin d'enfants à la 8<sup>e</sup> année](#) et [de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année](#) présentent la portée et l'enchaînement des attentes et des contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario pour aider le personnel enseignant à intégrer l'enseignement

de la santé et de la sécurité à chaque matière. Ces ressources déterminent les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum qui peuvent aider les élèves à acquérir des connaissances et des habiletés en matière de santé et de sécurité (prévention des blessures et protection de la santé), de comportements et de pratiques sécuritaires.

L'apprentissage hors des murs de l'école comme lors d'excursions scolaires ou de visites éducatives peut offrir à l'élève des occasions d'apprentissage enrichissantes et authentiques. Cependant, elles placent le personnel enseignant et l'élève dans un milieu qui n'est pas le milieu prévisible de la salle de classe. Le personnel enseignant doit organiser soigneusement ces activités en conformité avec les politiques et les procédures pertinentes de son conseil scolaire et en collaboration avec d'autres membres du personnel du conseil scolaire (p. ex., la direction d'école, les responsables de l'enseignement en plein air ainsi que les agentes et les agents de supervision) pour veiller à la santé et à la sécurité des élèves.

Les renseignements fournis dans cette partie ne sont pas absolus. Le personnel enseignant est tenu de respecter les politiques et les procédures en matière de santé et de sécurité établies par le conseil scolaire.

## Considérations éthiques

Le curriculum de l'Ontario offre à l'élève d'amples occasions de faire l'apprentissage des questions d'éthique et d'en étudier le rôle lors de la prise de décisions tant au niveau public que personnel. L'élève peut avoir à porter un jugement éthique pour évaluer des éléments de preuve, prendre position sur diverses questions et tirer ses propres conclusions sur des événements, des questions ou des enjeux. Le personnel enseignant peut être amené à aider l'élève à déterminer quels facteurs sont à considérer lorsqu'elle ou il porte de tels jugements. De plus, il est important que le personnel enseignant apporte son appui à l'élève et supervise le déroulement du processus d'enquête pour s'assurer que l'élève est conscient des préoccupations éthiques que peut comporter sa recherche et les aborde de façon raisonnable. Si l'élève fait des sondages ou des entrevues, le personnel enseignant doit surveiller les activités afin de s'assurer que la dignité, la vie privée et la confidentialité des personnes participantes sont respectées. Lorsque les activités des élèves sont associées à des personnes ou à des communautés autochtones, le personnel enseignant doit veiller à l'utilisation et à la protection appropriées du savoir autochtone. Le personnel enseignant supervise aussi le choix des sujets de recherche pour veiller à ce que l'élève ne soit pas accidentellement exposé à des informations ou à des perspectives pour lesquelles elle ou il n'a pas la maturité émotionnelle ou intellectuelle voulue (p. ex., une entrevue qui pourrait mener à une divulgation de mauvais traitement ou tout autre sujet délicat).

Le personnel enseignant doit discuter avec les élèves des questions rattachées au plagiat et à l'appropriation culturelle. Dans un monde axé sur le numérique, où de nombreux renseignements sont rapidement accessibles, il est très facile de copier les propos, la musique ou les images d'autrui et de les présenter comme étant les siens. Le personnel enseignant a besoin de rappeler à l'élève, même au palier secondaire, la dimension éthique du plagiat et de l'appropriation. Il est important d'aborder non seulement les formes les plus « évidentes » du plagiat, mais aussi les formes plus nuancées qui peuvent se produire et de lui en présenter les conséquences avant qu'elle ou il ne s'engage dans le processus

d'enquête. L'élève a souvent de la difficulté à trouver un équilibre entre rédiger ses idées en suivant son propre style et utiliser des références aux travaux d'autrui. Il ne suffit pas de simplement dire à l'élève de ne pas faire de plagiat, et de réprimander celle ou celui qui le fait. Le personnel enseignant doit contribuer explicitement au développement de bonnes habiletés d'écriture de tous les élèves, tout en leur apprenant à référencer de manière appropriée les travaux provenant d'autrui.

# Apprentissage interdisciplinaire et intégré

## Introduction

Le personnel enseignant intègre intentionnellement et de façon continue divers points de vue, compétences et thèmes importants aux programmes d'enseignement et d'apprentissage de toutes les matières et disciplines du curriculum. Comme ces éléments sont communs à plusieurs matières et disciplines, cette pratique est appelée « apprentissage interdisciplinaire ». Le personnel enseignant planifie l'enseignement et l'apprentissage en intégrant des ressources qui offrent aux élèves des occasions d'élargir leurs connaissances et leurs compétences dans divers domaines essentiels à la compréhension et à la découverte du monde dans lequel nous vivons. Ces ressources peuvent par exemple porter sur l'éducation environnementale, l'éducation autochtone et la littératie financière, ou encore traiter de l'apprentissage socioémotionnel, de la littératie critique, de numératie et de l'importance des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) dans le monde d'aujourd'hui. Ces différents thèmes, points de vue et compétences sont examinés dans la présente section.

Outre l'apprentissage interdisciplinaire, le personnel enseignant planifie un « apprentissage intégré », qui permet de combiner les attentes des programmes-cadres de différentes matières dans une seule leçon et d'évaluer le rendement des élèves selon les attentes des matières respectives.

## Ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement

Les ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement réunissent les attentes et les contenus d'apprentissage en vigueur pour chacune des matières et disciplines du curriculum, et ont trait à des priorités et initiatives précises du Ministère. Par exemple, des ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement ont été élaborées pour les domaines suivants : **éducation environnementale** ([élémentaire](#) et [secondaire](#)), **littératie financière** ([élémentaire](#) et [secondaire](#)), **perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits** ([élémentaire](#) et [secondaire](#)), et **santé et sécurité** ([élémentaire](#) et [secondaire](#)).

Ces ressources répertorient les attentes et les contenus d'apprentissage relativement à l'apprentissage d'un thème particulier et suggèrent des occasions d'apprentissage et des façons d'aborder ces thèmes. Ces ressources regroupent aussi les éléments d'appui comme les exemples, les exemples de discussion, les amorces et les pistes de réflexion qui sont associés aux attentes et aux contenus d'apprentissage et proposent des méthodes pouvant être utilisées pour stimuler l'apprentissage décrit dans les attentes et les contenus d'apprentissage. Le personnel enseignant peut, en utilisant son jugement professionnel et en tenant compte des champs d'intérêt des élèves et des communautés représentées dans la salle de classe, s'inspirer de ces ressources pour incorporer ces thèmes dans l'enseignement des matières. Les ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement peuvent aussi servir à la planification à

l'échelle des conseils scolaires ou des écoles en ce qui a trait à des thèmes ou à des questions choisies pour différentes classes et années d'études.

## Apprentissage intégré

L'apprentissage intégré permet aux élèves de tisser des liens entre différentes matières et de donner vie à l'apprentissage pour une riche expérience d'apprentissage. L'apprentissage intégré donne aux élèves des occasions de travailler à satisfaire les attentes de deux ou plusieurs matières dans le cadre d'un même module ou d'une même leçon ou activité. Ce type d'apprentissage peut être une solution aux problèmes causés par l'apprentissage fragmenté et l'enseignement de compétences isolées parce qu'il permet aux élèves d'apprendre et de mettre en application leurs habiletés dans des contextes réels, sans les limites que posent les matières. Ces contextes permettront aux élèves d'améliorer leur habileté à penser et à raisonner ainsi que de transférer leurs connaissances et habiletés d'un champ d'études à un autre. Même si l'apprentissage est intégré, *les connaissances et les compétences du programme-cadre particulières à chaque matière* sont enseignées.

### Curriculum du palier élémentaire

En intégrant les attentes de différentes matières dans un même module ou une même leçon ou activité, le personnel enseignant du palier élémentaire peut offrir aux élèves diverses occasions d'améliorer et de démontrer leurs connaissances et leurs habiletés dans des contextes variés. Le personnel enseignant peut ainsi évaluer le rendement des élèves en fonction des attentes individuelles, puis leur attribuer une note pour chacune des matières traitées.

Par exemple, un module pourrait intégrer les attentes du programme-cadre de sciences et technologie et du programme-cadre d'études sociales. Des liens pourraient être établis entre des sujets traités dans ces deux programmes-cadres, tels que l'utilisation des ressources naturelles selon un point de vue scientifique et économique; les variations des habitats et des écosystèmes dans les régions du Canada selon une approche biologique et géographique; les changements d'un point de vue historique dans le domaine des technologies; ou encore l'impact des sciences et de la technologie sur diverses populations et sur l'environnement. Un autre module qui intègre les attentes du programme-cadre de sciences et technologie et du programme-cadre d'études sociales pourrait servir à enseigner les habiletés d'enquête et de recherche communes aux deux matières tout en intégrant les approches propres à chacun.

### Curriculum du palier secondaire

Le curriculum du palier secondaire de l'Ontario est conçu pour permettre au personnel enseignant d'intégrer diverses disciplines et sujets à l'enseignement offert aux élèves. Certaines des attentes au palier secondaire ont pour objectif d'établir des liens implicites entre l'apprentissage de contenu et le développement d'habiletés d'autres programmes-cadres et à soutenir cet apprentissage et ce développement. À titre d'exemple, le programme-cadre de sciences et celui de mathématiques sont harmonisés de façon à ce que les élèves puissent appliquer ce qu'elles et ils apprennent en

mathématiques à ce qu'ils apprennent en sciences, ce qui signifie que les élèves de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année peuvent être amenés à utiliser des concepts de mathématiques dans leurs cours de chimie et de physique. De même, les attentes du programme-cadre de sciences humaines et sociales sont harmonisées à certaines attentes du programme-cadre de français.

## Littératie financière

Le système d'éducation a un rôle essentiel à jouer afin de préparer les jeunes à prendre leur place en tant que citoyennes et citoyens informés, engagés et avertis au sein de l'économie mondiale. L'éducation à la littératie financière peut préparer les élèves de l'Ontario à prendre des décisions et à faire des choix éclairés dans un monde financier complexe qui évolue rapidement.

Étant donné qu'il devient de plus en plus complexe dans le monde moderne de prendre des décisions éclairées en matière d'économie et de finances, l'élève doit acquérir un bagage de connaissances et d'habiletés dans divers domaines. En plus d'acquérir des connaissances liées à l'épargne, aux dépenses, à l'emprunt et à l'investissement, l'élève doit aussi développer des habiletés de résolution de problèmes, de recherche, de prise de décisions, de pensée critique et de littératie critique sur les enjeux financiers pour pouvoir analyser et gérer les risques qui accompagnent certains choix de nature financière. L'élève doit également acquérir une compréhension des forces économiques mondiales et de leurs effets à l'échelle locale, nationale et mondiale et comprendre comment ces forces peuvent avoir des répercussions sur sa situation économique et financière et celle de sa famille. Enfin, pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable dans l'économie mondiale, l'élève doit être sensibilisé aux conséquences sociales, environnementales et éthiques qu'entraînent ses propres choix en tant que consommatrice ou consommateur. La littératie financière est par conséquent une composante essentielle de l'éducation des élèves de l'Ontario en ce 21<sup>e</sup> siècle – une composante qui peut contribuer à assurer aux Ontariennes et aux Ontariens un avenir prospère.

Les ressources : [Le curriculum de l'Ontario de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage \(2016\)](#) et [Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage \(2016\)](#) ont été élaborées pour aider le personnel enseignant à intégrer efficacement les connaissances et les habiletés en littératie financière aux activités en classe. Ces ressources précisent les attentes et les contenus d'apprentissage ainsi que les pistes de réflexion et les exemples de discussion connexes dans toutes les matières et disciplines du curriculum de l'Ontario, qui permettent aux élèves d'acquérir des habiletés et des connaissances liées à la littératie financière.

## Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM)

De la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année, l'enseignement des STIM consiste en l'apprentissage interdisciplinaire et intégrée des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des

mathématiques et en leur mise en pratique dans des situations réelles. Dans le cadre de l'apprentissage des STIM, l'élève développe des [compétences transférables](#) dont elle ou il a besoin pour répondre aux exigences économiques et sociétales du monde d'aujourd'hui.

L'enseignement des STIM aide l'élève à améliorer sa compréhension de chacune des disciplines de ce domaine d'apprentissage, à savoir les mathématiques, les sciences et la technologie, et à reconnaître leur importance. En même temps, il favorise la compréhension et l'application globales des habiletés et des connaissances associées à la conception technique et à l'innovation. Cet enseignement intègre des concepts, des processus et des façons de penser liés aux STIM et les met en application pour élaborer des solutions à des problèmes réels.

Comme l'accent est mis sur la conception technique et l'innovation, les élèves sont encouragés à *mettre en application* les principes des sciences, de la technologie et des mathématiques pour élaborer des solutions économiques et durables aux problèmes techniques et sociétaux complexes en réponse à des besoins humains.

La pensée informatique, le codage, la pensée créative, l'innovation, l'expérience de la méthode scientifique et les compétences en recherche scientifique et en conception technique sont quelques exemples des habiletés transférables que l'élève développe au fil de son apprentissage des STIM. Ces habiletés sont très recherchées dans le monde interconnecté d'aujourd'hui, notamment en raison de l'évolution sans précédent de la technologie.

Les méthodes d'enseignement des STIM peuvent varier d'une école à l'autre dans la province. Les STIM peuvent être enseignés séparément, mais des efforts doivent être déployés pour faire des liens interdisciplinaires pendant l'apprentissage. Par exemple, les projets de résolution de problème peuvent combiner plus d'une discipline STIM. Le contenu des quatre disciplines peut aussi être entièrement intégré afin d'accroître autant une compréhension approfondie de chacune d'elle qu'une compréhension des liens qui les unissent et afin de fournir l'occasion de mettre en pratique un éventail de connaissances et de compétences de façon novatrice dans des situations réelles. L'enseignement des STIM doit présenter une gamme de points de vue et de façons de penser, y compris ceux inhérents aux arts et aux sciences humaines. La pluralité des points de vue amène les élèves à participer à une variété de processus de pensée créative et critique qui sont essentiels dans le développement de solutions innovantes et efficaces ayant un impact sur les collectivités et les écosystèmes.

Un enseignement efficace des STIM de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année permet au personnel enseignant et aux élèves de l'Ontario de devenir des innovateurs et des acteurs du changement dans la société et sur le marché du travail, et crée des occasions de promouvoir la réflexion et la résolution de problèmes axées sur l'intégration dans les diverses collectivités desservies.

## Éducation autochtone

Afin de progresser dans son apprentissage, l'élève doit bien comprendre l'histoire de sa province et de son pays. Conformément à la vision de la province en matière d'éducation autochtone, tous les élèves acquièrent des connaissances sur la riche diversité des cultures, des traditions, des perspectives et des

histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et prennent connaissance de l'importance des formes du savoir autochtones dans un contexte contemporain. La province veille à ce que les perspectives des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et de leurs survivantes et survivants, soient intégrées à l'enseignement de l'histoire offert aux élèves.

Il est essentiel que les activités et le matériel d'apprentissage utilisés dans le cadre de l'éducation autochtone soient authentiques et justes, et qu'ils ne perpétuent aucune idée ou interprétation erronée sur les plans culturel et historique. Il importe que le personnel enseignant et les écoles choisissent des ressources qui présentent l'unicité des histoires, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et ce, de manière authentique et respectueuse. Il importe également de sélectionner les ressources qui reflètent aussi bien les communautés autochtones locales que les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits de l'ensemble de la province et du pays. Les ressources qui conviennent le mieux à l'éducation autochtone comprennent des voix et des thèmes autochtones et sont développées par les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ou en collaboration avec celles-ci. Les écoles peuvent communiquer avec la personne responsable de l'éducation autochtone de leur conseil scolaire pour obtenir de l'aide quant à l'évaluation et la sélection des ressources.

## **Sécurité culturelle**

Il importe que le personnel enseignant crée un milieu d'apprentissage respectueux où règne, chez l'élève, un sentiment de bien-être non seulement physique, social, affectif, mais aussi en termes d'héritage culturel. Un milieu d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel est un endroit où l'élève se sent à l'aise d'exprimer ses idées, ses opinions et ses besoins et où elle ou il peut répondre en toute franchise aux questions de nature culturelle. Le personnel enseignant devrait être conscient que certains élèves pourraient réagir de façon émotionnelle à divers sujets ayant touché leur propre vie, leur famille ou leur communauté – par exemple, au sujet du système des pensionnats indiens. Avant d'aborder de tels sujets en salle de classe, le personnel enseignant doit réfléchir à la façon de préparer les élèves et de leur présenter cette matière. Il doit également veiller à appuyer les élèves en leur fournissant les ressources dont ils auront besoin à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

# Littératie



*La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images dans des formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter, discuter et penser de façon critique. La littératie nous permet de partager l'information et d'interagir avec d'autres. Le développement de compétences en matière de littératie est essentiel pour permettre l'épanouissement personnel et la participation active d'un individu à une société démocratique.*

**- Mettre l'accent sur la littératie M-12 : Six principes fondamentaux pour améliorer la littératie de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 3**

## Importance de la littératie

La littératie<sup>6</sup> évolue pour s'adapter à un monde qui se transforme et dont les besoins changent et deviennent de plus en plus complexes. Elle ne doit donc plus être restreinte aux formes traditionnelles de lecture et d'écriture. Les élèves d'aujourd'hui sont entourés d'innovations technologiques que leurs prédécesseurs n'ont jamais connues. Elles et ils sont habitués à obtenir de l'information rapidement, souvent de manière non linéaire, et certaines de leurs interactions sociales se déroulent au moyen de technologies diverses.

Des compétences en littératie sont intégrées aux attentes et aux contenus d'apprentissage pour toutes les matières et disciplines du curriculum de l'Ontario. Chaque matière offre des occasions de développement de la littératie, souvent dans un contexte spécialisé. La littératie doit être explicitement intégrée à toutes les matières. Les exigences en littératie, comme l'enrichissement du vocabulaire ou la consultation et la gestion de l'information, croissent au fil des années d'études pour toutes les matières et disciplines.

## Portée de la littératie

Dans les écoles de l'Ontario, tous les élèves acquièrent les habiletés en littératie nécessaires pour penser de manière critique et créative, pour concevoir des idées et les communiquer efficacement, pour apprendre et travailler en collaboration et pour résoudre des problèmes en sachant faire preuve

---

<sup>6</sup> Adapté du [Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents, Ressource d'apprentissage professionnel en matière de littératie, de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année](#), Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012)

d'inventivité. Ces compétences leur permettront de réaliser leurs objectifs sur les plans personnel, professionnel et sociétal. Les élèves développent leurs compétences en littératie en pensant, en s'exprimant et en réfléchissant.

Pour chaque matière, les élèves choisissent et emploient diverses stratégies de littératie ainsi que des processus propres à la matière avant, pendant et après la lecture, l'observation, l'écoute, l'expression orale ou encore l'écriture. Il leur est ainsi plus facile de comprendre, d'organiser et de communiquer l'information et les idées. Le personnel enseignant aide les élèves à assimiler et à choisir des stratégies de littératie adaptées à leurs besoins personnels et à leurs préférences en matière d'apprentissage.

Les élèves apprennent à penser, à s'exprimer et à réfléchir de différentes façons selon la discipline. Le personnel enseignant explique aux élèves les exigences en matière de littératie propres au champ d'études. Les élèves apprennent le vocabulaire et la terminologie propres à un champ d'études et doivent être en mesure d'interpréter des symboles, des tableaux et des diagrammes. En matière de littératie, des habiletés transdisciplinaires et celles propres aux matières sont nécessaires pour la réussite des élèves dans toutes les matières enseignées et tous les aspects de leur vie.

## Pensée critique et littératie critique

### Pensée critique

La pensée critique est un processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à bien les comprendre, à en déterminer les implications ou les conséquences et à porter un jugement ou à éclairer une décision. La pensée critique est une compétence transférable essentielle qui permet à l'élève de devenir un membre de la société autonome, informé et responsabilisé; elle a ainsi sa place au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières et disciplines. La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'établissement de prévisions, l'analyse, la synthèse, l'examen des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes, la détection des idées préconçues et des stéréotypes ainsi que la comparaison entre différentes possibilités. Le développement des habiletés inhérentes à la pensée critique permet à l'élève d'acquérir une compréhension approfondie des questions ou des enjeux examinés, lui évitant ainsi de tirer des conclusions hâtives et superficielles. L'élève peut alors s'engager dans une démarche pour explorer des sujets à la fois complexes et multidimensionnels et pour aborder des questions pour lesquelles il n'y a pas de réponses absolues.

L'élève fait appel à la pensée critique lorsqu'elle ou il évalue, analyse ou détermine l'impact de quelque chose, ou quand elle ou il se forge une opinion et sait la justifier. Pour faire preuve d'esprit critique, l'élève doit se poser des questions efficaces qui lui permettent d'interpréter de l'information, de détecter les préjugés à leur source, de déterminer pourquoi une source consultée pourrait présenter un parti pris, de prendre en compte les points de vue, les perspectives et les valeurs de divers individus et groupes, de mettre au jour le sens caché ou implicite d'un texte, d'utiliser l'information recueillie pour se forger une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu, ou encore pour concevoir un plan d'action qui produit des effets concrets.

Il y a diverses façons d'aborder la pensée critique. Certains élèves trouvent utile de discuter de leur raisonnement, de poser des questions et d'explorer des idées. D'autres préfèrent s'accorder du temps pour observer longuement une situation ou pour décortiquer un texte, et n'expriment leurs points de vue qu'après mûre réflexion; il se peut aussi qu'elles ou ils préfèrent ne pas poser de questions ni exprimer leurs pensées oralement pendant qu'elles ou ils pensent.

## Littératie critique

La littératie critique est le terme utilisé pour désigner un aspect particulier de la pensée critique. La littératie critique caractérise la capacité d'analyser un texte pour aller au-delà du sens littéral et en déterminer le dit et le non-dit afin d'en révéler la véritable signification et de discerner l'intention de l'auteur. La littératie critique s'intéresse aux questions d'équité et de justice sociale. L'élève adopte ainsi une attitude critique en cernant la vision du monde véhiculée par le texte, en se demandant si cette vision est acceptable ou non et à qui elle profite, et en déterminant comment le lecteur est influencé.

Grâce à la littératie critique, l'élève aborde les textes avec l'idée qu'ils ne sont pas figés et qu'il faut en construire le sens, en y apportant son bagage de connaissances et d'expériences personnelles. Cette opération implique, entre autres, que l'élève sache reconnaître la diversité des points de vue sur un même sujet (p. ex., influences culturelles), détermine le contexte (p. ex., croyances et valeurs à l'époque où le texte a été produit ou diffusé), se renseigne sur les antécédents et le parcours de l'auteur du texte (p. ex., études, amitiés, réalisations, expériences), fasse appel à l'intertextualité (p. ex., l'information que la personne a acquise d'autres textes et dont elle se sert pour interpréter les textes qu'elle lit), repère et détecte le non-dit, c'est-à-dire l'information manquante que la personne qui lit le texte doit combler, et les omissions (p. ex., groupes ou événements passés sous silence).

L'élève met à contribution ses habiletés en littératie critique pour analyser divers textes médiatiques, pour en déterminer le sens et pour décoder les messages sous-jacents. Ce faisant, l'élève peut relever les préjugés que renferment ces textes et leurs lacunes, c'est-à-dire, comment on en a déterminé le contenu, qui en a eu la responsabilité et qui sont les personnes ou les groupes dont on a omis les perspectives. L'élève est alors en mesure d'élaborer sa propre interprétation d'une problématique. Le personnel enseignant doit donc favoriser et multiplier les occasions permettant à l'élève de participer à des discussions critiques sur le contenu de la documentation qui lui est présentée, qu'il s'agisse d'émissions de télévision, de films, de pages Web, de messages publicitaires, de musique, de gestes, de textes oraux, d'œuvres visuelles, d'articles de presse, de récits, ou d'autres formes d'expression culturelles. Ce genre de discussion aide l'élève à comprendre comment les auteurs tentent de le joindre en tant que membre d'une communauté ou de la société en général. En effet, le langage et la communication, quels qu'ils soient, ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et manipuler.

L'habileté de *métacognition* permet à l'élève de penser de façon critique par une réflexion sur son propre processus de pensée. L'acquisition d'habiletés métacognitives s'est avérée une approche extrêmement efficace pour travailler les pratiques réflexives en littératie et dans toutes les disciplines, ainsi que pour transmettre aux élèves les compétences nécessaires pour gérer leur propre

apprentissage. Lorsqu'ils réfléchissent à leurs points forts et à leurs besoins, les élèves apprennent à plaider leur propre cause pour obtenir le soutien dont ils ont besoin afin d'atteindre leurs objectifs.

## Numératie



*[La] [c]ulture mathématique [...] [est la] capacité qu'a l'individu de formuler, d'employer et d'interpréter des informations mathématiques dans un éventail de contextes. Ceci comprend la capacité de se livrer à un raisonnement mathématique et d'utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. Cette capacité aide les individus à comprendre le rôle que les mathématiques jouent dans le monde et à adopter un comportement constructif, engagé et réfléchi en tant que citoyenne ou citoyen, c'est-à-dire à poser des jugements et à prendre des décisions en toute connaissance de cause.*

- Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC), [À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE, 2016, p. 35](#)

### Importance de la numératie<sup>7</sup>

La numératie n'est pas qu'une simple exécution de procédures; elle requiert des connaissances de base ainsi que la capacité et la confiance nécessaires pour mettre ces connaissances en pratique. Une personne compétente en numératie peut : estimer; interpréter des données; résoudre des problèmes de la vie quotidienne; raisonner dans des situations comprenant des chiffres, des graphiques et des éléments géométriques ainsi que communiquer en langage mathématique.

Avec l'expansion des connaissances et l'évolution de l'économie, de plus en plus de personnes sont amenées à travailler avec les technologies ou dans un milieu où les mathématiques sont fondamentales. La résolution de problèmes, le traitement de l'information et la communication sont des exigences professionnelles de plus en plus requises. À l'extérieur du milieu de travail, les mathématiques sont présentes dans de nombreuses situations de la vie courante. La numératie est donc nécessaire autant dans la vie professionnelle que dans la vie personnelle.

La numératie est aussi importante que les compétences en lecture et en écriture. Les mathématiques sont tellement imbriquées dans notre quotidien que les personnes ne détenant pas de connaissances de base en mathématiques ne peuvent arriver à déchiffrer toute l'information qui les entoure. L'acquisition

---

<sup>7</sup> Adapté de *La numératie en tête de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves* (2004)

de compétences en mathématiques et de la confiance requise pour mettre ces compétences en pratique permettent de participer activement à la société de l'information complexe d'aujourd'hui, en plus d'ouvrir la voie à différentes possibilités.

## Portée de la numératie

La numératie comprend la capacité :

- de faire des estimations dans des situations numériques ou géométriques;
- de comprendre des concepts et des procédures mathématiques;
- de poser des questions, de raisonner et de résoudre des problèmes;
- d'établir des liens dans le domaine des mathématiques ainsi qu'entre des situations mathématiques et la vie concrète;
- de produire, d'interpréter et de comparer des données;
- de communiquer son raisonnement mathématique.

La numératie est multidimensionnelle : elle comprend notamment la littératie numérique, la littératie statistique et le raisonnement spatial, et elle s'étend à d'autres champs d'études, au-delà des cours de mathématiques.

Le personnel enseignant doit tirer parti des nombreuses occasions favorisant le développement de la numératie au sein du curriculum. Il a également la responsabilité de communiquer aux élèves que les mathématiques sont importantes et qu'elles et ils peuvent toutes et tous réussir dans cette matière.

## Éducation environnementale

L'éducation environnementale est à la fois la responsabilité de l'ensemble du milieu de l'éducation et une occasion exceptionnelle d'apprentissage intégré. Elle peut être donnée dans toutes les matières et pendant toutes les années d'études et peut être la toile de fond d'un apprentissage riche et dynamique dans toutes les matières. Elle permet aussi aux élèves de faire preuve de pensée critique, de parfaire leur éducation à la citoyenneté, de développer leur sens des responsabilités et d'approfondir leur compréhension d'elles-mêmes et d'eux-mêmes, de leur rôle au sein de la société ainsi que des liens de dépendance qui les unissent aux autres et aux systèmes naturels de la Terre.

Le curriculum fournit des occasions aux élèves de s'instruire sur les processus environnementaux ainsi que sur les problèmes et les solutions connexes, et de démontrer leur compréhension par la mise en pratique et la promotion de l'intendance environnementale.

Le document [Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario \(2009\)](#) présente les lignes directrices d'une approche de l'éducation environnementale qui reconnaît les besoins de tous les élèves de l'Ontario en matière d'apprentissage

« concernant l’environnement, pour l’environnement et dans l’environnement », et encourage la responsabilité environnementale dans le fonctionnement du système d’éducation à tous les niveaux.

Deux ressources pédagogiques, [Le curriculum de l’Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année et les programmes de maternelle et de jardin d’enfants – Éducation environnementale : Portée et enchaînement des attentes et contenus d’apprentissage \(2017\)](#) et [Le curriculum de l’Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Éducation environnementale, Portée et enchaînement des attentes et contenus d’apprentissage \(2017\)](#), ont été élaborés pour aider le personnel enseignant à préparer des leçons qui intègrent l’éducation environnementale à d’autres matières. Cette ressource présente des attentes et des contenus d’apprentissage et donne des exemples et des pistes de réflexion pour les disciplines faisant partie du curriculum de l’Ontario pour qu’il soit plus facile d’offrir aux élèves des occasions d’apprentissage « concernant l’environnement, pour l’environnement et dans l’environnement ». Le personnel enseignant peut se servir de ce document pour préparer des leçons liées explicitement à l’environnement ou pour y trouver des idées afin d’utiliser l’environnement comme *contexte d’apprentissage*. Cette ressource permet également d’établir des liens entre le curriculum et les initiatives environnementales de l’école.

## Apprentissage socioémotionnel

Le développement des habiletés socioémotionnelles de l’élève favorise son état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale positive, ainsi que sa capacité d’apprendre, d’améliorer sa résilience et de s’épanouir.

L'élève apprend à :	Afin de pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> <li>déceler et gérer ses émotions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exprimer ses sentiments et comprendre les sentiments des autres</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître les causes du stress et s’adapter aux défis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>développer la résilience personnelle</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>faire preuve de motivation positive et de persévérance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>susciter un sentiment d’optimisme et d’espoir</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>bâtir des relations et communiquer avec assurance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>favoriser des relations saines et respecter la diversité</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>développer la conscience de soi et la confiance en soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>développer un sens de l’identité et de l’appartenance</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>penser de façon créative et critique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre des décisions éclairées et résoudre des problèmes</li> </ul>

Les habiletés socioémotionnelles sont une composante explicite de l'apprentissage dans le programme-cadre d'éducation physique et santé au palier élémentaire. Les élèves peuvent cependant améliorer leurs habiletés socioémotionnelles dans le cadre de leur apprentissage dans toute autre matière ou discipline. Les habiletés qui favorisent la santé et le bien-être peuvent être développées tout au long du curriculum, à l'école, à la maison ou dans la collectivité en général.

Les élèves gagnent à établir des liens entre les habiletés socioémotionnelles, [les compétences transférables](#), les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail (*Faire croître le succès, 2010, chapitre 3*). Ensemble, ces habiletés interreliées favorisent la santé et le bien-être global des élèves, de même que leur bonne santé mentale et leur capacité d'apprendre et de devenir des apprenantes et apprenants à vie. Elles améliorent aussi l'expérience des élèves à l'école et ailleurs, établissent les assises de leur réussite personnelle et leur permettent de devenir des citoyennes et des citoyens qui sont productifs sur le plan économique et sont engagés au sein de leur communauté. [Santé mentale en milieu scolaire Ontario](#) fournit des ressources pour aider le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves dans les écoles de l'Ontario.

# Compétences transférables

## Introduction

Les compétences transférables décrites en détail ci-après sont essentielles à la réussite des élèves autant dans leur vie personnelle et au travail.

### Importance des compétences transférables dans le curriculum

Les diplômées et les diplômés d'aujourd'hui entrent dans un monde qui est plus compétitif, plus connecté à l'échelle mondiale et plus actif sur le plan technologique que toute autre période de l'histoire. Au cours de la prochaine décennie, des millions de jeunes Canadiennes et Canadiens intégreront un marché du travail profondément différent de celui que nous connaissons aujourd'hui. L'automatisation croissante des emplois, les énormes progrès technologiques et les réalités d'une économie mondiale indiquent que les élèves doivent se préparer à faire preuve de flexibilité dans leurs emplois, à réorienter leur carrière de façon fréquente et à vivre et travailler à l'ère de la mondialisation et de la numérisation. Doter les élèves de compétences transférables et d'un désir d'apprendre tout au long de leur vie leur permettront de se préparer à ces nouvelles réalités.

Les compétences transférables englobent les habiletés et les traits de caractère dont les élèves ont besoin pour s'épanouir dans leur quotidien et à l'avenir. En prenant appui sur la recherche à l'échelon international, des informations partagées par des employeurs et le travail effectué avec d'autres juridictions de compétence au Canada, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a défini sept compétences transférables<sup>8</sup> qui aideront les élèves à trouver leur place sur le marché du travail et à s'engager dans leur avenir avec succès :

- pensée critique et résolution de problèmes
- innovation, créativité et entrepreneuriat
- apprentissage autonome
- communication
- collaboration
- citoyenneté mondiale et durabilité
- littératie numérique

---

<sup>8</sup> Ces compétences transférables correspondent aux six « compétences globales » précédemment définies en collaboration avec les ministères de l'Éducation de partout au Canada en se fondant sur les compétences énoncées dans le document *Compétences du 21<sup>e</sup> siècle : document de réflexion* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Les compétences globales ont été par la suite publiées par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (le CMEC) afin de préparer les élèves de tout le pays à composer avec un avenir complexe et imprévisible dans un contexte politique, social, économique, technologique et environnemental en rapide évolution. Les compétences transférables ici décrites ont été mises à jour en se basant sur les études courantes, et une septième compétence, la « littératie numérique » a été ajoutée.

Ces sept compétences, qui sont d'une grande utilité dans le monde d'aujourd'hui en rapide évolution, englobent en quelque sorte les compétences transférables individuelles que les élèves acquièrent au fil des années. Le développement des compétences transférables suppose « d'apprendre en vue d'un transfert », c'est-à-dire réinvestir le savoir appris dans une situation, puis être capable de l'appliquer à de nouvelles situations. Les élèves des écoles de l'Ontario « apprennent en vue d'un transfert » dans toutes les matières et disciplines du curriculum de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. En effet, à chaque année d'études et dans chaque matière, les élèves sont en partie évalués pour ce qui est de leur capacité à mettre en application ou à réinvestir leurs apprentissages dans de nouveaux contextes ou dans des contextes familiers (voir la catégorie « Mise en application » dans les [exemples de grilles d'évaluation du rendement](#)). Le curriculum offre des occasions aux élèves de développer les compétences transférables dans leur parcours scolaire en fonction de l'âge et de l'année d'études. Les élèves développent des compétences transférables, non pas de manière isolée, mais comme part entière de leur apprentissage dans toutes les disciplines du curriculum. Ces compétences se développent durant l'apprentissage en fonction du niveau d'engagement cognitif, social, émotionnel et physique de l'élève. Le personnel enseignant favorise le développement des compétences transférables des élèves dans le cadre de différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage et de pratiques d'évaluation au sein d'un milieu d'apprentissage sécuritaire, inclusif et équitable.

## Pensée critique et résolution de problèmes

### Définition

La pensée critique et la résolution de problèmes permettent d'aborder des questions et des problèmes complexes, de poser des jugements, de prendre des décisions éclairées et de réaliser des actions concrètes en identifiant, organisant, analysant et interprétant des informations pertinentes et fiables. La compétence de pensée critique permet de prendre conscience que la résolution de problèmes peut avoir un impact positif sur le monde; cela contribue à la réalisation de son plein potentiel en tant que citoyenne ou citoyen engagé et réfléchi. L'apprentissage est approfondi lorsqu'il est effectué en contexte d'expériences significatives et authentiques dans le monde réel.

### Descripteurs des élèves

- Les élèves participent au processus d'enquête qui fait appel à l'identification, l'organisation, l'analyse critique et l'interprétation des informations afin de résoudre des problèmes et de prendre des décisions éclairées.
- Les élèves trouvent des solutions à des problèmes complexes, significatifs et authentiques de la vie, en prenant des mesures concrètes : elles et ils identifient et analysent le problème, élaborent un plan, établissent les mesures prioritaires et mettent à exécution le plan, tout en abordant des enjeux, et en concevant et en gérant des projets.
- Les élèves observent des tendances, établissent des liens, et mettent en application ou réinvestissent ce qu'elles et ils ont appris dans une situation à d'autres situations, y compris celles de la vie de tous les jours.

- Les élèves développent et mettent en application leurs connaissances dans toutes les situations de la vie, à l'école, à la maison, au travail, avec les pairs et dans la communauté, tout en se concentrant sur l'établissement de liens et la compréhension des relations.
- Les élèves analysent les systèmes sociaux, économiques et écologiques afin de comprendre leur fonctionnement et leurs interrelations.

## Innovation, créativité et entrepreneuriat

### Définition

L'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat favorisent l'habileté de passer des idées à l'action afin de répondre aux besoins d'une communauté. Ces compétences comprennent la capacité d'élaborer des concepts, des idées et des produits pour trouver de nouvelles solutions à des problèmes économiques, sociaux et environnementaux. Développer ces compétences demande une volonté d'assumer un rôle de leader, de prendre des risques et d'adopter un mode de pensée indépendant et non conventionnel lorsqu'il s'agit d'expérimenter, de faire des recherches et d'explorer de nouvelles stratégies, des techniques et des perspectives. L'esprit d'entreprise tient compte de l'importance d'élaborer et d'adapter des concepts pour un développement durable.

### Descripteurs des élèves

- Les élèves posent des questions et expriment des opinions perspicaces pour générer des idées originales.
- Les élèves proposent des solutions à des problèmes sociaux, économiques et environnementaux pour répondre aux besoins d'une communauté. Les élèves approfondissent des concepts, des idées et des produits dans le cadre d'un processus créatif, prennent des risques en privilégiant la pensée créative afin de concevoir des solutions, et font des découvertes au moyen de la recherche par le questionnement, de la vérification d'hypothèses et de l'essai de nouvelles stratégies et techniques.
- Les élèves font preuve de leadership, d'initiative, d'imagination, de créativité, de spontanéité et d'ingéniosité en mettant en application des processus créatifs. Elles et ils motivent les autres en adoptant un esprit d'entreprise éthique.

## Apprentissage autonome

### Définition

L'apprentissage autonome comprend la prise de conscience et la gestion de ses processus d'apprentissage, notamment pour développer des dispositions relatives à la motivation, la maîtrise de soi, la persévérance, la flexibilité et la résilience. Il comprend également la mentalité de croissance, soit la confiance en ses capacités d'apprendre, liée à l'utilisation de stratégies de planification, de réflexion

et de suivi des progrès de ses objectifs, et de la révision des prochaines étapes, stratégies et résultats. L'autoréflexion et le fait de penser à sa façon d'apprendre (métacognition) favorisent l'apprentissage tout au long de la vie, la capacité d'adaptation, le bien-être et la capacité de réinvestir son apprentissage dans un monde en constante évolution.

### **Descripteurs des élèves**

- Les élèves apprennent à réfléchir sur leur apprentissage (métacognition) et croient à leur capacité d'apprendre et de croître (mentalité de croissance). Elles et ils développent leurs habiletés à se fixer des objectifs, à rester motivés et à travailler de manière autonome.
- Les élèves qui font l'autorégulation de leur apprentissage sont mieux préparés à devenir des apprenantes et des apprenants à vie. Elles et ils réfléchissent à leur façon de faire, à leurs expériences et à leurs valeurs, tout en donnant suite aux rétroactions afin d'améliorer leur apprentissage. Les élèves font aussi le suivi de leurs progrès en matière d'acquisition des savoirs.
- Les élèves se forment une identité dans le contexte de communautés diverses et variées du Canada.
- Les élèves développent leur intelligence émotionnelle pour mieux se connaître et comprendre les autres, et pour tisser des relations saines.
- Les élèves prennent en compte les expériences du passé pour mieux comprendre le présent et aborder l'avenir de façon informée.
- Les élèves définissent des objectifs personnels, scolaires et de carrière, et persévèrent pour surmonter les défis et atteindre ces objectifs. Elles et ils s'adaptent aux changements et font preuve de résilience à l'égard de l'adversité.
- Les élèves gèrent divers aspects de leur vie : cognitif, affectif, social, physique et spirituel pour améliorer leur santé mentale et leur bien-être global.

## **Collaboration**

### **Définition**

La collaboration met à contribution l'interaction entre les habiletés cognitives (penser et raisonner), interpersonnelles et intrapersonnelles nécessaires pour travailler avec les autres de façon efficace et éthique. Ces habiletés sont développées à mesure qu'elles sont mises en application, avec une polyvalence croissante, pour coconstruire du savoir, du sens et du contenu avec les autres dans diverses situations, que le milieu soit physique ou virtuel, selon une variété de rôles, de groupes et de perspectives.

### **Descripteurs des élèves**

- Les élèves travaillent en équipe et établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance et agissent de façon collaborative et avec intégrité.
- Les élèves apprennent des autres et contribuent à leurs apprentissages tout en coconstruisant du savoir, du sens et du contenu.

- Les élèves assument une variété de rôles au sein de l'équipe, respectent les divers points de vue et reconnaissent différentes sources de savoir, y compris les formes de savoir autochtones.
- Les élèves tiennent compte des opinions divergentes et gèrent les conflits de façon respectueuse et constructive.
- Les élèves interagissent avec divers groupes et communautés, et utilisent judicieusement un éventail de technologies pour travailler avec les autres.

## Communication

### Définition

La communication implique de recevoir et d'exprimer un message. Elle peut se manifester sous différentes formes (p. ex., lire et écrire, voir et créer, entendre et parler), dans divers contextes, auprès de publics multiples et à des fins variées. Une communication efficace nécessite de plus en plus une compréhension des perspectives locales et mondiales et des contextes sociétaux et culturels, ainsi que l'utilisation d'une variété de moyens de communication de manière appropriée, responsable et sécuritaire en vue de créer une empreinte numérique positive.

### Descripteurs des élèves

- Les élèves communiquent de façon efficace dans différents contextes, à l'oral et à l'écrit, en privilégiant une variété de moyens de communication.
- Les élèves communiquent en utilisant les outils numériques appropriés, en prenant soin de créer une empreinte numérique positive.
- Les élèves posent des questions efficaces pour s'appropriier des connaissances, écoutent tous les points de vue et s'assurent que toutes les perspectives sont prises en compte, et elles et ils expriment leurs opinions et font valoir leurs idées.
- Les élèves acquièrent des connaissances sur différentes langues, y compris sur les langues autochtones, et comprennent l'importance culturelle de ces langues.

## Citoyenneté mondiale et durabilité

### Définition

La citoyenneté mondiale et durabilité fait référence à la compréhension de différentes perspectives et visions du monde afin de saisir les enjeux politiques, environnementaux, sociaux et économiques essentiels pour vivre dans un monde contemporain, interconnecté, interdépendant et durable. Elle comprend aussi l'acquisition des connaissances, de la motivation, des attitudes et des habiletés nécessaires pour une citoyenneté engagée, ainsi qu'une appréciation de la diversité des peuples et des perspectives dans le monde. La citoyenneté mondiale et durabilité exige la capacité d'envisager un avenir meilleur et plus durable pour toutes et tous, et de travailler dans ce sens.

## Descripteurs des élèves

- Les élèves comprennent les enjeux politiques, environnementaux, économiques et sociaux qui exercent une influence dans le monde d'aujourd'hui et reconnaissent les rapports d'interdépendance et la façon dont ces enjeux affectent les personnes, les communautés et les pays.
- Les élèves prennent des décisions responsables et passent à l'action pour une meilleure qualité de vie pour toutes et tous, aujourd'hui et pour l'avenir.
- Les élèves reconnaissent la discrimination et favorisent l'équité, les droits de la personne et la participation démocratique.
- Les élèves reconnaissent les traditions, les savoirs et les histoires des peuples autochtones. Elles et ils apprécient les contributions historiques et contemporaines de ces peuples au Canada et reconnaissent l'héritage des pensionnats indiens.
- Les élèves apprennent de personnes d'origines et de cultures différentes et avec elles, et développent leur compréhension interculturelle.
- Les élèves participent à des initiatives locales, nationales et mondiales pour changer positivement le monde.
- Les élèves contribuent à la société ainsi qu'à la culture des communautés locales, nationales et mondiales, de manière physique et virtuelle, et de façon responsable, inclusive, durable et éthique.
- Les élèves, à titre de citoyennes et citoyens, participent à divers groupes et réseaux en ligne de façon sécuritaire et socialement responsable.

# Littératie numérique

## Définition

La littératie numérique comprend les habiletés à les utiliser et à les mettre en application de façon légale, sécuritaire et éthiquement responsable afin de résoudre des problèmes. Avec le rôle grandissant des technologies numériques et des bases de données massives dans le monde d'aujourd'hui, la littératie numérique inclut aussi posséder de solides habiletés en littératie statistique et d'être prêtes et prêts à explorer les technologies émergentes. Les élèves ayant des habiletés en littératie numérique sont des citoyennes et des citoyens de l'ère numérique qui reconnaissent les droits et les responsabilités de vivre, d'apprendre et de travailler dans un monde numérique interconnecté et qui en saisissent les occasions.

## Descripteurs des élèves

- Les élèves choisissent et utilisent les outils numériques appropriés, par exemple, pour communiquer, collaborer, créer, innover et résoudre des problèmes.
- Les élèves comprennent comment gérer et contrôler leur utilisation de la technologie pour favoriser leur santé mentale et leur bien-être.
- Les élèves utilisent les outils numériques pour définir et planifier la recherche et la collecte de données, et pour identifier des données significatives. Elles et ils analysent, interprètent et représentent graphiquement, ou « visualisent », les données de différentes façons afin de résoudre des problèmes et prendre des décisions.
- Les élèves se montrent disposés et confiants dans l'exploration et l'utilisation de nouveaux outils numériques, des outils moins familiers et des technologies émergentes (p. ex., logiciels de sources ouvertes, wikis, robotique, réalité augmentée). Elles et ils font des liens entre les différentes technologies en reconnaissant les avantages et les limites de chacune.
- Les élèves gèrent leur empreinte numérique en utilisant les médias sociaux et les communautés virtuelles de manière respectueuse, inclusive, sécuritaire, légale et éthique. Elles et ils comprennent leurs droits à l'égard des données personnelles et savent de quelle façon protéger leur vie privée et leur sécurité, et respectent la vie privée et la sécurité des autres.
- Les élèves analysent et comprennent l'impact des avancées technologiques sur la société, et le rôle de la société dans l'évolution de la technologie.

# Évaluation

## Introduction

Le document [\*Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> – 12<sup>e</sup> année \(2010\)\*](#) établit la politique d'évaluation et de communication du rendement du ministère de l'Éducation. Cette politique a pour but de maintenir des normes élevées et d'améliorer l'apprentissage des élèves ce qui profitera aux élèves, aux parents<sup>9</sup> et au personnel enseignant des écoles élémentaires et secondaires de toute la province. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel<sup>10</sup> des membres du personnel enseignant à tous les niveaux, de même que de leur habileté à travailler ensemble et à instaurer un climat de confiance auprès des parents et des élèves.

Voici un aperçu des principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement des élèves. Le personnel enseignant devrait cependant se référer au document précité pour plus de détails.

## Principes directeurs

*Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève.*

Les huit principes (tirés de *Faire croître le succès*, p. 6) énoncés ci-après constituent en cette matière la base d'une pratique fructueuse et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

---

<sup>9</sup> Le terme *parents* désigne aussi les tuteurs et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

<sup>10</sup> Selon la définition présentée dans le document *Faire croître le succès* (p. 166), « Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes. »

Afin d'assurer la validité et la fidélité de l'évaluation et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves, le personnel enseignant doit utiliser des pratiques qui :

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l'élève à utiliser la langue française et à s'appropriier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l'élève et à ses parents au début du cours ou de l'année scolaire et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et conçues afin de donner à l'élève de nombreuses possibilités de démontrer l'étendue de son apprentissage;
- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, signifiantes et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer;
- développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les prochaines étapes.

## L'évaluation et la communication du rendement des élèves selon une pédagogie sensible et adaptée à la culture

Une [pédagogie sensible et adaptée à la culture \(PSAC\)](#) reflète et affirme les identités culturelles et sociales, les langues et les structures familiales des élèves. Elle comprend notamment la reconnaissance attentive, le respect et la compréhension des similitudes et des différences entre les élèves, et entre les élèves et les enseignantes et enseignants afin de réagir de façon efficace aux réflexions des élèves pour développer leur apprentissage.

En s'engageant dans un processus d'évaluation fondé sur une pédagogie sensible et adaptée à la culture, les enseignantes et enseignants développent leur sensibilité et réfléchissent à leurs propres préjugés concernant qui est une apprenante ou un apprenant et ce qu'elle ou il peut accomplir (voir les questions ci-après). Dans ce processus, le personnel enseignant met en pratique une autoréflexion continue et une analyse critique de diverses données pour comprendre et aborder la façon dont son identité et ses préjugés ont une incidence sur l'évaluation et la communication du rendement de l'apprentissage des élèves. Une évaluation conçue à partir d'une perspective sensible et adaptée à la

culture commence par une connaissance approfondie de chaque élève et une compréhension des façons dont elle ou il apprend le mieux.

Le but premier de toute évaluation est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation *au service de* l'apprentissage crée des occasions pour le personnel enseignant d'apprendre de façon intentionnelle au sujet de chaque élève et de ses antécédents socioculturels et langagiers. Ceci permet de recueillir une variété de preuves d'apprentissage d'une façon qui reflète les points forts, les expériences, les champs d'intérêt et les formes du savoir culturelles de chaque élève. La rétroaction descriptive continue et l'encadrement réactif sont essentiels pour l'amélioration de l'apprentissage de l'élève.

Le personnel enseignant s'engage à adopter des pratiques d'évaluation *en tant qu'*apprentissage en créant des occasions permettant à chaque élève de développer davantage sa confiance et son autonomie, d'établir ses objectifs d'apprentissage personnels, de suivre son progrès, de déterminer les prochaines étapes et de réfléchir à son apprentissage en relation avec ses objectifs et les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre ou du cours. Une façon pour le personnel enseignant de différencier l'évaluation consiste à fournir des tâches permettant des points d'entrée multiples pour tous les élèves afin qu'elles et ils puissent concevoir et créer des tâches d'évaluation significatives, des démonstrations, des projets et des dissertations sur le plan personnel.

L'évaluation *de* l'apprentissage est utilisée par le personnel enseignant pour effectuer la synthèse des apprentissages à un moment précis. Cette synthèse consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction de critères d'évaluation préétablis, à déterminer une valeur qui reflète cette qualité et à communiquer à l'élève, aux parents, au personnel enseignant et autres, des renseignements au sujet du rendement de l'élève.

Les preuves d'apprentissage recueillies au moyen d'observations, de conversations et de productions devraient refléter et affirmer les expériences vécues des élèves à l'école, à la maison et dans la communauté ainsi que leurs points forts, leurs connaissances et leurs habiletés. Ce processus de triangulation des preuves d'apprentissage des élèves permet au personnel enseignant d'affiner sa compréhension de la façon dont chaque élève progresse dans son apprentissage.

Lorsque les membres du personnel enseignant s'engagent dans le processus d'analyse critique de leurs propres préjugés concernant les pratiques d'évaluation en salle de classe, elles et ils peuvent envisager certaines des questions suivantes :

- Est-ce que les tâches sont inclusives et accessibles pour tous les élèves? Les tâches comprennent-elles des points d'entrée appropriés et variés pour tous les élèves?
- Est-ce que les tâches sont liées aux apprentissages antérieurs des élèves et leur donnent la possibilité de démontrer la pertinence des nouveaux apprentissages et de les intégrer? Est-ce que les tâches reflètent les identités et les expériences vécues des élèves?
- Est-ce que tous les élèves ont un accès équitable aux ressources et outils nécessaire pour accomplir les tâches assignées?
- De quelle façon la rétroaction descriptive peut-elle être intégrée aux pratiques d'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des élèves? Les tâches évaluées reflètent-elles l'utilisation efficace de la rétroaction descriptive?

- Comment peut-on partager des renseignements sur les progrès des élèves aux élèves et aux parents, de manière continue et significative?
- Quel est le but d'assigner et de noter une tâche ou une activité particulière? Les choix et l'autonomie des élèves sont-ils pris en compte?
- Comment les préjugés du personnel enseignant peuvent-ils influencer sur les décisions concernant les tâches et les activités choisies pour l'évaluation?

## Attentes génériques découlant de la Politique d'aménagement linguistique

Conformément à la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#) et au mandat de l'école de langue française qu'elle sous-tend, le personnel enseignant doit tenir compte des deux attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Comme toutes les autres attentes, ces deux attentes génériques doivent faire l'objet d'évaluations diagnostiques, formatives et sommatives qui seront fondées sur les huit principes directeurs et qui seront effectuées en fonction de la grille d'évaluation. Ces attentes seront évaluées dans le contexte du curriculum de l'Ontario.

À l'instar de toute école, l'école de langue française vise le succès personnel et la réussite scolaire de l'élève. Et, en raison de son mandat particulier, l'école de langue française appuie la réussite de l'élève en misant sur le développement de la capacité à communiquer en français à l'oral et à l'écrit ainsi que sur le développement de l'identité culturelle. Les deux attentes génériques ci-dessus vont dans ce sens. Dans toutes les matières, elles orientent les interventions pédagogiques du personnel enseignant et enrichissent les apprentissages réalisés par les élèves.

La transmission de la langue française et de la culture francophone est essentielle pour veiller à l'avenir et l'épanouissement de la communauté francophone de l'Ontario. Outre les deux attentes génériques, le curriculum de l'Ontario de langue française comporte aussi plusieurs attentes et les contenus d'apprentissage qui témoignent de l'importance accordée à ces deux dimensions.

L'appropriation d'une culture et la construction identitaire sont des processus complexes et dynamiques étroitement liés au développement global de la personne. C'est pourquoi toute pratique d'évaluation qui tend à appuyer le cheminement culturel des élèves comporte une grande part de subjectivité. L'évaluation des progrès accomplis au cours du processus dynamique d'appropriation de la culture doit être davantage formative que sommative et davantage continue que ponctuelle.

L'évaluation exige un ensemble de données pertinentes qui permettent de porter un regard sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dans le domaine de la culture. Ces données sont recueillies en fonction des attentes génériques du curriculum et, quand cela s'avère pertinent, des attentes de chacune des années d'études et de chacun des cours en rendant plus précisément compte :

- de la teneur des attentes génériques sur la langue et la culture;
- d'éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture et des référents culturels de la francophonie.

Les données sont recueillies à l'aide d'observations directes ou indirectes qui permettent de porter un regard de nature holistique sur le cheminement culturel de l'élève. L'évaluation d'une seule compétence, comme la connaissance et la compréhension, ne peut fournir l'information nécessaire pour porter un regard juste sur le cheminement culturel de l'élève. L'appropriation de la culture francophone se manifeste par le résultat d'une mobilisation des savoirs et des savoir-faire qui se transforment en savoir-être.

Les attentes génériques comme les attentes des années d'études ou des cours portant sur la langue et la culture sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement, soit Connaissance et compréhension, Habiletés de la pensée, Communication et Mise en application.

## Habiletés d'apprentissage et habitudes de travail

L'acquisition et le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail font partie intégrante de l'apprentissage de l'élève. De plus, dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et de leur mandat, la composante « langue » constitue un aspect important du rendement de l'élève et requiert le développement d'habiletés et d'habitudes essentielles à ses apprentissages et à sa construction identitaire. Dans la mesure du possible, l'évaluation des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui sont intégrées aux attentes et aux contenus d'apprentissage du curriculum, *ne devrait pas* influencer sur la détermination de la cote ou de la note en pourcentage. La décision d'évaluer les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail et d'en rendre compte de *façon distincte* permet au personnel enseignant de renseigner l'élève et ses parents d'une part sur le rendement par rapport aux attentes et, d'autre part, sur le rendement par rapport aux habiletés d'apprentissage et aux habitudes de travail puis d'en montrer toute l'importance par rapport au rendement fourni en regard des attentes du curriculum.

Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail sont regroupées sous les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l'organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l'initiative et autorégulation.

## Raison d'être de la grille d'évaluation du rendement

Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année comprend des *normes de contenu* et des *normes de performance*. L'évaluation tiendra compte des deux.

Les normes de contenu sont les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum pour chaque matière et discipline. Les attentes décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit démontrer à la fin de chaque année d'études ou cours, tandis que les contenus d'apprentissage décrivent en détail ces connaissances et ces habiletés.

Les normes de performance sont décrites dans la grille d'évaluation du rendement de chaque programme-cadre (chaque grille d'évaluation est propre à la matière ou à la discipline; veuillez consulter [des exemples de grille d'évaluation](#)). La grille d'évaluation du rendement est, à l'échelle de la province, l'instrument qu'utilise le personnel enseignant pour évaluer le rendement des élèves et qui encadre les pratiques d'évaluation. Elle permet au personnel enseignant de porter un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève basé sur des normes de performance claires et précises et sur des données recueillies sur une période prolongée. En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider le personnel enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation significatives et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider le personnel enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

## Évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage

L'évaluation est un processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum, y compris les deux attentes génériques, dans une matière ou un cours donné. Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation dans l'intention d'améliorer l'apprentissage de l'élève est connue par deux termes : *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage*. Dans le cadre de l'évaluation *au service de l'apprentissage*, le personnel enseignant doit fournir une rétroaction descriptive et du coaching à l'élève afin de favoriser son apprentissage. Lorsque le personnel enseignant utilise des pratiques d'évaluation *en tant qu'apprentissage*, il permet à

l'élève de développer sa capacité de devenir une apprenante ou un apprenant autonome qui peut établir ses objectifs d'apprentissage personnels, suivre ses progrès, déterminer les prochaines étapes et réfléchir sur son apprentissage.

Dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage, il est essentiel que le personnel enseignant :

- planifie et intègre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- partage les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation avec l'élève dès le début de l'apprentissage afin d'en assurer la compréhension tant par le personnel enseignant que par l'élève, et ce, tout au long du cheminement de l'élève vers la satisfaction des attentes;
- recueille les données pertinentes à l'apprentissage de l'élève au début, pendant et à la fin d'une période d'enseignement en utilisant une panoplie de stratégies d'évaluation et d'instruments de mesure;
- utilise l'évaluation pour orienter son enseignement, déterminer les prochaines étapes et aider l'élève à tracer et suivre son parcours vers la satisfaction de ses objectifs d'apprentissage personnels;
- analyse et interprète les preuves d'apprentissage;
- fournisse et reçoive des rétroactions descriptives en temps utile et portant spécifiquement sur l'apprentissage de l'élève;
- aide l'élève à développer ses habiletés d'autoévaluation et d'évaluation des pairs.

## Évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage s'entend du processus qui consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction des normes de performance établies et à déterminer la note finale qui représente cette qualité. L'évaluation de l'apprentissage résume et communique précisément aux parents, aux autres membres du personnel enseignant, aux employeurs, aux établissements d'enseignement postsecondaire et à l'élève même, ce qu'elle ou il connaît et peut faire en fonction des attentes du curriculum. L'évaluation de l'apprentissage s'appuie sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage pour fournir des données sur le rendement de l'élève à des moments stratégiques de l'année d'études ou du cours, souvent vers la fin d'une unité d'études.

Toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage doivent être traités dans le programme d'enseignement. Cependant, *seules les attentes, y compris les deux attentes génériques, feront l'objet de l'évaluation de l'apprentissage*<sup>11</sup>. Le rendement quant aux attentes est évalué par rapport à la

---

<sup>11</sup> À compter de l'année scolaire 2021–2022, les écoles reçoivent la directive que les attentes relatives aux habiletés socioémotionnelles ne feront pas l'objet de l'évaluation et de la communication du rendement dans *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Mathématiques* (2020) et dans *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Éducation physique et santé* (2019). Le Ministère s'attend

performance de l'élève selon les contenus d'apprentissage s'y rattachant. Il est à noter que les attentes sont des énoncés d'ordre général, alors que les contenus d'apprentissage sont des énoncés spécifiques qui précisent les éléments ou la portée des connaissances et des habiletés sous-jacentes aux attentes. Le personnel enseignant utilisera son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui décrivent de façon plus détaillée les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises pour satisfaire aux attentes et aux autres contenus d'apprentissage qui feront partie de la planification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation au service de l'apprentissage ou en tant qu'apprentissage.

La détermination de la note finale du bulletin scolaire doit être fondée sur l'interprétation des preuves d'apprentissage qui proviennent des observations, des conversations et des productions (p. ex., tests, examens, travaux d'évaluation) de l'élève et sur le jugement professionnel du personnel enseignant qui doit tenir compte, entre autres, du nombre de travaux d'évaluation incomplets ou non remis et de toutes les preuves d'apprentissage disponibles en fonction de chacune des attentes d'une année d'études particulière ou d'un cours particulier. Il est important de reconnaître que certaines preuves d'apprentissage ont une plus grande importance que d'autres.

### **Palier secondaire**

Soixante-dix pour cent (70 %) de la note sera fondée sur les évaluations effectuées durant le cours. Cette proportion de la note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours; le personnel enseignant accordera cependant une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes. Trente pour cent de la note (30 %) sera fondée sur l'évaluation finale effectuée vers la fin du cours ou à la fin de celui-ci. Le personnel enseignant peut utiliser une option ou une combinaison des options suivantes pour recueillir les preuves d'apprentissage : un examen, une activité, une dissertation ou tout autre mode d'évaluation approprié au cours. L'évaluation finale permet à l'élève de démontrer une compréhension exhaustive des attentes du cours.

## **Communication du rendement**

### **Palier élémentaire**

Dans les écoles élémentaires financées par les fonds publics de l'Ontario, trois bulletins officiels rendent compte du rendement de l'élève.

Le bulletin de progrès scolaire de l'élémentaire est conçu pour rendre compte du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail de l'élève au cours de l'automne ainsi que de ses

---

à ce que l'enseignement de l'apprentissage socioémotionnel se poursuive, tandis que le personnel enseignant s'engage dans sa formation professionnelle continue.

progrès quant aux attentes du curriculum. Le personnel enseignant se servira d'une des formules suivantes : « progresse très bien », « progresse bien » ou « progresse avec difficulté ».

Le bulletin scolaire de l'élémentaire rend compte du rendement de l'élève à des moments précis de l'année scolaire. Le premier bulletin fait état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail présentées de septembre à janvier/février. Le second bulletin rend compte du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail abordées ou approfondies de janvier/février à juin. Le rendement de l'élève est communiqué en utilisant des cotes sous forme de lettres de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, puis des notes en pourcentage en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année.

### **Palier secondaire**

Le bulletin scolaire du secondaire, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, rend compte du rendement de l'élève à des moments précis du semestre ou de l'année scolaire. Deux bulletins sont préparés pour les écoles à horaire semestriel, et trois pour les écoles à horaire non semestriel. Les bulletins font état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum qui ont été abordées durant la période couverte ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail.

### **Communication avec les parents et les élèves**

Même s'il existe des périodes officielles pour rendre compte des progrès de l'élève, la communication avec les parents et les élèves au sujet de leur rendement doit être continue pendant toute l'année scolaire et par une série de moyens. Les écoles pourront choisir d'organiser des conférences parents/enseignante ou enseignant ou conférences parents/enseignante ou enseignant/élève, d'utiliser un portfolio illustrant le travail de l'élève, d'organiser des conférences dirigées par l'élève, des entrevues, des appels téléphoniques, des listes de vérification ou des rapports informels. La communication portant sur le rendement de l'élève devrait fournir des renseignements détaillés qui encourageront l'élève à établir des objectifs d'apprentissage personnels, aideront le personnel enseignant à planifier leur enseignement et permettront aux parents d'appuyer l'apprentissage de leur enfant à la maison.

## **Considérations spéciales**

### **Programme d'actualisation linguistique en français (ALF)**

Le programme-cadre et les cours d'actualisation linguistique en français ont été élaborés pour permettre à une ou un élève qui parle peu ou pas le français de devenir compétent dans cette langue afin qu'elle ou il puisse poursuivre ses études en français à l'élémentaire ou au secondaire.

### **Palier élémentaire**

De la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, le personnel enseignant cochera la case ALF sur le bulletin de progrès scolaire ainsi que sur le bulletin scolaire, sous la rubrique « Français » si une ou un élève suit le programme-cadre d'ALF. On fondera l'évaluation sur les attentes du programme-cadre d'actualisation linguistique en français et on inscrira, dans la section « Points forts et prochaines étapes pour s'améliorer », l'énoncé suivant : « Les attentes et les contenus d'apprentissage qui composent le programme de français de l'élève sont tirés du programme-cadre d'actualisation linguistique en français ».

Si une ou un élève en apprentissage de la langue française démontre des compétences suffisantes pour lui permettre de suivre le programme de français pour l'année d'études en cours, le personnel enseignant ne cochera pas la case ALF.

### **Palier secondaire**

Il suffit d'inscrire le titre du cours et son code sur le bulletin scolaire et de préciser la note octroyée à l'élève dans ce cours d'ALF.

## **Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)**

Le programme-cadre et les cours du PANA sont destinés aux élèves nouveaux arrivants qui ont besoin de se familiariser avec la langue française et la culture francophone de l'Ontario, de parfaire leurs compétences en littératie et de s'initier à la société canadienne dans leur programme d'études sociales.

### **Palier élémentaire**

Le PANA permet aussi à l'élève de parfaire ses compétences en mathématiques ainsi qu'en sciences et technologie. Si l'élève est inscrit au PANA, le personnel enseignant coche la case PANA sur le bulletin de progrès scolaire ainsi que sur le bulletin scolaire sous l'une ou l'autre des rubriques suivantes, ou toutes ces rubriques selon le cas : « Français », « Mathématiques », « Sciences et technologie », « Études sociales » (initiation à la société canadienne) et/ou « Histoire et géographie ». Pour chacune des matières qui le nécessitent, on fondera l'évaluation sur les attentes du programme-cadre du PANA, on cochera la case PANA et on inscrira, dans la section « Points forts et prochaines étapes pour s'améliorer », l'énoncé suivant : « Les attentes et les contenus d'apprentissage qui composent le programme de [préciser la matière] de l'élève sont tirés du programme d'appui aux nouveaux arrivants ».

Si un élève nouvel arrivant démontre des compétences suffisantes pour lui permettre de suivre le programme ordinaire pour la matière en question pendant l'année d'études en cours, le personnel enseignant ne coche pas la case PANA.

## Palier secondaire

Il suffit d'inscrire le titre du cours et son code sur le bulletin scolaire et de préciser la note octroyée à l'élève dans le cours du PANA pour lequel l'élève est inscrit.

## Compétences de la grille d'évaluation

La grille d'évaluation du rendement comprend quatre compétences communes à toutes les matières tant au palier élémentaire que secondaire. Ces compétences couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. On devrait considérer que ces quatre compétences sont interreliées et qu'elles reflètent l'intégralité et le caractère interdépendant des apprentissages. Elles permettent au personnel enseignant de ne pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances, mais de cibler aussi le développement des habiletés de la pensée et de la communication ainsi que leur mise en application par l'élève.

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence **Connaissance et compréhension** est la construction du savoir propre à la matière, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.
- La compétence **Habiletés de la pensée** est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.
- La compétence **Communication** est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.
- La compétence **Mise en application** est l'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.

Pour chaque matière ou chaque cours, il est essentiel de donner à l'élève des occasions multiples et variées de démontrer jusqu'à quel point elle ou il satisfait aux attentes du curriculum, et ce, pour chacune des quatre compétences.

Le personnel enseignant s'assurera que l'apprentissage de l'élève est évalué de manière équilibrée par rapport aux quatre compétences et il prendra soin de considérer la satisfaction des attentes par rapport aux compétences appropriées. L'expression « de manière équilibrée » indique que les compétences de la grille sont toutes les quatre importantes et qu'elles devraient faire partie du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de toutes les matières. Le recours à cette expression indique aussi que l'importance relative des compétences les unes par rapport aux autres peut différer selon la matière ou le cours. L'équilibre visé quant aux quatre compétences pour chaque matière ou chaque cours devrait refléter l'importance qui leur est accordée dans les attentes de la matière ou du cours ainsi que dans les stratégies pédagogiques.

## Critères et descripteurs

Pour aider davantage le personnel enseignant dans son travail d'évaluation de l'apprentissage de l'élève, la grille d'évaluation du rendement comprend des critères et des descripteurs.

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de critères viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Les descripteurs permettent au personnel enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est l'*efficacité*. On définit l'efficacité comme étant la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. Le personnel enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la clarté, l'exactitude, la précision, la logique, la pertinence, la cohérence, la souplesse, la profondeur, l'envergure) en fonction de la compétence et du critère visés.

L'échelle de progression (p. ex., *avec une efficacité limitée, avec une certaine efficacité, avec efficacité ou avec beaucoup d'efficacité*) qualifie le rendement de l'élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour l'élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence Habiletés de la pensée, on dirait qu'elle ou il « utilise les habiletés de planification *avec efficacité* ».

## Niveaux de rendement

La grille d'évaluation indique également quatre niveaux de rendement, définis comme suit :

**Le niveau 1**, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l'élève doit s'améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir l'année suivante ou le cours suivant.

**Le niveau 2** indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l'élève devrait s'efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

**Le niveau 3** correspond à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec efficacité. Les parents d'un élève se situant au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l'année d'études suivante ou le cours suivant.

**Le niveau 4** signifie que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d'efficacité. *Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l'élève dépasse les attentes énoncées pour l'année d'études ou le cours.*

## Exemples de grilles d'évaluation

Trois grilles d'évaluation du rendement sont présentées ci-après, tirées des programmes-cadres suivants :

- Éducation artistique, 1<sup>re</sup> à 8<sup>e</sup> année
- Sciences et technologie, 1<sup>re</sup> à 8<sup>e</sup> année
- Français, 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année

Ces trois grilles illustrent les caractéristiques communes des normes de performance dans toutes les matières ou tous les cours, en fonction de toutes les années d'études. Elles révèlent aussi des variations de contenu selon la matière; ces variations sont observables dans les exemples accompagnant les critères associés à chaque compétence. Par exemple, les exemples pour le critère « Application des connaissances et des habiletés » pour la compétence Mise en application de la grille d'évaluation en éducation artistique comprennent l'improvisation guidée, les gammes ou les vocalises. En Sciences et technologie, pour le même critère, on retrouve : construire un prototype, réaliser une expérience en suivant le protocole, utiliser les outils manuels et les techniques de construction simple, respecter les consignes de sécurité.

Tel que mentionné précédemment, la grille d'évaluation du rendement comprend quatre compétences et quatre niveaux de rendement pour la matière ou la discipline choisie.

## Grille d'évaluation du rendement en éducation artistique, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année

<b>Connaissance et compréhension</b> – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L'élève :			
<b>Connaissance des éléments à l'étude</b> (p. ex., technique, matériau, forme, texture, temps, intensité).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
<b>Compréhension des éléments à l'étude</b> (p. ex., concept, principe, procédure, processus, relation).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
<b>Habiletés de la pensée</b> – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L'élève :			
<b>Utilisation des habiletés de planification</b> (p. ex., questionnement, collecte de données, choix du sujet, description).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des habiletés de traitement de l'information</b> (p. ex., analyse, interprétation, révision).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative</b> (p. ex., exploration, résolution de problèmes, critique, évaluation).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.

<b>Communication</b> – La transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L'élève :			
<b>Expression et organisation des idées et de l'information</b> (p. ex., <i>expression précise, organisation logique</i> ).	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.
<b>Communication des idées et de l'information, de façon orale, écrite ou selon un autre mode d'expression</b> (p. ex., <i>présentation orale, rédaction d'une critique ou d'une saynète</i> ) <b>à des fins précises</b> (p. ex., <i>information, sensibilisation, divertissement</i> ) <b>et pour des auditoires spécifiques</b> (p. ex., <i>pairs, enfants, grand public</i> ).	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des conventions</b> (p. ex., <i>allégorie, symbole, mouvement</i> ) <b>et de la terminologie à l'étude.</b>	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.

**Mise en application** – L’application des éléments à l’étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l’établissement de liens.

Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	L’élève :			
<b>Application des connaissances et des habiletés</b> (p. ex., <i>improvisation guidée, gammes ou vocalises</i> ) <b>dans des contextes familiers.</b>	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec beaucoup d’efficacité.
<b>Transfert des connaissances et des habiletés à de nouveaux contextes</b> (p. ex., <i>composition musicale, création d’une chorégraphie, projet multidisciplinaire</i> ).	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d’efficacité.
<b>Établissement de liens</b> (p. ex., <i>le concept de déplacement en danse et le concept de translation en mathématiques</i> ).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d’efficacité.

## Grille d'évaluation du rendement en sciences et technologie, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année

<b>Connaissance et compréhension</b> – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L'élève :			
<b>Connaissance des éléments à l'étude</b> <i>(p. ex., faits, terminologie, définitions).</i>	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
<b>Compréhension des éléments à l'étude</b> <i>(p. ex., concepts, idées, théories, principes, démarches et processus).</i>	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.

<b>Habiletés de la pensée</b> – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L'élève :			
<b>Utilisation des habiletés de planification</b> (p. ex., <i>formuler des questions, déterminer les problèmes à résoudre, émettre des hypothèses, élaborer un plan, établir un échéancier, sélectionner des stratégies et des ressources</i> ).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des habiletés de traitement de l'information</b> (p. ex., <i>réaliser l'expérience; recueillir et consigner des données et des preuves; examiner différents points de vue; sélectionner les outils, l'équipement, les matériaux et la technologie; observer; manipuler du matériel; avancer des preuves</i> ).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative</b> (p. ex., <i>analyser; interpréter; résoudre des problèmes; évaluer; formuler des solutions; tirer des conclusions; justifier son raisonnement; tenir compte de différentes perspectives</i> ).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.

<b>Communication</b> – La transmission des idées et de l’information selon différentes formes et divers moyens.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L’élève :			
<b>Expression et organisation des idées et de l’information</b> <i>(p. ex., journal de bord, journal scientifique, rapport, schéma, représentations graphiques et numériques).</i>	exprime et organise les idées et l’information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l’information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l’information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l’information avec beaucoup d’efficacité.
<b>Communication des idées et de l’information, de façon orale, écrite et visuelle à des fins précises</b> <i>(p. ex., informer, convaincre)</i> <b>et pour des auditoires spécifiques</b> <i>(p. ex., camarades, personnel enseignant, membres de la communauté).</i>	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d’efficacité.
<b>Utilisation des conventions</b> <i>(p. ex., symboles, formules, système international d’unités)</i> <b>et de la terminologie à l’étude.</b>	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec beaucoup d’efficacité.

**Mise en application** – L'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.

Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	L'élève :			
<b>Application des connaissances et des habiletés</b> (p. ex., étapes des processus scientifiques; procédures d'utilisation des outils, de l'équipement, des matériaux et de la technologie en toute sécurité; habiletés de recherche) <b>dans des contextes familiers.</b>	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec beaucoup d'efficacité.
<b>Transfert des connaissances et des habiletés</b> (p. ex., concepts et processus; utilisation sécuritaire de l'équipement et de la technologie; habiletés de recherche) <b>à de nouveaux contextes.</b>	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.

<p><b>Établissement de liens</b>  <i>(p. ex., des liens entre les sciences; avec des situations de la vie quotidienne; entre divers concepts liés aux sciences et à la technologie; entre les connaissances et les expériences antérieures et celles acquises récemment; entre les sciences et la technologie et d'autres matières, y compris celles liées aux autres disciplines STIM [sciences, technologie, ingénierie et mathématiques]).</i></p>	<p>établit des liens avec une efficacité limitée.</p>	<p>établit des liens avec une certaine efficacité.</p>	<p>établit des liens avec efficacité.</p>	<p>établit des liens avec beaucoup d'efficacité.</p>
<p><b>Suggestion d'actions pour traiter des enjeux liés à notre monde en évolution.</b></p>	<p>suggère des actions ayant une efficacité limitée.</p>	<p>suggère des actions ayant une certaine efficacité.</p>	<p>suggère des actions efficaces.</p>	<p>suggère des actions ayant beaucoup d'efficacité.</p>

## Grille d'évaluation du rendement en français, de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année

<b>Connaissance et compréhension</b> – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
<b>Compétences</b>	<b>50 59 % (Niveau 1)</b>	<b>60 69 % (Niveau 2)</b>	<b>70 79 % (Niveau 3)</b>	<b>80 100 % (Niveau 4)</b>
	L'élève :			
<b>Connaissance des éléments à l'étude</b> (p. ex., nommer les caractéristiques des textes et définir les mots propres à l'étude de la langue).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
<b>Compréhension des éléments à l'étude</b> (p. ex., distinguer une catégorie de texte d'une autre, associer des stratégies aux étapes d'un processus, reconnaître les concepts liés à la structure de la phrase et du texte).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
<b>Habiletés de la pensée</b> – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
<b>Compétences</b>	<b>50 59 % (Niveau 1)</b>	<b>60 69 % (Niveau 2)</b>	<b>70 79 % (Niveau 3)</b>	<b>80 100 % (Niveau 4)</b>
	L'élève :			
<b>Utilisation des habiletés de planification</b> (p. ex., définir une tâche et ses composantes, dresser un plan, organiser des idées dans un schéma, repérer l'information).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.

<b>Utilisation des habiletés de traitement de l'information</b> (p. ex., inférer, sélectionner, analyser, évaluer).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des processus de la pensée critique</b> (p. ex., raisonner, justifier) <b>et de la pensée créative</b> (p. ex., faire des analogies, traduire autrement sa compréhension).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.
<b>Communication</b> – La transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.				
<b>Compétences</b>	<b>50 59 % (Niveau 1)</b>	<b>60 69 % (Niveau 2)</b>	<b>70 79 % (Niveau 3)</b>	<b>80 100 % (Niveau 4)</b>
	L'élève :			
<b>Expression et organisation des idées et de l'information.</b>	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.
<b>Communication des idées et de l'information de façon orale, écrite et visuelle à des fins précises</b> (p. ex., expliquer, convaincre, divertir, écrire, raconter) <b>et pour des auditoires spécifiques.</b>	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des conventions</b> (p. ex., syntaxiques, orthographiques; <i>nétiquette</i> ) <b>et de la terminologie à l'étude.</b>	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.

**Mise en application** – L'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers et leur transfert à de nouveaux contextes.

Compétences	50 59 % (Niveau 1)	60 69 % (Niveau 2)	70 79 % (Niveau 3)	80 100 % (Niveau 4)
	L'élève :			
<b>Application des connaissances et des habiletés</b> ( <i>p. ex., processus de communication orale, de lecture et d'écriture</i> ) <b>dans des contextes familiers.</b>	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec beaucoup d'efficacité.
<b>Transfert des connaissances et des habiletés</b> ( <i>p. ex., transformer un texte d'un genre à un autre</i> ) <b>dans de nouveaux contextes.</b>	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.
<b>Établissement de liens</b> ( <i>p. ex., comparer les valeurs véhiculées dans les textes à ses valeurs</i> ).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d'efficacité.

# Mise en contexte du programme-cadre d'Études sociales, histoire et géographie

## Préface

Ce programme-cadre est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année; histoire et géographie, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année – édition révisée, 2018*. À partir de septembre 2023, tous les programmes d'études sociales, d'histoire et de géographie de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage présentés dans *Le curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année; histoire et géographie, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (2023)*. Les révisions du programme-cadre de 2023 se sont concentrées sur l'apprentissage en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année et de la 6<sup>e</sup> année.

La révision des programmes d'études sociales et d'histoire a été élaborée conjointement avec des enseignantes et enseignants, des membres des communautés et des organisations des Premières Nations, métis et inuit. Cette révision vise à répondre aux appels à l'action 62 et 63 de la Commission de vérité et réconciliation du Canada.

La révision en études sociales, 6<sup>e</sup> année, a été élaborée conjointement avec la communauté, les organisations en éducation et les parties prenantes juives.

En plus des considérations énoncées dans la présente mise en contexte, toutes les sections générales sous l'onglet [Planification](#) s'appliquent au présent programme-cadre. Le personnel enseignant doit examiner et mettre en œuvre ces sections générales, ainsi que les composantes qui apparaissent ci-après.

## Vision et objectifs

Le programme d'études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, d'histoire et de géographie de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, et le programme d'études canadiennes et mondiales de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année reposent sur une même vision.

## Vision

Les programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie au palier élémentaire, et d'études canadiennes et mondiales au palier secondaire visent à aider l'élève à devenir une citoyenne ou un citoyen responsable et actif au sein de ses groupes et communautés d'appartenance. En plus de devenir une citoyenne ou un citoyen réfléchi, averti et convaincu de la valeur d'une société inclusive, l'élève se dotera des habiletés nécessaires pour résoudre des problèmes, communiquer des idées et justifier des décisions relatives à des événements, des questions et des enjeux importants.

## Objectifs

En études sociales, histoire et géographie de même qu'en études canadiennes et mondiales, l'élève réalise son apprentissage selon la vision définie pour le programme :

- en développant la capacité à utiliser les concepts de la pensée propres à chaque matière pour enquêter sur des événements, des questions et des enjeux;
- en développant la capacité à identifier et à se servir de critères appropriés pour évaluer de l'information ou des éléments de preuve et pour fonder ses opinions;
- en développant les habiletés et les qualités personnelles nécessaires pour mener des enquêtes dans chaque matière, qui sont ensuite transférables dans d'autres sphères de la vie quotidienne;
- en développant des relations de travail basées sur la collaboration et la coopération;
- en se servant de la technologie appropriée comme outil pour recueillir et analyser de l'information, résoudre des problèmes et communiquer.

Le tableau suivant donne un aperçu de la façon dont l'élève atteindra les objectifs en études sociales, histoire et géographie<sup>12</sup> et de la façon dont ces matières préparent l'élève à réaliser la vision définie pour le programme.

---

<sup>12</sup> Les objectifs du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales en histoire et géographie sont les mêmes que ceux poursuivis au palier élémentaire dans ces deux matières.

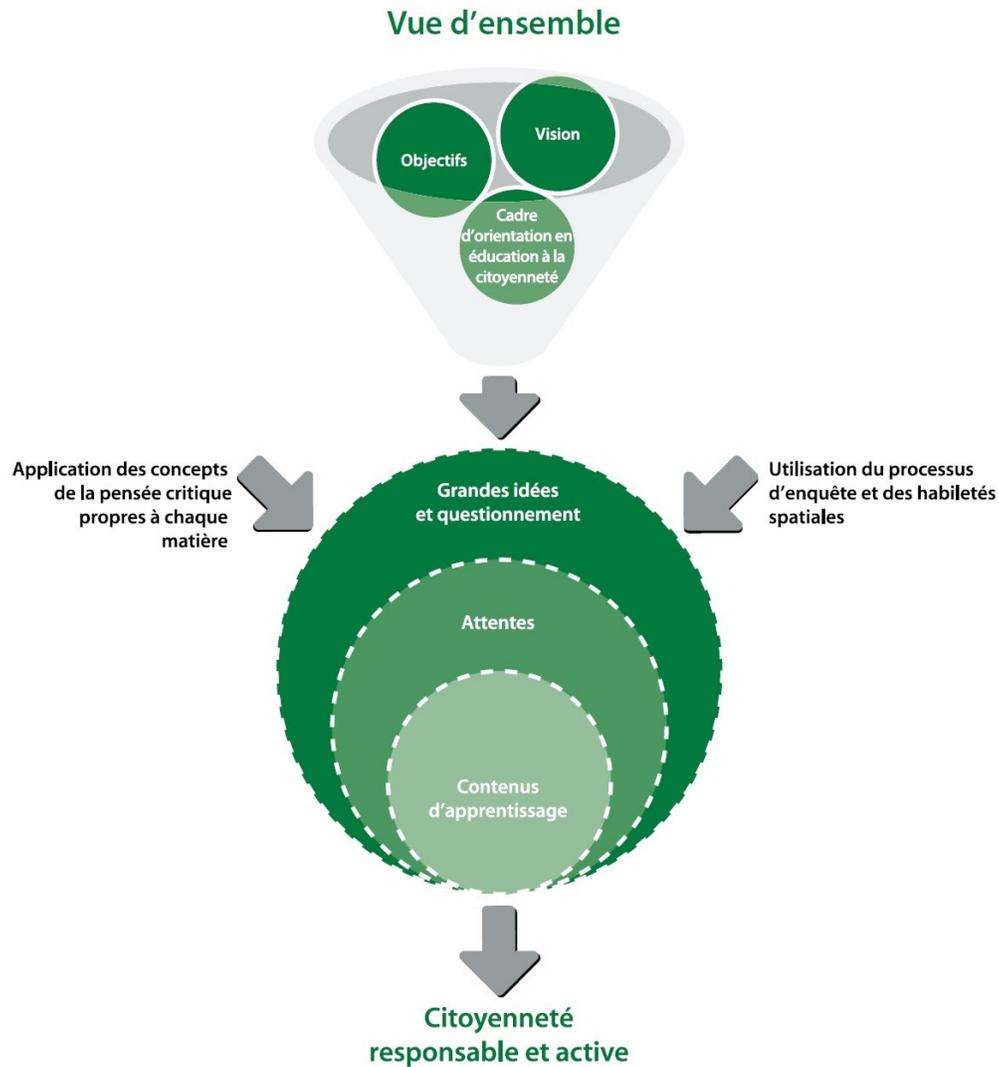
<b>Objectifs en études sociales</b> Développer un sentiment d'identité : qui je suis/qui nous sommes. <i>D'où est-ce que je viens? Qu'est-ce qui alimente mon appartenance à tel groupe ou telle communauté? Où en sommes-nous actuellement? Comment puis-je contribuer à la société?</i>	<b>Objectifs en histoire</b> Développer la notion de temps. <i>Qui sommes-nous? Qui était là avant nous? De quelles façons avons-nous changé?</i>	<b>Objectifs en géographie</b> Développer un sentiment d'appartenance. <i>Qu'est-ce qui se trouve à cet endroit? Pourquoi à cet endroit? Pourquoi s'y intéresser?</i>
Les apprentissages de l'élève en études sociales visent à développer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une compréhension de la citoyenneté responsable;</li> <li>• une compréhension de la diversité au sein des communautés du passé et des communautés contemporaines à l'échelle locale, nationale et mondiale;</li> <li>• une compréhension des relations d'interdépendance entre les sociétés humaines et leur environnement naturel;</li> <li>• des connaissances, une compréhension et des habiletés fondamentales pour la poursuite d'études en géographie, histoire, économie, droit et politique;</li> <li>• des qualités personnelles qui stimuleront sa curiosité et les habiletés requises pour enquêter sur des événements, des questions et des enjeux.</li> </ul>	Les apprentissages de l'élève en histoire visent à développer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une compréhension des sociétés du passé, de leur évolution et des événements qui les ont marquées pour pouvoir analyser et interpréter des enjeux historiques et actuels;</li> <li>• une compréhension de la façon dont divers groupes ont interagi et évolué avec le temps;</li> <li>• une compréhension empathique des expériences vécues par divers groupes par le passé;</li> <li>• une compréhension de ce qu'est l'histoire et de ses méthodes pour analyser et interpréter des éléments de preuve provenant de sources primaires et secondaires.</li> </ul>	Les apprentissages de l'élève en géographie visent à développer : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une compréhension de la diversité spatiale et des caractéristiques des communautés, et des environnements naturels et humains, à l'échelle locale et mondiale;</li> <li>• une compréhension de la complexité des interactions entre les environnements naturels et humains et au sein de ces environnements;</li> <li>• des habiletés spatiales par l'entremise de technologies d'imagerie spatiale et de l'interprétation, de l'analyse et de l'élaboration d'une variété de cartes et de représentations graphiques;</li> <li>• une appréciation et un respect de l'environnement et des communautés naturelles et humaines pour en assurer la pérennité, de même qu'un sens de responsabilité envers la planète.</li> </ul>

## Les outils et les stratégies nécessaires pour réaliser la vision du programme

Les outils et les stratégies ci-après sont intégrés au programme-cadre pour aider l'élève à réaliser la vision du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie.

- **Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté** (voir [la présentation du cadre sous forme de graphique](#) ou [l'annexe](#) pour une présentation sous forme de tableaux) : Ce cadre réunit les principaux éléments de l'éducation à la citoyenneté. Le survol de chaque année du programme-cadre d'études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, et d'histoire et géographie de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année présente des occasions à saisir en matière d'éducation à la citoyenneté en faisant référence aux sujets et aux termes particuliers de ce cadre.
- **Les concepts de la pensée critique propres à chaque matière** : Ces concepts servent de tremplin au développement des habiletés de pensée critique de l'élève engagé dans l'examen des événements, des questions et des enjeux, tant dans le cadre de ses études que dans sa vie quotidienne.
- **Le processus d'enquête** : L'élève se sert des composantes du processus d'enquête pour étudier des événements, des questions et des enjeux importants, et communiquer ses résultats. L'application de ce processus l'aide à développer les habiletés qui lui sont nécessaires pour réfléchir de façon critique, résoudre des problèmes, former des jugements et communiquer des idées.
- **Les grandes idées** : Les grandes idées tiennent lieu de contexte pour les attentes et les concepts de la pensée critique s'y rattachant. Comme leur nom l'indique, ce sont des idées générales, transférables d'un champ d'études à l'autre, que l'élève retient et utilise dans d'autres matières et dans la vie de tous les jours.
- **Le questionnement** (voir le tableau du survol de chaque année d'études) : Le questionnement est un moyen de poser des questions importantes liées aux attentes et aux grandes idées. Il vise à stimuler la curiosité de l'élève et son esprit critique, et l'aide à reconnaître la pertinence des sujets étudiés.
- **Les habiletés spatiales** : L'élève fait appel à des habiletés spatiales et à des outils pour analyser et produire une variété de cartes et de représentations graphiques. En développant ces habiletés, elle ou il se donne des moyens d'analyser des données et des renseignements visuels, ce qui l'aide à résoudre des problèmes.

La figure suivante illustre les liens existant entre ces outils et ces stratégies, et la satisfaction des attentes du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie :



## Place du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie dans le curriculum

Les habiletés, les connaissances, la compréhension et les attitudes que l'élève développe en études sociales, histoire et géographie lui serviront tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe, y compris dans la communauté et le monde du travail. Ce programme-cadre est axé sur le développement des compétences transférables dont l'élève a besoin pour acquérir des connaissances et pour accéder à la compréhension. L'élève fait appel à ces compétences dans une variété de contextes pour poser sur l'information un regard critique, pour évaluer l'importance d'un événement ou d'un processus, pour parvenir à comprendre différents points de vue et les respecter, et pour tirer des conclusions et proposer des solutions à des problèmes.

## Éducation à la citoyenneté



*La citoyenne ou le citoyen actif et responsable contribue à la vie de sa communauté pour le bien de tous. L'éducation à la citoyenneté prépare les jeunes à assumer leurs responsabilités en tant que citoyens et constitue à ce titre un aspect important de l'éducation des élèves.*

**- Julian Fraillon et Wolfram Schulz, *Concept and Design of the International Civic and Citizenship Study, 2008* (traduction libre)**

Des occasions d'apprendre ce que signifie être une citoyenne ou un citoyen actif et responsable dans son groupe classe et dans d'autres groupes ou communautés d'appartenance sont données à l'élève en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, en histoire et en géographie de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année. Il est important que l'élève prenne conscience de son appartenance à divers groupes et à diverses communautés humaines, et sache qu'elle ou il est finalement une citoyenne ou un citoyen du monde.

## Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté



Une [version PDF du Cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#) se trouve ci-dessous et une version sous forme de tableaux se trouve en [Annexe](#).

La figure plus haut présente un cadre d'orientation pour l'éducation à la citoyenneté. En voici une description.

- Le cercle extérieur contient et décrit les quatre principaux éléments de l'éducation à la citoyenneté : participation active, identité, qualités personnelles et structures.

- Le second cercle contient un aperçu des façons dont l'élève peut développer des connaissances, des habiletés et des attitudes associées à la citoyenneté responsable. L'enseignante ou l'enseignant doit lui donner des occasions d'y parvenir dans le contexte des apprentissages prescrits en études sociales, histoire et géographie et dans d'autres matières.
- Le centre du cercle contient une variété de termes évoquant des thèmes souvent traités dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Le personnel enseignant peut cibler ces termes ou thèmes pour établir des liens entre l'éducation à la citoyenneté et les attentes du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie et d'autres programmes-cadres. Dans la figure, chaque terme ou thème est joint à un seul élément du cadre d'orientation, mais pourrait tout aussi bien être joint à plusieurs éléments comme le suggère la ligne pointillée. De même, plusieurs termes peuvent être combinés à des fins d'éducation à la citoyenneté dans une unité d'apprentissage.

Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté combiné aux connaissances et aux habiletés énoncées dans les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre sont les principaux matériaux à utiliser pour donner vie à l'éducation à la citoyenneté en classe en études sociales, histoire et géographie ainsi que dans d'autres matières.

## Matières

### Études sociales



*[...] l'enseignement en études sociales ne consiste pas à faire répéter aux élèves de l'information qu'ils entendent ou lisent, mais à les engager à réfléchir sur des idées, des concepts, des groupes humains, des lieux, des événements et tout simplement des faits.*

**- Mike Yell, *Thinking and Social Studies*, 2009 (traduction libre)**

L'interdisciplinarité est caractéristique des études sociales qui puisent dans des domaines aussi divers que l'économie, la géographie, l'histoire, le droit, la politique, de même que d'autres matières relevant des sciences humaines et sociales. Le programme-cadre d'études sociales donne aux élèves la possibilité d'examiner une variété d'idées, de concepts et de questions selon une approche interdisciplinaire, ce qui les engage dans une expérience d'apprentissage intégrée et les aide à mieux comprendre les liens existant entre des idées et des enjeux d'ordre social, politique, économique et environnemental.

Le programme-cadre d'études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année vise à inciter l'élève à se poser les questions suivantes : Qui suis-je? D'où est-ce que je viens? Qu'est-ce qui alimente mon appartenance à ce groupe ou à cette communauté? Qu'est-ce que je peux faire pour contribuer à la société dans laquelle je vis? L'élève apprend à se connaître en explorant son identité dans le contexte de sa participation à la vie de divers groupes et de diverses communautés d'appartenance, tant à l'échelle locale que nationale et mondiale. L'élève découvre ses origines en étudiant des sociétés du passé, en établissant des rapprochements entre le passé et le présent, et en explorant le patrimoine que ces sociétés du passé ont laissé au Canada. L'élève approfondit sa connaissance et sa compréhension de différentes communautés autochtones du territoire qui deviendra le Canada, avant et après l'arrivée des Européens. Elle ou il explore également le rôle du colonialisme au Canada et ses répercussions sur divers individus et communautés. L'élève découvre ce qui alimente son sentiment d'appartenance à divers groupes et à diverses communautés par l'exploration des espaces physiques, sociaux et culturels dans lesquels elle ou il vit et évolue. Enfin, l'élève explore des façons de contribuer à la société en développant les connaissances, les habiletés et les qualités personnelles qui lui sont nécessaires pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable et apporter une contribution positive à sa communauté. Le programme-cadre est conçu pour donner à l'élève de multiples occasions de se familiariser avec les quatre éléments constitutifs de la citoyenneté et de les appliquer (voir Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté).

La capacité de l'élève à utiliser les [concepts de la pensée critique en études sociales](#) s'accroît avec chaque année d'études, ce qui lui permet de traiter le contenu de la matière adaptée à son année d'études. L'élève développe aussi de façon continue des habiletés qui sont liées au [processus d'enquête en études sociales](#), notamment l'habileté à formuler des questions pour orienter sa démarche, l'habileté à utiliser une variété d'outils et de technologies pour recueillir, organiser, interpréter et analyser de l'information, des données et des éléments de preuve provenant de sources primaires et secondaires, l'habileté à extraire de l'information de cartes et de schémas existants et à produire des cartes et des représentations graphiques à des fins diverses, et enfin l'habileté à communiquer des idées et des opinions, et à tirer des conclusions.

## Histoire



*Les grands penseurs de l'histoire comprennent à la fois les différences énormes qui nous séparent de nos ancêtres et les liens qui nous unissent à eux; ils peuvent analyser des artefacts et des documents qui les éclairent sur des pans de l'histoire; ils peuvent évaluer la valeur et la pertinence de témoignages utilisés pour justifier l'entrée d'un pays en guerre, l'incitation à voter pour un candidat ou les multiples décisions que des citoyennes et citoyens éclairés prennent dans une démocratie. Tout ceci requiert de « connaître les faits », mais « connaître les faits » ne suffit pas. La pensée historique ne remplace pas la connaissance historique : les deux sont liées et vont de pair.*

**- Peter Seixas, *Scaling Up the Benchmarks of Historical Thinking*, 2008  
(traduction libre)**

Étudier l'histoire, c'est partir à la découverte du passé et apprendre à connaître les personnages, les groupes humains et les institutions qui y ont laissé leur marque, ainsi que les événements, les questions et les enjeux déterminants. Le programme d'histoire de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année donne à l'élève une vue d'ensemble de l'histoire du Canada en examinant les événements charnières, depuis la fondation des premiers établissements européens en Amérique du Nord au début du XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'aux défis auxquels la jeune nation canadienne a été confrontée à l'aube de la Première Guerre mondiale. Ce programme reflète le caractère dynamique de l'histoire du Canada et de ses relations avec d'autres parties du monde. L'élève apprend que l'histoire du Canada se décline en une multitude d'histoires et que chacune de ces histoires mérite la plus grande attention. L'élève prend connaissance des répercussions du colonialisme, de la *Loi sur les Indiens*, du système des pensionnats indiens, des traités et de l'impact du racisme systémique sur des individus et des communautés autochtones au Canada.

Enfin, l'élève développe des façons d'aborder le passé en historienne ou historien en appliquant [les concepts de la pensée critique en histoire](#) et en suivant le [processus d'enquête en histoire](#) qui consiste à assembler, analyser et interpréter des éléments de preuve et d'information provenant de sources primaires et secondaires. L'élève est ainsi en mesure d'examiner des événements, des questions ou des enjeux de portée historique et de s'en faire une opinion éclairée.

L'étude de l'histoire donne à l'élève la possibilité d'apprécier l'identité et le patrimoine canadiens, la diversité et la complexité de la société canadienne ainsi que les défis et les responsabilités associés à la place qu'occupe le Canada dans le monde. C'est ainsi que l'étude de l'histoire prépare l'élève à assumer son rôle de citoyenne ou citoyen du monde de façon responsable. En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, le programme d'histoire bâtit sur les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises et développées de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année en études sociales, et prépare l'élève à approfondir son étude de l'histoire du Canada en 10<sup>e</sup> année.

## Géographie



*Notre vie quotidienne est intimement liée à la géographie. Notre vie se déroule dans un lieu déterminé et nous sommes en interaction constante avec cet environnement. Grâce à nos connaissances et nos habiletés d'ordre géographique, nous sommes en mesure de comprendre les activités qui tissent la trame de nos vies et de celle des autres, ainsi que les tendances qui s'en dégagent.*

**- Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education, *Why Geography Is Important*, 2007 (traduction libre)**

Le professeur Charles Gritzner remarque qu'en géographie toute enquête débute par la question « Où? » et ajoute que la géographie comme toutes les autres sciences amène aussi à la question « Pourquoi? ». Il explique aussi que, comme la plupart des conditions, des caractéristiques et des événements terrestres peuvent avoir et ont effectivement un impact sur nos vies, il est amplement justifié de se poser la question : « Pourquoi s'y intéresser? ». Une définition concise, mais efficace de la géographie ressort de cette réflexion sous la forme d'un questionnement : « Qu'est-ce qui se trouve à cet endroit, pourquoi à cet endroit et pourquoi s'y intéresser? » Le programme de géographie de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année vise à faire explorer ces trois aspects de la géographie à l'élève engagé dans l'examen des constantes, des processus et des relations d'interdépendance entre les milieux physiques et les communautés humaines.

Le programme de géographie de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année accorde une place importante au [processus d'enquête appliqué à la géographie](#), ce qui donne à l'élève des occasions d'explorer et d'examiner les lieux et les milieux dans lesquels elle ou il évolue, d'analyser la façon dont les personnes et les environnements interagissent et influent les uns sur les autres, et de développer sa capacité à devenir une citoyenne ou un citoyen respectueux de l'environnement. L'élève développe des façons de penser en géographe en appliquant les [concepts de la pensée critique en géographie](#), de même que des habiletés spatiales en analysant de l'information et des données provenant de sources diverses, y compris des études de terrain, des photographies aériennes, des images satellites, des cartes et des représentations graphiques de divers types, de même que des représentations numériques. En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, le programme de géographie bâtit sur les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises et développées de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année en études sociales et prépare l'élève à approfondir son étude de la géographie en 9<sup>e</sup> année.

# Concepts sous-jacents de l'apprentissage des études sociales, de l'histoire et de la géographie

## Concepts de la pensée critique propres à chaque matière

Prendre connaissance d'une variété de faits n'est pas l'essentiel en études sociales, histoire et géographie. L'essentiel réside dans le développement de la capacité de l'élève à penser et à traiter un contenu de la façon la mieux adaptée à chaque matière. C'est pourquoi le programme-cadre est axé sur le développement de la capacité à utiliser *les concepts de la pensée* propres à chaque matière, ces derniers constituant le matériau brut à partir duquel l'élève « pratique » les études sociales, l'histoire et la géographie. Chacune des trois matières du programme-cadre (et les matières comprises dans le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales) fait appel à une façon de penser et à des concepts de la pensée propres à chacune. Compte tenu du caractère interdisciplinaire inhérent aux études sociales, les six concepts de la pensée en études sociales – importance, cause et conséquence, continuité et changement, constantes et tendances, interrelations et perspective – servent de base aux concepts de la pensée critique en histoire et géographie en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, de même qu'aux concepts de la pensée associés aux matières du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Dans le tableau qui suit, le libellé des concepts de la pensée reflète la terminologie propre à chaque matière. Voir les tableaux contenant une description détaillée des [concepts de la pensée critique en études sociales](#), [en histoire](#) et [en géographie](#).

## Les concepts de la pensée critique propres à chaque matière

Études sociales	Histoire	Géographie	Politique	Économie	Droit
Importance	Importance historique	Importance spatiale	Importance civique et politique	Importance économique	Importance juridique
Cause et conséquence	Cause et conséquence		Objectif et résultat	Cause et conséquence	
Continuité et changement	Continuité et changement		Continuité et changement		Continuité et changement
Constantes et tendances		Constantes et tendances		Stabilité et variabilité	
Interrelations		Interrelations			Interrelations
Perspective	Perspective historique	Perspective géographique	Perspective politique	Perspective économique	Perspective juridique

Les concepts de la pensée peuvent être utilisés dans n'importe quelle enquête en études sociales, histoire et géographie. Toutefois, les liens entre concepts et thèmes à l'étude sont plus ou moins apparents et les concepts sont souvent interreliés. Par exemple, en études sociales, les concepts d'importance et de perspective sont difficilement séparables. L'élève utilise ces concepts dans toute situation d'enquête, que l'enquête à mener nécessite de passer par toutes les étapes du processus ou qu'elle requière l'application d'habiletés se rattachant à une seule composante du processus pour

satisfaire à une attente donnée. Au moins un des concepts de la pensée est associé à chaque attente du programme-cadre de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Le personnel enseignant peut utiliser ces concepts pour accroître la complexité des enquêtes de l'élève (p. ex., encourager l'élève à travailler sur une question à partir de plusieurs points de vue en appliquant le concept de perspective géographique). Il est important que l'enseignante ou l'enseignant exerce en tout temps son jugement professionnel afin de s'assurer que le niveau de complexité est approprié à l'année d'études et au style d'apprentissage de l'élève.

## « Grandes idées »

Les grandes idées sont des idées générales sur lesquelles l'élève pourra s'appuyer bien après avoir oublié le détail de la matière qui lui est présentée. Les grandes idées répondent à des questions que l'élève se pose, par exemple « Pourquoi est-ce que j'apprends cela? » ou « À quoi cela va-t-il me servir? ». L'exploration de grandes idées aide l'élève à devenir l'artisan de sa compréhension et pas seulement le récepteur d'information. Bon nombre de grandes idées sont transférables à d'autres matières et à la vie de tous les jours. Dans de nombreux cas, elles offrent la possibilité à l'élève de penser de manière interdisciplinaire et intégrée.

Dans ce document, les grandes idées sont liées aux attentes et aux concepts de la pensée s'y rattachant selon le domaine d'étude. Elles sont présentées dans un tableau figurant au début de chaque année d'études, en études sociales, en histoire et en géographie. Le tableau qui suit montre, à titre d'exemple, les grandes idées figurant dans le domaine d'étude B d'études sociales de 6<sup>e</sup> année : Le Canada dans la communauté mondiale.

### Des grandes idées et concepts aux attentes

Attentes	Concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées
<b>B1.</b> utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu de société de portée internationale, son impact politique, social, économique ou environnemental sur la communauté mondiale et les mesures prises pour y faire face.	Cause et conséquence	Les actions du Canada et de ses citoyennes et citoyens peuvent changer les choses dans le monde.
<b>B2.</b> expliquer l'importance de la coopération internationale pour répondre à des enjeux de société de portée internationale, et l'efficacité des actions du Canada et de ses citoyennes et citoyens sur la scène internationale.	Interrelations; Perspective	Les enjeux internationaux nécessitent des actions à l'échelle mondiale.
<b>B3.</b> décrire la nature des engagements du Canada sur la scène internationale ainsi que leurs répercussions.	Importance; Constantes et tendances	Le Canada ainsi que les Canadiennes et Canadiens sont engagés dans le monde de diverses façons.

# Éducation autochtone en Ontario



*Les élèves des Premières Nations, Métis et Inuit de l'Ontario ont les connaissances, les compétences et la confiance nécessaires pour terminer leurs études élémentaires et secondaires, et suivre avec succès des programmes d'enseignement postsecondaire ou de formation, ou se joindre à la population active, ou les deux. Ils ont les connaissances, les compétences et les comportements, traditionnels et contemporains nécessaires pour être des citoyens du monde qui contribuent à la vie sociale, participent à la vie politique et connaissent la prospérité économique. Tous les élèves de l'Ontario ont une connaissance et une compréhension des traditions, de la culture et des perspectives traditionnelles et contemporaines des Premières Nations, des Métis et des Inuit.*

**- Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit (2007)**

Le *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuit* (2007) s'inscrit dans la Stratégie d'éducation autochtone de l'Ontario qui favorise le rendement et le bien-être des élèves autochtones dans la province. La stratégie permet également de mieux faire connaître les cultures, les histoires et les perspectives autochtones à l'ensemble des élèves de la province. La stratégie constitue une composante essentielle du partenariat de l'Ontario avec les peuples autochtones et comble une lacune dans les mesures provinciales visant à promouvoir l'excellence quant au rendement de tous les élèves.

Conformément à la stratégie, les présentes révisions du programme d'études sociales et d'histoire ont été réalisées en collaboration avec des enseignantes et enseignants autochtones, des membres des communautés et des organisations des Premières Nations, des Métis et des Inuit en réponse aux appels à l'action 62 et 63 de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. La révision met l'accent sur un apprentissage qui tient compte des points de vue, des cultures, des histoires et des réalités actuelles des Autochtones, y compris ceux liés au système des pensionnats indiens et aux traités.

Des renseignements supplémentaires importants concernant [l'éducation autochtone](#) sont aussi offerts sous l'onglet Planification. Le personnel enseignant doit s'y référer pour la mise en œuvre des programmes-cadres et pour la création du cadre d'apprentissage, y compris pour assurer la sécurité culturelle.

# Organisation du programme-cadre

## Attentes et contenus d'apprentissage

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque année d'études décrivent les connaissances et les habiletés dont l'élève doit faire preuve dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que lors de travaux, d'examens ou de toute autre activité servant à évaluer son rendement.

Pour chaque année, la matière à l'étude, c'est-à-dire les attentes et les contenus d'apprentissage, se répartit en deux domaines d'études – identifiés par les lettres A et B – qui portent sur les grands thèmes abordés en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année et en histoire et géographie en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année.

*L'ensemble de ces attentes et de ces contenus d'apprentissage constitue le programme d'études prescrit.*

En études sociales, histoire et géographie, les attentes et les contenus d'apprentissage s'y rattachant sont associés à un concept ou plus de la pensée critique propre à la matière, soit celui ou ceux qui présentent le plus d'affinité avec le sujet traité et les connaissances et les habiletés ciblées, ce qui n'exclut pas pour autant le choix d'autres concepts de la pensée critique pour aborder cette même attente ou ces mêmes contenus d'apprentissage.

La plupart des contenus d'apprentissage proposent des exemples et des pistes de réflexion. Les exemples illustrent la nature ou le type des connaissances ou des habiletés ciblées dans les contenus d'apprentissage, de même que le degré de complexité visé. Les pistes de réflexion donnent une idée du type de questions que peut poser l'enseignante ou l'enseignant pour aider les élèves à aborder le sujet, les engager dans un dialogue ou une discussion sur le sujet ou sur un aspect du sujet, ou encore pour leur faire apprécier les difficultés que revêt son traitement. L'enseignante ou l'enseignant peut choisir d'utiliser ces exemples et ces pistes de réflexion, de s'en inspirer, de les adapter pour ses élèves ou encore d'élaborer sa propre stratégie en adoptant un niveau de complexité similaire. Les exemples et les pistes de réflexion ne sont ni obligatoires, ni exhaustifs. Quelles que soient les stratégies ou les méthodes utilisées pour parvenir aux résultats ciblés dans les contenus d'apprentissage, elles doivent dans la mesure du possible être inclusives et tenir compte de la diversité présente au sein de la classe et dans la province.

## Domaines d'étude

### Études sociales, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année

Les attentes et les contenus d'apprentissage en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année sont répartis entre les deux domaines d'étude ci-après :

- **A. Patrimoine et identité** : Dans ce domaine, l'élève a l'occasion d'explorer différents thèmes qui lui permettront de mieux comprendre : la façon dont le passé se rattache au présent; les interactions dans différentes communautés et entre celles-ci, y compris celles des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et les diverses communautés dont font partie les élèves; les

répercussions du colonialisme; et les droits et les responsabilités associés à la citoyenneté. L'élève se familiarise avec les notions d'identité personnelle, d'identité culturelle et d'identité nationale, selon les contextes du passé et du présent, et avec diverses contributions au patrimoine canadien.

- **B. Communauté et environnement** : Ce domaine d'étude est consacré à l'exploration d'environnements naturels et bâtis et aux liens qui existent entre eux. L'élève explore des enjeux géographiques, sociaux, politiques, économiques et environnementaux dans un contexte local, régional, national et mondial, et développe une compréhension des responsabilités sociales et environnementales de chaque citoyenne et citoyen ainsi que des différents paliers de gouvernement.

Voici les thèmes abordés en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année :

### **A. Patrimoine et identité**

- 1<sup>re</sup> année : Les rôles et les responsabilités
- 2<sup>e</sup> année : Les traditions familiales et communautaires
- 3<sup>e</sup> année : Les communautés du Canada, 1780–1850
- 4<sup>e</sup> année : Les sociétés anciennes
- 5<sup>e</sup> année : Les interactions entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada (avant 1713)
- 6<sup>e</sup> année : L'expérience canadienne hier et aujourd'hui

### **B. Communauté et environnement**

- 1<sup>re</sup> année : La communauté
- 2<sup>e</sup> année : Les communautés du monde
- 3<sup>e</sup> année : Vivre et travailler en Ontario
- 4<sup>e</sup> année : Les régions politiques et physiques du Canada
- 5<sup>e</sup> année : L'action gouvernementale et citoyenne
- 6<sup>e</sup> année : Le Canada dans la communauté mondiale

## **Histoire et géographie, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année**

En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, les attentes et les contenus d'apprentissage en histoire et en géographie sont aussi répartis entre deux domaines d'étude qui portent sur les grands thèmes abordés dans chacune de ces matières. En histoire, les domaines d'étude sont organisés chronologiquement pour les deux années d'études et couvrent l'histoire du Canada depuis le début du XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'en 1914. L'élève apprend sur les expériences des différents groupes, dont les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et les défis auxquels ces communautés ont fait face au Canada pendant cette période. L'élève apprend également au sujet de l'héritage du colonialisme et des façons dont ce dernier continue d'avoir un impact sur le Canada d'aujourd'hui. L'élève apprend à mettre en pratique les concepts de la pensée

critique et le processus d'enquête en histoire, développant ainsi sa compréhension de la façon d'étudier le passé. Les thèmes, les concepts et la méthodologie étudiés préparent l'élève pour le cours obligatoire d'histoire de 10<sup>e</sup> année qui porte sur l'histoire du Canada de 1914 à nos jours.

En géographie, les domaines d'études sont organisés par thème pour les deux années d'études et annoncent l'exploration d'une variété de sujets liés à la géographie physique et à la géographie humaine. L'élève continue de développer des habiletés spatiales et apprend à mettre en pratique les concepts de la pensée critique et le processus d'enquête en géographie. Ces domaines d'étude fournissent à l'élève une base de connaissances qui lui sera nécessaire pour suivre le cours obligatoire de géographie de 9<sup>e</sup> année qui porte sur les enjeux de la géographie canadienne.

Voici les thèmes abordés en histoire et en géographie en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année :

### **Histoire**

7<sup>e</sup> année :

- A. La Nouvelle-France et l'Amérique du Nord britannique (1713-1800)
- B. Conflits et défis au Canada (1800-1850)

8<sup>e</sup> année :

- A. Création du Canada (1850-1890)
- B. Une société en évolution (1890-1914)

### **Géographie**

7<sup>e</sup> année :

- A. Constantes physiques dans un monde en changement
- B. Exploitation des ressources naturelles et durabilité environnementale

8<sup>e</sup> année :

- A. Constantes et développement durable de l'établissement humain dans le monde
- B. Développement et qualité de vie à l'échelle mondiale

## **Processus d'enquête**

Le processus d'enquête en études sociales, histoire et géographie est basé sur un même modèle malgré les différences de thématiques et de concepts qui sont propres à chaque matière et le type de questions qu'ils soulèvent. Il s'agit d'un processus que l'élève utilise pour enquêter sur des événements, des transformations et des enjeux, résoudre des problèmes et aboutir à des conclusions justifiables. Ce processus d'enquête comprend cinq composantes :

- formuler des questions
- recueillir et organiser des données, des éléments de preuve et d'information
- analyser et interpréter les données, les éléments de preuve et d'information recueillies
- évaluer les données, les éléments de preuve ou l'information et tirer des conclusions
- communiquer les résultats

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant comprenne que le processus d'enquête n'est pas destiné à être appliqué intégralement de façon linéaire, que la conduite de certaines enquêtes peut s'articuler autour de quelques composantes seulement et enfin, que différents points d'entrée dans le processus sont possibles. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourra :

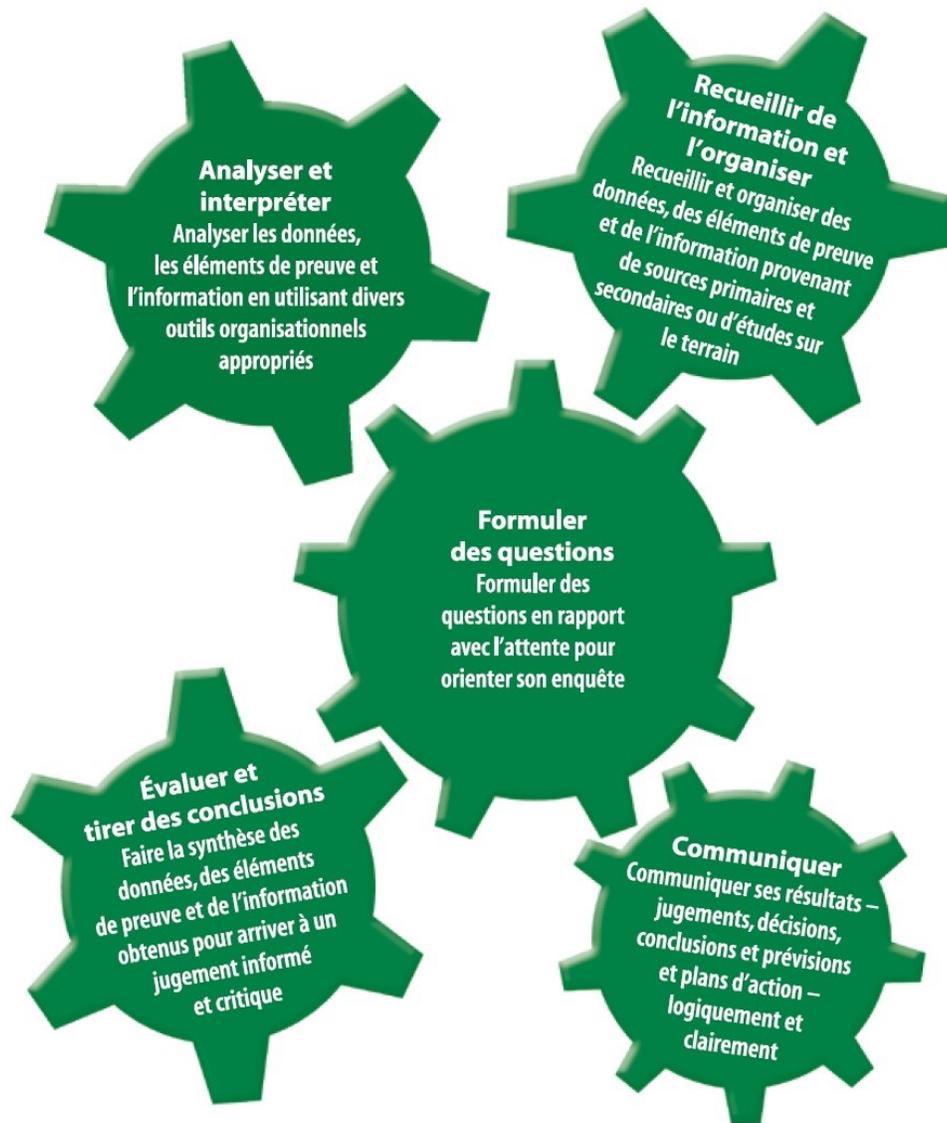
- présenter à l'élève des questions et lui demander de recueillir de l'information, des éléments de preuve ou des données pour étudier cette question;
- présenter à l'élève un élément de preuve, et lui demander de l'analyser et de tirer des conclusions fondées sur son analyse;
- demander à l'élève d'appliquer le processus d'enquête entier.

Le point d'entrée dans le processus d'enquête peut aussi dépendre de l'état de préparation de l'élève, de même que de ses connaissances antérieures, des ressources et du temps disponibles.

L'enseignante ou l'enseignant de même que ses élèves doivent comprendre qu'une enquête n'aboutit pas toujours à une bonne réponse ou à une bonne solution. Pour évaluer l'efficacité de son enquête, l'élève doit s'efforcer de réfléchir sur son travail tout au long du processus. À cet effet, il lui faut apprendre à développer des critères utilisables pour, entre autres, évaluer la pertinence de ses questions, la justesse et l'irréfutabilité de ses preuves, l'étendue et la logique de son analyse, et la force des arguments venant appuyer son interprétation et sa conclusion. L'enseignante ou l'enseignant doit faire la démonstration de ces habiletés de réflexion, donner aux élèves des occasions de les mettre en pratique et les encourager à réfléchir en tout temps sur leur travail.

De leur côté, les élèves sont engagés dans tous les aspects de la communication tout au long du processus d'enquête lorsqu'ils posent des questions, organisent et analysent de l'information et évaluent leurs résultats. Le mode de présentation des résultats d'une enquête devrait convenir à la nature de l'enquête, prendre en compte les destinataires et refléter les styles d'apprentissage et les points forts ou les talents de chaque élève.

## Le processus d'enquête



Chaque matière nécessite une façon particulière d'aborder un contenu et une approche différente du processus d'enquête. Les habiletés et les stratégies se rattachant à chaque étape du processus d'enquête en études sociales, histoire et géographie doivent être enseignées explicitement. Le type de questions à formuler, les données, les éléments de preuve et l'information à recueillir et l'analyse à mettre en œuvre varieront selon la matière. Pour plus de renseignements, veuillez consulter les tableaux mettant en évidence la façon d'aborder le [processus d'enquête en études sociales](#), [en histoire](#) et [en géographie](#).

## Habiletés spatiales : utilisation de cartes et de schémas divers

Les habiletés spatiales sous-tendent les compétences en matière de littératie spatiale à l'aide desquelles chaque élève peut développer et communiquer sa compréhension du concept de lieu. Les habiletés liées à l'utilisation de cartes géographiques variées, du globe terrestre et de divers types de schémas aident l'élève à visualiser les données spatiales et à leur donner du sens. Ces habiletés lui sont nécessaires pour comprendre comment des données spatiales associées à des espaces en trois dimensions peuvent être représentées sur des surfaces à deux dimensions. Bien que les habiletés spatiales soient enseignées en études sociales et géographie, leur application s'étend conjointement aux concepts de la pensée critique propres aux trois matières du programme-cadre d'études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, d'histoire et de géographie de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année ainsi qu'au programme-cadre d'études canadiennes et mondiales de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. De plus, les habiletés spatiales que l'élève est amené à développer trouvent aussi une application immédiate dans divers contextes de la vie quotidienne.

Les habiletés spatiales sont étroitement liées aux compétences en matière de littératie et de numératie et mettent en jeu des compétences d'ordre technologique.

- **Littératie** : Les cartes, les globes terrestres ainsi que les plans et les schémas sont des textes graphiques. Pour accéder à l'information qu'ils contiennent, la traiter et la communiquer, et pour produire ce genre de textes, l'élève a besoin de développer des compétences relevant de la littératie et des habiletés spatiales. Il lui faut notamment apprendre à reconnaître la fonction de divers types de cartes, de globes, de plans et de schémas pour représenter les caractéristiques de l'environnement naturel et humain et leurs interrelations. L'élève apprend aussi qu'un même ensemble de données spatiales peut donner matière à une variété d'interprétations et véhiculer différents messages selon la façon dont les données sont présentées. Pour faire parler des cartes, des plans et des schémas, l'élève doit aussi connaître les conventions qui en régissent l'élaboration, comme c'est le cas avec tout autre texte.
- **Numératie** : Il existe un lien étroit entre les habiletés spatiales et les mathématiques. Pour extraire et analyser de l'information figurant sur des cartes, des plans et des schémas, de même que pour construire ce genre de textes, l'élève a besoin de comprendre à quelles fins différents types de données sont présentées et de se rendre compte que les variations de la valeur d'une division d'échelle peuvent influencer sur la signification de ces données. Bon nombre de ces habiletés sont reflétées dans les domaines d'étude suivants du programme-cadre de mathématiques de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année : Traitement des données et probabilités, Mesures, et Modélisation et algèbre.
- **Technologie** : Le programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie offre à l'élève de nombreuses occasions de mettre à contribution ses habiletés technologiques et spatiales de façon combinée. Par exemple, l'élève pourra se servir d'un atlas et de cartes interactives en ligne pour recueillir de l'information, ou se servir d'un logiciel d'infographie pour construire des cartes et des représentations graphiques et communiquer ses résultats. Il lui sera indispensable de développer ses habiletés spatiales et technologiques pour utiliser les outils de traitement de l'information géographique tels que les systèmes d'information géographique (SIG) et les systèmes de localisation GPS, qui l'aideront à approfondir ses savoirs géographiques.

## L'utilisation du globe terrestre, des cartes géographiques et des applications de la cartographie numérique dans le contexte du processus d'enquête

Chaque domaine d'étude du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie comporte une section consacrée au processus d'enquête qui guide l'élève à travers ce processus dans chaque matière. Un contenu d'apprentissage de cette section est centré sur les habiletés en cartographie, notamment l'habileté à utiliser la cartographie numérique, à extraire de l'information de cartes et de globes, et à analyser et réaliser des cartes sur support papier ou électronique. Comme le montrent les exemples ci-dessous, l'utilisation de cartes et l'application des habiletés spatiales s'y rattachant peuvent faire partie intégrante de n'importe quelle composante du processus d'enquête.

- *Formuler des questions* : L'élève formule des questions selon le type de cartes qui servira le mieux son enquête.
- *Recueillir et organiser de l'information* : L'élève identifie le sujet de différentes cartes et détermine lesquelles serviront le mieux son enquête.
- *Analyser et interpréter de l'information* : L'élève extrait de l'information de différents types de cartes, en construit et en analyse pour déterminer des constantes, des tendances ou des relations.
- *Communiquer ses résultats* : L'élève produit des cartes pour présenter les éléments d'information clés qui ressortent de son enquête.

Le personnel enseignant doit déterminer à quel moment engager les élèves dans l'apprentissage des habiletés liées à l'utilisation des cartes et du globe en se basant sur l'état de préparation de son groupe classe.

Il convient d'ajouter que l'application des habiletés en cartographie peut servir des attentes et des contenus d'apprentissage ne faisant pas partie du processus d'enquête. Sachant que les élèves doivent apprendre à reconnaître la fonction de divers types de cartes et les conventions s'y rattachant, le personnel enseignant fera l'enseignement explicite de la réalisation de cartes, montrera aux élèves comment en extraire de l'information et les analyser, et leur donnera des occasions de pratiquer chacune de ces opérations dans une variété de contextes.

## Considérations concernant la planification de ce programme-cadre

Des renseignements importants sur des sujets telles l'éducation autochtone, l'éducation environnementale, la planification pour l'élève ayant des besoins particuliers, l'équité et l'éducation inclusive, et la santé et la sécurité sont offerts sous l'onglet [Planification](#).

## Approche culturelle de l'enseignement

Les études sociales, l'histoire et la géographie se prêtent très bien à l'appropriation de la culture francophone par l'élève et les possibilités de lui présenter des référents culturels signifiants sont très

nombreuses. Ces référents, qui témoignent du potentiel d’imaginaire et de créativité des individus et des sociétés, peuvent être puisés autant dans l’actualité que dans le passé, proche ou lointain, qu’il s’agisse de personnages historiques, légendaires ou contemporains et de leurs exploits ou réalisations, d’œuvres littéraires ou artistiques, de découvertes scientifiques, d’innovations technologiques et de créations architecturales, vestimentaires, culinaires ou autres. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone locale, provinciale et territoriale, régionale, pancanadienne et mondiale.

Des renseignements supplémentaires concernant [l’école de langue française](#) sont aussi offerts sous l’onglet Planification.

## Stratégies d’enseignement et d’apprentissage en études sociales, histoire et géographie

Dans le contexte de l’approche culturelle de l’enseignement, l’enseignante ou l’enseignant a toute la latitude voulue pour recourir à diverses stratégies d’enseignement et d’apprentissage, dont quelques-unes sont présentées ci-après. Des renseignements supplémentaires concernant [les stratégies d’enseignement et d’apprentissage](#) sont aussi offerts sous l’onglet Planification.

L’enseignement en études sociales, histoire et géographie devrait aider l’élève à développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour satisfaire aux attentes du programme-cadre et réfléchir de façon critique sur des sujets d’actualité liés aux études sociales, à l’histoire et à la géographie. L’enseignement efficace en études sociales, histoire et géographie motive l’élève et favorise l’acquisition d’attitudes positives comme la curiosité et l’ouverture d’esprit, le désir de réfléchir, de questionner, de discuter et de défendre ses opinions, en plus de lui faire prendre conscience de l’importance d’écouter, de lire et de communiquer clairement. Pour être efficace, l’enseignement doit être fondé sur la conviction que tous les élèves peuvent réussir et que les apprentissages réalisés dans ces trois matières sont utiles et importants pour tous les élèves.

L’intérêt que l’élève porte aux études sociales, à l’histoire et à la géographie, et sa disposition d’esprit à l’égard de ces matières peuvent influencer de façon significative sur sa capacité à satisfaire aux attentes du programme. L’élève qui envisage ces matières comme un ensemble de connaissances déterminées d’avance sur certains sujets risque fort de s’interroger sur la pertinence de son apprentissage ou être incapable d’aborder ses enquêtes avec la curiosité et l’ouverture d’esprit qu’elles exigent. Il est donc important de donner à l’élève des occasions de reconnaître que l’enquête ne consiste pas à découvrir ce que d’autres ont déjà révélé ni uniquement à mettre au jour des connaissances, mais bien à construire sa compréhension de questions diverses et à se former une opinion sur ces questions. L’apprentissage devrait être perçu comme un processus à travers lequel chaque élève suit de près et considère avec lucidité le développement de ses connaissances, de sa compréhension et de ses habiletés.

Le programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie offre au personnel enseignant et aux élèves la possibilité de choisir leurs sujets d'enquête à partir de paramètres très généraux. Ceci permet à l'enseignante ou l'enseignant d'adapter les sujets selon les besoins et les champs d'intérêt de l'élève, de prendre en considération le contexte de la communauté locale et d'engager l'élève dans une pratique des études sociales, de l'histoire et de la géographie qui va bien au-delà de l'assimilation d'information. Il est important que le personnel enseignant planifie son programme ou ses unités d'apprentissage en gardant à l'esprit l'objectif à atteindre de manière à sélectionner des contenus pertinents et favoriser le développement des connaissances, de la compréhension et des habiletés dont l'élève a besoin pour atteindre cet objectif.

## **L'expertise et les protocoles autochtones**

Les enseignantes et enseignants peuvent offrir l'occasion aux Aînées et Aînés, aux sénatrices et sénateurs métis, aux gardiennes et gardiens du savoir, aux survivantes et survivants des pensionnats indiens, y compris aux survivantes intergénérationnelles et survivants intergénérationnels, et aux Autochtones spécialisés dans l'étude de l'histoire, de l'environnement, de la culture, de la gouvernance, et du droit, de partager leurs expériences, leurs compétences, leurs connaissances et leur sagesse au bénéfice de tous les élèves. Lorsqu'une enseignante ou un enseignant consulte ou invite une telle personne dans la salle de classe, elle ou il doit s'assurer que son expertise est pertinente au sujet. Elle ou il doit également veiller au respect des protocoles et s'assurer que l'on approche les membres de la communauté de façon respectueuse et appropriée. Les écoles peuvent communiquer avec les responsables de l'éducation autochtone de leur conseil scolaire ou avec les organismes autochtones locaux pour obtenir de l'aide à cibler des experts dans des domaines particuliers et à connaître les protocoles qui sont en vigueur relativement à l'invitation de membres de la communauté dans une école ou une salle de classe.

## **La place des événements et des questions d'actualité**

L'étude d'événements et de questions d'actualité doit être intégrée aux apprentissages à réaliser pour satisfaire aux attentes du programme-cadre et non faire l'objet d'un traitement isolé. Cette intégration aidera l'élève à établir des liens entre son apprentissage en classe et ce qui se passe autour de lui sur la scène locale, provinciale, pancanadienne et mondiale. Examiner les questions d'actualité aide l'élève à analyser des questions controversées, à reconnaître et à comprendre divers points de vue, à se former des opinions éclairées et, en stimulant son intérêt et sa curiosité, à développer une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. L'intégration des questions d'actualité au programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie contribue à faire de ce document une ressource pertinente et vivante.

## **Les études sur le terrain**

Le programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie offre une diversité d'occasions d'apprentissage par la pratique sur le terrain. Le monde en dehors de la salle de classe est rempli de ressources et de matériel pouvant appuyer l'apprentissage. La cour de l'école, le parc de la localité ou le

quartier sont propices à l'étude de constantes dans l'environnement bâti, de diverses utilisations du sol, de traces de l'activité humaine ou encore de caractéristiques physiques de l'environnement naturel. Certaines études sur le terrain peuvent donner lieu à une exploration libre; par exemple, l'élève peut enquêter sur les ressemblances et les différences entre des environnements locaux. D'autres sont organisées à des fins précises, par exemple enquêter sur l'accumulation de déchets avec l'intention de développer un plan d'action qui réglerait le problème ou enquêter sur les caractéristiques d'une entité physique donnée comme une rivière ou une zone humide.

Il est important que l'élève connaisse au préalable le but de l'étude à mener sur le terrain et comprenne le type de questions auxquelles cette étude doit lui permettre de répondre, et la façon de rassembler des données, des éléments de preuve ou de l'information pour répondre aux questions formulées. Au palier élémentaire, l'enseignante ou enseignant devrait faire le modelage des questions à poser au cours de l'expérience sur le terrain. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant qui explore sur le terrain les relations entre l'environnement physique et l'environnement bâti peut faire le modelage de questions relatives au volume de la circulation à différents endroits dans la communauté et aux problèmes de sécurité routière s'y rattachant. En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, l'élève peut formuler des questions sur des enjeux géographiques ou historiques et proposer des études sur le terrain qui l'aideront à rassembler l'information nécessaire pour y répondre.

## Apprentissage interdisciplinaire et intégré

L'apprentissage interdisciplinaire met en jeu des connaissances et des habiletés liées à deux matières ou plus. L'une de ces matières, le français, se trouve naturellement intégrée à toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage en classe. L'apprentissage de l'élève en études sociales, histoire et géographie ne fait pas exception. Il passe par l'application d'une diversité d'habiletés langagières, entre autres, l'emploi d'un vocabulaire spécifique, l'utilisation de mots et d'éléments graphiques pour exprimer des sentiments ou communiquer et interpréter de l'information, la lecture de textes portant sur des événements historiques ou des enjeux sociaux et environnementaux actuels, ainsi que la recherche d'information.

Le personnel enseignant peut réunir et exploiter en classe de français des ressources textuelles portant sur des sujets traités en études sociales, histoire et géographie, et l'enseignement de ces matières lui fournit par un juste retour des choses l'occasion de développer les habiletés des élèves en littératie critique dans d'autres contextes. L'élève peut ainsi apprendre à critiquer des messages médiatiques, à déterminer à qui ils sont destinés et l'intention de leurs auteurs, à identifier des points de vue qui ne sont pas représentés dans les textes et les messages sous-jacents qu'ils véhiculent. Ses enquêtes l'engageront aussi dans l'analyse d'une variété de documents provenant de sources primaires et secondaires – par exemple des lettres, des journaux intimes, des bulletins d'information, des œuvres d'art, des photographies, des cartes géographiques légendées et des sites Web gouvernementaux – de même que dans l'interprétation d'information et l'évaluation de prises de position sur des enjeux liés aux études sociales, à l'histoire et à la géographie.

L'apprentissage intégré donne à l'élève la possibilité de se concentrer sur des attentes prescrites dans deux matières ou plus au cours d'une unité d'apprentissage, d'une leçon ou d'une activité. En établissant des liens entre les attentes de différentes matières, l'enseignante ou l'enseignant donne à l'élève des occasions de consolider et de démontrer ses connaissances et ses habiletés dans divers contextes. Des liens étroits peuvent être établis entre les attentes en études sociales, histoire et géographie et les attentes en français, en sciences et technologie, en mathématiques, en affaires et commerce ou encore en éducation artistique. Le programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie peut ainsi être utilisé pour offrir d'autres façons d'apprendre et d'établir des liens qui favorisent la compréhension.

En situation d'apprentissage intégré, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que *les connaissances et les habiletés propres à chaque matière sont enseignées*. Par exemple, si l'élève choisit d'étudier des tableaux ou des illustrations d'époque dans le cadre d'une recherche sur les habitudes de vie au Canada au XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignante ou l'enseignant devrait s'assurer que les habiletés liées aux processus d'enquête en histoire et d'analyse critique en éducation artistique sont intégrées dans l'activité.

L'apprentissage intégré peut en outre aider à résoudre les problèmes de fragmentation de l'enseignement, notamment donner à l'élève la possibilité de développer et de mettre en application des habiletés isolées dans des contextes qui lui parlent. Ce genre de contexte lui donne aussi l'occasion de développer ses habiletés de pensée et de raisonnement, et de transférer ses connaissances et ses habiletés d'un champ d'études à l'autre.

Des renseignements supplémentaires concernant [l'apprentissage interdisciplinaire et intégré](#) sont aussi offerts sous l'onglet Planification.

## Éducation environnementale

Le programme d'études sociales, d'histoire et de géographie offre de nombreuses occasions d'atteindre ces objectifs. Le domaine d'étude Communauté et environnement de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année porte sur des enjeux environnementaux actuels ainsi que sur l'importance de modes de vie viables et du développement durable. L'élève est invité à proposer des solutions aux enjeux environnementaux et même à développer des plans d'action afin de promouvoir la gestion responsable. Le domaine d'étude Identité et patrimoine permet à l'élève d'explorer l'importance de l'environnement pour différentes communautés à différentes périodes. D'autres occasions d'apprentissage et d'engagement liées à l'environnement sont offertes aux élèves de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année en histoire et géographie.

Des renseignements supplémentaires concernant [l'éducation environnementale](#) sont aussi offerts sous l'onglet Planification.

## Relations saines

L'étude des relations saines enrichit le programme d'études sociales, d'histoire et de géographie. Par exemple, au cycle primaire, l'élève explore les relations saines sous l'angle des responsabilités personnelles envers les autres et de relations entre l'individu et les membres de la communauté. Au cycle moyen, l'élève étudie les situations de coopération et de conflit entre les individus et les communautés au cours de l'histoire et relève les occasions de coopération, les sources de conflits et les différentes façons dont les personnes perçoivent les autres et établissent des relations avec eux. L'élève se familiarise avec les rapports de force et son rôle dans les relations humaines. Ces explorations se poursuivent et sont approfondies en histoire et en géographie en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année. Des questions encouragent l'élève à penser de façon critique aux inégalités dans le monde et à l'influence que les personnes ont les unes sur les autres et sur l'environnement.

Un climat d'acceptation et d'ouverture d'esprit est vital dans la salle de classe d'études sociales, d'histoire et de géographie. Cette attitude permet à l'élève de prendre conscience de la complexité de divers enjeux. De plus, en examinant les enjeux sous différents angles, l'élève développe une compréhension de différents points de vue et apprend à les respecter. L'élève développe aussi sa faculté d'empathie en analysant les événements et les enjeux selon les perspectives de personnes venant de différentes parties du Canada ou du monde, ou de personnes d'une autre époque. Toutes ces attitudes et ces habiletés fournissent une base pour établir et entretenir des relations saines.

Des renseignements supplémentaires concernant [les relations saines](#) sont aussi offerts sous l'onglet Planification.

## Équité et éducation inclusive

Le principe de valorisation de l'inclusion s'inscrit dans la vision du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie, et de celui d'études canadiennes et mondiales. C'est d'ailleurs dans cette optique que l'élève est amené à comprendre et à apprécier la diversité. Au cycle primaire, l'élève découvre qu'il existe une diversité au sein des familles et des communautés. Elle ou il explore les traditions et leur évolution au fil du temps, ainsi que les différentes façons de les souligner et de les célébrer dans la communauté en général et dans la communauté représentée par la classe. Au cours des années d'études ultérieures, l'élève explore les concepts du pouvoir et de l'exclusion, et prend conscience des conditions de vie de différents groupes de personnes, dont les femmes, les communautés des Premières Nations des Métis et des Inuit, et les peuples de pays en voie de développement, dans le passé et aujourd'hui. Pendant ces années, l'élève a aussi l'occasion d'apprendre que tout le monde joue un rôle dans la société, quel que soit le milieu dont on est issu, et comment on peut aller au-delà des stéréotypes et apprendre à connaître divers groupes religieux, sociaux et ethnoculturels, dont les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et se familiariser avec leurs traditions. L'élève fait des recherches sur les injustices et les inégalités ainsi que sur la victimisation qu'elles engendrent, tout en examinant le rôle que jouent diverses personnes en tant qu'agentes et agents de changement et en tant que source d'inspiration comme modèle de citoyenneté active.

Il est important que le personnel enseignant d'études sociales, d'histoire et de géographie crée un environnement qui stimule le sentiment d'appartenance à une communauté où tous les élèves se sentent inclus et appréciés. Il est essentiel que l'élève se reconnaisse dans le matériel, les ressources et les exemples que l'enseignante ou l'enseignant présente. Lors de discussions sur des sujets tels que les différents groupes religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, ou encore le droit à la citoyenneté, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que tous les élèves, peu importe leur culture, religion, sexe, classe ou orientation sexuelle, se sentent inclus et acceptés dans toutes les activités et discussions. En choisissant avec soin le matériel d'appui qui reflète l'image de la salle de classe, l'élève verra qu'elle ou il est respecté et, à son tour, respectera les différences présentes dans la salle de classe et dans l'ensemble de la communauté.

Des renseignements supplémentaires concernant [les droits de la personne, l'équité et l'éducation inclusive](#) sont aussi offerts sous l'onglet Planification.

## Littératie financière

Un des objectifs des programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie, et d'études canadiennes et mondiales est de permettre à l'élève de devenir une citoyenne ou un citoyen responsable, actif, informé et réfléchi. La littératie financière est un élément important de cet objectif. Dans le programme d'études sociales, d'histoire et de géographie, l'élève a de nombreuses occasions de faire des recherches et d'étudier des concepts de littératie financière qui sont liés à la matière à l'étude. Par exemple, en études sociales, l'élève du cycle moyen compare l'économie et les structures sociales des premières sociétés à celles d'aujourd'hui. L'élève étudie le rôle du commerce dans l'établissement et la consolidation des relations entre les Premières Nations et les premiers Européens au Canada. L'élève examine notre dépendance à l'égard de l'exploitation des ressources naturelles pour répondre à nos besoins et désirs. Dans ses apprentissages en études sociales, histoire et géographie, l'élève examine aussi le rôle du gouvernement par rapport à l'économie du Canada, ainsi que par rapport aux liens de cette économie avec les différentes régions du Canada et avec le reste du monde. En histoire, l'élève a de nombreuses occasions d'explorer l'incidence que les facteurs économiques ont eue sur le Canada au cours des années et, en utilisant le processus d'enquête, de déterminer comment les différentes communautés ont été affectées par ces facteurs et comment elles s'y sont adaptées. En géographie, l'élève explore l'importance des ressources naturelles dans l'économie mondiale. De plus, elle ou il prend conscience des disparités économiques à l'échelon mondial et de leur incidence sur la qualité de vie dans différents pays du monde.

Des renseignements supplémentaires concernant [la littératie financière](#) sont aussi offerts sous l'onglet Planification.

## Pensée critique et littératie critique

En études sociales, histoire et géographie, l'élève exerce sa pensée critique pour analyser une situation donnée, pour évaluer les répercussions d'une décision ou d'une intervention, pour se former une opinion sur un enjeu et présenter une justification à l'appui. L'élève est amené à examiner les opinions et les valeurs des autres, à détecter les préjugés, à mettre au jour le sens caché ou implicite d'un texte, à utiliser l'information recueillie pour se faire une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu ou encore, pour concevoir un plan d'action ou d'intervention qui pourrait changer une situation. Le développement de ces habiletés est appuyé par la rubrique sur le processus d'enquête présente dans chaque domaine d'étude, ainsi que par les [concepts de la pensée critique propres à chaque matière](#) identifiés dans les attentes du programme-cadre.

Durant ses apprentissages en études sociales, histoire et géographie l'élève est souvent amené à reconnaître les répercussions possibles de ses choix. Lors de la collecte d'information de sources variées, elle ou il doit être en mesure d'interpréter ce qu'elle ou il entend, lit ou visionne, de reconnaître les préjugés et de pouvoir déterminer pourquoi la source en question pourrait avoir de tels préjugés.

Il y a diverses façons d'aborder la pensée critique. Certains trouvent utile de discuter de leur raisonnement, de poser des questions et d'explorer des idées. D'autres préfèrent s'accorder du temps pour observer longuement une situation ou pour décortiquer un texte, et n'exprimer leurs vues qu'après mûre réflexion; il se peut aussi qu'ils préfèrent ne pas poser de question ni exprimer leurs pensées oralement pendant qu'elles ou ils pensent.

L'acquisition des habiletés de la pensée critique en études sociales, histoire et géographie passe par le questionnement. L'élève apprend à poser les questions qui lui permettront d'interpréter de l'information, de détecter les préjugés à leur source, de déterminer pourquoi une source consultée présente un parti pris, et de prendre en compte les valeurs et les points de vue de divers individus ou groupes.

En études sociales, histoire et géographie, l'élève fait appel à ses habiletés de pensée critique lorsqu'elle ou il porte un jugement raisonné sur ce qu'il convient de faire ou de croire quant à des questions ou des situations pour lesquelles il n'existe pas de réponses ou de solutions toutes faites. Il importe donc d'aider l'élève à développer les habiletés nécessaires pour porter un jugement critique, considérer différents points de vue, interpréter de l'information, évaluer des faits et tirer des conclusions logiques. À cette fin, le personnel enseignant doit prévoir de multiples occasions d'apprentissage axées sur le développement de ces habiletés.

Dans le programme d'études sociales, d'histoire et de géographie, l'élève met à contribution ses habiletés en littératie critique pour analyser divers textes médiatiques, pour en déterminer les objectifs et pour décoder les messages sous-jacents. Ce faisant, l'élève peut relever les préjugés que renferment ces textes et leurs lacunes, c'est-à-dire, comment on a déterminé leur contenu, qui en a eu la responsabilité et qui sont les personnes ou les groupes dont on a omis les perspectives. L'élève est alors en mesure d'élaborer sa propre interprétation d'une problématique. Le personnel enseignant doit donc favoriser et multiplier les occasions permettant à l'élève de participer à des discussions critiques sur le contenu de la documentation qui lui est présentée, qu'il s'agisse d'émissions de télévision, de films, de

pages Web, de messages publicitaires ou d'autres moyens d'expression. Ce genre de discussion aide l'élève à comprendre comment les auteurs tentent de le joindre en tant que membre d'une communauté ou de la société en général. En effet, le langage et la communication, quels qu'ils soient, ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et manipuler.

Un autre aspect de la pensée critique est la métacognition qui consiste à observer son processus de réflexion pour exercer un contrôle sur ses fonctions cognitives. La métacognition permet aussi de suivre et d'évaluer son apprentissage. En misant sur les habiletés métacognitives, on favorise chez l'élève le développement de la littératie critique dans toutes les matières et disciplines. En études sociales, en histoire et en géographie, les habiletés métacognitives sont développées de nombreuses façons. Durant le processus d'enquête, l'élève utilise ses habiletés pour réfléchir et pour s'assurer que ses questions sont pertinentes, qu'elle ou il a interprété l'information recueillie de façon logique et que les concepts appropriés de la pensée critique propres à la matière sont reflétés dans son analyse. En mettant en œuvre ses habiletés métacognitives, l'élève revoit et repense constamment son travail, ce qui l'amène à approfondir le processus d'enquête.

## Évaluation et communication du rendement de l'élève

Le document [\*Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> – 12<sup>e</sup> année \(2010\)\*](#) établit la politique d'évaluation et de communication du rendement du ministère de l'Éducation. Cette politique a pour but de maintenir des normes élevées et d'améliorer l'apprentissage des élèves, ce qui profitera aux élèves, aux parents et aux enseignantes et enseignants des écoles élémentaires et secondaires de toute la province. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel<sup>13</sup> des membres du personnel scolaire à tous les niveaux, de même que de leur habileté à travailler ensemble et à instaurer un climat de confiance auprès des parents et des élèves.

Les principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement de l'élève, qui s'appliquent à tout le curriculum, se trouvent sous l'onglet [Évaluation](#). L'élément clé est la grille d'évaluation du rendement en études sociales, histoire et géographie, qui se trouve ci-après.

---

<sup>13</sup> Selon la définition présentée dans le document *Faire croître le succès* (p. 166), « Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes. »

## **La grille d'évaluation du rendement en études sociales, histoire et géographie**

La grille d'évaluation du rendement comprend [quatre compétences](#) et [quatre niveaux de rendement](#). Des renseignements supplémentaires concernant la grille d'évaluation du rendement, qui s'appliquent à tout le curriculum, sont offerts à la rubrique [Raison d'être de la grille d'évaluation du rendement](#) sous l'onglet Évaluation.

<b>Connaissance et compréhension</b> – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L'élève :			
<b>Connaissance des éléments à l'étude</b> (p. ex., faits, termes, définitions).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
<b>Compréhension des éléments à l'étude</b> (p. ex., concepts, idées, théories, relations, processus, technologies spatiales).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
<b>Habiletés de la pensée</b> – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L'élève :			
<b>Utilisation des habiletés de planification</b> (p. ex., choix du sujet, préparation d'une enquête, formulation de questions, collecte et organisation des données et de l'information, établissement d'objectifs, orientation de la recherche).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des habiletés de traitement de l'information</b> (p. ex., interprétation, analyse, synthèse, évaluation de données, de preuves et de l'information, analyse de cartes; détection de points de vue et de préjugés; formulation de conclusions).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative</b> (p. ex., mise en œuvre des concepts de la pensée propres à chaque matière, utilisation des processus d'enquête, de résolution de problèmes et de prise de décisions).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.

<b>Communication</b> – La transmission des idées et de l’information selon différentes formes et divers moyens.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L’élève :			
<b>Expression et organisation des idées et de l’information</b> (p. ex., <i>expression précise, organisation logique</i> ).	exprime et organise les idées et l’information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l’information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l’information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l’information avec beaucoup d’efficacité.
<b>Communication des idées et de l’information oralement, par écrit ou selon un autre mode d’expression</b> (p. ex., <i>présentation orale, rédaction d’un article de journal, interprétation d’un rôle dans une saynète, création d’une ligne de temps, production d’une carte légendée</i> ) <b>à des fins précises</b> (p. ex., <i>sensibilisation, information, persuasion, divertissement</i> ) <b>et pour des auditoires spécifiques</b> (p. ex., <i>pair, adulte, communauté scolaire, grand public</i> ).	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l’information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d’efficacité.
<b>Utilisation des conventions et de la terminologie à l’étude</b> (p. ex., <i>cartographie, vocabulaire</i> ).	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l’étude avec beaucoup d’efficacité.
<b>Mise en application</b> – L’application des éléments à l’étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l’établissement de liens.				
<b>Compétences</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
	L’élève :			
<b>Application des connaissances et des habiletés</b> (p. ex., <i>concepts de la pensée, habiletés spatiales, processus, technologies</i> ) <b>dans des contextes familiers.</b>	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec beaucoup d’efficacité.

<b>Transfert des connaissances et des habiletés</b> ( <i>p. ex., concepts de la pensée, habiletés spatiales, processus, technologies</i> ) <b>à de nouveaux contextes</b> ( <i>p. ex., réalisation de projets multidisciplinaires</i> ).	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.
<b>Établissement de liens</b> ( <i>p. ex., entre les thèmes et les enjeux à l'étude et la vie quotidienne; entre les matières à l'étude; entre les contextes du passé, du présent et du futur; dans divers contextes sociaux, culturels et environnementaux; entre des suggestions et des mesures concrètes pour aborder des enjeux</i> ).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d'efficacité.

## Les critères et les descripteurs

Pour aider davantage les enseignantes et enseignants dans leur travail d'évaluation de l'apprentissage de l'élève, la grille d'évaluation du rendement comprend des critères et des descripteurs.

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de *critères* viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Dans le programme-cadre d'études sociales, histoire et géographie, les critères pour chaque compétence sont :

### **Connaissance et compréhension**

- Connaissance des éléments à l'étude
- Compréhension des éléments à l'étude

### **Habiletés de la pensée**

- Utilisation des habiletés de planification
- Utilisation des habiletés de traitement de l'information
- Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative

### **Communication**

- Expression et organisation des idées et de l'information

- Communication des idées et de l'information oralement et par écrit ou selon un autre mode d'expression, à des fins précises et pour des auditoires spécifiques
- Utilisation des conventions et de la terminologie à l'étude

### **Mise en application**

- Application des connaissances et des habiletés dans des contextes familiers
- Transfert des connaissances et des habiletés à de nouveaux contextes
- Établissement de liens entre divers contextes

Les descripteurs permettent à l'enseignante ou l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est l'*efficacité*. On définit l'efficacité comme étant la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L'enseignante ou l'enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la clarté, l'exactitude, la précision, la logique, la pertinence, la cohérence, la souplesse, la profondeur, l'envergure) en fonction de la compétence et du critère visés lorsqu'elle ou il élaborera des grilles adaptées.

## Études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année

### Thèmes abordés

Les attentes en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année sont réparties en deux domaines d'étude :

A. Patrimoine et identité, et B. Communauté et environnement (pour plus de détails, voir la description [des domaines d'étude](#)). Voici les grands thèmes abordés dans chaque année d'études :

#### 1<sup>re</sup> année :

- A. Les rôles et les responsabilités
- B. La communauté

#### 2<sup>e</sup> année :

- A. Les traditions familiales et communautaires
- B. Les communautés du monde

#### 3<sup>e</sup> année :

- A. Les communautés du Canada, 1780–1850
- B. Vivre et travailler en Ontario

#### 4<sup>e</sup> année :

- A. Les sociétés anciennes
- B. Les régions politiques et physiques du Canada

#### 5<sup>e</sup> année :

- A. Les interactions entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada (avant 1713)
- B. L'action gouvernementale et citoyenne

#### 6<sup>e</sup> année :

- A. L'expérience canadienne hier et aujourd'hui
- B. Le Canada dans la communauté mondiale

## Concepts de la pensée critique en études sociales

Six concepts de la pensée critique en études sociales sous-tendent la réflexion de l'élève et ses apprentissages en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Au moins un concept de la pensée critique est associé à chaque attente du programme-cadre. Le tableau suivant contient une description de chacun de ces concepts ainsi que des questions types s'y rattachant. Ces questions illustrent les possibilités qui sont données à l'élève d'appliquer chaque concept en contexte d'apprentissage. (Voir plus de détails sur les [concepts de la pensée critique propres à chaque matière.](#))

Importance
<p>Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance de quelque chose (p. ex., une question, un événement, une évolution, une personne, un lieu, un processus, une interaction). Avec l'expérience, l'élève finit par comprendre que cette importance dépend d'un contexte ou d'une situation. Par exemple, ce qui est important pour une personne peut ne pas revêtir d'importance pour une autre. L'importance de quelque chose est généralement déterminée par l'impact qu'elle produit à court ou à long terme sur des personnes et des lieux.</p> <p><b>Questions types*</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Quel rôle jouent les personnes âgées, les Aînées et les Aînés, ou les sénatrices et sénateurs métis dans la communauté? (1<sup>re</sup> année, A3.2)</li><li>• Quelles grandes fêtes sont célébrées chaque année dans ta famille**? (2<sup>e</sup> année, A3.3)</li><li>• Pourquoi des sites comme le temple d'Angkor [Cambodge], les mosquées de Tombouctou [Mali] ou la citadelle de Machu Picchu [Pérou] sont-ils si importants pour les archéologues? Qu'est-ce que ces sites nous indiquent sur les sociétés qui les ont construits? (4<sup>e</sup> année, A3.1)</li><li>• Quel était le but des expéditions des Vikings (Anse aux Meadows), de Cabot (côtes de Terre-Neuve), de Cartier (fleuve Saint-Laurent), de Hudson (baie d'Hudson) et d'Étienne Brûlé (Outaouais, baie Georgienne)? (5<sup>e</sup> année, A3.1)</li></ul>

### Cause et conséquence

Ce concept met l'élève au défi de déterminer les facteurs qui ont une incidence sur quelque chose ou qui entraînent quelque chose (p. ex., un événement, une situation, une action, une interaction) de même que ses impacts ou ses effets. L'élève étudie les causes et les conséquences d'une variété d'événements, de situations et d'interactions dans l'environnement naturel et la société.

#### Questions types\*

- Pourquoi les agriculteurs de l'Ontario ne cultivent-ils pas des bananes ou des ananas? (2<sup>e</sup> année, B2.2)
- Quels types d'impact les activités humaines et l'utilisation du territoire ont-elles sur l'environnement? Comment pouvons-nous réduire cet impact? (3<sup>e</sup> année, survol)
- Comment la vie des premiers peuples autochtones a-t-elle changé après le contact avec les Européens? (5<sup>e</sup> année, A2.3)
- Quelle incidence peut avoir la consommation de chocolat au Canada sur les pays producteurs de cacao et leurs populations? (6<sup>e</sup> année, B1.1)

### Continuité et changement

Ce concept met l'élève au défi de déterminer ce qui n'a pas changé et ce qui a changé au cours d'une période donnée. La continuité et le changement peuvent être étudiés, par exemple à travers les modes de vie, les politiques, les pratiques économiques, la relation à l'environnement, les valeurs sociales. L'élève émet des jugements sur la continuité et le changement en établissant des comparaisons entre un moment dans le passé et le présent ou entre deux moments dans le passé.

#### Questions types\*

- De quelle manière tes responsabilités à la maison ou envers la terre peuvent-elles évoluer avec le temps? (1<sup>re</sup> année, A2.1)
- En quoi ton mode de vie diffère-t-il de celui d'un enfant habitant le Canada au début des années 1800? (3<sup>e</sup> année, A2.1)
- Quelles pratiques agricoles anciennes sont encore utilisées au Canada aujourd'hui? (4<sup>e</sup> année, A2.4)
- Quelles communautés ont contribué au développement économique des diverses régions du Canada? Comment? Ces communautés sont-elles toujours présentes dans ces régions? (6<sup>e</sup> année, A3.3)
- Comment les membres des communautés juives ont-ils travaillé et continuent de travailler avec d'autres personnes et communautés pour lutter contre le racisme au Canada? (6<sup>e</sup> année, A3.7)

### Constantes et tendances

Ce concept met l'élève au défi de découvrir des caractéristiques qui sont similaires ou se répètent dans l'environnement naturel et humain (constantes) ainsi que des caractéristiques qui ont tendance à être stables dans une situation particulière et sur une certaine période (tendances). Ces caractéristiques peuvent être spatiales, sociales, économiques, physiques ou environnementales. L'élève découvre des constantes en établissant des relations de similitude entre des caractéristiques et dégage des tendances en établissant des relations entre ces caractéristiques sur une certaine période.

#### Questions types\*

- Quelles similarités as-tu constatées dans la façon de se loger des personnes vivant dans des régions froides? (2<sup>e</sup> année, B1.5)
- Quels éléments trouve-t-on dans tous les parcs? (1<sup>re</sup> année, B3.2)
- Pourquoi plusieurs villes sont situées à proximité de lacs et de rivières? (3<sup>e</sup> année, B2.1)
- Comment distingue-t-on une région géographique d'une autre? (4<sup>e</sup> année, survol)
- Quelles destinations touristiques les Canadiennes et Canadiens privilégient-ils le plus pour leurs vacances à l'étranger durant l'hiver? As-tu remarqué une constante dans leurs choix lorsque tu as localisé ces destinations sur une carte? (6<sup>e</sup> année, B3.6)

### Interrelations

Ce concept met l'élève au défi d'explorer les relations au sein des systèmes naturels et humains et entre ces systèmes, incluant la façon dont ils s'adaptent les uns aux autres ou influent les uns sur les autres. L'élève explore une variété d'éléments présents au sein d'un système et la façon dont ils interagissent au sein de ce système, ainsi que des relations entre des systèmes.

#### Questions types\*

- De quelles façons les personnes et l'environnement naturel et bâti contribuent-ils ensemble à répondre aux besoins de la communauté? (1<sup>re</sup> année, survol)
- Quel genre de choses les nouveaux venus dans une région pouvaient-ils apprendre des personnes qui y étaient déjà établies? (3<sup>e</sup> année, A3.7)
- Pourquoi l'ensemble de la communauté internationale est-elle concernée par la question des espèces envahissantes? (6<sup>e</sup> année, B2.3)

## Perspective

Ce concept fait référence aux façons dont différentes personnes ou différents groupes envisagent quelque chose (p. ex., une question, un événement, une évolution, une personne, un lieu, un processus, une interaction). L'élève apprend que différents groupes ont différentes perspectives et que ces perspectives dépendent de divers facteurs, entre autres les croyances, la position sociale et la localisation géographique. L'élève apprend aussi l'importance d'analyser les sources pour identifier la perspective qu'elles représentent et de consulter des sources qui reflètent une diversité de perspectives.

### Questions types\*

- En quoi la compréhension de différentes personnes et de différents groupes peut-elle nous aider à apprécier la diversité dans notre communauté (2<sup>e</sup> année, survol)
- Quelles étaient les différences entre la façon dont les Premières Nations, les Métis et les Inuit, ainsi que les colons et colons vivaient de la terre? (3<sup>e</sup> année, A2.1)
- Pour quelles raisons le parc Algonquin en Ontario a-t-il été créé? Son rôle a-t-il changé depuis sa création? (4<sup>e</sup> année, B1.1)
- Quels sont les avantages et les inconvénients d'établir un système de transport en commun dans une municipalité? Quels groupes pourraient s'y opposer? Quels groupes pourraient y être favorables? (5<sup>e</sup> année, B1.1)

\* La plupart de ces questions figurent dans les pistes de réflexion et accompagnent des contenus d'apprentissage. Les autres font partie du questionnement suggéré dans le tableau accompagnant le survol de chaque année d'étude.

\*\* Le mot « famille » est utilisé dans ce document pour désigner plus d'une personne réunie dans un ménage ou dans des ménages étendus qui interagissent et sont reliés les uns aux autres dans leurs cercles sociaux par diverses relations (p. ex., parents, frères et sœurs, membres de la famille étendue, membres de la communauté). Ce terme peut également désigner les prestataires de soins ou une communauté de soins qui s'engagent à être présents les uns pour les autres de diverses manières.

## Processus d'enquête en études sociales

La première attente de chaque domaine d'étude ainsi que les contenus d'apprentissage s'y rattachant sont consacrés à guider l'élève dans le processus d'enquête sur des événements, des questions ou des enjeux. Le processus d'enquête *ne doit pas* nécessairement être appliqué intégralement; l'élève utilise les composantes de ce processus selon ses besoins compte tenu de la tâche à accomplir. Bien que toutes les composantes du processus d'enquête soient décrites à travers les contenus d'apprentissage se rattachant à la première attente, il est important de souligner que l'élève est appelé à appliquer les habiletés associées à ce processus dans le contexte de n'importe quelle attente du cours. (Voir plus de détails sur le [processus d'enquête en études sociales, histoire et géographie.](#))

Le tableau suivant illustre par l'exemple plusieurs des façons dont l'élève pourra aborder chacune des composantes du processus d'enquête en études sociales.

### Formuler des questions

L'élève formule des questions de façon autonome, avec l'aide de son enseignante ou enseignant, ou en groupe :

- pour explorer une variété d'événements, de questions ou d'enjeux qui sont liés aux attentes et identifier le sujet de son enquête;
- pour déterminer quels concepts de la pensée critique en études sociales s'appliquent à son enquête;
- pour centrer son questionnement sur les concepts identifiés;
- pour développer les critères qui serviront à faire l'évaluation des preuves ou pour former un jugement, prendre une décision ou tirer des conclusions.

### Recueillir de l'information

L'élève :

- recueille des données pertinentes et des éléments de preuve et d'information de sources primaires<sup>a</sup>, de sources secondaires<sup>b</sup> et d'études sur le terrain<sup>c</sup>;
- vérifie la qualité et la fiabilité des sources consultées;
- identifie les points de vue exprimés dans les sources consultées;
- utilise une variété de méthodes pour organiser les données et les éléments de preuve et d'information recueillis;
- note d'où viennent les données et les éléments de preuve et d'information prélevés;
- juge si les données et les éléments de preuve et d'information recueillis sont suffisants pour son enquête.

### Analyser et interpréter l'information recueillie

L'élève :

- analyse les données et les éléments de preuve et d'information en appliquant les concepts de la pensée en études sociales (voir le tableau précédent);
- utilise différents types d'organiseurs graphiques pour faciliter son analyse ou son interprétation des données et des éléments de preuve et d'information;
- identifie les points ou les idées clés dans chaque source;
- extrait de l'information de schémas, de tableaux, de diagrammes ou de cartes;
- réalise des schémas, des tableaux, des diagrammes ou des cartes pour faciliter son analyse d'événements, de questions ou d'enjeux;
- analyse ses sources pour déterminer l'importance que revêt un événement, une question ou un enjeu pour certaines personnes ou pour un groupe de personnes;
- identifie les partis pris dans chaque source;
- détermine si tous les points de vue sont représentés dans l'ensemble des sources exploitées et, le cas échéant, quels sont ceux qui manquent.

### Tirer des conclusions

L'élève :

- fait la synthèse des données et des éléments de preuve et d'information et émet des jugements éclairés et critiques fondés sur ce matériel;
- établit des liens entre le passé et le présent;
- prédit les résultats;
- détermine l'impact d'événements, de questions ou d'enjeux sur les personnes et les lieux;
- prend position en s'appuyant sur des données et des preuves.

### Communiquer ses résultats

L'élève :

- utilise le mode de présentation approprié (p. ex., oral, visuel, écrit, kinesthésique) selon l'audience et l'intention poursuivie;
- émet des jugements, communique des décisions, tire des conclusions et fait des prévisions ou planifie une action de façon claire et logique;
- communique en français en utilisant le vocabulaire approprié;
- cite ses sources de référence en respectant des conventions préétablies.

<sup>a</sup> Les sources primaires comprennent entre autres des artefacts, des œuvres d'art, des livres de recettes, des journaux intimes ou journaux de bord, des lettres, des histoires orales, des photographies, des images satellites et certains schémas, diagrammes et cartes.

<sup>b</sup> Les sources secondaires comprennent entre autres des articles de journaux, des films documentaires ou autres, des ouvrages de référence et la plupart des sites Web.

<sup>c</sup> Les études sur le terrain peuvent être menées entre autres dans le voisinage, dans un parc ou sur le terrain de l'école.

## Histoire, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année

### Thèmes abordés

Pour la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année, les attentes en histoire sont réparties en deux domaines d'étude qui portent les grands thèmes suivants :

**7<sup>e</sup> année :**

- A. La Nouvelle-France et l'Amérique du Nord britannique (1713-1800)
- B. Conflits et défis au Canada (1800-1850)

**8<sup>e</sup> année :**

- A. Création du Canada (1850-1890)
- B. Une société en évolution (1890-1914)

### Concepts de la pensée critique en histoire

Quatre concepts de la pensée critique en histoire sous-tendent, en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, la réflexion de l'élève et ses apprentissages en histoire. Au moins un concept de la pensée critique est associé à chaque attente du programme-cadre. Le tableau suivant contient une description de chacun de ces concepts ainsi que des questions types s'y rattachant. Ces questions illustrent les possibilités qui sont données à

l'élève d'appliquer chaque concept en contexte d'apprentissage. (Voir plus de détails sur les [concepts de la pensée critique propres à chaque matière.](#))

### Importance historique

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance de quelque chose appartenant au passé (p. ex., une question, un événement, une évolution, une personne, un lieu, une interaction). L'importance historique est généralement déterminée par l'impact de quelque chose sur un groupe de personnes et par les effets durables de cet impact. L'élève prend progressivement conscience que ce qui revêt une importance historique pour un groupe peut ne pas revêtir d'importance pour un autre groupe. L'importance peut aussi être déterminée par le bien-fondé de quelque chose appartenant au passé et ses liens avec une question d'actualité.

#### Questions types\*

- Quel était l'enjeu de la guerre de 1812 pour les Premières Nations et les Métis? En quoi cet enjeu explique-t-il la décision de Tecumseh de s'allier aux Britanniques? (7<sup>e</sup> année, B3.1)
- Quel rôle ont joué Samuel Genest, Napoléon-Antoine Belcourt et Henri Bourassa dans la crise scolaire liée au *Règlement 17*? (8<sup>e</sup> année, B3.3)

### Cause et conséquence

Ce concept met l'élève au défi de déterminer les facteurs qui influencent ou déclenchent quelque chose (p. ex., un événement, une situation, une action, une interaction) de même que les répercussions de cet élément déclencheur. L'élève développe une compréhension de la complexité des causes et des conséquences d'un événement ou d'une situation en se rendant compte qu'ils peuvent être causés par plus d'un facteur et avoir de nombreuses conséquences, tant prévues qu'involontaires.

#### Questions types\*

- Pourquoi est-ce que tant d'Irlandaises et d'Irlandais quittent leur pays pour se rendre au Canada à partir des années 1830? (7<sup>e</sup> année, B3.1)
- Comment s'explique la disparition du bison dans les Prairies à cette époque et quelles en ont été les conséquences pour les Premières Nations et les Métis des Prairies? (8<sup>e</sup> année, A2.1)

## Continuité et changement

Ce concept met l'élève au défi de déterminer ce qui n'a pas changé et ce qui a changé au cours d'une période donnée. La continuité et le changement peuvent être étudiés, par exemple, à travers les modes de vie, les politiques, les pratiques économiques, la relation à l'environnement, les valeurs sociales. L'élève émet des jugements sur la continuité et le changement en établissant des comparaisons entre un moment dans le passé et le présent ou entre deux moments dans le passé.

### Questions types\*

- En quoi la vie d'un enfant francophone, anglophone ou autochtone de cette époque pouvait-elle être à la fois semblable et différente de celle d'un enfant de cette même communauté d'aujourd'hui? (7<sup>e</sup> année, A2.3)
- Pourquoi les Ukrainiens se sont-ils établis en si grand nombre dans les Prairies canadiennes? De quelles façons la solidarité s'est-elle manifestée entre les membres de cette communauté? Quelles formes de solidarité existent aujourd'hui dans la société canadienne? (8<sup>e</sup> année, B2.4)

## Perspective historique

Ce concept met l'élève au défi de saisir à des fins d'analyse, des actions, des événements et des questions dans leur contexte historique. Pour y parvenir, il lui faut non seulement comprendre le contexte social, culturel, politique, économique et intellectuel, ainsi que les valeurs et les croyances qui façonnaient la vie des personnes et dictaient leurs actions par le passé, mais aussi éviter d'appliquer au passé les valeurs et les normes sociales d'aujourd'hui. L'élève apprend aussi que différentes personnes ont différents points de vue sur les mêmes événements ou les mêmes questions, et ce, à toute époque.

### Questions types\*

- Quelles attitudes sociales ont influé sur le déplacement des communautés des Premières Nations et des Métis à l'arrivée des loyalistes? (7<sup>e</sup> année, B2.3)
- Comment étaient perçues les femmes au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle au Canada? Quelles lois et pratiques de l'époque reflètent cette perception? Quelles étaient les principales préoccupations des groupes militant pour les droits des femmes à cette époque? (8<sup>e</sup> année, B2.5)

\* La majorité de ces questions figurent parmi les pistes de réflexion et accompagnent des contenus d'apprentissage. Les autres font partie du questionnement suggéré dans le tableau accompagnant le survol de chaque cours.

## Processus d'enquête en histoire

La première attente de chaque domaine d'étude ainsi que les contenus d'apprentissage s'y rattachant sont consacrés à guider l'élève dans le processus d'enquête sur des événements, des transformations, des questions et des idées. Le processus d'enquête *ne doit pas* nécessairement être appliqué intégralement; l'élève utilise les composantes de ce processus selon ses besoins, compte tenu de la tâche à accomplir. Bien que toutes les composantes du processus d'enquête soient décrites à travers les contenus d'apprentissage se rattachant à la première attente, il est important de souligner que l'élève est appelé à appliquer les habiletés associées à ce processus dans le contexte de n'importe quelle attente du cours. (Voir plus de détails sur le [processus d'enquête en études sociales, histoire et géographie](#).)

Le tableau suivant illustre par l'exemple des façons dont l'élève pourra aborder chacune des composantes du processus d'enquête en histoire.

<b>Formuler des questions</b>
<p>L'élève formule des questions de façon autonome, avec l'aide de son enseignante ou enseignant, ou en groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• pour explorer une variété d'événements, de questions ou d'enjeux liés aux attentes et identifier le sujet de son enquête;</li><li>• pour déterminer quels concepts de la pensée critique en histoire s'appliquent à son enquête;</li><li>• pour centrer son questionnement qui orientera sa recherche d'information sur les concepts identifiés;</li><li>• pour développer les critères qui serviront à faire l'évaluation de données ou des preuves ou pour former un jugement, prendre une décision ou tirer des conclusions.</li></ul>
<b>Recueillir de l'information</b>
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• recueille des données pertinentes et des éléments de preuve et d'information de sources primaires<sup>a</sup> et de sources secondaires<sup>b</sup>, incluant des ressources communautaires<sup>c</sup>;</li><li>• vérifie la qualité et la fiabilité des sources consultées;</li><li>• identifie l'intention poursuivie dans les sources consultées;</li><li>• identifie les points de vue exprimés dans les sources consultées;</li><li>• utilise une variété de méthodes pour organiser les données ainsi que les éléments de preuve et d'information recueillis;</li><li>• note d'où viennent les données et les éléments de preuve et d'information prélevés;</li><li>• juge si les données et les éléments de preuve et d'information recueillis sont suffisants pour son enquête.</li></ul>

### Analyser et interpréter l'information recueillie

L'élève :

- analyse les données et les éléments de preuve et d'information en appliquant les concepts de la pensée critique en histoire (voir le tableau précédent);
- utilise différents types d'organiseurs graphiques pour faciliter son analyse ou son interprétation des données et des éléments de preuve et d'information;
- identifie les points ou les idées clés dans chaque source;
- extrait de l'information de schémas, de tableaux, de diagrammes ou de cartes;
- réalise des schémas, des tableaux, des diagrammes ou des cartes pour faciliter son analyse d'événements, de questions ou d'enjeux;
- analyse ses sources pour déterminer l'importance que revêt un événement, une question ou un enjeu pour certaines personnes ou différents groupes de personnes;
- identifie les partis pris dans chaque source;
- détermine si tous les points de vue sont représentés dans l'ensemble des sources exploitées et ceux qui manquent le cas échéant.

### Tirer des conclusions

L'élève :

- fait la synthèse des données et des éléments de preuve et d'information, et émet des jugements éclairés et critiques fondés sur ce matériel;
- établit des liens entre le passé et le présent;
- détermine les conséquences à court et long terme d'un événement, de transformations ou d'une situation sur différentes personnes, différents groupes de personnes ou différentes régions;
- évalue le bien-fondé d'une action d'un point de vue éthique et compte tenu du contexte;
- tire des conclusions au sujet d'événements, de questions ou d'enjeux en s'appuyant sur leurs éléments de preuve.

### Communiquer ses résultats

L'élève :

- utilise le mode de présentation approprié (p. ex., oral, visuel, écrit, kinesthésique) selon l'audience et l'intention poursuivie;
- communique ses arguments, conclusions, prévisions ou son plan d'action de façon claire et logique;
- communique en français en utilisant le vocabulaire approprié et les concepts historiques;
- cite ses sources de référence en respectant les conventions préétablies.

<sup>a</sup> Les sources primaires comprennent, entre autres, des artefacts, des œuvres d'art, des données de recensement, des livres de recettes, des journaux intimes, des lettres, des textes de loi, des histoires orales, des photographies, des discours, des traités et certaines cartes.

<sup>b</sup> Les sources secondaires comprennent, entre autres, des articles de journaux, des films documentaires ou autres, des ouvrages de référence et la plupart des sites Web.

<sup>c</sup> Les ressources communautaires peuvent inclure, entre autres, des musées et des sites patrimoniaux ainsi que des ressources provenant de groupes ou d'associations communautaires.

## Géographie, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année

### Thèmes abordés

Pour la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année, les attentes en géographie sont réparties en deux domaines d'étude qui portent les grands thèmes suivants :

#### 7<sup>e</sup> année :

- A. Constantes physiques dans un monde en changement
- B. Exploitation des ressources naturelles et durabilité environnementale

#### 8<sup>e</sup> année :

- A. Constantes et développement durable de l'établissement humain dans le monde
- B. Développement et qualité de vie à l'échelle mondiale

### Concepts de la pensée critique en géographie

Quatre concepts de la pensée critique en géographie sous-tendent en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année la réflexion de l'élève et ses apprentissages en géographie. Au moins un concept de la pensée critique est associé à chaque attente du programme-cadre. Le tableau suivant contient une description de chacun de ces concepts ainsi que des questions types s'y rattachant. Ces questions illustrent les possibilités qui sont données à l'élève d'appliquer chaque concept en contexte d'apprentissage. (Voir plus de détails sur les [concepts de la pensée critique propres à chaque matière.](#))

#### Importance spatiale

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance d'un lieu ou d'une région. L'élève explore les liens qui existent entre l'emplacement géographique d'un site et ses caractéristiques physiques et analyse les relations uniques qui se tissent dans l'environnement naturel et humain, et entre ces derniers dans un lieu particulier. Ainsi faisant, l'élève arrive à comprendre qu'un lieu peut revêtir une importance différente pour des plantes, des animaux et des êtres humains.

#### Questions types\*

- Quels genres de reliefs se prêtent bien au développement du tourisme? (7<sup>e</sup> année, A2.1)
- Sur quels critères devrait reposer la décision d'utiliser un territoire pour l'agriculture, pour des activités récréatives ou pour le développement résidentiel? (8<sup>e</sup> année, A3.3)

### Constantes et tendances

Ce concept met l'élève au défi de découvrir des caractéristiques qui sont similaires ou se répètent dans l'environnement naturel et humain (constantes) ainsi que des caractéristiques qui ont tendance à être stables dans une situation particulière et sur une certaine période (tendances). Ces caractéristiques peuvent être spatiales, sociales, économiques, physiques ou environnementales. L'élève découvre des constantes en établissant des relations de similitude entre des caractéristiques et dégage des tendances en établissant des relations entre ces caractéristiques sur une certaine période.

#### Questions types\*

- Quelles caractéristiques du relief peux-tu observer sur ces photos pour avoir des indices sur la localisation d'une région? (7<sup>e</sup> année, A3.1)
- Quels types d'organisation spatiale d'établissements humains peux-tu reconnaître sur ces photos aériennes? (8<sup>e</sup> année, A3.1)

### Interrelations

Ce concept met l'élève au défi d'explorer les relations qui existent au sein d'environnements naturels et humains, et entre ces environnements. Les éléments d'un environnement ou plus sont interreliés et fonctionnent ensemble comme un système. L'élève doit comprendre les relations qui existent au sein d'un système et analyser des relations entre des systèmes pour parvenir à déterminer l'influence qu'ils exercent les uns sur les autres.

#### Questions types\*

- Quelle est la méthode la plus courante pour produire de l'électricité en Chine? Crois-tu que cette méthode de production d'énergie soit viable? Pourquoi? (7<sup>e</sup> année, B2.3)
- Quels facteurs influent sur la qualité de vie de différents pays? Pourquoi est-il important d'être conscient des inégalités de développement et de qualité de vie dans le monde et de corriger ces situations? (8<sup>e</sup> année, survol)

### Perspective géographique

Ce concept met l'élève au défi d'examiner des questions géographiques, des événements, des transformations et des phénomènes selon différents points de vue : environnemental, économique, culturel ou social. L'élève développe son habileté à examiner des questions sous différents angles afin de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'émettre des jugements ou de dresser un plan d'action.

#### Questions types\*

- Quel est l'impact de la monoculture ou de la déforestation sur l'environnement naturel? (7<sup>e</sup> année, A2.1)
- Dans quelle mesure l'environnement influe-t-il sur la qualité de vie des populations? (8<sup>e</sup> année, B2.1)

\* La majorité de ces questions figurent parmi les pistes de réflexion et accompagnent des contenus d'apprentissage. Les autres font partie du questionnaire suggéré dans le tableau accompagnant le survol de chaque cours.

## Processus d'enquête en géographie

La première attente de chaque domaine d'étude ainsi que les contenus d'apprentissage s'y rattachant sont consacrés à guider l'élève dans le processus d'enquête sur des événements, des transformations ou des phénomènes. Le processus d'enquête *ne doit pas* nécessairement être appliqué intégralement; l'élève utilise les composantes de ce processus selon ses besoins, compte tenu de la tâche à accomplir. Bien que toutes les composantes du processus d'enquête soient décrites à travers les contenus d'apprentissage se rattachant à la première attente, il est important de souligner que l'élève est appelé à appliquer les habiletés associées à ce processus dans le contexte de n'importe quelle attente du cours. (Voir plus de détails sur le [processus d'enquête en études sociales, histoire et géographie.](#))

Le tableau suivant illustre des façons dont l'élève pourra aborder chacune des composantes du processus d'enquête en géographie.

<b>Formuler des questions</b>
<p>L'élève formule des questions de façon autonome, avec l'aide de son enseignante ou enseignant, ou en groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• pour explorer une variété d'événements, d'enjeux ou de phénomènes liés aux attentes et identifier le sujet de son enquête;</li><li>• pour déterminer quels concepts de la pensée en géographie s'appliquent à son enquête;</li><li>• pour centrer son questionnement sur les concepts identifiés;</li><li>• pour développer les critères qui serviront à faire l'évaluation des données ou des preuves, ou pour former un jugement, prendre une décision ou tirer des conclusions.</li></ul>
<b>Recueillir de l'information</b>
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• recueille des données qualitatives et quantitatives pertinentes ainsi que des éléments de preuve et d'information en effectuant des études sur le terrain<sup>a</sup> et en consultant une variété de sources primaires et secondaires<sup>b</sup>, incluant des images<sup>c</sup> et des ressources communautaires<sup>d</sup>;</li><li>• vérifie la qualité et la fiabilité des sources consultées;</li><li>• identifie les points de vue exprimés dans les sources consultées;</li><li>• utilise une variété de méthodes pour organiser les données et les éléments de preuve ou d'information recueillis;</li><li>• note d'où viennent les données et les éléments de preuve et d'information prélevés;</li><li>• juge si les données et les éléments de preuve et d'information recueillis sont suffisants pour son enquête.</li></ul>

### Analyser et interpréter

L'élève :

- analyse les données et les éléments de preuve et d'information en appliquant les concepts de la pensée en géographie (voir le tableau précédent);
- utilise différents types d'organiseurs graphiques pour faciliter son analyse ou son interprétation des données et des éléments de preuve et d'information;
- identifie les points ou les idées clés dans chaque source;
- extrait de l'information de schémas, de tableaux, de diagrammes ou de cartes;
- réalise des schémas, des tableaux, des diagrammes ou des cartes pour faciliter son analyse d'événements, d'enjeux, de transformations ou de phénomènes;
- analyse ses sources pour déterminer l'importance que revêt un événement, une question ou un enjeu pour certaines personnes ou différents groupes de personnes;
- identifie les partis pris dans chaque source;
- détermine si tous les points de vue sont représentés dans l'ensemble des sources exploitées et ceux qui manquent, le cas échéant.

### Tirer des conclusions

L'élève :

- fait la synthèse des données et des éléments de preuve et d'information, et émet des jugements éclairés et critiques fondés sur ce matériel;
- détermine l'impact à court et à long terme d'un événement, de transformations, d'une question, d'un enjeu ou d'un phénomène sur des personnes ou des lieux;
- tire des conclusions en s'appuyant sur les données et les éléments de preuve ou d'information retenus;
- fait des prédictions à partir des données et des éléments de preuve ou d'information;
- détermine les implications éthiques d'une question ou d'une action;
- détermine quelles actions entreprendre si nécessaire.

### Communiquer ses résultats

L'élève :

- utilise le mode de présentation approprié (p. ex., oral, visuel, écrit, kinesthésique) selon l'audience et l'intention poursuivie;
- communique ses arguments, conclusions, prédictions ou plan d'action de façon claire et logique;
- communique en français en utilisant le vocabulaire approprié et les concepts géographiques;
- cite ses sources de référence en respectant les conventions préétablies.

<sup>a</sup> Les études sur le terrain peuvent être menées, entre autres, dans le voisinage, sur le terrain de l'école et divers sites permettant à l'élève d'explorer différentes utilisations des sols (p. ex., usage récréatif ou de loisir, commercial, industriel ou lié aux infrastructures de transport).

<sup>b</sup> Les sources primaires peuvent comprendre, entre autres, des données de recensement, des demandes d'occupation de terrain, des lettres, des photographies, des discours et des œuvres d'art. Les sources secondaires peuvent comprendre entre autres des films documentaires ou autres, des articles de journaux, des ouvrages de référence et la plupart des sites Web.

<sup>c</sup> Les images peuvent inclure, entre autres, des images satellites, des cartes, des mappemondes, des modèles, des schémas et des diagrammes.

<sup>d</sup> Les ressources communautaires peuvent inclure, entre autres, des aires protégées au niveau local, des ressources provenant de groupes ou d'associations communautaires, de bureaux gouvernementaux et de plans d'aménagement locaux.

# Études sociales (révisé 2023), 1<sup>re</sup> année

## Survol

En 1<sup>re</sup> année, l'élève examine ses rôles et ses responsabilités ainsi que ses relations avec les autres, et découvre qu'ils changent au fil du temps et selon les situations. En élargissant son étude aux rôles et aux responsabilités d'autres personnes, l'élève comprend que ces derniers contribuent à définir l'identité de chaque personne et sa culture. L'élève commence à reconnaître les façons dont les Premières Nations, les Métis et les Inuit et leurs communautés revendiquent des aspects de leurs identités et cultures qui ont été perdus à la suite de la colonisation et du système des pensionnats indiens. Le personnel enseignant l'appuie aussi à reconnaître le besoin d'agir de façon responsable et respectueuse à l'égard d'autrui et de l'environnement naturel et bâti dans lequel se situe et évolue sa communauté. En examinant de plus près cette communauté, ses caractéristiques et les services qui y sont dispensés, l'élève comprend qu'ils répondent aux besoins des personnes qui y vivent et y travaillent. L'initiation au processus d'enquête amène l'élève à explorer son patrimoine, son identité ainsi que son environnement, et lui donne l'occasion de se familiariser entre autres avec certains éléments de cartographie et de les utiliser à des fins précises.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de 1<sup>re</sup> année fournissent à l'élève l'occasion d'explorer plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)), dont les suivants : *identité, relations, communauté, gestion responsable des ressources de l'environnement et respect*.

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un ou deux concepts de la pensée critique propres aux études sociales et à une grande idée (pour plus de détails, voir les explications des [concepts de la pensée critique](#) et des [grandes idées](#), ainsi que des [concepts de la pensée critique en études sociales](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité de l'élève ainsi que son esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. Patrimoine et identité : Les rôles et les responsabilités

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer dans des situations de la vie quotidienne les liens entre les rôles et les responsabilités d'une personne et son identité. [Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mes rôles, mes responsabilités et mes relations influent sur le développement de mon identité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment se fait-il que les rôles et les responsabilités des personnes contribuent à faire de ces personnes ce qu'elles sont?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Décrire des façons dont les rôles, les responsabilités et l'identité d'une personne changent selon les circonstances de la vie. [Continuité et changement]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les rôles et les responsabilités d'une personne ainsi que ses relations changent avec le temps et selon les situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment et pourquoi les rôles et les responsabilités d'une personne changent-ils selon les situations ou au contact de différentes personnes?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Expliquer la variété des rôles et responsabilités de chacun, et l'importance de respecter les différences. [Importance]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toute personne est digne de respect, et ce, quels que soient ses rôles, ses responsabilités et ses relations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi est-il important de respecter les autres? Comment manifestons-nous notre respect envers les autres?</li> </ul>

## Domaine d'étude B. Communauté et environnement : La communauté

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer les relations que les personnes de sa communauté entretiennent avec leur environnement naturel et bâti afin de combler leurs besoins, en mettant l'accent sur les effets significatifs à court et à long terme de cette interrelation. [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La plupart de nos activités ont un impact sur notre environnement naturel et bâti, c'est pourquoi nous devons agir de façon responsable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De quelles façons les personnes et l'environnement naturel et bâti contribuent-ils ensemble à répondre aux besoins de la communauté?</li> <li>Quelles sont les responsabilités des personnes au sein de leur communauté? Qu'arriverait-il si les personnes n'assumaient pas leurs responsabilités?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Expliquer les relations que les personnes de sa communauté entretiennent avec leur environnement naturel et bâti, entre autres pour combler leurs besoins. [Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chaque communauté dispose d'un environnement naturel et bâti et dispense des services aux personnes qui y vivent et y travaillent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment reconnaissons-nous des constantes dans l'environnement naturel et bâti de notre communauté? Comment pouvons-nous représenter ces constantes?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Décrire des secteurs et des lieux importants de l'environnement naturel et bâti de sa communauté. [Importance] [Constantes et tendances]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une communauté est composée de différents secteurs qui présentent chacun une configuration et des caractéristiques particulières.</li> </ul>	

### Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en études sociales, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme illustré ci-après.

#### Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- utilise des éléments cartographiques de base (*p. ex., titre, symboles, légende, échelle [unité de mesure non conventionnelle], couleur*) pour illustrer l'aménagement de son environnement (*p. ex., classe, chambre à coucher, quartier*).

- utilise une position, une distance et une direction relatives pour localiser des lieux importants de sa communauté (*p. ex., bibliothèque municipale, hôpital, caserne de pompiers*).
- crée le plan d'un quartier en utilisant des symboles (*p. ex., formes géométriques, dessins*) ou des objets (*p. ex., autocollants, blocs de construction*) pour représenter des éléments de l'environnement naturel et bâti.)

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- produit des diagrammes à pictogrammes pour présenter les résultats d'un sondage sur les métiers exercés par les parents des élèves de la classe.
- utilise des feuilles de contrôle pour faire le compte de divers types de bâtiments dans une zone précise de sa communauté.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Patrimoine et identité : Les rôles et les responsabilités

### Attentes

À la fin de la 1<sup>re</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### A1. Rôles, responsabilités et identité

utiliser le processus d'enquête pour explorer dans des situations de la vie quotidienne les liens entre les rôles et les responsabilités d'une personne et son identité.<sup>14</sup> (**ACCENT SUR :** *Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur les liens entre les rôles et les responsabilités d'une personne et son identité dans des situations de la vie quotidienne (*p. ex., premier jour d'école, déménagement, camarade qui se blesse dans un parc*).

### Appui(s) pédagogique(s)

---

<sup>14</sup> Bien que certains élèves choisissent de partager des aspects de leur vie ou de leur identité, il est important de ne pas exiger le partage de ces aspects personnels, de ne pas désigner certains élèves en particulier, et de faire preuve de considération et de sensibilité lors de discussions sur la nature de leurs identités. Il est primordial de reconnaître la grande diversité d'expressions, de pratiques et de connaissances qui existe dans de nombreuses communautés culturelles, y compris les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit. Pour en savoir davantage, veuillez consulter la section sur la sécurité culturelle à la rubrique [Éducation autochtone](#) sous l'onglet Apprentissage interdisciplinaire et intégré.

## Pistes de réflexion

- Comment une situation à la maison a-t-elle apporté des changements à tes responsabilités ou à ton rôle au sein de ta famille?
- Quel est ton rôle en salle de classe, dans ta famille et dans ton entourage? Est-ce que tes rôles sont différents selon le lieu ou la situation?
- Comment peux-tu comparer ton rôle d'amie à ton rôle de grande sœur?
- Comment te sens-tu lorsque tu es assis à ton bureau? Que ressens-tu lorsque tu es assis dans un parc? Comment des lieux différents affectent-ils ton comportement? Pourquoi penses-tu que cela se produit?

**A1.2** recueillir et organiser de l'information sur des événements, des personnes ou des lieux importants de sa vie qui contribuent ou ont contribué au développement de ses rôles, de ses relations, de ses responsabilités et de son identité (*p. ex., naissance ou décès dans la famille, premier jour d'école, amie ou ami qui se blesse au parc, se perdre dans un centre commercial, lieu de culte de sa famille, inscription à un programme récréatif, linguistique ou culturel pour les enfants et les jeunes, déménagement dans une nouvelle maison*), en utilisant des sources primaires ou secondaires qu'elle ou il a trouvées ou qui lui ont été fournies (*p. ex., photographies, récits familiaux et autres, entrevues, artefacts, journaux et magazines, sites Web éducatifs pour les enfants, livres écrits par divers autrices et auteurs, y compris des autrices et auteurs ou conteuses et conteurs des Premières Nations, métis et inuit sur l'identité, la famille et les relations communautaires*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que cherches-tu? Qui pourrait t'aider à trouver les réponses à tes questions? Comment pourrais-tu trouver de l'information?
- D'autres photos, des vidéos, des enregistrements sonores ou des livres te donneraient-ils des réponses?
- Où peux-tu aller pour en apprendre plus sur ta communauté?

## Paroles de l'élève

- J'ai reçu de mon père des photos qui montrent des personnes et des endroits importants dans ma vie.
- Ma mère m'a montré un reportage dans le *Métis Voyageur* sur l'expédition en canot à laquelle ma famille a participé.
- Mes parents m'ont montré des vidéos de mes cousins dansant au pow-wow de la réserve de Dokis. J'ai hâte de pouvoir y aller.
- Une Aînée m'a parlé d'un musée où sont affichées des photos et des vidéos anciennes de ma communauté.

**A1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., ligne de temps d'une journée scolaire, plan de son quartier ou de la communauté, plan du terrain de jeu, plan de son école*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Sur le plan, quels symboles pourrais-tu utiliser pour reconnaître les bâtiments? Pourquoi certains éléments de ton plan sont-ils plus gros que d'autres? Est-ce qu'une amie ou un ami de la classe saura ce que veulent dire les différentes couleurs qui s'y trouvent?
- Où habites-tu sur cette carte de notre communauté?
- Quels sont les lieux significatifs pour toi que tu pourrais inclure sur une carte de ta communauté?

### Paroles de l'élève

- J'ai pris quelques photos lors de notre promenade et je les ai mises sur la carte de ma communauté. Cela donne un bon aperçu de l'endroit.
- Je vis à Toronto, mais ma famille est originaire des territoires visés par le Traité n° 9. Cette carte montre les deux endroits.
- J'ai ajouté le centre d'amitié autochtone sur la carte de ma communauté.
- Chaque été, nous allons au camp de pêche de mes grands-parents sur la baie Georgienne, pas très loin de chez nous. Cet endroit est spécial pour nous. Nos ancêtres métis y vivaient et récoltaient les produits de la terre et de l'eau. Le camp est situé ici sur ma carte.
- J'ai mis sur ma carte le centre Inuuqatigiit pour les enfants, les jeunes et les familles inuit et le centre Tungasuvvingat Inuit.

**A1.4** analyser puis interpréter l'information recueillie en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., utiliser une chronologie des événements importants de sa vie pour l'aider à établir des liens entre ces événements et les changements dans son sentiment de soi; énumérer ses responsabilités à la maison et à l'école sur un diagramme de Venn pour l'aider à déterminer les similitudes et les différences entre ses responsabilités dans différents endroits; utiliser un organisateur graphique pour l'aider à déterminer la relation entre les responsabilités des adultes dans sa vie et ses propres responsabilités; créer un calendrier cyclique qui reconnaît les changements dans ses responsabilités pour chacune des saisons*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Où as-tu trouvé de l'information? Combien de sources d'information as-tu trouvées? Comment sais-tu que l'information est vraie? As-tu trouvé toutes les réponses à tes questions?
- Quelle histoire raconte la photo que tu as prise? Qu'est-il arrivé en premier? Peux-tu donner des détails? Quels sont ceux qui sont importants?

## Paroles de l'élève

- J'ai plus à faire à l'école qu'à la maison, car ma mère en fait beaucoup pour moi.
- Quand ma sœur est née, je me suis sentie heureuse. Mais j'étais aussi en colère, parce que mon père ne jouait pas autant avec moi.
- L'été, nous allons cueillir des bleuets. Mes petites mains sont très douées pour ramasser toutes ces baies. Après les avoir cueillies, ma mère prépare de la confiture de bleuets pour l'hiver. Je peux l'aider en écrasant les baies et en surveillant la minuterie pendant la cuisson de la confiture.
- Au festival de la chasse d'automne, je m'assieds avec ma kokum (« grand-mère » en cri) et mes cousines pour plumer les oies que les chasseurs ont rapportées. Je travaille avec ma famille et ma communauté de la Première Nation Moose Cree.

**A1.5** tirer des conclusions sur les liens entre les rôles, les responsabilités et l'identité d'une personne et des situations de la vie quotidienne (*p. ex., depuis que j'ai une petite sœur, je dois faire mon lit le matin; quand mon amie ou mon ami se fait mal, je l'aide*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment te sentais-tu face à cette situation? Est-ce que les autres enfants de ton âge réagissent de la même façon? Que s'est-il passé depuis cet événement?
- Pourquoi tes responsabilités sont-elles différentes en été et en hiver?
- Quels événements ont entraîné les plus grands changements dans ta perception de toi-même? Pourquoi penses-tu que c'est le cas?

**A1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., courte présentation orale, dessin créé à l'ordinateur, collage, photos*).

## A2. Évolution des rôles et des responsabilités

décrire des façons dont les rôles, les responsabilités et l'identité d'une personne changent selon les circonstances de la vie. (**ACCENT SUR** : *Continuité et changement*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** décrire comment et pourquoi les rôles et les responsabilités d'une personne, par rapport aux autres et à l'environnement, peuvent changer selon le lieu, la situation ou le moment (*p. ex., la relation qu'une élève ou un élève entretient avec son enseignante ou son enseignant est différente de celle*

*qu'elle ou il entretient avec une amie ou un ami; la relation d'une élève ou d'un élève avec l'environnement naturel, comme la participation à la récolte ou la pêche, pourrait favoriser l'apprentissage des liens culturels familiaux ou communautaires; les rôles de ses parents ou gardiennes et gardiens diffèrent à la maison et au travail; les responsabilités d'un enfant peuvent changer à mesure qu'elle ou il grandit).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi penses-tu que ton rôle à l'école est différent du rôle que tu joues à la maison?
- De quelle manière tes responsabilités à la maison et sur le territoire peuvent-elles évoluer avec le temps?
- De quelles manières tes responsabilités à la maison ou celles envers le territoire, pourraient-elles changer à mesure que tu grandis?
- De quelles manières montres-tu que tu prends soin de l'environnement et le respectes?
- Comment les responsabilités d'un adulte qui vit avec toi sont-elles différentes des tiennes?

### Paroles de l'élève

- Ma mère travaille dans un bureau avec beaucoup d'autres personnes. Elle vient me chercher à l'école à la fin de la journée. Nous rentrons à la maison, et elle prépare le dîner. Je l'aide à mettre la table. Elle me lit une histoire avant que je m'endorme.
- Je montre que je me soucie de la Terre-Mère en ne prenant que ce dont j'ai besoin et en la remerciant. Il est important que chaque personne prenne soin du territoire et de l'environnement en pensant à l'avenir. Je dis aux gens que c'est la responsabilité de chacune et chacun de ramasser ses déchets. Chaque petit geste compte.
- Avant, j'avais besoin d'aide pour m'habiller lorsque nous sortions en hiver. Maintenant, je n'oublie pas de prendre mon foulard et mes mitaines.

**A2.2** repérer des événements importants dans la vie de sa famille (*p. ex., naissance ou adoption d'une sœur ou d'un frère, première visite chez le dentiste, célébration d'un anniversaire, voyage à l'étranger*) qui ont entraîné des changements dans ses rôles, ses relations ou ses responsabilités.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi ces événements sont-ils importants pour toi? Dans cette liste, quels sont ceux que tu penses trouver dans la liste d'une amie ou d'un ami de la classe?

**A2.3** dresser une liste chronologique d'événements importants de sa vie (*p. ex., quand j'ai fait mes premiers pas, quand j'ai eu mon premier tricycle, puis ma première bicyclette; quand j'ai commencé la garderie, la maternelle, la 1<sup>re</sup> année*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Nomme quatre événements que tu as vécus depuis ta naissance. Penses-tu que ces événements sont arrivés au même moment pour tout le monde dans la salle de classe? Est-il possible que ces événements se répètent plus tard dans ta vie?
- Quels moments inclurais-tu sur une ligne du temps pour montrer ceux qui sont importants pour toi?
- Après avoir partagé ta ligne du temps avec une camarade ou un camarade de classe, qu'as-tu appris sur sa vie?
- Quels sont les souvenirs que tu gardes après avoir passé du temps avec les personnes de ta famille<sup>15</sup>? Par quel autre moyen pourrais-tu partager ces histoires avec tes camarades de classe?

### Paroles de l'élève

- Tu as dit que tu habitais avec tes deux parents et ta sœur. Ma famille est composée de mon petit frère, ma mère et moi.
- Ma grand-mère a emménagé avec nous ce printemps. Qui vit avec toi?
- Nous avons visité ma tante et mon oncle à Montréal l'été dernier. Qu'as-tu fait pendant l'été?
- Je participe à un tournoi de hockey. Mon grand frère, qui a obtenu son permis de conduire, m'accompagne. Quel est ton passe-temps ou ton sport préféré?
- J'ai reçu ma première ceinture fléchée métisse lorsque j'ai participé à mon premier camp culturel métis. As-tu déjà reçu des cadeaux lors d'événements spéciaux?

**A2.4** décrire comment des événements importants de la vie (p. ex., naissance ou adoption d'un enfant; entrée à l'école; déménagement; acquisition d'un animal de compagnie; participation à diverses cérémonies et traditions culturelles propres à sa famille, sa communauté ou sa nation, comme une cérémonie de baptême, des cérémonies<sup>16</sup> saisonnières, construction d'un ballot sacré personnel, confection de nouilles pour le Nouvel An lunaire, allumer une Menorah ou une bougie de Kwanzaa, collecte de sève d'érable pour fabriquer du sirop d'érable en famille, fabrication d'un canot familial, défilé pour la fête du Khalsa, préparation d'offrandes pour le jour des Morts) peuvent modifier les rôles et les responsabilités d'une personne.

---

<sup>15</sup> Le mot « famille » est utilisé dans ce document pour désigner plus d'une personne réunie dans un ménage ou dans des ménages étendus qui interagissent et sont reliés les uns aux autres dans leurs cercles sociaux par diverses relations (p. ex., parents, frères et sœurs, membres de la famille étendue, membres de la communauté). Ce terme peut également désigner les prestataires de soins ou une communauté de soins qui s'engagent à être présents les uns pour les autres de diverses manières.

<sup>16</sup> Tout apprentissage approfondi sur les pratiques culturelles d'autrui doit garantir la satisfaction respectueuse des protocoles et l'obtention des permissions, et doit se faire en travaillant aux côtés des membres appropriés de la communauté.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Est-ce qu'un événement joyeux survenu cette année a modifié tes responsabilités à la maison ou à l'école? Comment?
- Tes responsabilités comme élève ont-elles changé entre le jardin d'enfants et la première année?
- Comment ta relation avec l'environnement naturel ou la communauté pourrait-elle changer à mesure que tu grandis ou que les saisons changent?
- Comment ton rôle dans les traditions culturelles ou cérémonielles de ta famille a-t-il changé? Tes responsabilités sont-elles différentes de ce qu'elles étaient auparavant? Tes responsabilités changeront-elles avec l'âge?

### Paroles de l'élève

- J'avais peur le premier jour d'école. Ce jour-là, mon grand frère m'a aidé à la cafétéria. Cela m'a aidé à mieux me sentir.
- Nous avons adopté un chiot l'année dernière. Je m'assure que son bol d'eau est toujours plein.
- Maintenant que je suis plus fort, j'aide ma mère à apporter de l'eau potable à la maison pour que nous puissions en boire.
- L'année dernière, j'ai aidé à récolter les légumes dans le jardin de l'école. Nous avons ensuite fait de la sauce tomate pour la partager avec la communauté.
- L'été dernier, j'ai dansé à un pow-wow pour la première fois. Ma communauté des Premières Nations appelle cela une cérémonie de sortie de danse.
- Lorsque j'ai commencé à marcher, ma famille a organisé une cérémonie des premiers pas à la baie James. J'ai fait mes premiers pas sur la Terre, en sortant d'un tipi avec ma famille pour montrer que je suis prête à commencer à apprendre ma culture crie.
- Quand j'ai eu six ans, j'ai pu aller pêcher avec mon grand-père. J'étais fier d'attraper mon premier poisson.
- En octobre, je suis allé chasser avec mon grand-père et mon oncle qui m'ont montré comment ils récoltent un élan. J'ai appris comment nous partageons la viande avec le reste de notre famille métisse.
- Lors d'une visite à Iglulik, la communauté de ma famille, nous avons célébré le retour du Soleil en jouant du tambour et en dansant.

**A2.5** décrire les effets des interactions entre les personnes dans diverses situations (*p. ex., quand un adulte aide un enfant qui s'est perdu, cela rassure l'enfant; quand un enfant harcèle un autre enfant, l'enfant harcelé perd confiance en lui-même*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Au début de l'année scolaire, à ton arrivée dans la salle de classe, comment te sentais-tu? Si tu ressentais de la gêne ou de la nervosité, est-ce qu'on a fait quelque chose pour te mettre à l'aise? Depuis, ressens-tu les mêmes choses en entrant dans la salle de classe? Qu'est-ce qui a changé?
- Comment te sentirais-tu si, après une mauvaise journée, quelqu'un s'asseyait à tes côtés pour te reconforter et t'offrir de l'aide?

### Paroles de l'élève

- Si je suis frustrée quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, comme faire des tartes, ma kokum (« grand-mère » en cri) s'assied avec moi, me demande ce qui se passe et nous trouvons des moyens pour simplifier les choses.

**A2.6** déterminer certaines façons dont les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit revendiquent et revitalisent leur identité perdue à cause de la colonisation et des politiques coloniales, y compris le système des pensionnats indiens (*p. ex., pratiques et rituels traditionnels, renforcement des relations entre la famille, le clan et la famille élargie, apprentissage et revitalisation de la langue, actes de résilience et de guérison*), et le rôle que ces aspects jouent dans leur sens de l'identité (*p. ex., fierté personnelle de soi et de la communauté, sentiment d'appartenance*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment le système des pensionnats indiens a-t-il eu une incidence sur les enfants, les familles et les communautés mentionnées dans les livres d'images écrits par des autrices et auteurs des Premières Nations, métis et inuit?
- Quelles langues autochtones étaient parlées par les Autochtones qui vivaient, ou vivent encore, dans cette région? Entendons-nous ces langues parlées régulièrement aujourd'hui? Pourquoi pas? Que peut-on faire aujourd'hui pour apprendre une langue autochtone? Comment déciderais-tu quelle langue apprendre?
- Comment les formes d'arts traditionnels peuvent-elles aider à enseigner aux enfants l'histoire et la culture des Premières Nations, des Métis et des Inuit au moyen de l'art, la musique, la danse et les chansons? Quelles sortes d'objets les gens fabriquent lorsqu'ils apprennent une forme d'art traditionnel, et comment sont-ils utilisés?
- Où et comment les familles peuvent-elles découvrir les aliments récoltés localement et les recettes utilisant ces aliments?

## Paroles de l'élève

- Je suis allée au centre d'amitié pour apprendre la danse du châte. Je m'entends bien avec l'animatrice jeunesse. La danse que je préfère regarder est la danse du cerceau.
- Je suis fier d'apprendre la langue de ma famille, l'anishinaabemowin, au centre communautaire.
- Je porte un chandail orange lors de la Journée du chandail orange pour me souvenir des enfants qui ont été enlevés de leur foyer et forcés d'aller dans des pensionnats indiens et des externats.
- Quand j'ai visité Ottawa, nous sommes allés au centre Inuuqatigiit et nous avons mangé des aliments traditionnels. J'ai mangé du muktuk et de l'omble chevalier.
- Ma mémère parlait le michif. Elle n'avait pas le droit de le parler au pensionnat indien. Elle ne l'a jamais transmis à ma mère quand elle était petite. Ma mémère l'enseigne maintenant à la famille. Peu de gens le parlent maintenant. Je veux aider à revitaliser cette langue, alors j'apprends à la parler.
- Il y a beaucoup de recettes en ligne. Ma mère m'a aidé à trouver une recette de pain de maïs haudenosaunee sur le site Web de notre communauté.

## A3. Rôles, responsabilités et respect

expliquer la variété des rôles et responsabilités de chacun, et l'importance de respecter les différences. (**ACCENT SUR** : *Importance*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** décrire ses rôles et ses responsabilités (*p. ex., élève, membre d'une famille, amie ou ami, membre de la communauté, personne soucieuse de l'environnement, propriétaire d'un animal domestique*) dans la vie quotidienne.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels sont tes rôles et tes responsabilités à l'école? À la maison? Dans la communauté? Pourquoi certaines responsabilités diffèrent-elles entre ces endroits?
- Quelle est ta relation avec les autres membres de ta famille?

## Paroles de l'élève

- Je m'assure de recycler afin de réduire la quantité de déchets. Je dis à mes amis qu'il est important d'aider à prendre soin de l'environnement.
- Je fais des marches pour l'eau avec ma nokomis (« grand-mère » en anishinaabemowin) pour sensibiliser les gens à la protection de nos sources d'eau. Ma nokomis m'a enseigné le Nibi Wabo, le chant de l'eau.
- Je prends soin des plantes à l'école en les arrosant.

**A3.2** expliquer le rôle de certaines personnes, choses et lieux dans sa vie et dans sa communauté (*p. ex., personnes : parent, enseignante et enseignant, Aînée et Aîné, médecin, gardienne et gardien du savoir, détentrice et détenteur du savoir, sénatrice et sénateur métis, intervenante et intervenant culturel ou jeunesse; choses : objet représentatif de sa culture, ourson en peluche, animal de compagnie; lieux : école de langue française, bibliothèque, la maison d'une amie ou d'un ami, centre communautaire, terrain de jeu, lieu de culte*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel rôle joue une Aînée ou un Aîné, une gardienne ou un gardien du savoir, une détentrice et un détenteur du savoir ou une sénatrice ou un sénateur métis dans ta communauté?
- Décris un objet bien spécial pour toi. Pourquoi est-il si important pour toi?
- As-tu des animaux de compagnie? Si oui, quelles sont tes responsabilités pour assurer leur bien-être?
- Pourquoi portes-tu un macaron du carnaval?
- Pourquoi fréquentes-tu l'école de langue française?
- Quel rôle ta médecin ou ton médecin joue-t-elle ou il dans ta vie?

### Paroles de l'élève

- Ma mère m'emmène chez le médecin quand j'ai mal à la gorge. Le médecin me donne toujours un autocollant quand nous partons. Le sirop contre la toux m'aide à me sentir mieux.
- Je promène mon chien tous les jours. Je m'assure aussi qu'il a de l'eau fraîche en tout temps. Les chiens sont des créatures vivantes. Il est important d'être gentil avec eux.
- Le programme pour enfants autochtones en milieu urbain auquel je participe a organisé une cérémonie traditionnelle pour les nouveaux tambours. Les animatrices du programme ont utilisé leur tambour à main pour nous faire chanter et nous enseigner des chansons et des histoires.
- Ma famille des Premières Nations vit dans cette région depuis très longtemps. Lorsque je rejoins mon mishomis (« grand-père » en anishinaabemowin) et mes oncles sur la terre, je me sens connecté à mon peuple et à l'environnement. J'en suis fier.
- J'aime ma ceinture métisse. Lorsque je la porte lors d'occasions spéciales, je me sens fière d'appartenir à ma culture.

**A3.3** déterminer des caractéristiques d'un comportement positif et inclusif ainsi que des actions qu'elle ou il peut mettre en pratique au quotidien (*p. ex., partager et coopérer avec ses camarades; au parc, mettre ses déchets à la poubelle, être courtois, ne pas endommager l'environnement naturel ou bâti, reconnaître et exprimer sa gratitude envers la Terre, prendre soin des Aînées et Aînés, des détentrices et détenteurs du savoir, des gardiennes et des gardiens du savoir et des enseignantes et des enseignants traditionnels*), ainsi que des comportements que d'autres personnes pratiquent (*p. ex., certaines personnes s'inclinent en signe de respect*) et comprendre et tenir compte de la variété des cultures et de la diversité des traditions, y compris la diversité qui existe chez les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Paroles de l'élève

- Quand je demande quelque chose, j'essaie de me rappeler de dire « s'il vous plaît ».
- Je commence chaque jour en disant la prière d'Action de grâce des Haudenosaunee.
- Nous commençons nos cours d'anishinaabemowin par une salutation en disant aanii. Nous terminons chaque cours en disant baamaapii.
- Ma famille fait preuve de respect envers notre communauté en partageant le poisson que nous pêchons avec d'autres.
- Lorsque j'ai assisté au dîner de la récolte, j'ai écouté attentivement un sénateur métis faire la prière d'ouverture et j'ai laissé nos Aînés et Aînées manger en premier.
- Ma famille fait preuve de respect envers notre communauté en partageant les poissons que nous pêchons avec les autres.

**A3.4** expliquer l'importance de traiter les autres et l'environnement avec respect (*p. ex., s'entraîner à parler à tour de rôle et à écouter; dresser une liste des moyens de prendre soin des plantes dans la communauté scolaire; réaliser et illustrer une affiche sur les moyens d'économiser l'eau à la maison; nommer diverses plantes et des arbres dans la cour de l'école*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'arriverait-il si personne ne déposait ses déchets dans les poubelles au parc?
- Comment te sentiras-tu si personne ne t'invitait à jouer?
- Pourquoi est-il important de traiter les autres avec respect? Comment pouvons-nous faire preuve de respect à l'égard des autres?
- Pourquoi est-il important de traiter l'environnement avec respect? Comment pouvons-nous respecter le monde naturel?

### Paroles de l'élève

- Tu ne dois pas interrompre quelqu'un qui parle. Je n'aime pas quand on m'interrompt.
- Dans leurs rencontres, certaines personnes anishinaabek font l'usage d'une plume d'aigle ou d'un bâton de la parole lors des cercles de discussion et que seule la personne qui tient l'objet a le droit de parole.
- Lorsque nous faisons une randonnée dans les bois, il est important de rester sur le sentier afin de ne pas endommager les plantes.
- Je fais de mon mieux pour ne prendre à la Terre que ce dont j'ai besoin. Je n'arrache pas les feuilles des arbres et je ne cueille pas les baies que je n'ai pas l'intention de manger.

## B. Communauté et environnement : La communauté

### Attentes

À la fin de la 1<sup>re</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### B1. Relations au sein de sa communauté

utiliser le processus d'enquête pour explorer les relations que les personnes de sa communauté entretiennent avec leur environnement naturel et bâti afin de combler leurs besoins, en mettant l'accent sur les effets significatifs à court et à long terme de cette interrelation. (**ACCENT SUR** : Cause et conséquence)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête pour explorer les relations que les personnes de sa communauté entretiennent avec leur environnement naturel et bâti afin de combler leurs besoins, en mettant l'accent sur des effets à court et à long terme de ces relations (*p. ex., réfléchir avec ses camarades pour formuler des questions simples sur les conséquences de la non-utilisation des poubelles ou du non-ramassage des excréments des chiens sur le terrain de jeu, de la plantation d'un arbre par la communauté, de l'aménagement d'un parc, de la construction d'une nouvelle route ou d'un magasin à grande surface sur ce qui était autrefois un espace vert, ou de la fermeture d'un magasin local sur les services offerts*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels sont les aspects positifs des caractéristiques naturelles de notre quartier? Comment pourrions-nous faire preuve de plus de responsabilité et prendre soin de ces caractéristiques naturelles?
- En quoi les façons dont nous interagissons avec l'environnement naturel sont-elles différentes de celles dont nous interagissons avec les éléments bâtis par les humains?
- Comment diverses personnes de notre communauté peuvent-elles nous soutenir dans notre enquête? À qui pourrions-nous demander?
- Que se passe-t-il lorsqu'un nouveau lotissement ou un centre commercial s'installe là où il y avait des arbres?
- Que se passe-t-il si l'eau n'est pas potable pour boire, se laver ou se baigner?
- Y a-t-il des gestes que certaines personnes ont posés qui ont entraîné des répercussions sur l'environnement naturel de la communauté?

**B1.2** recueillir et organiser de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., utiliser un tableau de dénombrement pour surveiller l'utilisation des poubelles et des bacs de recyclage autour de l'école, utiliser un appareil photo numérique pour documenter la quantité de déchets sur le sol dans le parc, organiser des images satellites qui montrent les changements dans les caractéristiques naturelles ou construites de sa communauté; interviewer une*

*personne qui travaille dans le parc, écouter un responsable qui nous renseigne sur les diverses activités du Festival de l'automne).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment pourrions-nous recueillir des données sur les endroits les plus sales de la cour d'école?
- Comment pourrions-nous utiliser des images satellites de la communauté des Premières Nations pour nous aider à créer des cartes et à localiser les lieux familiers?
- Comment pourrions-nous utiliser des photos pour voir où de nouveaux arbres ont été plantés et où des arbres ont été coupés?
- Comment pourrions-nous compiler des données sur l'utilisation des poubelles et des bacs de recyclage près de l'école et les représenter graphiquement?

### Paroles de l'élève

- J'ai parlé à la personne qui travaille dans le parc. Elle m'a dit que des plantes spéciales que les papillons aiment avaient été plantées. J'espère que je verrai plus de papillons l'été prochain.
- Nous utilisons des photos pour nous aider à repérer les arbres de la cour de l'école qui sont en bonne santé et ceux qui ne le sont pas.
- Une personne de la communauté nous a expliqué comment les lacs et la forêt de notre région sont importants pour tout ce qui se passe dans notre communauté.
- De quelles façons des photos peuvent-elles t'aider à obtenir de l'information?
- Qui peut t'aider à en savoir plus sur l'histoire du nouveau parc de ton quartier?

**B1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., dessiner la cour de l'école avant et après une activité de nettoyage ou d'embellissement, dessiner un plan du parc, montrer l'emplacement de parcs, de plans d'eau ou de quartiers commerçants, à l'aide de symboles ou de photographies, d'une légende, de directions et de couleurs, étiqueter la carte en utilisant les noms autochtones*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels symboles pourrais-tu utiliser sur le plan du parc pour reconnaître les divers objets qui s'y trouvent? Pourquoi certains éléments de ton plan sont-ils plus rapprochés que d'autres?
- De quelles façons pourrais-tu utiliser une carte pour indiquer à une nouvelle amie ou un nouvel ami comment se rendre chez toi ou au programme parascolaire?
- Comment trouver tous les parcs de ton quartier? Comment pouvons-nous montrer toutes les structures différentes qui se trouvent dans un parc?

## Paroles de l'élève

- J'ai collé des photos sur ma carte du parc pour montrer où se trouvent les arbres, l'étang et les balançoires.
- J'ai dessiné une carte pour montrer les zones de récolte saisonnière de notre famille, y compris l'endroit où poussent les meilleurs bleuets.
- Nous avons besoin de couleurs et de symboles différents, car nous devons montrer ce qui est différent et ce qui est identique sur notre carte.

**B1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., consigner sur un tableau les effets de la construction d'une nouvelle route sur ce qui était autrefois un espace vert, comparer ses photos aux photos anciennes pour repérer les changements et en dresser une liste, dresser une liste des caractéristiques du terrain avant et après la construction d'un nouveau centre récréatif*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Compare les anciennes photos de ton quartier avec les nouvelles. Que vois-tu de différent? Y a-t-il plus d'arbres? Moins d'arbres? Y a-t-il plus de bâtiments? Est-ce que ce sont les mêmes types de bâtiments? Comment les cours d'eau ont-ils changé dans notre région? Comment étaient-ils utilisés dans le passé? Comment sont-ils utilisés aujourd'hui? Quels outils pourraient être utilisés pour enregistrer ces changements?
- Comment les cours d'eau ont-ils changé dans notre région? Comment étaient-ils utilisés dans le passé? Comment sont-ils utilisés aujourd'hui? Comment pouvez-vous enregistrer les changements?
- Quand nous écoutons les membres de notre communauté raconter des événements concernant notre région, que pouvons-nous apprendre sur les changements encourus au fil du temps?
- Pourquoi a-t-on ajouté de nouvelles routes dans la communauté? Comment peux-tu utiliser un tableau en T pour montrer de quelles façons l'environnement naturel a changé avant et après l'ajout de ces routes? Que remarques-tu au sujet des arbres? Des bâtiments? Quel outil pourrais-tu utiliser pour consigner les changements observés?

## Paroles de l'élève

- Ma famille va au nouveau supermarché. Pendant notre promenade, j'ai vu des magasins vides sur la rue principale. La petite épicerie a fait faillite.
- Il y a un stationnement ici maintenant. Sur l'ancienne photo, il y avait des arbres et un petit parc. Je me demande s'il y a un moyen de construire des stationnements sans abattre autant d'arbres.

- J'ai écouté un Aîné me parler des chevaux qui couraient en liberté dans les bois dans le nord de l'Ontario. Les Anishinaabek utilisaient les chevaux pour vérifier les lignes de piégeage, pour le transport des marchandises et pour se déplacer.
- J'ai parlé à une sénatrice métisse. Elle m'a dit où habitait notre ancienne communauté et pourquoi nous nous sommes déplacés.

**B1.5** tirer des conclusions sur les relations que les personnes de sa communauté entretiennent avec leur environnement naturel et bâti pour combler leurs besoins (*p. ex., lorsque les camarades de classe utilisent bien les bacs de recyclage et les poubelles, la cour d'école est plus propre, c'est plus plaisant d'y jouer*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi a-t-on planté des arbres autour du centre commercial? Comment cela a-t-il changé les choses? Penses-tu qu'il était important de le faire? Pourquoi ou pourquoi pas?
- Est-ce important d'utiliser des bacs de recyclage en plus des poubelles? Pourquoi?

### Paroles de l'élève

- Beaucoup de gens vont au parc près de la bibliothèque. C'est facile de s'y rendre et il y a plein de choses à faire. Parfois, les gens dans le parc jettent des déchets par terre. Ce n'est pas très propre et cela peut causer des blessures aux enfants ou aux animaux. Il faudrait plus de poubelles pour que les gens ne jettent pas leurs déchets par terre.
- Nous avons déménagé dans un nouveau quartier. J'ai trouvé des fleurs sur le chemin de l'école. Parfois, je ne cueille qu'une seule fleur, laissant le reste pour que d'autres personnes puissent en profiter, et pour que les insectes et la faune puissent s'en servir.
- Dans ma communauté, certaines plages sont fermées parce que l'eau est polluée, et on peut tomber malade si on s'y baigne. Les gens doivent arrêter de jeter des déchets et des produits chimiques dans l'eau.

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié (*p. ex., emplacement, carte, symbole, distance, légende, direction, échelle, communauté*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., courte présentation orale, album de photos, plan du quartier, affiche, livre de photos réalisé en collaboration à partir d'une étude sur le terrain, paroles de chanson, rap, danse ou poème sur les avantages d'un jardin communautaire, affiche illustrant les avantages de la plantation d'arbres, carte montrant les caractéristiques naturelles et construites de son quartier, jeu de rôle illustrant un traitement responsable et respectueux de l'environnement*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Paroles de l'élève

- Nous avons créé une affiche montrant l'environnement naturel et l'environnement bâti dans notre quartier et comment tout fonctionne ensemble.
- Nous avons composé une chanson sur le fait de prendre soin de la Terre et sur la façon dont elle nous fournit notre nourriture, nos médicaments, notre eau et les matériaux pour construire nos maisons.

## B2. Environnement naturel et bâti

expliquer les relations que les personnes de sa communauté entretiennent avec leur environnement naturel et bâti, entre autres pour combler leurs besoins. ([ACCENT SUR : Interrelations](#))

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** décrire comment les personnes utilisent l'environnement naturel et bâti (*p. ex., lac, forêt, sentier; épicerie, poste d'essence, terrain de jeu*) pour répondre à leurs besoins et pourquoi cet environnement est important.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Où ta famille achète-t-elle sa nourriture? Qu'arriverait-il si l'épicerie ou le marché du quartier (marché, ferme, zone de récolte) n'existait plus?
- Pourquoi les gens vont-ils à la plage? Qu'arriverait-il si le lac devenait trop pollué?
- Qui utilise le parc local? Pourquoi les gens l'utilisent-ils? Y a-t-il un autre endroit où ces activités pourraient avoir lieu si le parc n'existait pas?
- Comment te sentirais-tu si le terrain de jeu était démoli?
- Comment les projets de jardins communautaires contribuent-ils à répondre aux besoins des habitants des villes? De quelle manière les jardins communautaires permettent-ils aux gens de rester en bonne santé?
- Comment les Inuit de l'Arctique chassent-ils pour se nourrir? Que pourrait-il se passer si les températures continuaient à augmenter dans le Nord? Comment cela pourrait-il affecter les chasseuses et les chasseurs inuit et les populations d'animaux sauvages?

### Paroles de l'élève

- J'aime me balancer. Je serais triste s'il n'y avait plus de balançoires. L'autre parc est loin, alors je ne pourrais pas y aller souvent.

- Nous faisons des randonnées avec mon mishomis (« grand-père » en anishinaabemowin) et nous apprenons à cueillir des aliments sauvages comme des plantes, des baies et des champignons. Si les sentiers de la Première Nation de Curve Lake n'existaient pas, je ne pourrais pas me promener et en apprendre davantage sur ce sujet. J'ai aidé à récolter des pommes de terre dans le jardin communautaire cette année. C'était un travail difficile! Je remercie la Terre-Mère de nous fournir notre nourriture.
- J'ai aidé mon Pépère à abattre un orignal cette année pendant la saison de la chasse. C'était beaucoup de travail, mais j'étais heureux de pouvoir donner une partie de la viande à notre communauté. Nous ne pourrions pas faire cela si notre zone de chasse n'existait plus.
- Il n'a pas beaucoup plu, alors j'ai aidé mon voisin en arrosant les plantes et les fleurs au jardin communautaire.
- Je vis dans une grande ville. Le parc est l'endroit où je peux jouer avec mes amis et regarder les oiseaux, les écureuils, et prendre l'air. Je serais triste si je ne pouvais plus faire ça, si le parc n'existait plus.

**B2.2** expliquer comment des services et les métiers qui s'y rattachent (*p. ex., services : école de langue française, clinique, caserne de pompiers, poste de police, usine de traitement des eaux, épicerie, bureau administratif des Premières Nations, bureau du conseil de la communauté métisse, centre communautaire inuit, clinique de santé communautaire, centre d'amitié autochtone, centres d'éducation culturelle, station-service; métiers : enseignante ou enseignant, infirmière ou infirmier, pompière ou pompier, policière ou policier, éboueuse ou éboueur, employée ou employé de magasin, pompiste*) répondent aux besoins de la communauté.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels sont les services qui existent dans notre communauté? Comment ces services t'aident-ils à bien vivre ta vie?
- Quels sont les emplois au service des autres dans notre communauté? Peux-tu en nommer ou décrire leur rôle?
- Qui sont les personnes qui prennent soin de notre communauté? Comment prennent-elles soin de nous? De quelles façons prends-tu soin de ta communauté?

### Paroles de l'élève

- Nous mettons les feuilles mortes dans des sacs à l'automne. Au printemps, nous recevons du compost fait de feuilles et de vieux aliments. Nous le mettons dans le jardin pour aider les choses à pousser.
- Ma ville a aussi une station d'épuration des eaux usées qui aide à prendre soin de l'eau et à la nettoyer.
- Quand quelqu'un de ma communauté va à la chasse, il partage la viande avec les autres pour aider à prendre soin de tout le monde.

- Les marcheuses et marcheurs d'eau autochtones nous enseignent que nous avons la responsabilité de prendre soin de l'eau.

**B2.3** décrire, dans le contexte d'un projet, des gestes qui peuvent contribuer de façon responsable à l'amélioration de l'environnement naturel et bâti de la communauté (*p. ex., mettre des feuilles mortes et des restes de table dans un bac pour produire du compost afin de nourrir les plantes, planter des arbres pour purifier l'air et permettre aux oiseaux et aux écureuils d'y vivre, préparer un plan qui indique l'emplacement des poubelles et des bacs de recyclage dans un parc, aider à planifier et à cultiver un jardin durable à la maison, pratiquer le compostage à l'école ou d'autres moyens de réduire son empreinte écologique, planifier des journées de nettoyage*) et décrire comment ses actions pourraient améliorer les caractéristiques de l'environnement local.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Paroles de l'élève

- Nous allons planter un arbre dans notre jardin. Il va grandir et les oiseaux et les écureuils pourront y vivre. Les arbres aident aussi à purifier l'air. Nous recherchons le meilleur arbre à planter pour cette région.
- Quand je suis avec mes grands-parents, ils m'enseignent les médecines traditionnelles. Ils offrent du tabac<sup>17</sup> avant de cueillir des plantes pour remercier la Terre-Mère. Cela aide notre esprit et les plantes. Je mets mes restes de légumes dans le compost. Au printemps, ma famille et moi pouvons utiliser le compost pour nourrir le jardin.
- Ma communauté possède un jardin des trois sœurs et l'utilise pour nous enseigner les connaissances de nos ancêtres. J'ai appris l'histoire des trois sœurs et comment le maïs, les haricots et les courges s'entraident pour survivre.

## B3. Éléments de la communauté

décrire des secteurs et des lieux importants de l'environnement naturel et bâti de sa communauté.  
(**ACCENT SUR** : Importance; Constantes et tendances)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B3.1** déterminer les territoires traditionnels autochtones ou issus de traités sur lesquels se trouve son école.

---

<sup>17</sup> Il s'agit de l'usage cérémonial du tabac naturel dans les cultures des Premières Nations et des Métis. Il ne s'agit pas d'une référence aux produits de tabac commerciaux.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels groupes autochtones occupaient la région où se trouve actuellement notre école? Y a-t-il plus d'une nation autochtone qui a occupé cet endroit?

### Paroles de l'élève

- Mes parents m'ont raconté que les Haudenosaunee pratiquaient l'agriculture et la pêche dans notre région. Les Haudenosaunee occupent un territoire à côté de Brantford.
- Mon école est à Ottawa. Nous sommes situés sur un territoire traditionnel non cédé des Algonquins.
- J'habite à Fort Frances sur le territoire visé par le Traité n° 3; ce traité a été signé avec les Anishinaabek. Les Métis ont aussi vécu dans la région.

**B3.2** repérer des éléments de l'environnement naturel et bâti de la communauté (*p. ex., rivières, forêts, lacs, parcs, routes, magasins, maisons, immeubles d'appartements ou de copropriétés, bibliothèques, écoles, tonnelle de feu sacré autochtone, patinoires, centres de loisirs, lieux de culte, centres communautaires et culturels*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Dans quelles sortes de bâtiments habitent les familles de la communauté?
- Dans ta communauté, où peux-tu pratiquer certaines activités pendant l'été? Pendant l'hiver?
- Quels types de parcs, de rivières et de lacs ta communauté possède-t-elle? Qui les utilise? À quoi servent-ils?

### Paroles de l'élève

- Il y a un petit centre de loisirs dans mon quartier. Il y a une grande patinoire à l'autre bout de la ville.
- Il y a beaucoup de grands immeubles d'habitation autour de notre école.
- Il y a une grande rivière près de chez moi où les saumons pondent leurs œufs.
- J'habite près du lac Rice. C'est là que ma famille et moi récoltons du riz sauvage en août et en septembre.
- Il y a une mosquée près d'ici. Ma famille y va tous les vendredis.

**B3.3** décrire des caractéristiques de différents secteurs de la communauté (*p. ex., dans les quartiers résidentiels, on voit des rangées de maisons; au centre-ville, on trouve de nombreux magasins; dans les zones de circulation dense, on remarque des feux de circulation*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment décrirais-tu le parc de ton quartier? À quoi reconnaît-on un parc? Quels éléments trouve-t-on dans tous les parcs?
- Est-ce important d'installer des feux de circulation?
- Quels autres moyens utilise-t-on pour assurer la sécurité des gens de ton quartier sur les routes?
- Qu'est-ce qu'il est possible de voir, d'entendre et de sentir lorsqu'on se rend dans un espace naturel, comme un parc, par opposition à un bâtiment dans la communauté, comme un centre commercial?

#### Paroles de l'élève

- Là où nous vivons, il y a des panneaux d'arrêt aux coins des rues. Là où nous faisons nos courses, les rues sont larges. Elles ont des feux de circulation.
- Il y a un ruisseau dans la vallée et c'est là que je vois boire les cerfs.

**B3.4** décrire l'emplacement des lieux de la communauté au moyen d'une position relative (*p. ex., à proximité de, éloigné de, en haut, en bas*), d'une distance relative (*p. ex., très près, loin, très loin*) et d'une orientation relative (*p. ex., à droite, à gauche, devant, derrière*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment pourrais-tu utiliser la grille de codage et les flèches de codage pour montrer le trajet entre ton lieu de résidence et l'école?
- Comment pourrais-tu donner à quelqu'un des indications détaillées, à l'oral et par écrit, pour atteindre une destination dans la communauté?

#### Paroles de l'élève

- Le terrain de jeu est près de chez moi.
- La piscine est derrière la bibliothèque.
- Ma maison est près du lac Supérieur. Mon école est plus loin.

**B3.5** distinguer des éléments d'une carte géographique (*p. ex., titre, symboles, légende, couleurs*) lors de la lecture ou de l'élaboration de cartes simples montrant des lieux qui lui sont importants (*p. ex., salle de classe, école, voisinage immédiat, bibliothèque, centre culturel ou communautaire*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Lorsque tu regardes le plan de ton quartier, comment sais-tu qu'il y a des arbres?
- Que représente la couleur bleue sur la carte?
- Comment sais-tu qu'il y a des rues?
- Quels éléments d'une carte pourrais-tu utiliser sur ton plan?

#### Paroles de l'élève

- Puisque j'ai étiqueté ma carte, je pense que les gens trouveront plus facilement l'endroit où se tient le programme après l'école et ne se perdront pas.

**B3.6** reconnaître l'utilisation des unités de mesure non conventionnelles pour calculer des distances (*p. ex., des pas, des tuiles, des blocs, des maisons*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel objet utiliseras-tu pour mesurer la distance entre ton pupitre et le bureau voisin?
- De quelles façons peux-tu mesurer la distance entre la salle de classe et le bureau de la direction?

#### Paroles de l'élève

- Il me faut neuf pas pour aller de mon pupitre à la porte de la salle de classe.
- La maison de mon ami est à quatre maisons de la mienne.

**B3.7** illustrer l'emplacement d'un lieu en produisant un plan avec des éléments et des unités de mesure non conventionnelles (*p. ex., représenter le parc du quartier à l'aide de pictogrammes; illustrer le trajet entre la salle de classe et les salles de toilettes; faire un dessin de son quartier*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment peux-tu mesurer la distance entre les éléments de l'environnement naturel et ceux de l'environnement bâti sur ta carte?
- Comment pourrais-tu utiliser la grille et les flèches de codage pour illustrer un parcours au sein de la communauté?

## Paroles de l'élève

- J'ai mis un carré pour la bibliothèque et j'ai coloré en vert la zone autour pour montrer le parc.
- Les lignes brunes sur ma carte sont des routes.
- Ma carte montre que je suis à dix maisons de l'épicerie du coin.
- Je suis à 12 maisons du magasin d'artisanat où ma mère achète son tissu.
- J'ai utilisé des blocs de construction sur la grille de codage. J'ai utilisé un bloc de construction bleu pour représenter ma maison et un grand bloc de construction rouge pour représenter le centre culturel.

**B3.8** repérer certains services offerts dans la communauté qui sont dispensés par un des ordres du gouvernement (*p. ex., service postal, service de police, service d'incendie, hôpitaux, collecte des ordures, déneigement, entretien des espaces publics, traitement de l'eau, bureau administratif des Premières Nations, bureau du conseil communautaire local des Métis, centre communautaire inuit, service de santé communautaire, centre d'amitié autochtone, écoles de langue, garderies, lieux de culte*) et décrire les principales responsabilités des membres de la communauté par rapport à ces services (*p. ex., trier correctement les déchets et le recyclage et placer les poubelles dans la rue pour le ramassage, déneiger les trottoirs, éliminer les déchets dangereux dans les sites de collecte, installer et entretenir les détecteurs de fumée, limiter le bruit après les heures de travail, fournir un soutien et des soins aux membres de la communauté, enseigner la langue et la culture*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels types de services communautaires et gouvernementaux trouve-t-on dans ta communauté? À quoi servent-ils?
- Pourquoi ces services sont-ils nécessaires dans une communauté? Que se passerait-il si nous ne les avions pas?
- Quels sont certains rôles et responsabilités des personnes qui travaillent à offrir ces services?

## Paroles de l'élève

- L'éboueuse vient ramasser les ordures. Ensuite, j'aide ma mère à rentrer les poubelles dans le garage.
- Quand il neige, ma grande sœur pellette le trottoir, mais la ville déblaie la rue.
- Ma famille et moi apprenons notre langue traditionnelle au programme du Nid de la langue. Les cours sont donnés au centre communautaire par un enseignant qui parle cette langue. Nous y allons chaque semaine.
- Notre service de police a une unité autochtone pour maintenir la paix et mieux aider tous les membres de la communauté.
- Mon père voulait nous emmener à notre première sortie de chasse en tant que famille métisse, mais il avait besoin de plus d'information, alors il a appelé le capitaine de la chasse.

# Études sociales (révisé 2023), 2<sup>e</sup> année

## Survol

En 2<sup>e</sup> année, l'élève poursuit l'exploration de sa communauté et entreprend l'exploration d'autres communautés du Canada et du monde. En examinant la variété des traditions perpétuées dans sa famille, dans sa communauté, incluant les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, ainsi que d'autres groupes et communautés au Canada, l'élève se rend compte que cette diversité de traditions et de cultures enrichit sa communauté et la société canadienne. Son étude de communautés établies à travers le monde lui fait aussi prendre conscience qu'il existe un lien entre la façon dont les personnes vivent dans différentes parties du monde et les caractéristiques physiques et le climat de leur région. L'élève applique le processus d'enquête en études sociales pour explorer la diversité des traditions et des modes de vie de communautés d'ici et d'ailleurs ainsi que la relation qu'elles entretiennent avec leur environnement, ce qui lui donne l'occasion de développer son habileté à analyser des cartes et à en produire dans un but précis.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de 2<sup>e</sup> année fournissent à l'élève l'occasion d'explorer plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)), dont les suivants : *identité, culture, fierté, communauté, gestion responsable des ressources de l'environnement et respect*.

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un ou deux concepts de la pensée critique propres aux études sociales et à une grande idée (pour plus de détails, voir les explications des [concepts de la pensée critique](#) et des [grandes idées](#), ainsi que des [concepts de la pensée critique en études sociales](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité de l'élève ainsi que son esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. Patrimoine et identité : Les traditions familiales et communautaires

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer des traditions d'aujourd'hui et d'autrefois dans sa famille et sa communauté. [Continuité et changement]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les traditions que nous célébrons aujourd'hui ont évolué au fil des générations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi est-il important de comprendre l'histoire de sa famille?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Décrire les traditions de divers groupes ethnoculturels, y compris celles des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et déterminer la façon de les célébrer à différentes époques et les raisons de cette évolution. [Perspective] [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La diversité qui s'exprime dans les familles et la communauté nous aide à apprécier les perspectives de différents groupes d'humains.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En quoi la compréhension de différentes personnes et de différents groupes peut-elle nous aider à apprécier la diversité dans notre communauté?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Décrire divers groupes ethnoculturels de sa communauté, y compris les Premières Nations, les Métis et les Inuit, les communautés marginalisées, ainsi que différents types de familles, et leurs façons de transmettre leurs traditions et leur patrimoine. [Interrelations] [Importance]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Canada est constitué d'une variété de communautés dont les traditions et les célébrations sont diverses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi est-il dans notre intérêt de respecter les diverses cultures et traditions qui s'expriment dans notre communauté?</li> </ul>

## Domaine d'étude B. Communauté et environnement : Les communautés du monde

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer la relation d'interdépendance entre l'environnement physique dans lequel vivent certaines communautés dont au moins une communauté contemporaine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit, et le mode de vie de ces communautés.</p> <p>[Interrelations] [Constantes et tendances]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différents groupes d'humains se sont adaptés de façon similaire au climat et aux caractéristiques physiques de régions géographiques semblables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En quoi l'environnement physique influe-t-il sur la façon dont les personnes répondent à leurs besoins?</li> <li>• Pourquoi ces personnes vivent-elles à cet endroit?</li> <li>• Dans quelle mesure le climat et les caractéristiques physiques de la Terre peuvent-ils expliquer les différences de modes de vie des personnes à travers le monde?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Comparer la façon dont les habitants de deux communautés ou plus situées dans différentes régions du monde subviennent à leurs besoins et s'adaptent à l'emplacement, au climat et aux caractéristiques physiques de leurs régions.</p> <p>[Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le climat et les caractéristiques physiques d'une région influent sur la façon dont les habitants de cette région vivent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles particularités permettent de distinguer ces différentes régions du monde?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Décrire les principales caractéristiques physiques de diverses régions et communautés du monde ainsi que les principaux éléments du mode de vie de leurs habitants, dont au moins une communauté contemporaine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit.</p> <p>[Importance]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le monde est constitué d'un grand nombre de régions qui présentent chacune des caractéristiques physiques uniques.</li> </ul>	

## Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en études sociales, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme illustré ci-après.

### Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- utilise divers types de cartes<sup>18</sup> et des globes pour identifier les caractéristiques physiques communes d'un continent à l'autre ou d'un pays à l'autre (*p. ex., cours d'eau, frontières, chaînes de montagnes, îles*).
- situe des pays d'origine de membres de sa famille ou de sa communauté.

### Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- extrait de l'information de diagrammes à bandes comparant les précipitations moyennes en hiver de diverses régions du monde.
- mène un sondage sur la fête ou la tradition préférée des élèves et représente les données dans un diagramme à bandes.
- utilise des feuilles de contrôle pour faire le compte de personnes de sa communauté qui participent à diverses activités de plein air lors de la journée de la famille en février (*p. ex., hockey de rue, patinage sur surface extérieure, ski alpin, raquettes, randonnée en forêt*).

---

<sup>18</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Patrimoine et identité : Les traditions familiales et communautaires

### Attentes

À la fin de la 2<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### A1. Traditions d'aujourd'hui et d'autrefois

utiliser le processus d'enquête pour explorer des traditions dans sa famille<sup>19</sup> et sa communauté.

**(ACCENT SUR :** *Continuité et changement*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions pour orienter son enquête sur des traditions et des célébrations dans sa famille et dans sa communauté, d'aujourd'hui et d'autrefois (*p. ex., questions simples liées aux pratiques passées et présentes associées à Noël, Yom Kippour, Aïd al-Fitr, Diwali, cérémonie de la Mi-Hiver, Kwanzaa*).

### Appui(s) pédagogique(s)

---

<sup>19</sup> Le mot « famille » est utilisé dans ce document pour désigner plus d'une personne réunie dans un ménage ou dans des ménages étendus qui interagissent et sont reliés les uns aux autres dans leurs cercles sociaux par diverses relations (*p. ex., parents, frères et sœurs, membres de la famille étendue, membres de la communauté*). Ce terme peut également désigner les prestataires de soins ou une communauté de soins qui s'engagent à être présents les uns pour les autres de diverses manières.

## Pistes de réflexion

- Quels événements de la vie de ta famille donnent lieu à des rassemblements et à des célébrations? Que se passe-t-il dans ces festivités? Quelle langue utilise-t-on pour communiquer? Lors de ces fêtes, entends-tu de la musique ou des chansons folkloriques typiques de la culture de ta famille?
- Tes grands-parents célébraient-ils de grands événements familiaux comme les mariages et les naissances? Leur façon de célébrer était-elle différente d'aujourd'hui? Comment le sais-tu?
- Que fait ta famille à Hanoukka? Est-ce que ce sont les mêmes choses que faisaient tes grands-parents? Qu'est-ce qui est différent?
- Lors de l'Aïd al-Fitr, est-ce que toi et ta famille mangez des aliments ou mets particuliers? Ces aliments sont-ils les mêmes que ceux que mangeaient tes grands-parents lorsqu'ils étaient jeunes?
- Que fait ta famille pour les solstices d'été et d'hiver? Ces traditions t'ont-elles été transmises?
- Comment certaines Premières Nations célébraient-elles la naissance d'un enfant? Comment cela a-t-il changé pour certaines Premières Nations avec l'arrivée des Européennes et Européens?
- Les diverses façons de se rassembler ou de célébrer ta culture et les cultures des autres aujourd'hui sont-elles différentes d'autrefois? Comment le sais-tu?
- Comment fêtes-tu la Journée nationale des peuples autochtones? Tes parents ont-ils fait quelque chose quand ils étaient plus jeunes pour souligner cette journée?

**A1.2** recueillir et organiser de l'information sur certaines traditions et célébrations passées et présentes au sein de sa famille et de sa communauté, en utilisant des sources primaires et secondaires (*p. ex., albums de photos, histoires familiales, entretiens, artefacts, coupures de journaux, peintures, récits d'Aînées et d'Aînés et d'autres membres de la communauté*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment des photos te permettent-elles de relever les similarités et les différences d'un même sujet à différentes époques?
- Quels éléments d'une photo peux-tu repérer pour montrer comment on célèbre une fête dans ta famille?
- Comment le fait d'interviewer une Aînée ou un Aîné ou une détentrice ou un détenteur de savoir pourrait-il t'aider à découvrir les célébrations saisonnières dans les communautés locales des Premières Nations, des Métis et des Inuit, ainsi que les façons dont ces célébrations ont changé?

## Paroles de l'élève

- Mon opa (« grand-père » en allemand) me raconte des histoires de Noël du temps qu'il était petit. Il y avait de vraies bougies sur les arbres.

- Ma kokum (« grand-mère » en cri), qui est de la Première Nation Moose Cree, me raconte des histoires sur notre mode de vie. Elle me raconte des histoires sur les mets qu'elle avait l'habitude de préparer avec sa famille pour les célébrations communautaires. Elle m'a également montré de vieilles recettes qu'elle conserve dans une petite boîte.
- Ma famille inuit fabrique des manteaux avec un grand capuchon appelés parkas. Aujourd'hui, le parka est fabriqué à partir de toutes sortes de matériaux, mais ma famille essaie toujours de les fabriquer à partir de fourrures et de peaux de phoque ou de caribou.

**A1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., localiser sur une carte les lieux d'origine de différents colons et colons de sa région; construire une carte qui comprend une légende appropriée pour montrer les différents peuples qui ont colonisé la région; localiser sur une carte les endroits où des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit organisent leurs célébrations annuelles*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Dans le monde, les gens parlent différentes langues. Quelles sont celles que tu entends dans ton entourage? Peux-tu repérer les pays dans lesquels on parle couramment ces langues?
- Quelles communautés des Premières Nations ou des Métis vivaient sur ce territoire avant l'établissement de ta communauté? Comment peux-tu le montrer sur une carte?
- Où se trouve notre communauté sur cette carte des traités de l'Ontario? Sur quel territoire visé par un traité nous trouvons-nous?

### Paroles de l'élève

- J'ai affiché des photos sur ma carte pour montrer les nombreuses célébrations culturelles qui ont lieu dans différents quartiers de Toronto.
- Mon père est un guide de rivière et il sait exactement où se trouvent les meilleurs endroits pour la pêche au saumon. Je peux vous montrer ces endroits sur la carte.
- Ma famille et moi allons à une érablière chaque année. C'est une tradition. Nous entaillons les arbres et faisons du sirop d'érable. Je vais dessiner un petit érable sur la carte pour indiquer où se trouve l'érablière.

**A1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels ou représentations graphiques (*p. ex., énumérer les décorations pour des célébrations que sa famille utilise aujourd'hui et qui étaient utilisées par ses grands-parents et arrière-grands-parents, et déterminer à l'aide d'un diagramme de Venn des similitudes et des différences; dresser une liste des traditions observées par ses parents ou grands-parents, par des Aînés et Aînées ou d'autres membres de sa communauté, et utiliser un diagramme à bandes pour déterminer celles qui ont changé; énumérer les mets traditionnels partagés lors des rassemblements et des célébrations des communautés des*

*Premières Nations, des Métis et des Inuit, et utiliser un diagramme de Venn pour faire ressortir les similitudes et les différences).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels indices révèlent la présence de diverses origines dans notre communauté? Quelles sont les fêtes célébrées par ces différents groupes? Comment sont-elles célébrées?
- Quels outils (p. ex., diagrammes à bandes ou à pictogrammes, diagrammes de Venn ou de Carroll) peux-tu utiliser pour t'aider à analyser et à interpréter les célébrations d'aujourd'hui et d'autrefois?

### Paroles de l'élève

- Mon grand-père me racontait qu'il allait à la chasse au dindon pour l'Action de grâce. Maintenant, ma mère achète notre dinde à l'épicerie. C'est différent, mais nous avons toujours de la dinde pour le dîner de l'Action de grâce. C'est la même chose.
- Sur ma liste des aliments que nous mangeons lors des fêtes de famille, j'ai ajouté la bannique et les cornichons faits maison de ma mémère. Ordinairement, nous achetons nos cornichons dans un magasin parce que nous sommes trop occupés pour les préparer nous-mêmes.
- Sur ce calendrier, je vois la Journée nationale des peuples autochtones et la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation. Je me demande ce qui figurait sur le calendrier de mes parents pour reconnaître les Premières Nations, les Métis et les Inuit, lorsqu'ils étaient plus jeunes.

**A1.5** tirer des conclusions sur des traditions d'aujourd'hui et d'autrefois dans sa famille et sa communauté.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'as-tu découvert sur les différences entre les traditions liées au Nouvel An, à Aïd al-Fitr, au Nouvel An lunaire, aux cérémonies d'hiver, au pow-wow du Nouvel An, ou au No:ia? Est-ce que ces traditions ont changé? Que penses-tu de ces changements?
- Pour quelles raisons le festival d'hiver ou le carnaval est-il important dans notre communauté? Crois-tu que cette tradition se fête de la même façon dans d'autres communautés au Canada? Quelles autres fêtes célèbres-tu avec ta famille durant l'hiver?

### Paroles de l'élève

- Noël a changé. Notre sapin et nos décorations sont différents, mais nous accrochons toujours des bas de Noël et nous donnons des cadeaux. Nous mangeons le dîner spécial que ma grand-

mère prépare. C'est le même que celui de sa mère. Donc, beaucoup de choses sont les mêmes aussi. C'est bien que ces choses soient les mêmes. Elles rendent Noël spécial.

- Les danses ont changé au fil des ans. Ma famille m'a dit que les danses traditionnelles étaient autrefois interdites par la loi. Maintenant, je vais aux danses rondes et aux pow-wow avec ma famille à travers l'île de la Tortue, dans les communautés des Premières Nations et dans les villes. Certains ont lieu en plein air, dans des centres communautaires ou dans des écoles.
- Ma nokomis (« ma grand-mère » en anishinaabemowin) de la Première Nation des Chippewas de Nawash enseigne le perlage aux jeunes lors de la Journée nationale des peuples autochtones. Elle nous raconte que les gens de notre communauté avaient l'habitude de perler avec des coquillages. Maintenant, notre famille utilise des perles de verre.
- Mes ancêtres métis utilisaient autrefois un traîneau et des raquettes pour rendre visite à la famille et aux membres de la communauté lors de célébrations d'hiver. Pour Noël, elles et ils n'échangeaient pas de cadeaux. Elles et ils savouraient plutôt des bonbons, des pâtisseries et des fruits. De nos jours, nous rendons visite aux autres en voiture. Nous prenons des repas ensemble et offrons toutes sortes de cadeaux de Noël.

**A1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié (*p. ex., congé, tradition, culture, langue, célébration, génération*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., grand livre réalisé par la classe à l'aide de photos numériques; enregistrement d'histoires avec l'autorisation des conteuses et conteurs expliquant comment les fêtes ont changé ou non dans leur famille et leur communauté; mouvements d'interprétation représentant une variété de célébrations*).

## A2. Évolution des traditions

décrire les traditions de divers groupes ethnoculturels, y compris celles des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et déterminer la façon de les célébrer à différentes époques et les raisons de cette évolution. (**ACCENT SUR** : *Perspective; Cause et conséquence*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** comparer les traditions de génération en génération dans sa famille ainsi que dans divers groupes ethnoculturels de sa communauté (*p. ex., chasse, récolte et cueillette, partage d'histoires et de savoirs, cérémonies, chansons, danses, fêtes, plats traditionnels, décorations et rituels, y compris dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Paroles de l'élève

- Au temps des fêtes, chez mes grands-parents, il y a un vrai sapin de Noël. Ma grand-mère dit que ses parents mettaient des bougies dans leur arbre parce qu'ils n'avaient pas d'électricité. À

la maison, nous avons un arbre artificiel avec des lumières intégrées. Elles sont plus sécuritaires que les bougies.

- Mon père vient de l'Inde. Ma mère vient du Québec. Mon père achète des friandises spéciales pour Diwali parce qu'il se souvient en avoir mangé en Inde. La famille de ma mère ne faisait pas ça.
- Ma mère est Haudenosaunee. Mon père est Anishinaabek. Dans la tradition haudenosaunee, les liens claniques sont transmis par la lignée maternelle, mais dans la tradition anishinaabek, les liens claniques sont transmis par la lignée paternelle. Mes parents partagent avec moi les enseignements des deux nations.

**A2.2** expliquer les raisons (*p. ex., immigration au Canada, mariage de membres de la famille avec des personnes d'autres cultures, changements technologiques*) pour lesquelles aujourd'hui les traditions et les fêtes sont célébrées différemment d'autrefois, dans sa famille ainsi que dans celles de différents groupes ethnoculturels de sa communauté (*p. ex., traditions et célébrations liées aux rites de passage, fêtes, aliments, cérémonies, préservation de la langue écrite et parlée; influencées par les pratiques de Noël, certaines familles juives offrent maintenant des cadeaux à Hanoukka; lorsque certaines de leurs traditions spirituelles ou culturelles ont été interdites, les Premières Nations et les Métis ont développé des pratiques différentes, mais aujourd'hui, certaines pratiques traditionnelles reviennent ou sont récupérées*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment la technologie peut-elle modifier nos façons de célébrer certaines fêtes?
- Comment le fait de déménager dans un autre pays peut-il modifier la façon dont ta famille célèbre certaines de ses traditions?
- Pourquoi les communautés des Premières Nations n'ont-elles pas pu avoir de célébrations traditionnelles à une époque? Quelle incidence cela a-t-il eue sur les communautés des Premières Nations? Comment les Premières Nations ont-elles pu continuer à préserver et à protéger leurs traditions au fil des ans malgré cette interdiction?
- Mon père n'a pas appris d'histoires de ses parents, parce qu'ils ont été forcés d'aller au pensionnat indien et qu'ils n'ont pas eu le droit d'apprendre notre langue ou de la parler, ainsi que d'apprendre notre histoire. Mais nous empruntons des livres de la bibliothèque qui contiennent la langue et les histoires de ma culture. Quand mon père me lit les histoires, il dit qu'il apprend aussi.
- Comment les nouvelles technologies peuvent-elles influencer la manière dont nous récoltons, transformons et/ou cuisinons les aliments ou les denrées alimentaires?

### Paroles de l'élève

- Il y a longtemps, le gouvernement a dit que les Premières Nations ne pouvaient pas organiser de célébrations culturelles, y compris des pow-wow. La loi a changé et il y a à nouveau de grands pow-wow.

- Avant la technologie, notre famille recueillait des seaux de sève pendant la saison du sucre d'érable, mais maintenant les lignes d'aspiration recueillent la sève.
- Les pratiques traditionnelles de ma famille en matière de chasse, de cueillette et de récolte ont changé en raison des nouveaux équipements disponibles. Mon oncle utilise un fusil pour chasser le cerf maintenant. Ma tante congèle et met sous vide la viande pour la conserver. Avant, on la fumait.

**A2.3** comparer les traditions anciennes et présentes de sa famille avec celles de ses camarades et de différents groupes ethnoculturels de sa communauté.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelle nourriture ta famille prépare-t-elle pour des fêtes spéciales?
- Que fais-tu pour célébrer l'arrivée d'une nouvelle année?
- Quelles sont les célébrations qui incluent la suspension des lumières?
- Quelles traditions sont pratiquées dans les familles des Premières Nations, des Métis et des Inuit dans cette région aujourd'hui? Comment ont-elles changé au fil du temps?
- Existe-t-il des célébrations ou des traditions que ta famille pratique aujourd'hui, mais qu'elle ne pratiquait pas lorsque tes parents étaient enfants?

### Paroles de l'élève

- J'habite parfois avec mon père et parfois avec ma mère. Avec qui vis-tu?
- Pour l'instant, je vis avec ma famille d'accueil. Je n'ai pas la même sensation que lorsque je vis chez moi, mais j'aime que nous prenions un repas spécial ensemble chaque samedi matin. Avez-vous un moment particulier où vous vous réunissez pour manger avec les personnes qui s'occupent de vous?
- Nos voisins accrochent des lumières sur leur maison pour Diwali et les gardent pour Noël.
- Ma grande sœur a fait sa bat mitzvah le mois dernier. Un jour, je le ferai aussi. Quand tu seras plus âgé, feras-tu quelque chose comme ça ou quelque chose de différent?
- Ma grand-mère fait toujours du kheer pour l'Aïd. Ta famille a-t-elle des plats spéciaux pour les fêtes?
- Ma famille est allée voir la danse du dragon le jour du Nouvel An lunaire. Que faites-vous pour le Nouvel An?
- Je célèbre le solstice d'hiver avec ma famille et les personnes de ma communauté. Est-ce que vous célébrez aussi le premier jour de l'hiver?
- À l'automne, notre famille se rend sur les lieux de récolte automnale pour chasser l'origan et mettre en conserve des légumes que la communauté pourra partager. Y a-t-il une période de l'année où vous vous réunissez en famille pour préparer la nourriture?

- Lors du rassemblement du solstice d'été, notre famille prépare des tartes aux fraises que nous partageons avec la communauté. Y a-t-il un moment de l'année où vous vous réunissez en famille pour préparer à manger?

**A2.4** explorer des façons dont les individus et les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit revitalisent les traditions, les coutumes, les enseignements et les célébrations (*p. ex., partager des chants, des danses, des aliments et des styles vestimentaires, organiser des cérémonies traditionnelles et des rassemblements communautaires*) qui ont été jadis interdits, perdus ou pratiqués en secret en raison de la colonisation, y compris le système des pensionnats indiens (*p. ex., arrivée des Européennes et Européens et établissement de nouveaux arrivants, placement forcé des Premières Nations dans des réserves, retrait des enfants autochtones de leur famille et leur placement dans des pensionnats indiens, déplacement forcé des Inuit, interdiction des cérémonies, des danses et des vêtements traditionnels*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment les Premières Nations, les Métis et les Inuit, et leurs communautés se réapproprient-ils leurs modes traditionnels d'être et de savoir?
- Comment les Premières Nations, les Métis et les Inuit, et leurs communautés récupèrent ou revitalisent-ils leur langue dont l'usage a autrefois été interdit dans les pensionnats indiens?
- Quelles sont certaines coutumes et traditions disparues? Quelles sont les cérémonies jadis interdites, mais qui renaissent aujourd'hui?

### Paroles de l'élève

- Je suis fier d'apprendre la langue anishinaabemowin. Je suis des cours au centre communautaire.
- Ma Première Nation organise maintenant un pow-wow deux fois par année : un pow-wow de compétition pendant l'été et un pow-wow du Nouvel An au centre communautaire.
- J'ai eu une cérémonie d'attribution du nom quand je suis né. Mon arrière-grand-mère, qui vient d'une communauté des Premières Nations, trouvait que c'était important puisqu'elle n'en a pas eu en raison de la *Loi sur les Indiens* qui, à l'époque, a rendu illégal le fait de se réunir pour des cérémonies.
- Dans le passé, ma grand-mère était la seule personne de notre famille à faire du perlage. Mais maintenant, mon frère et ma sœur ont appris à en faire aussi. Ils l'ont appris d'une perliste dans le cadre d'un programme communautaire.
- Le centre de santé communautaire propose des cours de cuisine auxquels ma famille et moi assistons pour apprendre à préparer les mets traditionnels de notre culture.
- Chaque automne, nous nous rendons au Rendez-vous métis avec notre famille. C'est un grand rassemblement où nous partageons notre récolte et célébrons notre patrimoine et notre culture. J'aime écouter les gens jouer du violon et regarder les danseurs de gigue. Mon père m'a dit que ce type de célébration n'a pas été tenu en plein air depuis longtemps.

### A3. Traditions et patrimoine

décrire divers groupes ethnoculturels de sa communauté, y compris les Premières Nations, les Métis et les Inuit, les communautés marginalisées, ainsi que différents types de familles, et leurs façons de transmettre leurs traditions et leur patrimoine. ([ACCENT SUR : Interrelations; Importance](#))

#### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** repérer différents groupes de sa communauté (*p. ex., divers groupes religieux et ethnoculturels, 2SLGBTQ+, Premières Nations, Métis, Inuit, Noirs et groupes racisés; immigrants et réfugiés*) et décrire comment sa communauté contribue à la diversité du Canada (*p. ex., aliments, langues, musique, vêtements, fêtes, restaurants et magasins spécialisés, quartiers ethniques*).

#### Appui(s) pédagogique(s)

##### Pistes de réflexion

- Quels types de centres culturels et d'édifices religieux se trouvent dans notre quartier?
- Quelles sont les autres cultures et religions présentes au Canada?
- Quels sont certains des types de restaurants dans notre communauté?
- Lorsque nous sommes allés à l'épicerie locale, quels étaient certains des types d'aliments régionaux que nous avons vus? Pourquoi y a-t-il autant de types d'aliments dans l'épicerie?

##### Paroles de l'élève

- Je vais à des cours de danse sud-asiatique. Nous apprenons une danse que nous allons présenter lors d'un festival.
- Pendant la fin de semaine, nous sommes allés au marché fermier. Des gens y vendent du pain et des saucisses qu'ils ont fabriqués. Ils s'habillent très différemment de moi. J'aime les casquettes que les filles portent.
- Nous ne trouvons pas beaucoup d'aliments traditionnels quand nous allons à l'épicerie. Alors, ma famille échange avec une autre famille de notre communauté pour obtenir du caribou. J'aime manger des aliments traditionnels.

**A3.2** repérer les endroits et les pays importants pour soi ou sa famille sur un globe terrestre ou sur une carte imprimée, numérique ou interactive.

**A3.3** décrire certaines traditions et célébrations importantes de sa famille, de ses pairs et de sa propre communauté, ainsi que de certaines autres communautés au Canada, y compris les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit (*p. ex, foires d'automne; fêtes religieuses ou culturelles comme Pâques, Pessa'h, Aïd al-Fitr, Diwali; Kwanzaa, les journées commémoratives comme le jour du Souvenir, la fête du Canada, la Journée nationale des peuples autochtones, la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation, la journée Louis Riel, la Journée Powley, le Jour de la Terre, le Festival Franco-Ontarien,*

*les cérémonies religieuses, les festivals culturels comme le carnaval des Caraïbes de Toronto, Desifest, le festival latin de Mississauga).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles grandes fêtes sont célébrées chaque année par ta famille? Laquelle préfères-tu?
- Comment célèbre-t-on la francophonie dans ta communauté?
- Pourquoi porte-t-on des coquelicots à l'occasion du jour du Souvenir? Connais-tu d'autres occasions durant lesquelles on porte un objet pour célébrer un événement?
- Quels occasions ou événements célèbres-tu dans ta communauté? Comment célébrez-vous? Que signifie la Journée du chandail orange? Comment les gens de la communauté participent-ils à la Journée du chandail orange? Quand célèbre-t-on cette journée?
- Pourquoi portons-nous un chandail rose lors de la Journée du chandail rose à l'école et dans la communauté?

### Paroles de l'élève

- Je vais pouvoir montrer ma chèvre à la foire d'automne cette année. Il y aura beaucoup d'animaux. Certaines personnes apportent des citrouilles et d'autres choses qu'elles ont cultivées. C'est amusant de voir des choses provenant de différentes fermes.
- Cette année, je fais ma première communion. Je vais porter une robe spéciale. Mes parents organiseront une fête pour moi.
- Ma mère commence dès l'automne à travailler sur nos costumes traditionnels pour le pow-wow d'été. Elle y vend aussi des paniers qu'elle fabrique avec des piquants de porc-épic et des perles. Nous y allons toujours ensemble. Nous terminons par une danse du châte et un rassemblement avec la famille et les amis pour manger.
- Mon père sait jouer du violon et gigue en même temps! Chaque année, il enseigne aux enfants qui participent à la célébration du Rendez-vous métis quelques pas de base pour qu'elles et ils puissent aussi danser la gigue. La gigue est une danse traditionnelle métisse.

**A3.4** démontrer sa compréhension de la chronologie simple en repérant et en ordonnant certains événements et personnes importants sur plusieurs générations dans sa famille et sa communauté (*p. ex., construire un arbre généalogique de trois générations; construire une ligne du temps montrant les mariages et les naissances dans sa famille; préparer une liste chronologique montrant quand les membres de sa famille ont déménagé, y compris, le cas échéant, quand ils ont immigré au Canada; construire une ligne du temps des cérémonies saisonnières*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Paroles de l'élève

- Mon grand-père est venu d'Irlande quand il était petit et il a vécu à Terre-Neuve. Mon père est né à Kingston, en Ontario. Maintenant, nous vivons à Windsor.
- Diwali vient après l'Action de grâce et l'Halloween. Ces célébrations sont toutes avant Noël. Ensuite vient le jour de l'An. Le Nouvel An chinois est plus tard.
- Mes grands-parents métis ont élevé leur famille à Mattawa. En 2000, mon père a déménagé à Toronto pour aller à l'université et travailler. Je suis née ici. Nous retournons encore à Mattawa pour faire la récolte avec mon grand-père chaque automne.
- Nous commençons l'école en septembre. C'est ensuite l'Action de grâce et Halloween. En décembre, nous avons tous des vacances d'hiver.
- Ce cycle de cérémonies montre les cérémonies saisonnières que ma communauté haudenosaunee célèbre au cours de l'année. Il commence par la cérémonie de la Mi-Hiver, et ensuite il y a la cérémonie de l'érable. Nous avons de nombreuses autres cérémonies au cours desquelles nous rendons grâce. Ma préférée est celle du mois de juin, la cérémonie de la fraise.
- Cette ligne du temps montre toutes les saisons et comment les Inuit de ma communauté d'origine partagent la terre avec les animaux et les plantes. Quand j'habitais là, j'aimais beaucoup lorsque mon père m'emmenait chasser le phoque sur la glace au printemps.

**A3.5** déterminer certaines façons dont le patrimoine est transmis par le biais de diverses célébrations, traditions, enseignements, cérémonies et événements communautaires (*p. ex., les recettes sont transmises aux nouvelles générations lorsque des mets traditionnels sont préparés pour une célébration communautaire; les festivals et les événements culturels communautaires et ethnoculturels comme la Nuit sur l'étang, le Salon du livre de Toronto ou le Rendez-vous métis mettent souvent en vedette des vêtements, de la musique, des danses, des histoires ou des jeux traditionnels*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Au printemps, les sorties familiales à une érablière sont populaires dans plusieurs régions de l'Ontario. Quelles sortes d'activités la cabane à sucre offre-t-elle? Connais-tu les délices du sirop d'érable?
- De quelle manière votre famille transmet-elle votre héritage culturel? Comment les événements, les célébrations et les cérémonies communautaires peuvent-ils vous aider à mieux connaître votre patrimoine?

### Paroles de l'élève

- Je suis allée à un festival portugais en été. J'ai aimé la nourriture et la musique.
- J'ai aidé ma tante à préparer du maïs pour un dîner communautaire.

- Mon cousin habite en Nouvelle-Écosse. Il dit qu'il y a des fêtes appelées ceilidhs. Il va m'apprendre à jouer une chanson écossaise au violon.
- Mon oncle m'a emmené chercher des plantes médicinales dans la nature. Il m'a enseigné beaucoup de choses sur ces plantes pendant que nous marchions dans la forêt.
- Mon père m'emmène pendant le Goose Break. J'apprends les enseignements de la communauté sur le respect et la façon de préparer les oies pour les cuisiner.

**A3.6** déterminer et décrire différents types de familles (*p. ex., monoparentales, biparentales, sans enfant, homoparentales, recomposées, multigénérationnelles, nouvellement arrivées au Canada, familles où les parents sont issus de groupes religieux ou ethnoculturels différents, familles d'accueil*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment peux-tu montrer qui fait partie de ta famille? Cela peut inclure les personnes qui font partie de ta famille élargie ou d'une communauté d'entraide.

### Paroles de l'élève

- Ma famille est composée de mon père et de mon beau-père. Mon beau-père a aussi d'autres enfants.
- Le père de ma meilleure amie est originaire de la Jamaïque, mais sa mère est née à Toronto. La grand-mère de mon amie vit aussi avec eux.
- Ma nokum (« grand-mère » en cri) a déménagé ici de la Première Nation de Mattagami pour aider à prendre soin de moi. Elle nous donne un coup de main puisque mes parents font des quarts de travail à l'hôpital.

**A3.7** déterminer quelques façons dont le patrimoine est transmis par le biais de diverses célébrations et pratiques familiales, dont au moins une célébration et pratique familiale des Premières Nations, des Métis et des Inuit (*p. ex., célébrations autour de Noël, Aïd al-Fitr, Hanoukka, Diwali, Kwanzaa; traditions liées aux rites de passage*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Par quels moyens apprends-tu, ou peux-tu apprendre sur ton patrimoine? De qui apprends-tu, ou peux-tu apprendre?

## Paroles de l'élève

- J'adore les pierogis de ma grand-mère. On en fait toujours pour les fêtes et la dernière fois qu'on était ensemble, elle m'a montré comment faire la garniture.
- J'ai dansé la hora à la bar mitzvah de mon cousin.
- Ma mère parle italien quand elle rend visite à ma nonna (« grand-mère » en italien). Je vais apprendre l'italien aussi.
- Ma mère et moi suivons des cours d'inuktitut. Je souhaiterais pouvoir le parler avec mes enfants un jour.
- Ma famille et moi sommes allés au camp de michif qui a eu lieu cet hiver. Nous avons écouté une histoire racontée en michif, en français et en anglais. Nous avons appris à danser la gigue et à préparer de la bannique.

## B. Communauté et environnement : Les communautés du monde

### Attentes

À la fin de la 2<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### B1. Environnement physique et mode de vie

utiliser le processus d'enquête pour explorer la relation d'interdépendance entre l'environnement physique dans lequel vivent certaines communautés, dont au moins une communauté contemporaine de Premières Nations, des Métis ou des Inuit, et le mode de vie de ces communautés. ([ACCENT SUR](#) : *Interrelations; Constantes et tendances*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur la relation d'interdépendance entre l'environnement physique de certaines communautés, dont au moins une communauté contemporaine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit, et les modes de vie de ces communautés (*p. ex., l'habillement, l'agriculture, le logement, les loisirs, le transport*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment t'habillerais-tu si tu habitais près de l'équateur? Pratiquerais-tu les mêmes activités et les mêmes sports qu'ici? Pourquoi?
- Pourquoi des pays comme la Norvège, la Suisse et le Canada remportent-ils autant de médailles dans les compétitions de ski alors que d'autres pays comme l'Australie et le Mexique n'en remportent pas?
- Une artiste métisse nous a dit qu'elle utilisait du foin d'odeur trouvé dans les marais pour fabriquer des paniers. Qu'est-ce qu'une personne vivant dans un climat plus sec pourrait utiliser pour fabriquer des paniers?
- Pourquoi penses-tu que les communautés des Premières Nations et des Métis plantent et récoltent des aliments comme les haricots, le maïs et les courges et non des aliments comme les bananes et les ananas?
- Pourquoi les mères inuit utilisent-elles un amauti pour porter leurs bébés?

**B1.2** recueillir et organiser de l'information et des données sur l'emplacement, le climat, les caractéristiques physiques et les modes de vie de certaines communautés, dont une communauté contemporaine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit (*p. ex., utiliser des atlas, des globes, des cartes imprimées, numériques ou interactives, et des images satellites pour déterminer l'emplacement; trouver des photographies dans des magazines ou sur Internet qui fournissent des renseignements sur la nourriture, les abris et les vêtements des gens; inviter une personne ayant des liens avec la communauté et une expertise relative à la communauté, comme une Aînée ou un Aîné, une gardienne ou un gardien*)

*du savoir, une capitaine ou un capitaine de chasse métis, ou une enseignante ou un enseignant traditionnel pour discuter des relations entre l'emplacement de leur communauté et ce qui est récolté et chassé dans la région).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Est-ce que les photos peuvent te donner des renseignements sur la façon de vivre des habitants d'un autre pays? Où pourrais-tu prendre ces photos?
- Qui dans ta famille ou ta communauté peut répondre à tes questions sur le mode de vie des habitants de ce pays? Est-ce que cette personne a vécu dans ce pays ou est-ce qu'elle l'a visité? Que pourrais-tu consulter pour en savoir plus?

**B1.3** analyser et construire des cartes simples pour déterminer et illustrer des modèles d'interrelation entre l'emplacement de certaines communautés et leurs activités (*p. ex., utiliser une carte imprimée, numérique ou interactive pour déterminer la proximité des communautés par rapport à l'équateur et en déduire si leur climat est susceptible d'être chaud, tempéré ou froid; utiliser diverses couleurs sur une carte pour illustrer les changements climatiques à mesure que l'on s'éloigne de l'équateur vers le nord et vers le sud; inclure des photographies d'abris, de vêtements ou d'activités récréatives sur une carte pour montrer comment les adaptations des gens sont liées à l'emplacement général de leur communauté sur le globe).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles couleurs utiliserais-tu pour montrer les différentes températures? Que remarques-tu à propos du motif créé par les couleurs?
- Où placerais-tu cette image sur notre carte du monde? Pourquoi?
- Comment peux-tu utiliser une carte pour montrer et comparer comment les personnes vivant dans différents endroits interagissent avec la terre et l'environnement?

### Paroles de l'élève

- J'ai colorié en rouge les endroits près de l'équateur parce qu'il y fait souvent chaud. Les endroits où il fait froid sont violets. Il y a du violet en haut et en bas de la carte du monde.
- J'ai mis des images de certains aliments que nous avons récoltés ou chassés près de chez moi. J'ai mis des images de certains aliments que les gens récoltent ou chassent en Amérique centrale.
- Les inukshuks peuvent être utilisés comme marqueurs dans l'Arctique canadien pour montrer le chemin, indiquer un bon endroit de pêche ou de chasse ou pour marquer les lieux où il y a de la nourriture entreposée. J'ai marqué sur une carte certains sites connus.
- J'ai affiché des photos de repères de portage. Les repères de portage étaient utilisés par les Métis comme points de repère pour savoir où elles et ils devaient s'arrêter et se reposer

lorsqu'elles et ils voyageaient en canot. On les trouvait en Ontario, tout le long des Grands Lacs et dans l'Ouest ontarien.

**B1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., en examinant un tableau comparatif de photos des vêtements ou des habitations de certaines personnes, déterminer dans quelle région climatique elles vivent*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Regardons ta collection de photographies. Quelle partie du monde peuvent-elles représenter? Pourquoi? Y a-t-il quelque chose qui n'est pas à sa place?
- Pourquoi as-tu mis un flocon de neige à côté de tous ces pays sur ton tableau?
- De quelles manières peux-tu montrer l'éventail des climats de différents endroits sur ton graphique?

#### Pistes de réflexion

- J'ai mis le soleil à côté de ces pays parce qu'ils sont près de l'équateur et sont chauds.

**B1.5** tirer des conclusions sur la relation d'interdépendance entre l'environnement physique dans lequel vivent certaines communautés et le mode de vie des habitants de ces communautés, dont une communauté contemporaine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit (*p. ex., l'agriculture d'une région change selon son climat*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles similarités as-tu constatées dans la façon de se loger des personnes vivant dans des régions froides?
- En quoi les sports et les loisirs des pays froids diffèrent-ils de ceux des pays chauds?
- Quels aliments traditionnels les diverses communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit ont-elles consommés au cours de l'histoire en fonction de l'emplacement géographique de leurs territoires traditionnels? Pourquoi ces sources alimentaires traditionnelles ont-elles changé au fil du temps?
- À quoi ressemblent les communautés et les maisons inuit d'aujourd'hui par rapport à la façon dont les Inuit vivaient auparavant?

## Paroles de l'élève

- Au Canada et en Russie, il y a beaucoup de hockey et de patinage en hiver parce qu'il y fait froid et qu'il y a de la glace et de la neige. Il ne fait pas froid à Hawaï, alors plus de gens nagent et font du surf.
- Dans le sud de l'Ontario, nous n'avons pas beaucoup d'originaux, mais dans le nord de l'Ontario, il y en a beaucoup. Les chasseurs métis n'auraient pas beaucoup de chance de chasser l'original dans le sud de l'Ontario.

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié (*p. ex., globe, sphère, hémisphère, continent, pays, équateur, pôle Nord, pôle Sud, modèle, distance, culture*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., carte du monde avec une légende, courte présentation orale, montage de photos, affiche*).

## B2. Différences entre les communautés du monde

comparer la façon dont les habitants d'au moins deux communautés situées dans différentes régions du monde subviennent à leurs besoins et s'adaptent à l'emplacement, au climat et aux caractéristiques physiques de leurs régions. (**ACCENT SUR** : *Cause et conséquence*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** décrire des similarités et des différences entre le mode de vie des habitants de sa communauté et celui des habitants de deux communautés situées dans différentes régions du monde en examinant comment ils subviennent à leurs besoins (*p. ex., dans le nord de l'Europe, les maisons sont chauffées et isolées en raison du climat froid, alors que dans le climat chaud des Caraïbes, les maisons peuvent avoir des pièces ouvertes sur l'extérieur et elles n'ont pas besoin de chauffage; en milieu urbain, les gens achètent leurs fruits et légumes à l'épicerie ou au marché tandis que, dans les campagnes de l'Amérique du Sud, les gens cultivent leurs propres fruits et légumes et font des échanges avec d'autres agriculteurs*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi la plupart des maisons d'Amérique centrale ou d'Asie du Sud-Est n'ont-elles pas besoin de chauffage? Ou n'ont pas besoin d'isolation? Que pourrait-il se passer en hiver si notre école était construite sans chauffage ni isolation?

## Paroles de l'élève

- Quand ma famille a déménagé des Philippines, nous avons dû acheter tout un tas de vêtements plus chauds. Je viens d'avoir ma première paire de mitaines. J'ai appris à nager aux Philippines. Maintenant, je veux apprendre à patiner.

- À l'occasion de la Journée mondiale de l'eau, nous avons étudié les différentes façons dont les gens du monde entier obtiennent de l'eau. Nous avons également découvert des communautés qui vivent sans accès à l'eau potable.
- Ma grand-mère a grandi à Thessalon, en Ontario. À l'époque, il n'y avait qu'une seule épicerie et tout ce dont elle avait besoin se trouvait sur une seule rue. Moi, j'habite à Sault Ste. Marie, où il y a de nombreux magasins et immeubles partout dans la ville.

**B2.2** expliquer comment deux communautés distinctes se sont adaptées à l'emplacement, au climat et aux caractéristiques physiques de leur région (*p. ex., dans l'Arctique canadien, les Inuit fabriquent des vêtements avec des peaux et des fourrures pour se protéger du froid; en Inde, où il fait chaud, les gens portent des vêtements faits de tissu léger*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi les agricultrices et agriculteurs de l'Ontario ne cultivent-ils pas de bananes ou d'ananas?
- Comment les vêtements des gens d'une région peuvent-ils varier au cours d'une année? Est-ce le cas pour les personnes de notre communauté?
- Que pouvons-nous apprendre des Inuit sur la façon de rester au chaud pendant les mois d'hiver?
- Que pouvons-nous apprendre des Métis et de la façon dont elles et ils se déplaçaient si bien sur les voies navigables de l'Ontario?

#### Paroles de l'élève

- Les Inuit se déplacent parfois en traîneau à chiens ou en motoneige, car il n'y a pas partout des routes comme celles que nous avons dans le sud. Il y a beaucoup d'endroits dans le nord où les Inuit ont aménagé des pistes.

**B2.3** expliquer l'importance pour les communautés d'assurer la durabilité de leur environnement et de certaines des conséquences des actions durables et non durables (*p. ex., si les habitants des régions arides gaspillent l'eau, ils pourraient en manquer; il est important de respecter les limites établies, car la surchasse et la surpêche peuvent entraîner le déclin de certaines espèces sauvages importantes pour la survie de groupes de personnes*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Que peut-il arriver si les gens utilisent trop d'eau?
- Que peut-il arriver si les gens coupent tous les arbres pour faire des terres agricoles?
- Que peut-il arriver aux animaux sauvages si l'étang ou le ruisseau local s'assèche?

- Quelle pratique durable pourrais-tu adopter? Comment cela aiderait-il l'environnement et la Terre?

### Paroles de l'élève

- Ma grand-mère m'a expliqué que certaines femmes anishinaabek participent avec elle à la Marche pour l'eau parce qu'elles veulent s'assurer qu'il y a suffisamment d'eau potable pour tout le monde.
- Nous n'achetons plus d'objets à usage unique à la maison, et nous recyclons et réutilisons ce que nous pouvons.
- Mon oncle récolte le minoomin, un riz sauvage provenant des zones humides. Il dit que c'est une pratique agricole durable qui endommage peu la terre et l'eau.
- Je regarde ma tante fabriquer des paniers en écorce de bouleau et en frêne. Lorsqu'elle récolte l'écorce, elle sait faire attention pour ne pas trop abîmer l'arbre.

## B3. Caractéristiques physiques et communautés

décrire les principales caractéristiques physiques de diverses régions et communautés du monde ainsi que les principaux éléments des modes de vie de leurs habitants, dont au moins une communauté contemporaine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit. (**ACCENT SUR : Importance**)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

B3.1 reconnaître qu'il y a une variété de pays, de continents et d'étendues d'eau aux caractéristiques physiques distinctes, et dont la représentation géographique peut se faire sur différents supports (*p. ex., à l'aide de globes terrestres, de cartes imprimées ou de logiciels de cartographie*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles sont les caractéristiques de la géographie du Canada représentées sur un globe terrestre ou sur une carte imprimée? Comment reconnais-tu ses frontières?
- Sur la carte, trouve les cinq plus grands pays. As-tu l'impression que le Canada est un pays qui possède de grands cours d'eau? Comment le sais-tu?

### Paroles de l'élève

- L'Amérique du Nord est un continent, le Canada est un pays et l'Ontario est une province.
- Le Canada a l'air différent sur une carte, que sur un globe terrestre, même si c'est la même étendue de terre.

**B3.2** repérer les continents, les principales étendues d'eau, l'équateur, les pôles et les hémisphères sur un globe terrestre, une carte imprimée, numérique ou interactive.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Où se situe l'Amérique du Nord sur ce globe terrestre?
- Place l'étiquette de l'océan Atlantique sur la carte interactive.
- Quels sont les pays de l'hémisphère Nord qui touchent l'océan Atlantique?
- Sur un globe terrestre ou une carte du monde, quel est le continent le plus facile à repérer? Pourquoi?

#### Paroles de l'élève

- Certains peuples autochtones désignent l'Amérique du Nord comme l'île de la Tortue. Quand je regarde une carte, je vois que le contour du continent ressemble à la forme d'une tortue. Qu'est-ce que cela signifie pour les peuples autochtones du Canada qui l'appellent l'île de la Tortue?

**B3.3** utiliser les points cardinaux sur une carte pour situer les communautés, les pays et les continents.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel continent est situé au sud de l'Amérique du Nord?
- Où se situe Toronto, Canada par rapport à Windsor, Canada?
- Où se situe Beijing, Chine par rapport à Hong Kong, Chine?
- Dans quelle direction irais-tu si tu voulais aller de Moose Factory à la Première Nation Atikameksheng Anishnawbek, près de Sudbury?
- Dans quelle direction irais-tu afin d'aller de Thunder Bay à Sault Ste. Marie?

**B3.4** décrire le climat de certains pays, villes ou villages dans le monde en fonction de leur emplacement (*p. ex., le Mexique est un pays chaud, car il est situé à proximité de l'équateur; il fait plus froid à Moosonee qu'à Toronto, car Moosonee est plus au nord*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Où se situe notre communauté sur la carte par rapport à l'équateur et aux pôles?
- En quoi notre climat est-il différent de celui d'un pays proche de l'équateur?
- À ton avis, fait-il froid ou chaud au Brésil? Pourquoi?

- Comment une carte du monde ou un globe terrestre t'aiderait-il à trouver des réponses?
- Trouvons le Nunavut sur une carte. Penses-tu qu'il fait chaud ou froid en hiver au Nunavut? Pourquoi? Pourquoi y a-t-il très peu de soleil en hiver à Igloolik?
- Trouvons Iqaluit et Windsor sur une carte. Selon toi, quelle ville est la plus froide en hiver?

### Pistes de réflexion

- Je peux repérer Mumbai, qui est la ville natale de mes parents. Cette ville est située près de l'équateur et il fait très chaud là-bas! Moi, je suis né au Canada.
- La Norvège a beaucoup de neige en hiver parce qu'elle est très proche du pôle Nord.
- Il fait plus froid au Nunavut en hiver parce que c'est plus au nord.

**B3.5** dégager de l'information sur l'emplacement et le climat d'une région à partir d'une photo ou d'une carte imprimée, numérique ou interactive.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Où pourraient se situer les communautés représentées sur ces photos par rapport à l'équateur et aux pôles? Comment le sais-tu?
- Examine cette photo aérienne sur Internet. De quelle région s'agit-il? Comment le sais-tu? Quels éléments d'information de la carte appuient ta réponse?
- Identifie sur la carte imprimée de l'Ontario des villes où le climat est plus froid que celui de ta communauté. Crois-tu que dans ces villes il neige beaucoup en hiver?

**B3.6** décrire comment les besoins essentiels des êtres humains (*p. ex., nourriture, eau, habillement, transport, logement*) sont comblés dans certaines communautés du monde (*p. ex., nourriture : chasse, pêche, agriculture, achats à l'épicerie; eau potable, installations de traitement de l'eau, puits, rivières, lac d'eau douce; transport : à pied, à dos d'animal, en véhicule motorisé, à bicyclette, en bateau*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment ta famille satisfait-elle ses besoins en nourriture?
- Toutes les personnes ont-elles les mêmes besoins?
- Comment une personne inuk vivant dans une communauté arctique peut-elle ou il réussir à bien se nourrir?

## Paroles de l'élève

- Il suffit d'ouvrir un robinet pour obtenir de l'eau. Mais dans de nombreuses communautés des Premières Nations, il n'y a pas d'eau potable pour boire et se laver. Nous devons en parler à plus de gens pour qu'ils puissent faire quelque chose pour remédier à la situation.
- Ma mère et moi prenons le bus pour aller à l'école maternelle de ma sœur tous les matins. Ensuite, nous venons ici à l'école. Ensuite, ma mère vient me chercher l'après-midi, après avoir récupéré ma petite sœur.

**B3.7** décrire les principales caractéristiques du paysage, de la faune, de la flore et de la culture de certaines communautés du monde, y compris une communauté contemporaine des Premières Nations, des Métis ou des Inuit (*p. ex., montagnes, lacs et rivières; animaux et plantes typiques de la région; pratiques culturelles liées à la nourriture, l'habillement, les loisirs, les arts, la construction de structures comme des maisons*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi la glace est-elle importante pour les Inuit? Quel lien existe-t-il entre le paysage arctique et la culture inuit?
- Comment la fonte et le gel du pergélisol affectent-ils les maisons et autres structures dans le Nord? Selon toi, dans quelles communautés proches ou éloignées les personnes pratiquent : la pêche au harpon, la chasse au phoque, la chasse au gibier avec un arc traditionnel, un arc à poulie, une arbalète ou un fusil? Ta famille consomme-t-elle du gibier? Si oui, lequel?
- Est-ce que tu peux décrire l'environnement où on peut faire la cueillette des bleuets, des fraises, des framboises ou des plantes médicinales?
- Savais-tu qu'en juin, certains Autochtones célèbrent annuellement l'arrivée de la fraise? On nomme la pleine lune du mois de juin « la lune des fraises ». En lien avec cette expression, connais-tu le symbolisme de la fraise?

## Paroles de l'élève

- Au Canada, le terrain est surtout plat en Saskatchewan, mais il y a des montagnes en Colombie-Britannique. Les Grands Lacs se trouvent en Ontario. Le Canada a des océans à l'est, à l'ouest et au nord.
- L'Amazone est un très long fleuve au Brésil au cœur de la jungle. Le fleuve contient des poissons qui peuvent manger des animaux. Il y a aussi de très gros serpents.
- J'aime les masques africains. Ils sont sculptés dans du bois. J'ai vu une photo de masques d'Asie. Ils étaient peints de différentes couleurs.
- Il y a très peu d'arbres dans l'Arctique. Parfois, les Inuit doivent utiliser la glace et la neige pour construire des abris lorsqu'ils vont chasser. D'autres fois, ils utilisent des tentes.

- Certains Métis vivaient près des cours d'eau, car elles et ils transportaient des marchandises pour les postes de traite.

**B3.8** décrire des similarités et des différences entre sa communauté et une communauté d'une autre région du monde (*p. ex., l'alimentation, l'habillement, le logement, les croyances, le climat, la flore et la faune, les loisirs, les pratiques agricoles*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Paroles de l'élève

- Nous sommes allés en Floride l'hiver dernier. Il faisait froid ici, mais en Floride, il faisait assez chaud pour nager et pour courir sur la plage.
- Dans certaines régions du Canada, il y a des ours et des orignaux, et dans certaines régions de la Tanzanie, il y a des lions et des éléphants. Mais il y a des vautours et des renards dans les deux pays.
- En Ontario, il y a du foin d'odeur et du riz sauvage. En Colombie-Britannique, il y a de la sauge de buffle et des coquilles d'ormeau.

# Études sociales (révisé 2023), 3<sup>e</sup> année

## Survol

En 3<sup>e</sup> année, l'élève explore divers aspects de la vie quotidienne dans divers groupes et communautés au Canada entre 1780 et 1850, incluant des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, en consultant une variété de sources d'information primaires comme des lettres, des journaux, des tableaux et des cartes. Cette étude l'amène à établir un parallèle avec la vie d'aujourd'hui dans sa communauté, à examiner l'empreinte de ces communautés d'autrefois sur l'identité francophone et canadienne d'aujourd'hui, et à mieux comprendre l'origine de la diversité de la population du Canada. L'élève étudie aussi les principales caractéristiques physiques de la province de l'Ontario et son organisation territoriale, y compris les communautés des Premières Nations<sup>20</sup> ou les régions des Métis<sup>21</sup>, ce qui l'entraîne à établir des liens entre l'environnement naturel, l'utilisation qui est faite du territoire, les possibilités d'emploi qu'elle génère et les répercussions environnementales de ces activités. Ce faisant, l'élève accroît ses connaissances et développe ses habiletés en cartographie. La production et l'analyse de différents types de cartes, sur support papier ou électronique, l'aident à prendre conscience des relations étroites qui existent entre les communautés et leur environnement.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de 3<sup>e</sup> année fournissent à l'élève l'occasion d'explorer plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)), dont les suivants : *identité, relations, croyances, valeurs, culture et gestion responsable des ressources de l'environnement*.

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un ou deux concepts de la pensée critique propres aux études sociales et à une grande idée (pour plus de détails, voir les explications des [concepts de la pensée critique](#) et des [grandes idées](#), ainsi que des [concepts de la pensée critique en études sociales](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité de l'élève ainsi que son esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

---

<sup>20</sup> Dans ce domaine d'étude, le terme « communautés des Premières Nations » fait référence aux réserves de l'Ontario, qui sont des terres dont le titre juridique est détenu par la Couronne (le gouvernement du Canada), à l'usage et au profit d'une bande ou d'une Première Nation en particulier. Veuillez noter que les territoires traditionnels ou les terres issues des traités des Premières Nations sont plus étendus que les terres des réserves.

<sup>21</sup> Dans ce domaine d'étude, le terme « régions des Métis » fait référence aux régions de la Nation métisse de l'Ontario (NMO). La NMO est la plus importante structure de gouvernance représentative des Métis de l'Ontario et elle est auto-organisée en neuf régions qui desservent les citoyens de la NMO. Ceci inclut la prestation de programmes et services. Veuillez noter que les territoires traditionnels des Métis peuvent être différents des régions des Métis.

## Domaine d'étude A. Patrimoine et identité : Les communautés du Canada, 1780-1850

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer les mesures prises par diverses communautés du Canada, y compris des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, entre 1780 et 1850, pour surmonter leurs principaux défis.</p> <p>[Importance] [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les défis sociaux et environnementaux occupaient une place majeure dans la vie des communautés du Canada entre 1780 et 1850.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En quoi nos vies sont-elles similaires ou différentes de celles de nos prédécesseurs?</li> <li>À quelles méthodes pouvons-nous recourir pour nous informer sur les défis auxquels ont été confrontés nos prédécesseurs? Quelles méthodes pouvons-nous utiliser pour savoir comment ils ont vécu et surmonté ces défis?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Comparer le mode de vie de diverses communautés du Canada entre 1780 et 1850, incluant quelques communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et décrire certains changements qui ont eu lieu depuis cette époque.</p> <p>[Continuité et changement] [Perspective]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différentes communautés qui étaient établies au Canada entre 1780 et 1850 influent sur la façon dont nous vivons aujourd'hui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelle relation nos prédécesseurs entretenaient-ils avec l'environnement? Comment se comportaient-ils les uns avec les autres?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Décrire diverses communautés du Canada, incluant quelques communautés des Premières Nations, des Métis ou des Inuit, entre 1780 et 1850, ainsi que les relations qu'elles entretenaient entre elles et avec leur environnement.</p> <p>[Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Canada était déjà une société multiculturelle entre 1780 et 1850.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quels groupes se côtoyaient à l'époque coloniale au Canada? Comment se distinguaient-ils les uns des autres?</li> </ul>

## Domaine d'étude B. Communauté et environnement : Vivre et travailler en Ontario

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer les répercussions environnementales de l'utilisation du territoire et des ressources naturelles dans deux régions municipales ou plus de l'Ontario ou dans des communautés des Premières Nations, ainsi que les mesures prises pour en atténuer les effets négatifs, en tenant compte des droits autochtones et des droits issus de traités.</p> <p>[Cause et conséquence] [Perspective]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les activités humaines et les décisions relatives à l'utilisation du territoire peuvent avoir pour effet de modifier l'environnement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quels types d'impact les activités humaines et l'utilisation du territoire ont-elles sur l'environnement? Comment pouvons-nous réduire cet impact?</li> <li>Comment se fait-il que les caractéristiques physiques d'une région influent sur la façon dont le territoire est utilisé?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Décrire les liens qui existent entre l'environnement naturel, l'utilisation du territoire et des ressources naturelles, les possibilités d'emploi et le développement des régions municipales, et les Premières Nations et les Métis en Ontario.</p> <p>[Interrelations] [Constantes et tendances]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les caractéristiques naturelles d'une région influent sur l'utilisation du territoire dans cette région et sur les types d'emplois qui y sont offerts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi des gens vivent-ils dans ces régions? Pourquoi ces emplois sont-ils offerts à cet endroit?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Décrire des formes de relief et des types d'utilisation du territoire dans diverses régions municipales de l'Ontario ainsi que dans les communautés des Premières Nations et les régions des Métis, et les façons dont et comment l'utilisation du territoire répond aux besoins de ses habitants, dont celui de créer des emplois.</p> <p>[Importance]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les activités humaines ont une incidence sur l'environnement, tout comme l'environnement a une incidence sur les activités humaines.</li> </ul>	

## Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en études sociales, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme illustré ci-après.

### Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- situe sur une carte<sup>22</sup> des lieux historiques où s'étaient établies des communautés particulières.
- identifie les voies navigables (*p. ex., le fleuve Saint-Laurent, les Grands Lacs, la rivière des Outaouais*) qui ont eu une importance dans le développement du Canada.
- utilise des cartes illustrant le climat et les caractéristiques physiques d'une région pour expliquer le mode de vie de la communauté qui y vit.
- utilise une échelle pour déterminer la distance entre des municipalités de l'Ontario.

### Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- compare dans un diagramme à bandes la population de certaines villes de l'Ontario.
- extrait de l'information de diagrammes à bandes qui comparent les langues parlées dans les municipalités de l'Ontario.
- utilise des feuilles de contrôle pour énumérer des moyens utilisés par les gens de son quartier pour obtenir des légumes (*p. ex., achat à l'épicerie, achat au marché communautaire, jardin de maison, jardin communautaire*).

---

<sup>22</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

## Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

### Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Patrimoine et identité : Les communautés du Canada, 1780–1850

### Attentes

À la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### A1. Défis et adaptations des communautés

utiliser le processus d'enquête pour explorer les mesures prises par diverses communautés du Canada, y compris des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, entre 1780 et 1850, pour surmonter leurs principaux défis. (**ACCENT SUR** : *Importance; Cause et conséquence*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur les mesures prises par diverses communautés du Canada entre 1780 et 1850 pour surmonter leurs principaux défis (*p. ex., l'isolement, le climat, l'accès limité aux soins médicaux et aux médicaments, l'application de la loi, l'accès limité aux produits manufacturés dans les communautés isolées, l'empiétement des colons et colons européens sur le territoire traditionnel des Premières Nations, le racisme dont sont victimes les Premières Nations et les Métis ainsi que les loyalistes noirs, la propagation de maladies telles que la tuberculose et la variole parmi les communautés des Premières Nations, l'économie des colons et colons qui encourageait la surchasse, les processus inéquitables de conclusion de traités*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels défis ont rencontré les colons et colons vivant loin des villes? À quels défis étaient confrontés les habitantes et habitants des villes en développement?
- Quels défis devaient relever les Premières Nations comparativement aux Afro-Canadiennes et Afro-Canadiens?
- Comment les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit ont-elles répondu aux défis liés au climat et aux milieux naturels dans leurs communautés?
- Comment l’empiétement des colons et colons européens sur les territoires traditionnels des Premières Nations et des Métis a-t-il affecté les personnes vivant dans ces communautés?
- Comment les leaders des communautés noires ont-elles et ils développé des communautés fortes et dynamiques qui ont soutenu les nouveaux colons et colons, malgré l’esprit raciste des diverses politiques, lois, institutions et gouvernements locaux?

**A1.2** recueillir et organiser de l’information sur les principaux défis auxquels sont confrontés différents groupes et communautés, dont au moins une communauté des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et sur les mesures prises pour relever ces défis, en utilisant une variété de sources primaires et secondaires (*p. ex., journaux personnels de colons et colons, artefacts, journaux, peintures et dessins d’époque, fiction historique, récits oraux*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que nous apprennent les journaux personnels d’Elizabeth Simcoe, de Catharine Parr Trail et d’autres colons et colons sur l’utilisation de la médecine des Premières Nations et sur les rapports des colons et colons avec l’environnement naturel?
- Quel genre d’information peux-tu tirer des peintures et des dessins d’époque au sujet des difficultés rencontrées dans différentes régions du Canada?
- De quelles façons la fiction historique peut-elle t’aider à mieux comprendre les défis auxquels étaient confrontés les nouveaux immigrants au Canada à cette époque?
- Comment certains objets peuvent-ils te fournir de l’information sur le mode de vie des communautés d’autrefois? Où pourrais-tu trouver ces objets?

### Paroles de l’élève

- Cette peinture montre un Inuk portant de très grandes raquettes qui permettent de marcher dans la neige profonde sans s’enfoncer.

**A1.3** analyser et construire des cartes imprimées et numériques, y compris des cartes thématiques, dans le cadre de ses recherches sur les défis auxquels sont confrontés différents groupes et communautés,

dont au moins une communauté des Premières Nations, des Métis et des Inuit, entre 1780 et 1850, et sur les mesures prises pour relever ces défis (*p. ex., trouver les routes principales et les canaux sur une carte thématique numérique montrant les voies de transport; déterminer et tracer sur une carte l'emplacement des communautés afin de déterminer leur proximité à l'eau; comparer une carte montrant les territoires traditionnels des Premières Nations avant l'arrivée des Européennes et Européens à une carte montrant les réserves en 1850, écouter une gardienne ou un gardien du savoir local, utiliser une carte pour montrer les campements saisonniers d'une communauté des Premières Nations, des Métis et des Inuit qui se déplaçaient en fonction des sources de nourriture*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En identifiant sur ta carte les communautés de colons et colons, quelle tendance se dessine? Quel impact a pu avoir l'établissement des Européennes et Européens sur l'accès des Premières Nations à leurs territoires?
- Comment l'analyse d'une carte climatique pourrait-elle t'aider à comprendre les défis auxquels les colons et colons ont dû faire face en hiver au Bas-Canada?
- Crois-tu que les communautés du sud de l'Ontario faisaient face aux mêmes défis que celles du Nord ou de l'Ouest canadien?
- En déterminant les endroits où se sont établies les communautés sur ta carte, quelle tendance se dessine? Quel impact l'arrivée et l'établissement des Européennes et Européens a-t-il eu sur l'accès des Premières Nations aux territoires?
- En lisant cette carte, que remarques-tu au sujet de l'emplacement des communautés métisses qui a contribué à ce qu'on surnomme les Métis « le peuple des réserves routières »?
- Sur cette carte, où se trouvent les communautés des Premières Nations? Où se situent les communautés établies par les Européennes et Européens? Pourquoi ne voit-on pas les communautés métisses?
- Que remarques-tu au sujet des territoires des Premières Nations avant l'arrivée des Européennes et Européens?
- En lisant cette carte, que remarques-tu au sujet de l'emplacement des communautés noires du Haut-Canada? Pourquoi les colons et colons noirs se sont-elles et ils installés dans ces régions?

### Paroles de l'élève

- La carte que j'ai analysée m'a permis de voir que les hivers au Québec sont plus froids et plus longs que dans le sud de l'Ontario. Il aurait été difficile pour les colons et colons du Bas-Canada de rester au chaud et de conserver suffisamment de nourriture pour l'hiver.
- Ma carte montre que de nombreuses fermes et villages de colons et colons se trouvent à côté de lacs ou de rivières.
- Lorsque j'ai regardé les cartes, j'ai remarqué que les communautés des Premières Nations ont été isolées dans des endroits qui n'avaient pas une végétation adéquate ou un accès à l'eau, aux routes ou aux rivières. Dans certains cas, elles avaient été déplacées vers des îles ayant peu de ressources naturelles ou des matériaux pour fabriquer leurs vêtements ou leurs maisons.

- Il est difficile de trouver certaines communautés des Premières Nations sur les anciennes cartes, car certaines communautés partageaient leur territoire avec d'autres, et certaines communautés se déplaçaient au gré des saisons.
- Je vois que les Métis se sont souvent installés autour des Grands Lacs et dans le nord-ouest de l'Ontario. C'est logique, car c'est là qu'avait souvent lieu la traite des fourrures.

**A1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., utiliser des lignes du temps et des cartes, y compris des cartes des traités, pour l'aider à déterminer comment la colonisation européenne a affecté l'emplacement et la taille des communautés des Premières Nations et des Métis, créer une matrice pour l'aider à analyser les différents défis auxquels les communautés ont été confrontées et comment elles s'y sont adaptées*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel type d'outil organisationnel pourrais-tu utiliser pour déterminer les raisons pour lesquelles certaines familles métisses vivaient dans des communautés des Premières Nations, d'autres dans des communautés établies par des Européennes et Européens, et d'autres dans des communautés qu'elles ont créées?
- Comment pourrais-tu utiliser un tableau pour comparer les causes et les conséquences afin de déterminer les difficultés rencontrées et les adaptations faites par une communauté au début du Canada? Quels autres outils pourraient t'aider à analyser l'information que tu as recueillie?
- Pourquoi penses-tu que toutes ces communautés se sont établies le long de voies navigables?

**A1.5** tirer des conclusions sur les mesures prises par diverses communautés du Canada, dont au moins une communauté des Premières Nations, des Métis et des Inuit, entre 1780 et 1850, pour surmonter les principaux défis.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- L'absence de produits manufacturés a fait en sorte que les gens ont dû s'adapter aux rigueurs de leur nouveau mode de vie. Quelles sont certaines solutions à ce défi que les colons et colons ont trouvées, surtout dans les endroits isolés?
- Dans certaines communautés, les gens se regroupaient pour faire une corvée ou confectionner une courtepoinette. À quoi servaient ces pratiques?
- À cette même époque, des Noirs sont venus s'établir en Nouvelle-Écosse. De quelles façons ont-ils réagi au racisme présent dans cette colonie?
- Comment les traités tels que le traité Robinson-Huron et le traité Robinson-Supérieur visaient-ils à protéger les droits territoriaux des Premières Nations et les droits à l'autonomie gouvernementale?

- Selon toi, pourquoi les Métis ont-ils été généralement exclus du processus de conclusion des traités?

## Paroles de l'élève

- De nombreuses communautés des Premières Nations se sont établies à proximité des cours d'eau, qui sont propices à l'agriculture et au transport.
- L'eau était très importante pour les communautés à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Elles l'utilisaient pour cuisiner, boire et laver leurs vêtements. Elles en avaient besoin pour leurs cultures et leurs animaux. Les gens se déplaçaient aussi en bateau, car il n'y avait pas beaucoup de routes adéquates. Les gens choisissaient donc de s'installer près des lacs ou des rivières.

A1.6 communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié (*p. ex., Premières Nations, Métis, Inuit, traité, autonomie gouvernementale, déplacement, Haut-Canada, Bas-Canada, colonne et colon, réfugiée et réfugié, loyaliste, alliés, concession de terres, seigneurie, habitante et habitant, personnes réduites à l'esclavage, difficultés, isolement*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., bande dessinée qui montre la vie des colons et colons avant et après la construction des routes, affiche qui montre comment les Premières Nations ont tiré des enseignements de leur relation de longue date avec leurs territoires, en faisant référence à des plantes ou des technologies; affiche qui montre comment les colons et colons se sont adaptés au climat, carte ou carte codée montrant comment la colonisation européenne a affecté les territoires des Premières Nations*).

## A2. Évolution du mode de vie

comparer le mode de vie de diverses communautés du Canada entre 1780 et 1850, incluant quelques communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et décrire certains changements qui ont eu lieu depuis cette époque. (**ACCENT SUR :** *Continuité et changement; Perspective*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** décrire des similarités et des différences entre le mode de vie (*p. ex., logement, habillement, nourriture, pratiques religieuses et spirituelles, emplois, loisirs et le rôle des enfants*) de divers groupes et communautés établis au Canada entre 1780 et 1850 (*p. ex., Premières Nations, Métis, Inuit, Françaises et Français, Britanniques, communautés noires, adultes, enfants, personnes de divers genres, personnes réduites à l'esclavage, domestiques sous contrat, habitantes et habitants, seigneuses et seigneurs, agricultrices et agriculteurs, personnes de différentes classes*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles étaient les différences entre la façon dont les Premières Nations, les Métis et les Inuit, ainsi que les colons et colons vivaient de la terre?

- En quoi les vêtements portés par les Premières Nations et les colons et colons étaient-ils différents?
- En quoi le rôle des enfants différait-il dans les communautés des Premières Nations, des Métis et des colons et colons?
- En quoi les communautés des Premières Nations étaient-elles différentes des communautés des Inuit?
- En quoi la vie d'un fermier d'une seigneurie du Bas-Canada pouvait-elle différer de celle d'un fermier du Haut-Canada? En quoi la vie de ces personnes était-elle similaire?

## Paroles de l'élève

- Les Haudenosaunee vivaient dans de grands villages agricoles et ne se déplaçaient pas. Les Inuit vivaient souvent en petits groupes dans des camps de chasse saisonniers et se déplaçaient pour suivre les animaux.

**A2.2** comparer le mode de vie de quelques communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit entre 1780 et 1850 (*p. ex., savoirs issus de la nature : production agricole et pêche, chasse et récolte, langue et pratique de leur propre culture et mode de vie, participation aux échanges économiques entre les communautés de colons et colons, les Premières Nations et les Métis, partage des connaissances avec les colons et colons*) et leur mode de vie après que les politiques coloniales ultérieures, y compris le système des pensionnats indiens, ont changé ces communautés (*p. ex., retrait des enfants : perte de la culture et de la langue, répercussions de l'assimilation sur l'identité, difficultés à développer des relations familiales, éclatement de la communauté; communautés : perte des terres et de la liberté de prendre des décisions concernant l'utilisation des terres et des territoires autochtones, perte de souveraineté*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels types d'aliments les Premières Nations cultivaient-elles sur leurs territoires et dans leurs communautés respectives? Quels types d'aliments les Métis récoltaient-elles et ils autour des Grands Lacs?
- De nombreux enfants des Premières Nations, métis et inuit ont fréquenté un pensionnat indien loin de leur famille et de leur communauté. Quel impact le retrait d'enfants peut-il avoir sur une communauté?
- Quels types d'échanges économiques les Premières Nations ont-elles pratiqués avec les colons et colons? Quels ont été les impacts négatifs de ce commerce?
- Quels types de connaissances les Premières Nations, les Métis et les Inuit ont-ils partagés avec les colons et colons?
- Quelles langues les Premières Nations de cette région parlaient-elles au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle? Quelles langues parlent-elles aujourd'hui? Quelles sont les raisons de ce changement?

## Paroles de l'élève

- De nombreuses communautés autochtones cultivaient ou cueillaient leur propre nourriture. Les Haudenosaunee récoltaient du maïs, des haricots et des courges. Certaines communautés inuit cueillaient des baies, de la mousse et du lichen.
- Lorsque les enfants étaient emmenés dans des pensionnats indiens, elles et ils n'avaient plus le droit de parler leur langue. De retour dans leurs communautés, il leur était souvent difficile de communiquer avec leurs parents et leurs grands-parents.
- Parce qu'elles et ils ont été enlevés de leurs communautés, beaucoup d'enfants des Premières Nations, de Métis et d'Inuit ont perdu leur langue et leurs coutumes. On ne leur permettait pas d'apprendre à connaître leurs cultures.
- Je pense que lorsque les colons et colons ont voulu construire leurs fermes et bâtir des villes, elles et ils ont repoussé les communautés des Premières Nations et les ont forcées à s'installer dans des endroits souvent indésirables. Souvent, cela n'était pas bon pour les Premières Nations.
- Les hommes et les garçons anishinaabek chassaient pour leurs communautés jusqu'à ce qu'ils commencent à faire la traite des fourrures avec les compagnies européennes. Cela a changé la dynamique familiale, car ils étaient absents pendant de longues périodes, mais ils pouvaient gagner de l'argent et obtenir des objets comme des bouilloires et des couvertures en échange de leurs fourrures.

**A2.3** comparer des rôles et des défis des habitantes et habitants du Canada de 1780 et 1850 avec ceux des habitantes et habitants du Canada d'aujourd'hui, incluant des communautés des Premières Nations, des Métis ou des Inuit (*p. ex., élaboration de traités, rôle des femmes, des hommes et des enfants, vie sur la terre, défis liés à l'environnement, à l'emploi, à la vie de la communauté et au système judiciaire*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles sont les principales différences entre ta vie quotidienne et celle d'un enfant de colons et colons vivant dans le Haut-Canada en 1800?
- Comment les gens se procuraient-ils de l'eau? Comment chauffaient-ils et éclairaient-ils leurs maisons?
- Comment les communautés noires ont-elles soutenu et accueilli les nouveaux arrivants, tels que les migrantes et migrants, les réfugiées et réfugiés et les demandeuses et demandeurs de liberté? Comment assure-t-on ce soutien aujourd'hui?

## Paroles de l'élève

- Je dois faire mon lit et nettoyer ma chambre tous les jours, puis je sors les poubelles et le recyclage chaque semaine. Parfois l'hiver, je dois pelleter l'entrée de la maison. Je crois que les

jeunes à cette époque avaient de plus grandes responsabilités et faisaient beaucoup plus de travail que cela!

- Les gens n'avaient pas l'électricité à l'époque. Ils faisaient du feu pour se réchauffer et avaient des lampes à huile et des bougies pour s'éclairer. Je ne sais pas ce que je ferais sans électricité. Je ne pourrais pas regarder la télévision, travailler sur mon ordinateur ou jouer à des jeux vidéo.
- Lorsque le commerce du castor a pris fin, le gouvernement a demandé à certaines communautés des Premières Nations et des Métis de se consacrer à l'agriculture, tandis que d'autres se sont tournées vers l'industrie de la pêche. Cela montre comment certaines communautés des Premières Nations et des Métis se sont adaptées aux défis auxquels elles étaient confrontées.

**A2.4** déterminer certains éléments clés de l'identité des Premières Nations, des Métis, des Inuit et de l'identité canadienne d'aujourd'hui (*p. ex., les deux langues officielles du Canada, le bilinguisme, le multiculturalisme, les peuples fondateurs, la liberté de religion, les traités de nation à nation*) et décrire certaines des façons dont les communautés qui étaient au Canada au début des années 1800 ont eu un impact sur ces identités (*p. ex., les droits issus de traités et d'autres accords, les langues officielles du Canada, les symboles et les contributions culturelles comme le canot en écorce de bouleau, la crosse, le kayak, l'inukshuk, le sirop d'érable, les noms de lieux en Ontario et dans le reste du Canada, les célébrations comme la Journée nationale des peuples autochtones ou le Mois de l'histoire des Noirs*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels sont les noms de lieux au Canada qui proviennent des langues et des cultures autochtones?
- Quels sont les noms de lieux au Canada qui reflètent les antécédents des colons et colons venus d'Europe? Quels étaient les noms de certains de ces lieux avant que les colons et colons ne les renomment? Comment les colons et colons ont-elles et ils choisi ces noms?
- Qui sont les Métis? En quoi leur culture est-elle différente de celle des Premières Nations et des Inuit?
- Quel impact l'existence de la Compagnie de la Baie d'Hudson a-t-elle eu sur l'identité des Métis?
- Pourquoi les langues officielles du Canada sont-elles l'anglais et le français? Pourquoi les langues autochtones ne sont-elles pas reconnues de la même manière?
- Quels sont les droits qui ont été promis aux Premières Nations locales par le biais de traités ou d'accords?

### Paroles de l'élève

- J'ai appris que ce que l'on appelle aujourd'hui Toronto s'appelait autrefois Tkaronto, ce qui signifie « l'endroit dans l'eau où les arbres sont debout » dans la langue mohawk. Certaines personnes l'appellent encore Tkaronto.

- Les Métis sont issus des mariages entre les Européens et les Premières Nations. Les Métis et les Premières Nations ont joué un rôle important dans la traite des fourrures et ont échangé des ressources naturelles contre des produits européens.
- Un traité est une entente qui est censée durer éternellement entre les nations. La promesse stipulait qu'elle durerait aussi longtemps que le soleil brille, que la rivière coule et que l'herbe pousse.
- Nous vivons dans une région qui est incluse dans le wampum à deux rangs (Guswenta). Ce wampum représente les promesses faites entre les Européennes et Européens et les Haudenosaunee.
- Les Premières Nations ont aidé les Européennes et Européens à survivre en leur apprenant à cultiver et à récolter des plantes sauvages. Par exemple, nous consommons encore du sirop d'érable aujourd'hui.
- Certaines Premières Nations utilisaient les wampums pour communiquer des accords et des résolutions de conflit.

### A3. Communautés coloniales

décrire diverses communautés du Canada, incluant quelques communautés des Premières Nations, des Métis ou des Inuit, entre 1780 et 1850, ainsi que les relations qu'elles entretenaient entre elles et avec leur environnement. ([ACCENT SUR : Interrelations](#))

#### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** situer les régions où vivaient des communautés issues des Premières Nations et quelques communautés métisses dans le Haut-Canada et le Bas-Canada entre 1780 et 1850, y compris celles qui vivaient sur leur territoire traditionnel et celles qui ont déménagé ou ont été forcées de déménager dans de nouvelles régions en réponse à la colonisation européenne, à l'aide de cartes imprimées, numériques ou interactives ou d'un programme de cartographie (*p. ex., les territoires traditionnels des Anishinaabek dans la région de Thunder Bay, et l'histoire de l'établissement des Métis dans la région de l'île de Drummond; les terres des Chippewas dans le sud de l'Ontario, les communautés des Mohawk dans la région de la baie de Quinte, les Mississaugas et les Six Nations dans le sud-ouest de l'Ontario, les communautés des Métis autour du lac Huron*).

**A3.2** situer, au moyen d'une carte imprimée, numérique ou interactive du Canada, les régions où diverses communautés coloniales se sont établies entre 1780 et 1850 (*p. ex., Canadiennes et Canadiens français le long du fleuve Saint-Laurent, Anglaises et Anglais et Irlandaises et Irlandais à Kingston, Bytown, York et Toronto, Haut-Canada, Canadiennes et Canadiens d'origine africaine dans le comté de Grey et mennonites dans le comté de Waterloo, Écossaises et Écossais en Nouvelle-Écosse et la vallée de la rivière Rouge au Manitoba*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Paroles de l'élève

- Regardez à quelle distance à l'Ouest se trouve la colonie écossaise à Red River. Je ne pensais pas que les colons et colons vivaient là-bas à l'époque. Je sais que certains Métis viennent aussi de la région de la rivière Rouge.
- Il y a tellement de communautés noires en Ontario. J'ai lu la carte et j'ai remarqué que quelques-unes d'entre elles se trouvent dans le sud de l'Ontario. C'est près de chez moi, à Chatham.

**A3.3** déterminer des facteurs clés qui ont façonné le développement des établissements au Canada, y compris les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, entre 1780 et 1850 (*p. ex., commerce des fourrures, établissement de postes de traite fondés sur les routes commerciales et les connaissances des Premières Nations et des Métis, lacs et rivières navigables pour le commerce et le transport, climat, proximité des ressources naturelles, origines des colons et colons*), et décrire comment les caractéristiques physiques du terrain (*p. ex., topographie, proximité de l'eau, fertilité du sol*) et la disponibilité des biens et des services (*p. ex., proximité des sites sacrés, des moulins, des églises, des routes*) peuvent faciliter l'établissement et améliorer la vie communautaire.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Si tu songeais à t'établir sur une ferme, comment choisirais-tu son emplacement? Quels biens et services seraient importants? Pourquoi?
- Comment les Premières Nations choisissaient-elles les emplacements de leurs communautés avant l'arrivée des Européennes et Européens? Pourquoi de nombreuses communautés des Métis et des Premières Nations étaient-elles situées le long des rivières et des lacs? Pourquoi y a-t-il aussi beaucoup de communautés européennes établies le long du fleuve Saint-Laurent et des Grands Lacs?
- Pourquoi certaines communautés des Premières Nations ont-elles créé des jardins le long des réseaux hydrographiques?
- Quel impact le désir des colons et colons européens d'avoir les meilleures terres pour leurs fermes a-t-il eu sur l'emplacement des réserves et des communautés des Premières Nations?
- Pourquoi les riches colons et colons britanniques voulaient-elles et ils vivre près des ports et des villes?
- Pourquoi les communautés des Inuit pouvaient-elles déménager plusieurs fois tout au long de l'année?

### Paroles de l'élève

- Les communautés des Premières Nations protégeaient leurs sites sacrés et n'y construisaient pas leurs habitations.

- Si je devenais agricultrice, je voudrais un terrain plat avec une rivière à proximité pour que mes animaux aient de l'eau à boire. Je ne voudrais pas trop d'arbres, car il est difficile de semer entre les arbres.
- Je voudrais construire ma maison près d'une ville afin de pouvoir acheter des choses et avoir des gens avec qui m'associer et socialiser.

**A3.4** décrire les principaux défis auxquels ont fait face divers peuples du Canada entre 1780 et 1850, y compris au moins une communauté des Premières Nations, des Métis ou des Inuit (*p. ex., défis liés au climat, isolement de certaines colonies, concurrence pour les ressources, maladies originaires de l'Europe transmises aux communautés autochtones, conflits entre peuples, guerres coloniales et autres conflits, racisme, déplacements, surpêche des baleines*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels ont été les impacts des maladies originaires de l'Europe comme la tuberculose sur les Béothuk? L'impact de la variole sur les Premières Nations dans les Prairies?
- Quel a été l'impact de la relocalisation forcée de certaines communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit? Pourquoi les communautés autochtones ont-elles été relocalisées?
- Comment les loyalistes noirs ont-ils été traités en Nouvelle-Écosse?
- Que ferais-tu pour te divertir si tu vivais au fond des bois et n'avais pas d'électricité?
- Quels types de défis les colons et colons ont-elles et ils dû relever en raison du climat du Haut-Canada?

**A3.5** décrire les effets de divers types d'établissements (*p. ex., campements saisonniers de certaines communautés semi-nomades des Premières Nations, des Métis et des Inuit, postes de traite, villes et villages axés sur l'exploitation de ressources naturelles, vastes fermes, grandes agglomérations en développement*) sur l'environnement naturel et sur les personnes déjà établies à ces endroits.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Qui vivait au Bas-Canada lorsque les loyalistes britanniques y ont reçu des concessions de terres?
- Quel effet l'arrivée de nouveaux colons et colons a-t-elle eu sur les peuples existants?
- Comment la relation des Premières Nations, des Métis et des Inuit avec la terre différait-elle de la relation de l'agriculteur colon avec la terre?
- Comment les villes en développement géraient-elles les ordures et les eaux usées?
- Quels sont les effets positifs et négatifs du défrichage des terres pour les fermes?

## Paroles de l'élève

- Les colons et colons cherchaient à tirer profit de la terre. Les Premières Nations ne prenaient que ce dont elles avaient besoin pour survivre.
- Les colons et colons ont apporté de la végétation et des animaux d'Europe. Les Premières Nations, Métis et Inuit considéraient la terre comme sacrée et imbue d'esprit. Ils appliquaient des connaissances écologiques et intergénérationnelles pour soutenir des activités telles que l'agriculture, la chasse, le piégeage, la récolte et la cueillette de baies et d'autres aliments et remèdes.
- Pour cultiver la terre, ils ont dû abattre tous les arbres. Maintenant, les animaux qui vivaient dans ces arbres n'ont plus d'endroit où vivre. Certains animaux sont morts et certains sont allés vivre ailleurs, mais les agriculteurs devaient pouvoir faire pousser leurs cultures pour nourrir leurs familles et leurs communautés.

**A3.6** décrire certains aspects clés de la vie dans certaines communautés de Premières Nations, de Métis et de colons et colons au Canada entre 1780 et 1850, y compris les rôles des hommes, des femmes, et des enfants (*p. ex., en ce qui concerne l'alimentation, la façon dont la nourriture était obtenue, l'habillement, le logement, les loisirs, l'éducation, la répartition des tâches entre les hommes, les femmes et les enfants*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles pouvaient être les responsabilités d'un enfant et comment pouvaient-elles différer d'une saison à l'autre?
- Comment les femmes et les hommes de certaines Premières Nations travaillaient-elles et ils ensemble pour subvenir aux besoins de leurs familles et de leurs communautés?
- Comment les femmes et les hommes haudenosaunee jouaient-elles et ils un rôle important dans la direction de leur nation?
- Comment les colons et colons auraient-elles et ils réparti les tâches entre les hommes et les femmes, les garçons et les filles?
- Qu'arrivait-il aux familles de colons et colons si le mari (ou le père) ou l'épouse (ou la mère) mourait ou était gravement malade?

## Paroles de l'élève

- Dans certaines communautés, les filles et les femmes cueillaient des noix, des baies, des légumes et des plantes médicinales.
- Dans les communautés ojibwées, les hommes, les femmes et les enfants travaillaient ensemble pour construire les wigwams.
- Il y a des enseignements et des cérémonies différents pour les garçons et les filles. Il y a aussi des enseignements pour les personnes bispirituelles.

- Les filles des colons et colons travaillaient à la maison à coudre, à nettoyer et à cuisiner, tandis que les garçons travaillaient à faire des corvées sur la ferme, à planter et à récolter.
- Il aurait été difficile d’emménager dans une toute nouvelle communauté. Les colons et colons noirs ont assumé de nombreux rôles pour construire la communauté. J’ai appris que Josiah Henson était un leader important.

**A3.7** repérer quelques traités clés pour les personnes autochtones de sa région, y compris les ceintures de wampum échangées (*p. ex., wampum à deux rangs*), et expliquer l’importance de certains de ces accords pour différentes personnes et communautés au Canada (*p. ex., le Traité de Fort Stanwix de 1784, la Proclamation de Haldimand de 1784, le Traité Jay de 1794, le Traité de Greenville de 1795, le Traité de Selkirk de 1817, le Traité de la région huronne de 1827, le Traité de Saugeen de 1836, les accords de cession des terres des Mississaugas de New Credit, les Traités de l’île Manitoulin de 1836 et 1862, les Traités Robison-Supérieur et Robison-Huron de 1850*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels accords ont été conclus entre les communautés des Premières Nations sur cette terre avant l’arrivée des colons et colons? Que signifie honorer les traités?
- Comment certaines communautés des Premières Nations voyaient-elles leur relation avec la terre? Pourquoi les gouvernements des colons et colons ont-ils voulu utiliser les terres et les territoires des Premières Nations et y avoir accès? En quoi la relation avec la terre différait-elle entre les Premières Nations et les gouvernements colonisateurs? Comment ces différences ont-elles pu avoir un impact sur leur compréhension de l’intention d’un traité?

### Paroles de l’élève

- Je pense que les traités, comme le Traité de Niagara, étaient censés protéger les droits territoriaux et autres droits des Premières Nations.
- De nombreux membres des Premières Nations croient en la propriété de la terre par la communauté, où chaque membre a le droit d’utiliser la terre ou une partie de celle-ci. C’est considéré comme un partenariat pour prendre soin de la terre pour les générations futures. Pour les accords, les Premières Nations utilisaient le wampum pour montrer qu’elles en avaient parlé et avaient conclu un accord.

**A3.8** décrire les relations entre différentes communautés au Canada entre 1780 et 1850, en indiquant si ces relations étaient caractérisées par le conflit ou la coopération (*p. ex., la coopération entre les Premières Nations et les communautés de colons et colons en ce qui concerne le partage des médicaments et des technologies, les mariages mixtes entre les femmes des Premières Nations et les Européens, les efforts de coopération pour établir des fermes et des villages, les conflits lorsque les colons et colons empiètent sur les terres des Premières Nations, les conflits entre différents groupes religieux ou ethniques*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment les Européennes et Européens ont-elles et ils interagi avec les Premières Nations? Quel type de stratégies les Européennes et Européens ont-elles et ils utilisées pour changer ou assimiler les Premières Nations?
- Qu'est-ce que les nouveaux arrivants dans une région pouvaient-ils apprendre des Premières Nations et des Métis?
- Quelles pourraient être certaines sources de conflits entre les nouveaux arrivants et les personnes qui vivaient déjà dans la région?
- De quelles façons les membres des Premières Nations et les colons et colons européens ont-elles et ils coopéré les uns avec les autres?
- Comment les colons et colons de la Nouvelle-Écosse ont-elles et ils perçu l'arrivée des loyalistes noirs?

### Paroles de l'élève

- Je pense que les Premières Nations ont vraiment aidé les colons et colons à survivre sur ce territoire. Elles leur ont appris des choses importantes comme la fabrication du sirop d'érable et la fabrication de médicaments à partir de plantes.

## B. Communauté et environnement : Vivre et travailler en Ontario

### Attentes

À la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### B1. Répercussions environnementales

utiliser le processus d'enquête pour explorer des répercussions environnementales de l'utilisation du territoire et des ressources naturelles dans deux régions municipales ou plus de l'Ontario ou dans des communautés des Premières Nations, ainsi que les mesures prises pour en atténuer les effets négatifs, en tenant compte des droits autochtones et des droits issus de traités. (**ACCENT SUR** : Cause et conséquence; Perspective)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur les répercussions environnementales de l'utilisation du territoire ou des ressources naturelles dans deux régions municipales ou plus de l'Ontario, y compris dans des communautés des Premières Nations et des Métis (*p. ex., répercussions de l'exploitation minière et forestière, de l'agriculture, de l'aménagement du territoire suburbain, participation des Premières Nations et des Métis à la planification de l'aménagement du territoire*) ainsi que les mesures prises pour en atténuer les effets négatifs.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles sont les différences entre l'utilisation du territoire dans une région urbaine et une région rurale? Comment fait-on pour intégrer des espaces verts dans une ville?
- Quelles répercussions l'exploitation minière peut-elle avoir sur le milieu environnant? Que peut-on faire pour limiter ces répercussions?
- Quelles ressources naturelles trouve-t-on dans la communauté des Premières Nations? Comment ces ressources sont-elles utilisées?
- Quels types de développements pourraient entraîner une pollution de l'eau?
- Quels critères peux-tu utiliser pour juger de l'impact de l'utilisation des terres ou des ressources?
- Quelles leçons peut-on partager et tirer de la participation des Premières Nations et des Métis à l'aménagement du territoire dans diverses communautés de l'Ontario?
- Quels sont certains impacts du changement climatique sur les modes de vie des Autochtones dans les régions de l'Ontario?

## Paroles de l'élève

- Le printemps dernier, nous avons failli heurter un orignal qui traversait l'autoroute. Mon père a dit qu'il avait déjà frappé un cerf. Pourquoi construire une route où vivent des animaux?
- Quand je faisais rebondir des cailloux sur l'eau de la rivière, j'ai vu de l'écume jaunâtre sur l'eau. Je me suis demandé d'où venait la pollution et comment faire pour la nettoyer.
- Mon cousin passe son été à planter des arbres pour une entreprise forestière. Il dit qu'ils remplacent les arbres qu'ils ont coupés. Est-ce que toutes les entreprises font cela?
- Si nous abattons trop d'arbres, il y aura moins de diversité et les animaux vont en souffrir.

**B1.2** recueillir et organiser une variété de données et de renseignements sur les effets environnementaux de différentes utilisations des terres ou des ressources et sur les mesures prises pour réduire l'impact négatif de ces utilisations (*p. ex., récits oraux, photographies, livres de référence, magazines, articles en ligne, information provenant des bureaux régionaux de protection de la nature ou des sites Web des parcs provinciaux et nationaux, information provenant des municipalités sur le recyclage, entrevues avec des personnes ou des groupes des Premières Nations, des Métis ou des Inuit possédant des connaissances écologiques traditionnelles sur une région et leurs observations sur les changements dans cette région, information provenant d'un site Web partageant les connaissances et les façons de savoir autochtones*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Où peux-tu trouver de l'information portant sur des perspectives autochtones en ce qui a trait aux pratiques environnementales durables et l'agriculture locale?
- Comment pouvons-nous mesurer l'impact des transports en commun sur la réduction des émissions des voitures? Est-ce une solution durable pour limiter la pollution de l'air?
- Comment peux-tu utiliser des photos pour t'aider à déterminer l'impact de l'exploitation minière et de la réhabilitation des mines?
- Quelles sources peux-tu utiliser pour étudier l'efficacité des passages à faune au-dessus et sous les autoroutes permettant aux animaux sauvages comme le caribou, l'orignal, le chevreuil et l'ours de suivre leurs parcours de migration saisonnière?

**B1.3** analyser et construire des cartes imprimées et numériques, y compris des cartes thématiques, dans le cadre de ses recherches sur l'impact environnemental de l'utilisation des terres et des ressources dans différentes régions municipales, incluant les territoires des Premières Nations et des Métis (*p. ex., utiliser des cartes et des atlas pour déterminer les limites spatiales de régions municipales, de communautés des Premières Nations ou de régions habitées par des Métis afin de trouver de l'information sur les différentes utilisations des terres à l'intérieur de celles-ci, utiliser un atlas interactif pour déterminer les ressources naturelles dans sa région*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- À l'aide de cartes et de photos, quels indices t'aident à expliquer comment ta communauté s'est agrandie? As-tu l'impression que cet agrandissement a eu un impact sur l'environnement naturel?
- Quelle information dois-tu inclure sur une carte montrant les ressources naturelles de ta communauté?

### Paroles de l'élève

- Hier soir, sur mon ordinateur, j'ai regardé la carte d'une grande mine à l'extérieur de Timmins. J'ai agrandi l'image et cela m'a permis de suivre les routes allant de ma maison jusqu'à la mine.
- J'ai vu une carte d'une zone sans arbres où on a fait des coupes à blanc. Je me demande si c'est pour ça que les animaux errent dans les villes.

**B1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., utiliser un outil organisationnel pour l'aider à déterminer l'impact environnemental d'une mine sur l'environnement, tracer les tendances du couvert forestier d'une région municipale sur un diagramme à ligne brisée ou à bandes et le comparer à un diagramme montrant les tendances de l'utilisation des terres pour la même région municipale*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment l'utilisation d'un outil organisationnel pourrait-elle t'aider à déterminer l'impact de différents types d'utilisation des sols sur l'environnement?
- Comment l'utilisation d'un diagramme à bandes pourrait-elle t'aider à déterminer l'impact des déchets municipaux et des pratiques de recyclage?
- Que montrent ces photographies à propos de l'impact de ce type d'utilisation des terres?

### Paroles de l'élève

- Le diagramme à bandes montre qu'on génère moins de déchets lorsque les personnes utilisent des bacs bleus, comparativement aux villes qui n'ont pas de programme de recyclage.
- Je vois une grosse usine sur cette photo. Sur celle-ci, je vois qu'il y avait une forêt là avant. L'usine a certainement eu un impact sur l'eau, la terre, les forêts et les animaux qui vivaient dans la région.

**B1.5** tirer des conclusions sur les répercussions environnementales de l'utilisation du territoire et des ressources naturelles dans deux régions municipales ou plus de l'Ontario, y compris des communautés des Premières Nations et des Métis, ainsi que les mesures prises pour en atténuer les effets négatifs.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'as-tu découvert au sujet des répercussions environnementales de l'exploitation agricole? Comment réussit-on à atténuer ses effets négatifs?
- Que penses-tu de la création de parcs provinciaux et d'aires de conservation régionales? S'agit-il de protéger la flore et la faune? Est-ce une bonne décision? Pourquoi? Sur le territoire traditionnel de quelle Première Nation se trouve le parc ou l'aire de conservation?

### Paroles de l'élève

- J'ai découvert que l'exploitation minière peut générer de la pollution de l'air et de l'eau et peut avoir un impact négatif sur la terre. Cependant, certaines sociétés minières ont fait don de leurs anciennes mines aux autorités régionales de conservation locales visant à les transformer en parcs.
- Dans notre communauté, nous pratiquons la récolte honorable. Nous ne prenons ni le premier ni le dernier fruit que nous voyons et nous n'en prenons jamais plus de la moitié. Nous ne gaspillons pas et nous rendons grâce pour la récolte. Je pense que beaucoup d'entreprises et d'organisations pourraient bénéficier des pratiques de récolte honorable.

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié (*p. ex., municipalité, comté, réserve, territoire traditionnel, intendance, restauration, population, pollution, déforestation, reforestation, transport en commun, empreinte écologique, ressources naturelles, connaissances écologiques traditionnelles [CET]*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., créer un croquis à l'ordinateur, avec la permission d'une personne ayant des liens avec la communauté et possédant une expertise, comme une Aînée ou un Aîné local, une sénatrice ou un sénateur métis, une gardienne ou un gardien du savoir, une détentrice ou un détenteur du savoir ou une enseignante ou un enseignant traditionnel, sur la relation de sa communauté ou de sa nation avec la terre, un plan d'action pour résoudre un problème local d'utilisation des terres, un album photo produit en collaboration et montrant l'impact environnemental d'une mine, un rapport sur les avantages de la foresterie dans les parcs provinciaux, des paroles de chanson, un rap ou un poème sur les effets de la pollution industrielle sur un cours d'eau local, une affiche informative sur ce que les individus peuvent faire pour réduire leur empreinte écologique*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Paroles de l'élève

- J'écris une lettre à notre maire pour lui expliquer pourquoi nous devrions construire des passages à faune au-dessus et sous les routes pour que les cerfs et les orignaux ne se fassent pas frapper par les voitures.

## B2. Utilisation du territoire et de l'environnement

décrire les liens qui existent entre l'environnement naturel, l'utilisation du territoire et des ressources naturelles, les possibilités d'emploi et le développement des régions municipales, et les Premières Nations et les Métis en Ontario. (**ACCENT SUR** : *Interrelations; Constantes et tendances*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

B2.1 décrire des liens clés entre les caractéristiques de l'environnement naturel d'une région et les types d'utilisation de la terre ou les types de communautés qui s'y sont établies, y compris les communautés des Premières Nations, des Métis ou des Inuit (*p. ex., ports sur des lacs ou des rivières, agriculture sur un terrain plat et un sol fertile, établissement d'une ville minière près des régions contenant du minerai*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- À quelles fins peut-on utiliser le territoire dans une localité située dans une région très boisée?
- Pourquoi plusieurs villes sont-elles situées à proximité de lacs et de rivières?
- Que cultive-t-on dans la péninsule du Niagara? Pourquoi?
- Comment se fait-il que des communautés se soient établies dans le nord de l'Ontario malgré le froid qui y règne en hiver?
- Quelles sont certaines des caractéristiques de l'environnement naturel dans les régions de l'Ontario qui sont des destinations de loisirs?

### Paroles de l'élève

- La région autour de la majeure partie du lac Ontario et du lac Érié est propice à l'agriculture parce qu'elle est plate et fertile. Mais il y a aussi beaucoup de villes parce que l'eau est importante pour la vie quotidienne.
- Les gens aiment passer leurs vacances dans des endroits où il y a des lacs pour la navigation de plaisance et la baignade et des sentiers forestiers pour se promener. Il y a parfois des chalets ou des terrains de camping le long des lacs. En hiver, les gens vont là où il y a de grandes collines ou de longues pistes pour skier et ils utilisent les sentiers pédestres pour faire de la motoneige.

**B2.2** décrire des liens clés entre les caractéristiques de l’environnement naturel et le type d’emplois disponibles dans une région, en se référant à deux ou plusieurs régions municipales et communautés des Premières Nations et des Métis en Ontario (*p. ex., activités touristiques et emplois saisonniers dans l’industrie des loisirs dans la municipalité de district de Muskoka, connue pour ses lacs, ses plages et ses nombreuses îles; Dryden et ses environs sont fortement boisés, de sorte qu’il y a un certain nombre de possibilités d’emploi dans l’industrie des pâtes et papiers; l’attrait naturel des chutes du Niagara a entraîné le développement de la région environnante comme centre touristique, de sorte que la région offre de nombreux emplois dans les industries du tourisme et des services; le territoire de Bkejwanong [également connu sous le nom de Première Nation de Walpole Island] est reconnu pour sa biodiversité; de nombreux habitantes et habitants gagnent leur vie grâce à des activités telles que la chasse, la pêche et le piégeage*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi les agricultrices et les agriculteurs de l’Ontario ne cultivent-elles et ils pas des bananes ou des ananas?
- Comment les vêtements des gens d’une région peuvent-ils varier au cours d’une année? Est-ce le cas pour les personnes de ta communauté?
- Pourquoi certains emplois dépendent-ils des saisons?
- Quels sont les emplois qui sont liés aux forêts, aux lacs et aux rivières? Quels types d’emplois sont liés à l’utilisation des terres agricoles?

#### Paroles de l’élève

- Je veux travailler dans le domaine de l’agriculture, donc je devrai probablement vivre en dehors de la région de Toronto. Il est difficile de cultiver la terre près de Toronto parce que des édifices ont été construits sur la plupart des terres.
- Je veux être trappeur de rats musqués comme mon mishoomis (« grand-père » en anishinaabemowin), alors je devrai vivre près d’une zone humide comme à Wiikwemikong, sur l’île Manitoulin.

**B2.3** déterminer et décrire la distribution de la population et l’utilisation du territoire dans différentes régions municipales de l’Ontario, y compris sur les territoires des communautés des Premières Nations et des Métis au moyen de divers types de cartes géographiques (*p. ex., consulter des cartes urbaines pour déterminer la densité de la population, expliquer à l’aide d’une carte thématique comment l’agriculture dans une région dépend du climat, du relief et du type de sol*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Sur cette carte de l’Ontario, où trouve-t-on un grand nombre de villes et de localités? Pourquoi sont-elles concentrées dans cette zone?

- Où sont situées les communautés des Premières Nations? Que remarques-tu à propos de l'emplacement de ces communautés?
- Pourquoi certaines des rues de la zone résidentielle de cette ville sont-elles courbes ou sans issue?
- Comment l'aménagement du territoire, tel qu'illustré sur cette carte, a-t-il contribué à façonner cette communauté des Premières Nations?
- Où sont situées les communautés historiques des Métis en Ontario? Que remarques-tu à propos de l'emplacement de ces communautés?

### B3. Régions et utilisations du territoire

déterminer et décrire des formes de relief et des types d'utilisation du territoire dans diverses régions municipales de l'Ontario ainsi que dans des communautés des Premières Nations<sup>23</sup> et des régions des Métis,<sup>24</sup> et les façons dont l'utilisation du territoire répond aux besoins de ses habitantes et habitants, incluant celui de créer des emplois. (**ACCENT SUR : Importance**)

#### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B3.1** reconnaître que la province de l'Ontario est divisée en différentes entités politiques municipales, régionales ou des entités politiques des Premières Nations ou des Métis, selon les régions (*p. ex., villes, localités, villages, cantons, comtés, réserves, régions*), et que les administrations locales de ces entités dispensent des services déterminés et planifient leur développement selon les besoins locaux (*p. ex., les administrations locales abordent les enjeux et les besoins locaux, certaines réserves ont une cheffe ou un chef et un conseil élu, ou des cheffes ou chefs héréditaires et des conseils traditionnels; les conseillères et conseillers élus du Conseil provisoire de la Nation métisse de l'Ontario [CPNMO] veillent à ce que les intérêts communautaires et régionaux des citoyennes et citoyens métis soient représentés; les différentes municipalités ont des lois ou des politiques différentes en matière d'aménagement du territoire*).

---

<sup>23</sup> Dans ce domaine d'étude, le terme « communautés des Premières Nations » fait référence aux réserves de l'Ontario, qui sont des terres dont le titre juridique est détenu par la Couronne (le gouvernement du Canada), à l'usage et au profit d'une bande ou d'une Première Nation en particulier. Veuillez noter que les territoires traditionnels ou les terres issues des traités des Premières Nations sont plus étendus que les terres des réserves.

<sup>24</sup> Dans ce domaine d'étude, le terme « régions des Métis » fait référence aux régions de la Nation métisse de l'Ontario (NMO). La NMO est la plus importante structure de gouvernance représentative des Métis de l'Ontario et elle est auto-organisée en neuf régions qui desservent les citoyens de la NMO. Ceci inclut la prestation de programmes et services. Veuillez noter que les territoires traditionnels des Métis peuvent être différents des régions des Métis.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Dans quel comté se trouve ta communauté?
- Quelles sont des responsabilités assumées par une municipalité pour répondre aux besoins de ses habitants?
- Notre municipalité possède-t-elle un site Web? Est-ce une source fiable pour trouver les services qu'elle offre?
- De quelle manière les provinces et les municipalités doivent-elles consulter les Premières Nations et les Métis avant d'aménager des terres dans leur région locale?

**B3.2** reconnaître que les cartes politiques comportent différents styles typographiques pour indiquer les divers types d'entités (*p. ex., majuscules en gras pour un pays [CANADA], majuscules pour une province [ONTARIO] et minuscules pour une ville [Sudbury]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi les fabricantes et fabricants de cartes utilisent-elles et ils divers types de caractères?
- Pourquoi est-il important de remarquer les différents caractères?
- Comment ferais-tu pour expliquer à un jeune d'une autre région l'emplacement de notre communauté?

### Paroles de l'élève

- Sur la carte de l'Ontario, le nom Toronto est plus grand que le nom Barrie parce que c'est la capitale de la province.
- Sur la carte de l'Amérique du Nord, je peux voir que le mot Canada est écrit en très gros caractères tout en haut de la carte. Cela signifie que c'est le nom d'un pays.

**B3.3** décrire le relief (*p. ex., montagnes, plateaux, prairies, vallées, lacs, rivières, fleuves*) des principales régions de l'Ontario (*p. ex., le Bouclier canadien, les basses terres du Saint-Laurent et des Grands Lacs, les basses terres de la baie d'Hudson*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En quoi le Bouclier canadien est-il différent des basses terres du Saint-Laurent et de la baie d'Hudson?
- Quelles sont les similarités entre les basses terres du Saint-Laurent et celles de la baie d'Hudson?

**B3.4** décrire les types d'emplois disponibles dans deux municipalités ou plus de l'Ontario, incluant celles des Premières Nations et des Métis (*p. ex., emplois liés aux ressources naturelles, au secteur manufacturier, aux services publics, au tourisme et aux loisirs, au secteur des services, à l'éducation, aux arts, au gouvernement traditionnel et à la politique ainsi que des emplois dans le domaine de la conservation, de l'intendance environnementale et de la restauration des terres*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels emplois sont disponibles dans notre communauté? Ces emplois sont-ils du même type que ceux offerts dans une communauté d'une autre région de l'Ontario?
- Quels services publics sont disponibles en français dans notre communauté?
- Avons-nous plus ou moins de types d'opportunités d'emploi en raison de la taille de notre communauté?
- Quelles sont les communautés dans lesquelles les emplois dépendent des ressources naturelles disponibles dans la région?

### Paroles de l'élève

- Toronto est une très grande ville, donc il y a beaucoup d'emplois différents là-bas. J'habite à Brighton. C'est plus petit, mais il y a quand même beaucoup d'emplois différents. Je pourrais être enseignant, pompier, infirmier, charpentier ou agriculteur.
- Mes deux parents travaillent dans l'usine de pâte à papier en ville.
- Ma knó:ha' (« mère » en cayouga) travaille à l'école où elle enseigne la langue cayouga le jour, et le soir, elle enseigne la médecine traditionnelle à base de plantes médicinales locales aux gens de ma communauté.
- Il y a beaucoup d'emplois gouvernementaux à Ottawa. Le fait que je puis m'exprimer en français et en anglais sera un atout pour me trouver un emploi.

**B3.5** décrire différents types d'utilisation de la terre (*p. ex., agriculture, industrie, commerce, logement, loisirs, transport*) et de quelle façon ils comblent les besoins et les désirs humains (*p. ex, les lacs nous fournissent des aliments traditionnels comme le poisson et le riz sauvage, la forêt nous offre des plantes médicinales, les terres agricoles nous fournissent une variété d'aliments pour la consommation locale et l'exportation, l'utilisation des terres à des fins récréatives permet aux gens de profiter du plein air et de participer ou d'assister à des activités sportives et autres, les zones résidentielles comportent différents types de bâtiments pour répondre aux besoins des gens en matière de logement, les aires de conservation protègent les écosystèmes afin de préserver la biodiversité pour les générations futures, les zones humides intactes contribuent à garantir une eau propre et un habitat sain*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Si nous nous promenons dans notre quartier, quels types d'utilisation du territoire y voyons-nous? À quels types de besoins répondent-ils?

### Paroles de l'élève

- Ici, à Akwesasne, on entaille les érables au printemps.
- Mon père dit qu'ils construisent un parc industriel dans notre communauté.

**B3.6** comparer l'utilisation du territoire dans deux municipalités ou plus, y compris les territoires des Premières Nations et des régions métisses (*p. ex., le nombre et la dimension des routes, l'emplacement et les types d'habitations, la proximité de zones résidentielles, commerciales et industrielles, la taille et le nombre de parcs et d'autres espaces réservés aux loisirs, l'espace pour l'élimination des déchets, la quantité de terres agricoles dans la région, la quantité d'espaces naturels*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles différences y a-t-il entre les zones résidentielles des grandes villes et celles des localités plus petites? Quelles activités peut-on pratiquer dans ces municipalités?
- Comment ces municipalités profitent-elles de leurs cours d'eau et de leurs rives? Ces zones sont-elles utilisées à but récréatif, commercial ou industriel?
- Quelle est la superficie des parcs que possèdent ces deux municipalités? Y a-t-il d'autres espaces réservés aux loisirs? Quels types d'activités peuvent s'y dérouler?
- Quelles différences peux-tu trouver entre les zones résidentielles d'une ville comme Toronto ou Ottawa et celles d'une petite ville, d'un village ou d'une communauté des Premières Nations?

### Paroles de l'élève

- Cette ville a aménagé un sentier pédestre tout le long de sa rivière. Il y a des arbres et de l'herbe et des endroits pour faire un pique-nique ou pour pêcher. Dans cette ville, il y a des bâtiments industriels le long de l'eau. Les gens y vont pour travailler, pas pour passer leur temps libre.
- Dans notre communauté, certains espaces sont réservés pour des cérémonies.

**B3.7** produire des cartes imprimées ou numériques indiquant les différents types d'utilisation de la terre et le relief d'une municipalité ou d'une région de l'Ontario, y compris des territoires des Premières Nations et des Métis, en utilisant des conventions cartographiques appropriées (*p. ex., légende, échelle avec unités de mesure conventionnelles, symboles, points cardinaux; créer une carte indiquant*

*l'emplacement des principales régions de relief de la province; créer une carte indiquant le territoire traditionnel et les communautés des Premières Nations ou les régions des Métis en Ontario).*

# Études sociales, 4<sup>e</sup> année

## Survol

En 4<sup>e</sup> année, l'élève apprend à découvrir le passé en examinant méthodiquement l'organisation sociale, la vie quotidienne et la relation à l'environnement dans différentes sociétés anciennes, incluant celles des Premières Nations et des Inuit (avant 1500 EC). L'élève développe ses capacités de sélection de documents écrits et visuels provenant de sources primaires et secondaires, dont des cartes thématiques pour enquêter sur quelques sociétés anciennes représentatives de régions, de cultures et de périodes différentes. Ce faisant, l'élève examine les liens qui se tissent entre les personnes et leur environnement dans le quotidien et établit des rapprochements entre divers aspects de la vie dans les sociétés anciennes et dans la société canadienne contemporaine. L'élève étudie aussi de plus près la relation de la société canadienne contemporaine avec l'environnement, notamment les liens de dépendance qui existent entre les activités humaines et l'environnement. On l'amène ainsi à distinguer diverses régions physiographiques selon la forme du relief, la végétation et le climat qui les caractérisent, ainsi que les régions politiques du Canada, notamment ses provinces et ses territoires. L'élève enquête sur des enjeux de gestion responsable des ressources naturelles au Canada et continue à développer ses compétences en cartographie en analysant des cartes sur support imprimé et électronique, y compris des cartes interactives, et en utilisant l'imagerie satellitaire pour avoir une compréhension visuelle de notre relation à l'environnement et l'analyser.

Ce cours de 4<sup>e</sup> année fournit l'occasion d'explorer avec les élèves plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)) dont les suivants : *identité, communauté, culture, croyances, valeurs, gestion responsable des ressources de l'environnement, pouvoir et relations*.

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un ou deux [concepts de la pensée critique propres aux études sociales](#) et à une grande idée ([voir plus de détails sur ces deux notions](#)). Un questionnaire est aussi suggéré pour stimuler la curiosité des élèves ainsi que leur esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnaire peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. Patrimoine et identité : Les sociétés anciennes

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer les liens entre le mode de vie et l'environnement naturel de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (avant 1500 EC). [Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'environnement avait un impact majeur sur la vie quotidienne dans les sociétés anciennes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelles méthodes pouvons-nous utiliser pour comparer des sociétés établies dans différentes régions à différentes époques?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Comparer des aspects du mode de vie de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit, chacune provenant de régions et d'époques différentes (avant 1500 EC), avec ceux de la société canadienne contemporaine. [Continuité et changement] [Perspective]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Étudier le passé nous aide à mieux comprendre le présent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jusqu'à quel point l'environnement exerçait-il une influence sur les sociétés anciennes? L'environnement a-t-il une incidence similaire sur la société canadienne contemporaine? Qu'est-ce qui a changé? Pourquoi cela a-t-il changé?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Décrire l'organisation sociale et politique et le mode de vie de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit, chacune provenant de régions et d'époques différentes, ainsi que leurs relations réciproques et celles avec l'environnement (avant 1500 EC). [Importance]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les sociétés anciennes n'étaient pas toutes semblables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelles différences majeures existe-t-il entre la société canadienne d'aujourd'hui et les sociétés anciennes?</li> <li>Qu'est-ce qui distingue les sociétés anciennes les unes des autres?</li> </ul>

## Domaine d'étude B. Communauté et environnement : Les régions politiques et physiques du Canada

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux de gestion responsable des ressources naturelles qui concilient besoins de la population, économie et environnement dans une ou deux régions politiques ou physiques du Canada. [Perspective]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La recherche d'un équilibre entre gestion responsable de l'environnement et satisfaction des besoins et des désirs des populations devrait guider l'activité humaine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment trouver un équilibre entre gestion responsable de l'environnement et satisfaction des besoins et des désirs des populations?</li> <li>• Quel impact peuvent avoir les activités humaines sur l'environnement physique?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Expliquer des enjeux associés au besoin de concilier développement économique et protection de l'environnement dans une ou deux régions politiques ou physiques du Canada. [Cause et conséquence] [Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'activité humaine et l'environnement influent l'un sur l'autre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel impact peut avoir l'environnement physique sur l'activité humaine dans différentes régions?</li> <li>• Pourquoi est-il important de prendre en considération l'impact à long terme des activités humaines?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Décrire les caractéristiques de grandes régions politiques et physiques du Canada et les activités économiques et industrielles qui s'y rattachent. [Importance] [Constantes et tendances]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une région géographique présente un ensemble de caractéristiques homogènes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment distingue-t-on une région géographique d'une autre?</li> </ul>

### Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en études sociales, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme illustré ci-après.

## Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- situe les régions où des sociétés anciennes étaient établies et vérifie si ces régions sont toujours habitées.
- identifie, à l'aide d'un service de cartographie en ligne, les éléments de la légende sur le plan du quartier de l'école ou d'une région du Canada.
- analyse des cartes<sup>25</sup> thématiques (*p. ex., climat, terrain, végétation*) illustrant la relation des sociétés anciennes avec l'environnement.

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- produit un diagramme à bandes doubles pour comparer le nombre d'éoliennes en Ontario et au Canada.
- produit un diagramme à bandes pour tirer des conclusions sur les pratiques de recyclage de son quartier.

---

<sup>25</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Patrimoine et identité : les sociétés anciennes

### Attentes

À la fin de la 4<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### A1. Mode de vie et environnement naturel

utiliser le processus d'enquête pour explorer les liens entre le mode de vie et l'environnement naturel de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (avant 1500 EC).

(**ACCENT SUR :** *Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions sur les liens entre le mode de vie et l'environnement naturel de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., lien entre l'environnement local et l'établissement d'une communauté ou les techniques d'agriculture et d'architecture; impact du développement des villes sur l'environnement*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment les sociétés anciennes ont-elles laissé leurs traces sur l'environnement? Qu'est-ce que l'architecture révèle au sujet de la relation entre les sociétés anciennes et leur environnement? Pourquoi certaines sociétés anciennes se sont-elles établies dans la vallée de l'Indus?
- Comment mesurait-on le temps dans les sociétés anciennes?
- Comment le calendrier était-il utilisé par diverses cultures et divers groupes religieux?

- Comment les pratiques spirituelles et les techniques de pêche et de chasse des Premières Nations et des Inuit étaient-elles reliées à l'environnement?

**A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : arts figuratifs tels que la peinture, les mosaïques, les sculptures; sources secondaires : carte thématique ou topographique illustrant divers éléments de l'environnement naturel, carte des routes traditionnelles de commerce, cartes des territoires traditionnels des Cris, des Algonquins et des Haudenosaunee, reportage ou livre documentaire sur une société ancienne, photos téléchargées d'un musée virtuel, présentation de gardiennes ou gardiens du savoir*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Où peux-tu trouver de l'information sur le mode de vie des communautés paysannes à l'époque médiévale? Comment les objets trouvés lors de fouilles archéologiques peuvent-ils t'aider?
- Qu'est-ce qu'une illustration peut te révéler au sujet du mode de vie d'une société ancienne? Comment peux-tu savoir si cette information est fiable?
- Quels types de cartes pourraient te fournir des indices sur la capacité d'une société à pourvoir à ses besoins?
- Qu'est-ce que les inuksuit, les peintures sur peaux d'animaux, les pétroglyphes, les broderies perlées et les travaux d'épines nous apprennent sur le mode de vie des Premières Nations et des Inuit et sur leur relation avec l'environnement?
- Qu'est-ce que les récits des Premières Nations et des Inuit nous apprennent sur les valeurs d'une société?

**A1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., carte climatologique identifiant les défis climatiques auxquels une société ancienne devait faire face, plan d'une ville à l'époque médiévale, carte de la Grèce identifiant des sites archéologiques, carte de migration des animaux, carte des lieux d'échanges commerciaux*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que nous apprennent les cartes des camps (saisonniers ou permanents) des Premières Nations ou inuit sur les facteurs environnementaux qui influençaient le choix de leur emplacement?
- Quelles sont les informations nécessaires pour créer une carte de migration des animaux ou une carte des lieux d'échanges commerciaux?

**A1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., faire ressortir une méthode d'irrigation élaborée par une communauté paysanne à partir d'un schéma annoté; représenter à l'aide d'une pyramide la hiérarchie sociale d'une société*

*ancienne; noter dans un tableau ses observations basées sur des photos téléchargées d'un musée virtuel, montrer dans un tableau le lien entre les types de sols et le type d'agriculture, utiliser un diagramme de Venn pour comparer les techniques de chasse et de pêche des communautés des Premières Nations et des Inuit de cette époque).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que suggère cette illustration annotée quant aux croyances et au mode de vie des Mayas?
- Est-ce que l'organisation d'un village à l'époque médiévale ressemblait à celle d'un village actuel de notre région? Quels types d'habitation et de services y trouvait-on?

**A1.5** tirer des conclusions sur les liens entre le mode de vie et l'environnement naturel de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., la construction de bâtiments dans les sociétés anciennes dépendait des matériaux disponibles dans leur environnement naturel; les croyances spirituelles d'un peuple étaient liées à sa relation avec l'environnement*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- On a souvent l'impression qu'au Moyen Âge la plupart des gens vivaient dans des châteaux. Es-tu d'accord avec cet énoncé? Quels sont tes arguments pour le rejeter ou le confirmer?
- Comment la société ancienne égyptienne a-t-elle fait progresser les mathématiques, l'astronomie et la médecine malgré des conditions de vie qui nous semblent primitives?
- Comment les techniques de chasse et de pêche ainsi que les matériaux utilisés dans la fabrication des vêtements et des habitations étaient-ils reliés à l'environnement des sociétés des Premières Nations et des Inuit?

**A1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « nomade », « sédentaire », « paysanne » ou « paysan », « serf », « noble », « société », « Aînée ou Aîné », « Mère de clan »; médias et modes de présentation : carte annotée, illustration, maquette d'un ensemble architectural, tableau de comparaison des techniques agricoles*).

## A2. Sociétés anciennes et contemporaines

comparer des aspects du mode de vie de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit, chacune provenant de régions et d'époques différentes (avant 1500 EC), avec ceux de la société canadienne contemporaine. (**ACCENT SUR :** *Continuité et changement; Perspective*)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** comparer l'organisation de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., sur le plan social : privilège hérité, statut de la personne; sur le plan du travail : division selon le sexe et le statut de la personne; sur le plan politique : personnes ayant le pouvoir de décision*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- En quoi les conditions d'une ou d'un esclave se différencieraient-elles de celle d'un serf?
- En quoi l'organisation de la société féodale se distingue-t-elle de celle de la société esclavagiste? Quel était le statut de la femme dans la Grèce antique, la France médiévale et la société haudenosaunee?
- Quel était le rôle des clans dans une communauté haïda ou crie?
- Pourquoi dans les sociétés anciennes des Premières Nations et des Inuit, les responsabilités et les tâches quotidiennes étaient-elles partagées?

**A2.2** expliquer les liens entre la vie quotidienne et l'organisation sociale dans diverses sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., organisation sociale de la Rome antique ou des sociétés féodales d'Europe ou d'Asie; système de castes en Inde, organisation matrilineaire de la société haudenosaunee*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel pouvait être le quotidien d'un esclave et d'un sénateur dans la Rome antique? Le quotidien d'un serf et d'un seigneur dans la France féodale? Qu'est-ce que cela t'indique sur l'organisation sociale de ces sociétés?
- Pourquoi s'assurait-on de prendre bien soin des chasseurs dans les communautés inuit?
- Comment se compare le rôle des femmes dans la Chine antique à leur rôle dans les sociétés anciennes inuite et haudenosaunee?
- Quel était le rôle de différents groupes d'individus (femmes, hommes, enfants, Aînées et Aînés) dans une communauté anishinaabe d'autrefois?

**A2.3** expliquer en quoi sa vie quotidienne (*p. ex., vie de famille, éducation, responsabilités, loisirs*) se différencie de celle de jeunes qui vivaient dans des sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., nobles, personnes issues de familles riches ou pauvres, esclaves, nomades, sédentaires, résidentes et résidents d'un village ou d'une ville*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel genre d'éducation les enfants recevaient-ils à l'époque médiévale? Qui sont ceux qui recevaient cette éducation?

- Comment les approches parentales traditionnelles et les interactions dans la communauté influençaient-elles la vie des enfants dans les communautés des Premières Nations et des Inuit?
- À quelle société ancienne devons-nous la tenue des Jeux olympiques modernes? Quels jeux de la Grèce antique font encore partie des sports qui figurent aux Jeux olympiques modernes?
- Comment les jeux des enfants des Premières Nations et inuit de l'époque ancienne se comparent-ils aux jeux que tu joues aujourd'hui? Comment les buts poursuivis par les jeux de l'époque ancienne se comparent-ils à ceux des jeux d'aujourd'hui? Comment la crosse a-t-elle évolué avec le temps?

**A2.4** comparer la relation que quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit, avaient avec l'environnement naturel (*p. ex., l'utilisation du territoire et des ressources naturelles selon les saisons, selon les croyances spirituelles et les pratiques religieuses, selon l'appartenance à une communauté paysanne ou urbaine*) à celle du peuple canadien d'aujourd'hui.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles sont les pratiques agricoles qui régnaient dans la Grèce antique? Quelles autres sociétés recouraient à des pratiques similaires?
- Quelles pratiques agricoles anciennes sont encore utilisées au Canada aujourd'hui?
- Comment les sociétés anciennes des Premières Nations et des Inuit utilisaient-elles les ressources naturelles comparativement au peuple canadien d'aujourd'hui?

## A3. Caractéristiques des sociétés anciennes

décrire l'organisation sociale et politique et le mode de vie de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit, chacune provenant de régions et d'époques différentes, ainsi que leurs relations réciproques et celles avec l'environnement (avant 1500 EC). (**ACCENT SUR : Importance**)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** utiliser diverses représentations cartographiques (*p. ex., mappemonde, carte climatologique ou topographique, cartes thématiques*), ainsi que du matériel visuel (*p. ex., photos de monuments et d'objets divers; peintures et illustrations*) pour extraire de l'information sur différentes sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., définir l'aire géographique d'une société donnée ainsi que ses caractéristiques physiques en relevant des détails distinctifs des différents modes de vie*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- On a reconstitué l'histoire de l'humanité depuis plusieurs siècles. Comment a-t-on réussi à le faire? Pour quelles raisons est-il plus difficile d'étudier les sociétés anciennes que les sociétés contemporaines? Est-ce qu'il y a des sociétés anciennes qui sont plus difficiles à étudier que d'autres? Lesquelles? Pourquoi?
- Dans quelle région vivaient les Incas? Quelles en sont les principales caractéristiques physiques d'après cette carte? Quels défis l'environnement naturel a-t-il pu poser pour cette société?
- Pourquoi des sites comme le temple d'Angkor (Cambodge), les mosquées de Tombouctou (Mali) ou la citadelle de Machu Picchu (Pérou) sont-ils si importants pour les archéologues? Qu'est-ce que ces sites nous indiquent sur les sociétés qui les ont construits?
- Que nous apprennent les ceintures wampum, les inuksuit et les peignes en os ou en ivoire sur le mode de vie des sociétés anciennes des Premières Nations et des Inuit? Que nous apprennent les maisons longues des Haudenosaunee et les mâts totémiques des Haïdas sur la structure de leur société?

**A3.2** décrire les principaux aspects de la vie quotidienne dans quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., vie familiale, vie religieuse, alimentation, éducation, loisirs, modes de transport*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment les peuples nomades des Premières Nations et des Inuit se déplaçaient-ils?
- Quelles sont les plantes cultivées par les sociétés anciennes d'Amérique du Nord qui constituaient la base de l'alimentation? Quelles sont celles qui sont toujours utilisées par la société canadienne contemporaine?
- Quelles sont les grandes religions associées à l'Europe, à l'Arabie, à l'Inde et à la Chine?

**A3.3** expliquer comment l'environnement physique de sociétés anciennes et certains phénomènes environnementaux (*p. ex., crues d'un fleuve comme le Nil ou le Gange; mouvements migratoires d'animaux sauvages comme ceux du caribou*) ont eu une influence sur la capacité à satisfaire de façon durable aux besoins fondamentaux de ces sociétés.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel rôle essentiel jouaient la crue et la décrue annuelles du Nil pour les Égyptiens?
- Quelle importance revêtait pour les peuples du Grand Nord canadien la migration annuelle des troupeaux de caribous?

- Pourquoi des communautés agricoles se sont-elles établies de tout temps au pied de volcans?
- Comment l'environnement et les changements de saisons ont-ils influencé le mode de vie des sociétés anciennes des Premières Nations et des Inuit en ce qui a trait aux techniques de pêche et de chasse, aux types d'abris, aux modes de transport et aux méthodes de conservation des aliments?

**A3.4** décrire des innovations scientifiques et technologiques des sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., calendriers; architecture et techniques de construction de routes, de ponts; construction navale; agriculture; médecine; invention de l'imprimerie; modes de transport; outils de chasse et de pêche; santé*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment les différentes embarcations des Inuit se comparent-elles à celles des Premières Nations?
- À quoi servaient les inuksuit?

**A3.5** décrire l'organisation politique de quelques sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., démocratie dans les cités-États de la Grèce classique comme Athènes; empire chinois sous la dynastie Han; rôle des chefs, des Mères de clan ou des conseils tribaux dans les sociétés des Premières Nations*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Où se prenaient les principales décisions dans la cité d'Athènes? Qui avait droit de parole dans l'assemblée du peuple et qui ne l'avait pas?
- Comment la noblesse héréditaire est-elle née dans la France médiévale? Quels privilèges possédaient les nobles?
- Comment prenait-on les décisions dans différentes communautés des Premières Nations et des Inuit? Quel rôle jouaient l'âge, le savoir et les connaissances dans le choix des dirigeantes et des dirigeants des sociétés anciennes des Premières Nations et des Inuit?

**A3.6** décrire l'organisation sociale de différentes sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., société esclavagiste, féodale, agricole, nomade*), ainsi que le rôle et le statut de différentes personnes (*p. ex., femme, homme, enfant, seigneur, esclave, serf, chamane ou chaman, Aînée ou Aîné, guerrière ou guerrier*) et de différents groupes sociaux dans ces sociétés (*p. ex., personnages détenant le pouvoir comme la reine ou le roi, les nobles ou les propriétaires terriens; gens du peuple comme les soldats, les paysannes ou paysans et les commerçantes ou commerçants*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment la représentation pyramidale de la hiérarchie sociale d'une société peut-elle t'aider à mieux comprendre son organisation? Quels sont les personnes et les groupes de personnes qui occupent la base de la pyramide? Pourquoi?
- Qu'est-ce que l'esclavage? Pour quelles raisons et à quelles fins des hommes, des femmes et des enfants étaient-elles et ils asservis dans cette société?
- Comment la structure sociale facilitait-elle la vie quotidienne dans les communautés des Premières Nations et des Inuit?
- Quel était le rôle des femmes et des enfants dans les sociétés anishinaabe et haudenosaunee?

**A3.7** décrire diverses situations qui, dans les sociétés anciennes, incluant les Premières Nations et les Inuit, engendraient des relations de coopération ou des conflits (*p. ex., voyages exploratoires; ambitions territoriales et commerciales; activités commerciales; négociations pour la paix, troc, territoires de chasse*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pour quelles raisons les Occidentaux sont-ils partis en croisade contre les musulmans en Terre sainte? Qui étaient les croisés?
- Quelles ont été les principales causes des révoltes paysannes dans l'Europe du Moyen Âge?
- Comment le troc contribuait-il à la survie des communautés des Premières Nations et des Inuit? Pour quelles raisons les communautés des Premières Nations et des Inuit voulaient-elles coopérer? Pour quelles raisons entraient-elles en conflit?

**A3.8** décrire des tentatives de coopération et de résolution de conflit dans des sociétés anciennes, dont une des Premières Nations et une des Inuit (*p. ex., amorce de la démocratie dans les cités-États de la Grèce antique; pluralisme religieux dans l'Islam médiéval; signature de traités et d'alliances entre royaumes en Europe occidentale; utilisation des tambours, de la danse, de la poésie, de l'humour; partage de nourriture et de peaux d'animaux chez les Inuit; jeu de la crosse, mariage*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel était le rôle des alliances entre les Premières Nations avant l'arrivée des Européens?
- En quoi un mariage entre membres de maisons royales, de familles, de clans ou de bandes pouvait-il constituer une alliance stratégique?
- Quelle était la nature des relations entre les communautés inuit, et entre celles-ci et des communautés des Premières Nations?

- Comment les ceintures wampum ont-elles contribué à établir des liens de soutien entre les Haudenosaunee et les autres communautés des Premières Nations?

## B. Communauté et environnement : les régions politiques et physiques du Canada

### Attentes

À la fin de la 4<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### B1. Gestion responsable des ressources naturelles

utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux de gestion responsable des ressources naturelles qui concilient besoins de la population, économie et environnement dans une ou deux régions politiques ou physiques du Canada. (**ACCENT SUR :** *Perspective*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur des enjeux de gestion responsable des ressources naturelles d'une ou de deux régions politiques ou physiques du Canada pour concilier les besoins de la population, l'économie et l'environnement.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pour quelles raisons le parc Algonquin en Ontario a-t-il été créé? Son rôle a-t-il changé depuis sa création? Connais-tu d'autres parcs au Canada? Quels sont leurs attraits?
- Pourquoi l'énergie éolienne est-elle devenue populaire au Canada? Quels peuvent être les impacts de l'implantation de parcs éoliens sur Wolfe Island, près de Kingston ou sur Shelburne, municipalité située au sud de la baie Georgienne? Les habitants ont-ils raison de s'opposer à un tel projet?

**B1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : visite d'une industrie locale, invité en salle de classe, loi sur la protection de l'environnement en vigueur au Canada, photos aériennes d'archives montrant un site naturel avant et après l'implantation d'une industrie; sources secondaires : article de journal sur un enjeu lié à l'environnement, liste des principales lois, film ou livre documentaires sur les éoliennes*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles questions peux-tu poser à un invité d'une réserve faunique nationale ou provinciale? Comment t'y prendras-tu pour noter les réponses liées à ton enquête?
- Quel type de carte peux-tu utiliser pour établir des liens entre les ressources naturelles d'une région et les industries qui y sont implantées?

**B1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., diagramme comparant les différentes tailles des éoliennes et les applications qui leur sont associées; diagramme à bandes pour comparer les températures hivernales moyennes des 25 dernières années au Canada; carte thématique sur les ressources naturelles d'une région, sa population et son activité économique; carte de l'emplacement d'un parc éolien ou des infrastructures récréatives d'une région touristique*).

**B1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., schéma organisationnel pour énumérer les besoins d'une population d'une région, tableau de comparaison entre une industrie de l'énergie traditionnelle et une industrie alternative, tableau synthèse mettant en évidence les enjeux d'un projet industriel*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- À l'aide de ton schéma organisationnel, peux-tu déterminer l'impact de l'industrie minière dans le Nord de l'Ontario? Quels sont les enjeux favorables? Quels sont ceux qui le sont moins?

**B1.5** tirer des conclusions sur des enjeux de gestion responsable des ressources naturelles dans une ou deux régions politiques ou physiques du Canada (*p. ex., création d'une ceinture verte pour freiner l'expansion urbaine de la région du Grand Toronto afin de contenir les problèmes qui y sont associés*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Crois-tu que l'impact économique du développement d'un site de villégiature et d'un complexe de loisirs justifie la destruction de l'environnement? Quels groupes seraient en faveur d'un tel projet? Quels sont ceux qui s'y opposeraient?

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., album de photos légendées illustrant des exemples et des contre-exemples de gestion responsable des ressources naturelles d'une région, dépliant résumant les principales étapes de l'aménagement responsable d'un site, chanson rap ou poème sur le thème de la gestion responsable des ressources de l'environnement*).

## B2. Développement économique et protection de l'environnement

expliquer des enjeux associés au besoin de concilier développement économique et protection de l'environnement dans une ou deux régions politiques ou physiques du Canada. (**ACCENT SUR :** *Cause et conséquence; Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** illustrer les liens de dépendance entre les activités économiques et l'environnement physique (*p. ex., développement de l'industrie des produits forestiers basé sur l'exploitation des milieux forestiers; pêche commerciale dans les régions côtières en fonction des ressources marines et de la santé des écosystèmes marins*) à l'aide d'exemples basés sur l'expérience canadienne.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles sont les sources d'énergie renouvelable exploitées au Canada?
- Quelles sont les industries qui comptent sur les ressources hydriques pour leurs activités?
- Tu sais que les forêts sont en grande partie responsables du développement du nord de l'Ontario. Lorsque la demande internationale de bois diminue, quelles en sont les conséquences économiques sur les communautés du Nord de l'Ontario?

**B2.2** expliquer les impacts environnementaux (*p. ex., destruction des écosystèmes, pollution de l'air et des cours d'eau; contamination du sol*) de différentes industries dans une ou deux régions du Canada (*p. ex., agriculture dans les prairies canadiennes; exploitation des sables bitumineux en Alberta; exploitation minière en Ontario; transport maritime sur le réseau des Grands Lacs et le fleuve Saint-Laurent*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- En quoi consiste la coupe à blanc en foresterie? Quels sont les impacts environnementaux de cette pratique forestière?
- Quels impacts environnementaux sont associés à l'exploitation minière en Ontario? Que font les groupes associés à l'industrie minière pour protéger l'environnement?

**B2.3** décrire des mesures ou des initiatives d'industries, de gouvernements, de collectivités et de particuliers pour contribuer à la protection de l'environnement au Canada (*p. ex., mesures de contrôle des déchets industriels; législation pour la protection de l'environnement, adoption de pratiques domestiques responsables telles que le compostage, le recyclage, l'installation de toilettes à faible consommation d'eau et d'appareils ménagers à haute efficacité énergétique, installation de panneaux solaires sur les toits des édifices*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi l'Ontario a-t-il décidé de convertir sa centrale d'Atikokan du charbon à la biomasse ligneuse?
- D'où provient cette ressource? Quels types de technologies de l'énergie commencent à voir le jour au Canada grâce à la recherche?
- Quel est l'objectif de la *Loi de 2009 sur l'énergie verte* de l'Ontario?

### B3. Caractéristiques des régions

décrire les caractéristiques de grandes régions politiques et physiques du Canada et les activités économiques et industrielles qui s’y rattachent. (**ACCENT SUR** : Importance; Constantes et tendances)

#### Contenus d’apprentissage

Pour satisfaire à l’attente, l’élève doit pouvoir :

**B3.1** décrire des caractéristiques physiques (*p. ex., relief, végétation, conditions climatiques*) de différentes régions du Canada en mettant l’accent sur ce qui les distingue les unes des autres (*p. ex., situation géographique et caractéristiques du relief montagneux des Rocheuses à l’ouest et des Appalaches à l’est; similarités et différences entre les régions agricoles de la péninsule du Niagara, de la vallée d’Annapolis et des plaines de l’ouest*).

#### Appui(s) pédagogique(s)

##### Pistes de réflexion

- En te basant sur des photos ou des brochures touristiques, quelles caractéristiques physiques peux-tu relever pour chacune des provinces ou chacun des territoires? Quelles sont les caractéristiques qui distinguent la forêt boréale de la forêt mixte?
- Comment le climat de la côte est du Canada se différencie-t-il de celui de la côte ouest?

**B3.2** associer différentes régions du Canada aux activités économiques qui s’y rattachent (*p. ex., agriculture à grande échelle dans les Prairies; extraction de minerais et fonderies dans le Bouclier canadien; transport maritime au Nunavut; pêche dans les régions côtières; tourisme culturel et sportif en montagne*).

#### Appui(s) pédagogique(s)

##### Pistes de réflexion

- Quels éléments de l’environnement naturel d’une région ont une incidence sur ses activités économiques?
- Qu’est-ce qui explique que l’Ontario bénéficie de plusieurs types d’activités économiques?

**B3.3** décrire les quatre principaux secteurs de l’économie ainsi que les activités économiques les plus couramment associées à chacun (*p. ex., secteur primaire : production de matières premières non transformées ou très peu transformées [forêt, extraction minière]; secteur secondaire : transformation de matières premières en produits finis ou en biens de consommation [produits de pâtes et papier, fabrication de voitures]; secteur tertiaire : services publics [commerce, transport, services bancaires]; secteur quaternaire : services spécialisés de gestion et de diffusion de l’information [éducation, recherche et développement]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel est le secteur de l'économie le plus présent dans ta région? Comment peux-tu expliquer cette présence? Quels sont les types d'emploi qui s'y rattachent?
- Pourquoi le secteur quaternaire est-il important pour les pays économiquement puissants tels que le Canada?

**B3.4** comparer différents types de régions et d'entités politiques au Canada (*p. ex., provinces, territoires, municipalités, conseils de bande et collectivités autochtones*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelle distinction existe-t-il entre les provinces et les territoires sur le plan constitutionnel? En quoi sont-ils similaires?
- En quoi les pouvoirs et les responsabilités d'une municipalité sont-ils similaires ou différents de ceux d'un conseil de bande des Premières Nations?

**B3.5** décrire les provinces et les territoires canadiens en nommant leur capitale respective ainsi que leur situation géographique et démographique (*p. ex., situé sur la côte Est, le Nouveau-Brunswick a pour capitale Fredericton et est la seule province officiellement bilingue du Canada avec une grande communauté acadienne; Toronto, capitale de l'Ontario, est une ville multiculturelle dont plus de la moitié des résidentes et des résidents sont nés à l'extérieur du Canada*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles villes portuaires sont des capitales provinciales au Canada? Qu'est-ce que cela t'indique sur l'importance des transports maritimes au Canada?

**B3.6** décrire les principaux atouts et défis économiques, sociaux ou environnementaux influant sur la qualité de vie des gens de deux régions du Canada ou plus (*p. ex., Alberta : création et possibilités d'emplois générées par l'activité des industries des combustibles fossiles / gestion de la pollution générée par cette activité; Ontario : centre des affaires, centres financier et universitaire, centre de recherche et développement de technologies / étalement urbain dans la région du Grand Toronto*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel rôle ont joué l'industrie forestière et l'industrie minière dans le développement de l'économie du Nord de l'Ontario? De l'industrie agricole dans le sud de l'Ontario?

**B3.7** situer des régions politiques et physiques du Canada sur des cartes imprimées ou numériques en utilisant les quatre points cardinaux et les directions intermédiaires (*p. ex., N.-O., S.-O., N.-E., S.-E.*) ainsi que des coordonnées géographiques (*p. ex., latitude, longitude, altitude*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- À quoi correspondent les chiffres et les lettres qui accompagnent une entrée dans l'index d'un atlas?
- Dans quelle direction irais-tu si tu voyageais d'Ottawa à Toronto? Si tu voyageais de Régina à Edmonton?
- Comment la technologie installée dans les autos facilite-t-elle les déplacements? Pourquoi est-ce important d'être capable de visualiser l'information transmise?

# Études sociales, 5<sup>e</sup> année

## Survol

En 5<sup>e</sup> année, l'élève étudie les relations réciproques entre les peuples autochtones et leurs interactions avec les Européens dans le territoire qui deviendra le Canada. De plus, l'élève étudie l'histoire de la Nouvelle-France et prend toute la mesure du projet et du leadership de Samuel de Champlain à travers ses voyages d'exploration et les relations qu'il noua avec les communautés autochtones, jusqu'en 1713, année qui marque le début de l'effritement de ce vaste ensemble colonial. Une enquête sur la vie économique et l'organisation sociale de la Nouvelle-France ainsi que des autres territoires qui deviendront le Canada amène l'élève à consulter diverses sources, dont des cartes et des dessins d'époque, des journaux de bord et des plans. L'élève est appelé à reconnaître en quoi cette période historique a marqué les communautés et le territoire nord-américains. Par ailleurs, l'élève examine les responsabilités que confère la citoyenneté canadienne et se familiarise avec les domaines de compétence des différents paliers de gouvernement. Une enquête sur des enjeux sociaux et environnementaux d'importance pour le Canada comme l'accès aux services en français, la pauvreté ou le harcèlement en milieu scolaire amène l'élève à examiner les points de vue de diverses parties concernées par ces questions et à définir des actions susceptibles de faire avancer chaque dossier. L'élève continue d'expérimenter des techniques de cartographie et de représentation de données pour extraire, interpréter et analyser de l'information, et renforce sa compréhension des points de vue exprimés sur des questions historiques et contemporaines.

Ce cours de 5<sup>e</sup> année fournit l'occasion d'explorer avec les élèves plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)), dont les suivants : *identité, coopération, prise de décision, respect, responsabilités, droits et gestion responsable des ressources de l'environnement*.

Le tableau ci-après donne une vue d'ensemble du cours et vise à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un ou deux [concepts de la pensée critique propres aux études sociales](#) et à une grande idée ([voir plus de détails sur ces deux notions](#)). Un questionnaire est aussi suggéré pour stimuler la curiosité des élèves ainsi que leur esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnaire peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

**Domaine d'étude A. Patrimoine et identité : Les interactions entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada (avant 1713)**

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer les relations entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada.  <a href="#">[Perspective]</a>  <a href="#">[Interrelations]</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étude des relations entre différentes communautés doit passer par une prise en compte de la perspective de chaque communauté dans le contexte de ces relations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi un même événement peut-il avoir un impact différent sur différentes personnes?</li> <li>• Pourquoi est-il important de comprendre que chacun voit les choses à sa manière et que, pour une situation donnée, chaque personne aura un point de vue différent?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Analyser les relations entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada, ainsi que l'héritage culturel et social laissé par la Nouvelle-France.  <a href="#">[Cause et conséquence]</a>  <a href="#">[Continuité et changement]</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'interaction entraîne des conséquences positives pour certains et négatives pour d'autres, selon la personne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment se forme notre manière de voir les choses? Comment les autres forment leur manière de voir les choses?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Décrire divers aspects de la vie économique des communautés autochtones et des peuples colonisateurs qui habitaient le territoire qui deviendra le Canada, ainsi que de l'organisation sociale de la Nouvelle-France.  <a href="#">[Importance]</a>  <a href="#">[Interrelations]</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coopération et conflit font partie intégrante des relations humaines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles peuvent être certaines causes de conflit?</li> </ul>

## Domaine d'étude B. Communauté et environnement : L'action gouvernementale et citoyenne

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux d'ordre social ou environnemental au Canada selon diverses perspectives, gouvernementales ou autres, tout en incluant les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuit. [Perspective]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lorsqu'on étudie un problème, il est important de savoir quels sont les personnes ou les groupes concernés et de prendre en considération le point de vue de chacun.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi est-il important, lorsqu'on cherche à trouver une solution à un problème, de considérer le point de vue de chaque partie concernée?</li> <li>À quels moments les membres d'une communauté devraient-ils se concerter et comment devraient-ils s'y prendre pour amorcer le changement?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Analyser des interventions gouvernementales, incluant les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuit, ainsi que des interventions citoyennes pour faire face aux enjeux d'ordre social ou environnemental. [Importance] [Interrelations] [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les citoyennes et citoyens et les gouvernements ont besoin de travailler ensemble pour parvenir à résoudre efficacement et équitablement des problèmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi avons-nous besoin d'un gouvernement? Pourquoi y a-t-il différents paliers de gouvernement? Quels sont les services dont les gouvernements devraient assumer la responsabilité?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Expliquer les droits et les responsabilités liés à la citoyenneté ainsi que le rôle des différents paliers et des différentes formes de gouvernement du Canada, incluant les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuit. [Importance]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pour être des citoyennes et des citoyens actifs et engagés, les Canadiennes et Canadiens ont besoin de connaître et comprendre leurs droits et leurs responsabilités de même que la façon dont fonctionne le gouvernement.</li> </ul>	

### Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en études sociales, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme illustré ci-après.

## Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- analyse des cartes historiques pour relever les tendances de peuplement.
- trace un itinéraire sur une carte<sup>26</sup>, en détermine la distance et le temps nécessaire pour la parcourir aujourd'hui.
- analyse et produit des cartes thématiques pour faire le lien entre les caractéristiques physiques d'une région et ses peuplements.
- identifie sur une carte le pays d'origine de son émission de télévision ou d'un groupe de musique préféré pour vérifier s'il y a une tendance qui se dessine.

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- crée à l'aide de recensements un diagramme à ligne brisée qui représente la population francophone de l'Ontario afin de prévoir les tendances des prochaines années.

---

<sup>26</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Patrimoine et identité : les interactions entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada (avant 1713)

### Attentes

À la fin de la 5<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### A1. Communautés autochtones et européennes

utiliser le processus d'enquête pour explorer les relations entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada. (**ACCENT SUR :** *Perspective; Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur les relations entre les communautés autochtones ainsi qu'entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada.

### Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quand les explorateurs et les membres d'une communauté de Premières Nations ou d'Inuit se rencontraient pour la première fois, quel genre de questions pouvaient-ils se poser? Quels sentiments devaient-ils partager : la curiosité, la peur de l'autre, la méfiance? Pourquoi?

- D'après toi, quels paysages les explorateurs ont-ils découverts à leur arrivée sur le continent nord-américain? En quoi ces paysages étaient-ils différents de l'Europe?
- Comment les relations entre les coureurs des bois ou les voyageurs et les Premières Nations et les Métis étaient-elles différentes des relations entre les Premières Nations et les colonisateurs? Quelle était la nature des relations entre les Inuit et les Européens à cette époque?

**A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : collection numérisée dans un musée, artefacts divers recouverts lors de fouilles, lettres ou carnets écrits par une personne de l'époque; sources secondaires : illustrations de l'époque représentant le mode de vie de personnes de diverses cultures, films ou livres documentaires décrivant le mode de vie de communautés de Premières Nations, de Métis et d'Inuit, récits issus de la tradition orale, pièce de théâtre en français qui traite des activités d'un coureur des bois ou de la vie quotidienne dans une seigneurie*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels renseignements peux-tu dégager des artefacts ou des photos d'objets usuels de l'époque? Où pourrais-tu trouver de tels objets?
- Comment une carte d'une région indiquant l'emplacement des postes de traite peut-elle t'aider à analyser les relations entre les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit et les explorateurs et les colonisateurs?
- Quelle est l'importance de la tradition orale dans la culture autochtone?

**A1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., schéma ou plan d'un poste de traite; carte thématique illustrant les caractéristiques physiques de l'environnement des postes de traite; carte d'établissements inuit, ligne du temps ou carte illustrant l'expansion territoriale de la Nouvelle-France*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels renseignements seraient nécessaires pour construire une carte des territoires de chasse traditionnels des Inuit ou des territoires agricoles des Premières Nations avant et après l'arrivée des Européens?
- Quelles cartes pourraient fournir des renseignements sur les impacts de la traite des fourrures sur les routes migratoires des Premières Nations et des Inuit avant et après l'arrivée des Européens?

**A1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., tableau comparatif illustrant des exemples de relations d'entraide et de coopération entre diverses communautés; carte conceptuelle illustrant différents traités entre les peuples*).

*de l'époque; tableau de synthèse du travail des différentes congrégations religieuses dans le développement de la Nouvelle-France).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- À partir des renseignements recueillis, regroupe ceux qui présentent d'une part la perspective autochtone et la perspective européenne d'autre part. Est-il important d'en arriver à une perspective équilibrée?
- Quel outil organisationnel pourrait être utilisé pour démontrer comment les Européens ont utilisé les connaissances des Premières Nations, des Métis et des Inuit pour surmonter les défis de leur nouvel environnement?

**A1.5** tirer des conclusions sur les relations entre les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuit, entre les Européens et entre les individus des Premières Nations, métis et inuit et les Européens en Amérique du Nord (*p. ex., l'établissement des seigneuries sur les rives du fleuve Saint-Laurent a permis le développement de l'agriculture; la traite des fourrures a dominé l'économie de la Nouvelle-France et a été une source de conflits avec les Anglais et certains peuples autochtones*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel a été le plus grand défi de Samuel de Champlain pour maintenir des relations d'entraide avec les communautés des Premières Nations? S'il revenait parmi nous, aurait-il du mal à comprendre les liens que nous avons tissés depuis avec les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit?
- Pourquoi la traite des fourrures a-t-elle contribué à l'exploration d'une bonne partie du Canada?
- D'après vos recherches, comment les missionnaires voyaient-ils les pratiques culturelles, les cérémonies spirituelles et les croyances des Premières Nations?
- Qu'est-ce que le racisme? Qu'est-ce que la xénophobie?

**A1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « récits oraux », « ceinture wampum », « traité »; « missionnaire », « colonisateur », « coureur des bois », « explorateur », « seigneur », « Filles du roi »; médias et modes de présentation : montage d'illustrations de l'époque, ligne du temps des événements importants dans le développement de la Nouvelle-France, schéma représentant l'évolution de la traite des fourrures, poème décrivant les défis de l'époque, tableau de synthèse du rôle que Samuel de Champlain a joué dans l'établissement de la Nouvelle-France, dessin ou bande dessinée illustrant le dialogue entre un Européen et un Autochtone*).

## A2. Héritage culturel

analyser les relations entre les communautés autochtones, et entre celles-ci et les Européens sur le territoire qui deviendra le Canada, ainsi que l'héritage culturel et social laissé par la Nouvelle-France.

**(ACCENT SUR :** *Cause et conséquence; Continuité et changement*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** identifier les peuples qui occupaient le territoire qui deviendra le Canada à l'époque des premiers contacts avec les Européens (*p. ex., vallée du Saint-Laurent et les bords des Grands Lacs : Anishinaabek, Innus, Abénakis, Hurons-Wendat, Haudenosaunee, Outaouais, Potéouatamis, Weskarinis; région de l'Atlantique : Béothuks, Innus, Mi'kmaq, Passamaquoddy, Wolastoqiyik; région de l'Arctique : Inuit*), et décrire les principales caractéristiques de ces peuples (*p. ex., valeurs, croyances, modes de vie, rôles des femmes, des hommes et des enfants, traditions, langues, gouvernance, nourriture, vêtements*), ainsi que la nature de leurs relations réciproques (*p. ex., commerce, alliances, conflits, coopération*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels produits les peuples utilisaient-ils pour le troc?
- Quelle était la différence entre les produits échangés d'une communauté à l'autre? Comment ceci leur permettait-il d'établir des contacts et de survivre?
- Quelles sont les similitudes et les différences entre les peuples en ce qui a trait aux valeurs, aux croyances, aux modes de vie, aux langues, aux rôles des membres de leur communauté, à leur vision du monde et à l'organisation sociale, politique et économique?

**A2.2** expliquer les relations que Samuel de Champlain cherchait à établir en Nouvelle-France entre les communautés des Premières Nations et les Français (*p. ex., relation d'entraide et de coopération, négociation de traités et d'alliances, recrutement d'interprètes des Premières Nations et européens, troc et échange*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelle était la mission de Samuel de Champlain en Nouvelle-France? Pourquoi Champlain était-il curieux d'explorer le territoire de l'Ontario?
- Qui étaient Mathieu Da Costa et Étienne Brûlé? Quel a été leur rôle dans les explorations de Champlain?
- Comment Samuel de Champlain considérait-il les individus des Premières Nations en comparaison avec Jacques Cartier?

**A2.3** décrire des conséquences positives (*p. ex., partage des connaissances en médecine, coopération dans la traite des fourrures, établissement de liens entre individus des deux groupes*) et négatives (*p. ex.,*

*délocalisation des communautés des Premières Nations, propagation des maladies européennes, accès aux armes des Européens pour les peuples autochtones rendant les guerres plus meurtrières, introduction de l'alcool, traitement inhumain des Autochtones causé par le racisme et la xénophobie, esclavage) des relations entre les Européens et les Premières Nations sur le territoire qui deviendra le Canada.*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment la vie des Premières Nations a-t-elle changé après le contact avec les Européens?
- Comment vivaient les couples mixtes formés de femmes des Premières Nations et d'Européens, origine du peuple métis au Canada, et quels étaient les grands défis qu'ils devaient surmonter?
- Quels objets, façons de faire, croyances et visions du monde des Premières Nations ont été adoptés par les Européens et vice versa? Quels sont ceux qu'on continue d'utiliser?
- Quelle était la nature des relations entre les Inuit et les pêcheurs et les baleiniers européens à cette époque?

**A2.4** expliquer comment les relations entre les communautés autochtones, les colonisateurs français et les colonisateurs anglais ont façonné le Canada d'aujourd'hui (*p. ex., conditions de vie dans les communautés autochtones, revendications territoriales, exploitation des ressources naturelles des territoires revendiqués, présence de communautés francophones et anglophones sur le territoire canadien*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels sont les points de vue des Premières Nations et du gouvernement canadien d'aujourd'hui quant aux traités signés dans le passé?
- Comment les connaissances environnementales traditionnelles des Autochtones pourraient-elles être utiles lorsqu'on cherche des solutions aux problèmes liés à l'environnement d'aujourd'hui?

**A2.5** décrire la contribution des différentes congrégations religieuses dans le développement de la Nouvelle-France (*p. ex., Récollets, Jésuites, Ursulines, Hospitalières*) et les conséquences de leurs activités auprès des communautés des Premières Nations et de la population des établissements français (*p. ex., travail des missionnaires jésuites en Huronie; éducation des jeunes filles des Premières Nations ainsi que des Françaises dans les couvents des Ursulines de Québec et de Trois-Rivières, soins des malades par les sœurs hospitalières à Québec et à Ville-Marie [Montréal]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que nous apprend la vie de Pierre-Antoine Pastedechouan au sujet des contributions de congrégations religieuses en Nouvelle-France?
- Quels étaient les avantages et les désavantages de la présence des différentes congrégations religieuses en Nouvelle-France?
- Quel rapprochement peut-on faire entre l'héritage laissé par les congrégations religieuses et la création des pensionnats indiens?

**A2.6** reconnaître l'héritage laissé par la Nouvelle-France en Amérique du Nord (*p. ex., populations francophones, acadiennes, canadiennes et américaines issues du peuplement de la Nouvelle-France et portant les patronymes de leurs ancêtres; noms de lieux d'origine française à travers le Canada et les États-Unis; sites historiques et patrimoniaux [mission reconstruite de Sainte-Marie-au-pays-des-Hurons, manoirs seigneuriaux, habitations]*).

**A2.7** identifier les facteurs qui ont mené à la naissance du peuple métis sur le territoire qui deviendra le Canada et plus particulièrement dans la région des Grands Lacs et de Mattawa (*p. ex., mariage entre des membres des Premières Nations et des Européens*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qui sont les Métis? Comment peut-on dire que les Métis font partie de l'héritage laissé par la Nouvelle-France en Amérique du Nord?
- Quel était le but des mariages entre des femmes des Premières Nations et des Européens? Quel était le rôle des femmes des Premières Nations et des Métisses dans la traite des fourrures?
- Quel a été l'impact de la traite des fourrures sur le mode de vie des Métis, leurs compétences, leurs attitudes et leurs pratiques?

## A3. Vie économique et organisation sociale

décrire divers aspects de la vie économique des communautés autochtones et des peuples colonisateurs qui habitaient le territoire qui deviendra le Canada, ainsi que de l'organisation sociale de la Nouvelle-France. (**ACCENT SUR :** *Importance; Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** expliquer les motivations des explorations européennes sur le territoire qui deviendra le Canada (*p. ex., accès aux ressources naturelles, recherche d'une nouvelle voie maritime vers l'Asie, commerce, acquisition de nouveaux territoires, implantation de nouvelles colonies, évangélisation, réputation*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel était le but des expéditions des Vikings (Anse aux Meadows), de Cabot (côtes de Terre-Neuve), de Cartier (fleuve Saint-Laurent), de Hudson (baie d'Hudson) et d'Étienne Brûlé (Outaouais, baie Georgienne)?
- Quels ont été les impacts des expéditions de Frobisher sur les Inuit?

**A3.2** décrire le rôle que Samuel de Champlain a joué dans l'établissement de la Nouvelle-France (*p. ex., fondation de l'Habitation de Québec; recrutement des premiers colons; élaboration de cartes détaillées et précises du territoire*) et dans l'exploration du territoire, particulièrement dans l'Ontario d'aujourd'hui (*p. ex., remontée de la rivière des Outaouais jusqu'à la baie Georgienne, en passant par le lac Nipissing et la rivière des Français*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment décrirais-tu le rôle et les responsabilités de Samuel de Champlain en Nouvelle-France? Quels étaient les grands talents de Champlain?

**A3.3** comparer le mode de vie des communautés autochtones à celui des Européens à cette époque (*p. ex., pratiques culturelles, utilisation du territoire, vision environnementale, rôles et responsabilités des membres de la communauté*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel a été l'impact de la disponibilité des ressources et du climat sur le mode de vie des communautés? Se sont-elles toutes adaptées de la même façon?
- Qu'est-ce que les Européens ont emprunté des peuples autochtones pour relever les défis liés au climat et au territoire canadien?
- Comment chacune des communautés percevait-elle l'utilisation des ressources du territoire?
- Comment les échanges entre les communautés autochtones et les Européens ont-ils influencé les modes de vie, les cultures et les identités des groupes impliqués?

**A3.4** décrire divers aspects de la vie économique à cette époque ainsi que leurs effets sur les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit (*p. ex., troc entre les Premières Nations, les Métis et les Européens, lieux d'échanges et de commerce*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelle était l'activité commerciale dominante sur le territoire qui deviendra le Canada?
- Qu'est-ce qu'une route des fourrures? Comment s'organisait la traite des fourrures?
- Comment la traite des fourrures et les échanges ont-ils modifié les relations entre les Premières Nations, les Métis et les Européens?
- Pourquoi les familles métisses se trouvaient-elles à proximité des postes de traite?

**A3.5** expliquer des composantes de l'organisation sociale en Nouvelle-France (*p. ex., seigneuries, classes sociales, missionnaires, Église catholique*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Sur quel modèle s'organisait l'administration de la Nouvelle-France?
- Quelles étaient les responsabilités respectives du gouverneur et de l'intendant de la colonie?
- Qui étaient les Filles du roi?
- Quels étaient les droits et les obligations des seigneurs?
- Y avait-il des esclaves en Nouvelle-France? Pourquoi?

## B. Communauté et environnement : l'action gouvernementale et citoyenne

### Attentes

À la fin de la 5<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### B1. Enjeux d'ordre social ou environnemental

utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux d'ordre social ou environnemental au Canada selon diverses perspectives, gouvernementales ou autres, tout en incluant les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuit. (**ACCENT SUR :** *Perspective*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur un enjeu d'ordre social ou environnemental au Canada (*p. ex., accès aux services en français, pauvreté chez les enfants dans les réserves ou les grands centres urbains, itinérance, harcèlement en milieu scolaire, accès aux soins de santé; élimination des déchets, destruction des écosystèmes, déterminants sociaux de la santé*) selon diverses perspectives, incluant celles des Premières Nations, des Métis et des Inuit (*p. ex., l'un des paliers de gouvernement; organisations non gouvernementales [Aide à l'enfance Canada, WWF-Canada], spécialistes [en environnement, en écologie, en psychologie, en médecine], toute citoyenne ou tout citoyen impliqué dans l'enjeu*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels sont les avantages et les inconvénients d'établir un système de transport en commun dans une municipalité? Quels groupes pourraient s'y opposer? Quels groupes pourraient y être favorables? Qui est responsable de l'établir et de l'entretenir?
- Qui paie pour les soins de santé? Qui est responsable des coûts liés à la construction d'un hôpital ou de son agrandissement?
- Lors d'un nouveau projet minier ou énergétique, quels coûts ou avantages doivent être pris en compte?
- Pourquoi les différents groupes peuvent-ils avoir des opinions différentes sur un nouveau projet minier ou énergétique? Pourquoi des communautés autochtones peuvent-elles avoir des opinions différentes sur l'extraction des ressources sur leur territoire traditionnel?
- Que font les gouvernements et les groupes communautaires pour préserver les langues autochtones du Canada?
- Au Canada, quelles organisations peuvent venir en aide aux enfants dans le besoin? Comment est-ce que l'une d'elles contribue à soutenir les enfants démunis sur le plan matériel? Comment le gouvernement fédéral peut-il contribuer?

**B1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : témoignages de personnes affectées par le changement climatique dans le Grand Nord canadien, visite d'un site de recyclage, renseignements sur les changements climatiques et leurs conséquences sur le monde naturel recueillis grâce à la transmission orale et à des entretiens avec des Aînées ou Aînés et des gardiennes ou gardiens du savoir; sources secondaires : photos montrant l'impact du changement climatique sur le mode de vie des Inuit, articles présentant la position du gouvernement fédéral sur les sources d'émission de monoxyde de carbone au Canada, des éditoriaux et des articles provenant des médias autochtones traitant des impacts du changement climatique*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles sources peux-tu consulter pour te renseigner sur l'organisation non gouvernementale (ONG) Greenpeace ou Équiterre? Pourquoi est-il important de consulter des sources diverses pour en connaître davantage sur le bien-fondé de ces ONG?
- Où pourrais-tu trouver des données sur le coût de l'alimentation dans le Nord canadien?
- Pourquoi serait-il important d'utiliser plusieurs médias, dont des médias autochtones, lors de la collecte des renseignements sur l'impact du développement des ressources sur un territoire autochtone?
- Que font les divers paliers gouvernementaux pour répondre aux besoins de la population francophone?
- Quel genre d'information pourrais-tu obtenir d'une représentante ou d'un représentant gouvernemental? Quelles autres personnes dans la communauté pourrais-tu consulter pour t'appuyer dans cette recherche?

**B1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., carte thématique montrant l'emplacement des sites d'extraction de ressources, territoires faisant l'objet d'un traité et de sites sacrés, diagramme illustrant les résultats d'une enquête portant sur la pratique du compostage dans son quartier, diagramme indiquant le niveau de pauvreté dans différentes provinces canadiennes; carte de l'Ontario sur laquelle figurent les régions désignées bilingues en vertu de la Loi sur les services en français [1986]*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles données sont nécessaires pour créer une carte qui montre l'impact de l'industrie des pâtes et papiers sur les communautés des Premières Nations le long d'une voie navigable?

**B1.4** analyser l'information rassemblée pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., tableau illustrant les effets du changement climatique au Canada; tableau comparatif illustrant les différents points de vue sur un sujet donné [institutions gouvernementales,*

organisations non gouvernementales et membres de la société civile]; diagramme qui montre l'ampleur de l'itinérance dans diverses municipalités).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment un diagramme peut-il te permettre de comparer les actions de deux ONG dont le mandat est de protéger la nature?
- Quel type d'organisateur graphique t'aiderait à analyser les points de vue des différents paliers de gouvernement, y compris des gouvernements autochtones, des groupes environnementaux et du secteur industriel sur l'utilisation durable d'un type de ressource au Canada?
- Quelles sont les différences et les similitudes entre les médias non autochtones et les médias autochtones dans leur façon de traiter des sujets?

**B1.5** tirer des conclusions sur un enjeu d'ordre social ou environnemental au Canada selon diverses perspectives gouvernementales, incluant celles de Premières Nations, des Métis et des Inuit (*p. ex., la Loi sur les services en français contribue à la protection et à la valorisation de la culture canadienne-française; grâce aux programmes municipaux sur le recyclage, l'environnement d'une communauté est protégé*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Après avoir étudié la stratégie de gestion des déchets de deux municipalités de l'Ontario, laquelle semble plus efficace pour encourager sa population à y participer?
- Comment l'infrastructure de l'école a-t-elle été adaptée pour la rendre accessible et adéquate aux enfants ayant un handicap? Qu'est-ce qui oblige d'autres institutions provinciales à faire de même?

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « gouvernement », « fédéral », « provincial », « municipal », « conseil de bande », « enjeux », « intervention », « citoyenneté », « perspective », « organisation », « industrie », « revendication », « droit », « responsabilité », « élection »; médias ou modes de présentation : reportage, dépliant informatif, mini débat, présentation orale, diaporama*).

## B2. Interventions gouvernementales et citoyennes

analyser des interventions gouvernementales, incluant les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuit, ainsi que des interventions citoyennes pour faire face aux enjeux d'ordre social ou environnemental. (**ACCENT SUR** : Importance; Interrelations; Cause et conséquence)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** analyser l'efficacité des mesures prises par divers paliers gouvernementaux, incluant les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuit (*p. ex., fédéral, provincial/territorial, municipal, conseil de bande*), pour régler un enjeu d'envergure nationale, provinciale ou locale (*p. ex., politiques liées à la gestion des Grands Lacs; programmes visant la réduction de la pauvreté chez les enfants; Loi sur le Grand Nord [2010] pour répondre aux préoccupations des Premières Nations sur le développement du Nord de l'Ontario; Loi sur les services en français pour répondre aux besoins des francophones de l'Ontario; relations entre le gouvernement fédéral et les Premières Nations, les Métis et les Inuit; Conseil jeunesse du Premier ministre; politiques et actions portant sur l'eau potable dans les communautés des Premières Nations; politiques et actions portant sur le logement dans les communautés des Inuit; mesures prises en vertu de la Loi de 2015 sur le Secrétariat de la nation métisse de l'Ontario, du point de vue des Métis et des gouvernements fédéral et provincial*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels moyens utilise-t-on dans ta communauté pour défendre les intérêts des enfants?
- Quels paliers de gouvernement sont impliqués dans la gestion de l'exploitation des sables bitumineux? Leurs interventions sont-elles efficaces? Quels groupes pourraient s'opposer à cette industrie?
- Les francophones de l'Ontario ont le droit d'être servis en français dans 25 régions désignées de l'Ontario. Pourquoi est-ce important d'offrir des services en français?
- Quels paliers de gouvernement mettent en œuvre des politiques visant à réduire la pauvreté infantile au Canada? Dans les communautés autochtones? Ces démarches sont-elles efficaces? Pourquoi?
- Dans quelle mesure le plan d'énergie verte de la Nation métisse de l'Ontario a-t-il été efficace?

**B2.2** décrire des interventions gouvernementales, incluant les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et des interventions citoyennes qui tentent de résoudre des problèmes d'ordre social ou environnemental (*p. ex., interventions gouvernementales : politique fédérale pour limiter les effets négatifs du changement climatique de l'Arctique; politique provinciale en matière de santé mentale chez les enfants ou réglementation pour réduire les risques de collision avec des animaux sauvages sur les routes; programme du conseil de bande pour le recyclage et la gestion des déchets ou plan d'action municipal pour remédier au problème du vandalisme; lois qui touchent les pratiques traditionnelles des Autochtones comme la cueillette, la pêche et la chasse; projets communautaires ou stratégies mis en place pour sauvegarder les langues autochtones; interventions citoyennes : adresser une pétition aux autorités municipales pour améliorer l'entretien du parc de son quartier; envoyer une lettre au maire pour faire part de ses inquiétudes sur le manque de ressources en français à la bibliothèque municipale; organiser une protestation pacifique*).

### Appui(s) pédagogique(s)

## Pistes de réflexion

- Que peut faire une personne pour déterminer la position d'un candidat ou d'un parti politique sur des questions importantes?
- Comment peux-tu t'impliquer pour conscientiser les jeunes de ton école à l'impact de l'intimidation et les engager à agir avec respect afin de mettre fin à ce problème?
- Comment les gouvernements fédéral et provincial assurent-ils la protection de la faune dans les parcs nationaux et provinciaux?
- Quels programmes y a-t-il dans la communauté pour réduire la quantité de déchets transportés à la décharge? Est-ce que l'école répond aux exigences de ces programmes? Comment?
- Qu'est-ce que les communautés des Premières Nations de la côte ouest ont fait pour protéger les frayères de saumons ou les forêts anciennes?

**B2.3** expliquer des raisons pour lesquelles divers groupes (*p. ex., environmentalistes, citoyennes et citoyens, représentantes et représentants de services sociaux et communautaires, de paliers gouvernementaux*) réagissent différemment aux enjeux d'ordre social ou environnemental.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelle serait la réaction des résidentes et résidents, des promoteurs immobiliers ou des écologistes si on développait la moraine d'Oak Ridges ou l'escarpement du Niagara? Pourquoi?
- Imagine qu'on songe à modifier le calendrier scolaire. Quels groupes de personnes seraient concernés par cette question? L'envisageraient-ils tous de la même façon? Pourquoi?
- Est-ce que le conseil d'administration d'une compagnie minière, les Premières Nations, les Métis, les Inuit et les citoyens ont des perspectives différentes au sujet de l'industrie minière? Pourquoi?

## B3. Droits et responsabilités

expliquer les droits et les responsabilités liés à la citoyenneté ainsi que le rôle des différents paliers et des différentes formes de gouvernement du Canada, incluant les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuit. (**ACCENT SUR : Importance**)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B3.1** décrire des droits et des responsabilités liés à la citoyenneté canadienne (*p. ex., droit de vote pour tous, d'être à l'abri de la discrimination, de s'exprimer librement; responsabilité de respecter les droits d'autrui, de participer au processus électoral, de contribuer à l'amélioration de la qualité de vie dans sa communauté*).

## Appui(s) pédagogique(s)

## Pistes de réflexion

- Quels sont les droits fondamentaux des citoyennes et citoyens canadiens? Est-ce que tous les droits de tous les Canadiennes et Canadiens sont respectés?
- Qu'est-ce qu'une bonne citoyenne ou un bon citoyen?
- Lorsque tu auras atteint l'âge légal de voter, pourra-t-on t'en empêcher? Pourras-tu refuser de voter? Pourquoi?
- Comment, dans le passé, des lois (comme la *Loi sur les Indiens*) ont-elles eu une incidence sur la participation des Premières Nations au processus électoral?

**B3.2** décrire des responsabilités de différents paliers de gouvernement au Canada (*p. ex., le gouvernement fédéral administre la défense et la délivrance des passeports; les provinces s'occupent de la santé et de l'éducation; les municipalités s'occupent de la collecte des ordures, du transport en commun et des bibliothèques; les gouvernements des Premières Nations et des Inuit sont responsables de l'éducation, du logement et des finances de leurs communautés*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles sont les responsabilités du gouvernement fédéral auprès de la population francophone du pays par rapport aux services en français?
- Quels services en français sont disponibles dans ta communauté et à quel palier gouvernemental se rattachent-ils?
- Pourrais-tu t'attendre à ce qu'il y ait des services en français aux mêmes endroits dans chaque province? Pourquoi?

**B3.3** identifier les responsabilités partagées entre différents paliers de gouvernement pour résoudre des enjeux d'ordre social ou environnemental (*p. ex., services en français, soins de santé, protection de l'environnement, maintien de l'ordre, services de transport, éducation*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi existe-t-il un ministère traitant de l'environnement à la fois au niveau provincial (ministère des Richesses naturelles et des Forêts, en Ontario) et au niveau fédéral (Environnement et Changement climatique Canada)?
- Comment le gouvernement fédéral coopère-t-il avec le gouvernement provincial pour assurer les soins de santé à la population?
- Quelles sont les responsabilités des gouvernements fédéral et provincial quant aux services offerts aux communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit et aux particuliers dans différentes régions du Canada? Quel a été l'impact des traités sur l'accès aux services?

**B3.4** décrire certains modèles de gouvernance des Premières Nations, des Métis et des Inuit qui existent aujourd'hui au Canada (*p. ex., le modèle de gouvernance de la Nation métisse de l'Ontario est fondé sur le gouvernement provisoire de Louis Riel; l'Inuit Tapiriit Kanatami, les Chefs de l'Ontario, Nishnawbe Aski Nation [NAN], l'Union des Indiens de l'Ontario*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment les revendications territoriales ont-elles mené à la création du Nunavut?
- Quelles sont certaines des structures politiques des Premières Nations au Canada? Comment les dirigeantes et dirigeants sont-ils choisis?
- Quelle force la voix de la jeunesse a-t-elle au Conseil provisoire de la nation métisse de l'Ontario (CPNMO)? En quoi cela est-il différent du gouvernement de l'Ontario ou de celui du Canada? Quelle incidence cela a-t-il sur les problèmes importants pour les jeunes Métis?
- Quelle est l'importance de la roue de médecine pour le modèle de gouvernance des Premières Nations?
- Comment les décisions sont-elles prises dans différents modèles de gouvernance autochtones? Comment, dans le passé, les lois ont-elles eu une incidence sur ces modèles de gouvernance?

**B3.5** décrire différents moyens auxquels peuvent recourir les gouvernements pour solliciter l'appui ou l'opinion du public (*p. ex., élections, séance de discussion ouverte à l'hôtel de ville, audience publique, réunion de conseil de bande, commission d'enquête, sondages, Assemblée générale de la Nation métisse*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment une municipalité peut-elle sonder l'opinion de ses citoyennes et citoyens? Dans quelles situations cherchera-t-elle à le faire?
- Pendant une période électorale, tu as peut-être entendu un membre de ton entourage dire : « Si tu ne votes pas, tu n'as pas le droit de te plaindre ». Es-tu d'accord avec ce point de vue? Crois-tu que ton vote pourra avoir un impact direct dans divers domaines?

# Études sociales (révisé 2023), 6<sup>e</sup> année

## Survol

En 6<sup>e</sup> année, l'élève explore l'identité et l'expérience canadiennes en se basant sur des événements déterminants de l'histoire du pays et de celle des diverses communautés, incluant celles des Premières Nations, des Métis et des Inuit, ainsi que celles de colons et colons, comme les communautés juives, qui ont contribué à son développement jusqu'à aujourd'hui.

Son enquête sur un événement passé ou présent lui fait découvrir un contexte, des acteurs et leur point de vue respectif, ce qui l'aide à poser un regard critique sur des questions de société. En plus de développer une compréhension de l'évolution de la société canadienne et des différentes communautés qui la composent, l'élève explore le rôle du Canada dans la communauté mondiale. En enquêtant sur des enjeux sociaux, politiques, économiques et environnementaux de portée internationale, l'élève se familiarise avec différents acteurs œuvrant pour le changement au Canada et dans le monde, et prend davantage conscience de l'importance des initiatives de coopération internationale. L'élève apprend au sujet des réponses du gouvernement du Canada à l'Holocauste et l'évolution des réponses du Canada aux actes de haine et aux violations des droits de la personne. En menant cette enquête, l'élève renforce ses compétences en cartographie et en représentation de données pour extraire, analyser et interpréter de l'information, et se familiarise avec une variété de sources d'information et diverses technologies.

Ce cours de 6<sup>e</sup> année fournit l'occasion d'explorer avec les élèves plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)) dont les suivants : *croyances, coopération, culture, équité, fierté, liberté, identité, relations, respect* et *valeurs*.

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un ou deux concepts de la pensée critique propre aux études sociales et à une grande idée (pour plus de détails, voir les explications des [concepts de la pensée critique](#) et des [grandes idées](#), ainsi que des [concepts de la pensée critique en études sociales](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité des élèves ainsi que leur esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. Patrimoine et identité : L'expérience canadienne hier et aujourd'hui

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer l'expérience d'au moins deux communautés linguistiques et culturelles du Canada, incluant les communautés des Premières Nations, des Métis ou des Inuit. [Perspective]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'expérience d'un même événement ou des mêmes changements peut être vécue différemment par différents groupes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelles expériences ont façonné l'histoire de différentes communautés du Canada?</li> <li>Quelles expériences ont façonné l'histoire de notre communauté?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Analyser les caractéristiques physiques, sociales et culturelles de diverses communautés et régions canadiennes, incluant une communauté de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit, qui ont façonné l'identité canadienne. [Cause et conséquence] [Constantes et tendances]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De nombreuses communautés ont contribué de façon significative au développement du Canada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De quelle manière ces différentes communautés ont-elles contribué à l'évolution de l'identité canadienne?</li> <li>Comment déterminer l'importance de certains événements ou changements?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Expliquer des événements qui ont marqué de façon significative diverses communautés du Canada et qui ont contribué à transformer la société canadienne au fil du temps. [Importance] [Continuité et changement]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les événements qui ont marqué différentes communautés ont contribué au développement de l'identité de chacune de ces communautés et du Canada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment se fait-il qu'un événement ou un changement qui revêt de l'importance pour un groupe puisse n'en revêtir aucune pour un autre?</li> <li>Dans quelle mesure notre histoire personnelle fait-elle partie de l'histoire du Canada?</li> </ul>

## Domaine d'étude B. Communauté et environnement : Le Canada dans la communauté mondiale

Attentes et concepts de la pensée critique en études sociales	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu de société de portée internationale, son impact politique, social, économique ou environnemental sur la communauté mondiale et les mesures prises pour y faire face. [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les actions du Canada et de ses citoyennes et citoyens peuvent changer les choses dans le monde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi le bien-être de la population mondiale et de l'environnement dépend-il de la coopération internationale?</li> <li>Pourquoi est-il important pour le Canada d'être engagé dans le monde aux côtés d'autres pays?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Expliquer l'importance de la coopération internationale pour répondre à des enjeux de société de portée internationale et l'efficacité des actions du Canada et de ses citoyennes et citoyens sur la scène internationale. [Interrelations] [Perspective]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les enjeux internationaux nécessitent des actions globales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En quoi l'économie du Canada est-elle liée à l'économie mondiale?</li> <li>Quelles sont les conséquences des catastrophes naturelles au Canada et dans le monde?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Décrire la nature des engagements du Canada sur la scène internationale ainsi que leurs répercussions. [Importance] [Constantes et tendances]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Canada et les Canadiennes et Canadiens sont engagés dans le monde de diverses façons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que font le Canada et les Canadiennes et Canadiens pour d'autres populations dans le monde? Que pourraient-ils faire d'autre?</li> </ul>

### Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en études sociales, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme illustré ci-après.

## Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- recueille des données à partir d'une carte<sup>27</sup> qui identifie les écoles de langue française au Canada afin de dresser un portrait de la présence de francophones au Canada.
- identifie sur une mappemonde les pays qui sont de grands producteurs de cacao ainsi que les pays qui sont de grands consommateurs de chocolat.

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- produit des diagrammes linéaires à l'aide de programmes informatiques pour illustrer le changement au fil du temps.
- extrait de l'information sur les catastrophes naturelles à partir de tableaux statistiques permettant d'identifier les principales zones à risque dans le monde, les endroits où la présence du Canada serait nécessaire.

---

<sup>27</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

## Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

### Nouveau

Contenus d'apprentissage A3.5 et B3.4

### Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Patrimoine et identité : l'expérience canadienne hier et aujourd'hui

### Attentes

À la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### A1. Expérience canadienne d'hier et d'aujourd'hui

utiliser le processus d'enquête pour explorer l'expérience d'au moins deux communautés linguistiques et culturelles du Canada, incluant les communautés des Premières Nations, des Métis ou des Inuit.

**(ACCENT SUR : Perspective)**

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur l'expérience d'au moins deux communautés linguistiques et culturelles du Canada, dont une de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit (*p. ex., le développement du système des réserves selon le point de vue des Premières Nations et du gouvernement fédéral; la déportation des Acadiens selon le point de vue de la communauté acadienne, de la francophonie canadienne et des autorités coloniales britanniques de l'époque; l'histoire de l'industrie minière dans une communauté comme Sudbury selon le point de vue des aînés et des générations plus jeunes*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi les autorités coloniales britanniques ont-elles ordonné la déportation générale de la population acadienne en 1755? Quel impact a eu la déportation sur la culture acadienne et la francophonie au Canada?
- Comment la communauté acadienne célèbre-t-elle la Fête nationale de l'Acadie? Comment les célébrations de cette journée diffèrent-elles de celles du 1<sup>er</sup> juillet, fête du Canada, et du 24 juin, Fête des Canadiens français à l'époque et la Fête nationale du Québec?
- Pourquoi la communauté métisse a-t-elle choisi Louis Riel pour défendre ses intérêts? Pourquoi Riel est-il perçu comme un héros par les communautés francophones du Canada?
- Quel est le groupe religieux qui éprouvait le moins de sympathie pour les Métis? Pourquoi?
- Pourquoi les Métis cachaient-ils leur identité francophone et métisse, ainsi que leur langue, le michif?
- Quelle était l'intention du gouvernement fédéral quant à l'adoption de la *Loi sur les Indiens*? Quel a été l'impact de cette loi sur les Premières Nations?
- Pourquoi le gouvernement canadien a-t-il introduit le système de réserves?

**A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : témoignage oral ou direct publié, entrevues avec des Aînées ou Aînés autochtones et des gardiennes ou gardiens du savoir, journal de bord d'un voyage, traités, ceintures wampums; sources secondaires : spectacle, cartes, chansons, peintures, articles de journaux, film ou livre documentaires*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment des chansons et des représentations artistiques peuvent-elles raconter l'expérience vécue par les Acadiens lors de la déportation? Quelles sont celles qui reflètent le mieux la situation des personnes déportées, l'attitude des colons britanniques?
- Quel genre d'information peux-tu recueillir auprès d'une Aînée ou d'un Aîné autochtone qui a travaillé pour une entreprise minière ou forestière dans le Nord de l'Ontario?
- Pourquoi l'interprétation d'un traité peut-elle varier d'un groupe à l'autre?

**A1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., carte illustrant la délocalisation des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit à la suite de l'arrivée des Européens, carte identifiant les régions où vivaient les Métis par rapport à celles où vivaient les Écossais dans le district de la rivière Rouge au Manitoba*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment la frontière canado-américaine ainsi que les limites provinciales ont-elles affecté les peuples autochtones?
- Quels éléments devraient être inclus sur une carte montrant la relocalisation des Métis de la région de Sault Ste. Marie en Ontario ou des Inuit de la mission de Hebron du Labrador?

**A1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., ligne de temps pour illustrer la migration acadienne après la déportation; tableau comparatif pour mettre en évidence les différents points de vue des participantes et participants à la résistance de la rivière Rouge [1869-1870]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Est-ce qu'il y a plusieurs événements simultanés sur ta ligne de temps? Est-ce qu'il y a un événement plus marquant que les autres? Ta ligne de temps te permet-elle de répondre aux questions « quand », « où », « qui » et « quoi »?
- Est-ce que les sources que tu as consultées te fournissent suffisamment de renseignements sur le passé pour que tu aies une vue d'ensemble de la question de l'enquête? D'où proviennent ces sources?

**A1.5** tirer des conclusions sur une expérience d'au moins deux communautés linguistiques et culturelles du Canada, incluant une communauté de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit (*p. ex., l'attitude des autorités canadiennes d'hier envers certains groupes qui allait à l'encontre des valeurs que défend le Canada aujourd'hui; l'avenir des communautés forestières du Nord de l'Ontario est à risque; la forte demande en minerais au niveau mondial relance l'économie des communautés minières du Nord de l'Ontario et d'ailleurs au Canada*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En comparant deux communautés canadiennes, est-ce que leur population francophone, en situation minoritaire, fait face aux mêmes défis dans chacune d'elle? Est-ce que les événements du passé ont incité les francophones à affirmer leur place au Canada?
- Qu'est-ce qui inspire les personnes à s'installer au Canada? Les raisons sont-elles les mêmes aujourd'hui que par le passé? Qu'en est-il des défis?
- Quelles étaient les différentes perspectives au sujet de la création des pensionnats indiens et du maintien de ce système?

**A1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « perspective », « groupe ethnique », « immigrant », « travailleur », « classe », « colonisation », « décolonisation », « relocalisation », « colonisateur »; médias et modes de présentation : montage photo, représentation dramatique, jeu de rôle ou mini débat*).

## A2. Diversité, inclusion et identité canadienne

analyser les caractéristiques physiques, sociales et culturelles de diverses communautés et régions canadiennes, incluant une communauté de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit, qui ont façonné l'identité canadienne. (**ACCENT SUR :** *Cause et conséquence; Constantes et tendances*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** décrire des éléments distinctifs de l'environnement physique et des activités culturelles et sociales des communautés, incluant une de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit (*p. ex., climat, végétation, cours d'eau, faune; architecture, monuments commémoratifs; langues officielles et parlées, traditions culturelles, religions pratiquées, loisirs*), qui ont contribué à façonner l'identité du pays et la manière dont on le perçoit.

#### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment la diversité du climat au Canada est-elle intimement liée à l'identité canadienne et comment donne-t-elle lieu à des stéréotypes sur le Canada?
- Quel rôle jouent les constructions comme les silos à grains des Prairies canadiennes, les phares le long du Saint-Laurent et de la côte Atlantique et les édifices religieux dans l'identité du Canada? Peux-tu nommer d'autres constructions typiques d'une région canadienne?
- Comment les monuments de guerre, incluant le Monument national des anciens combattants autochtones, contribuent-ils à comprendre l'identité canadienne?
- La culture francophone est présente en Ontario et ailleurs au Canada. Plusieurs villes et villages possèdent un centre culturel. Quels programmes offrent ces centres culturels? Y a-t-il d'autres institutions qui établissent la présence francophone en Ontario et qui répondent aux besoins culturels et sociaux des francophones de l'Ontario?
- Qu'est-ce qu'un stéréotype?

**A2.2** examiner la contribution de divers groupes et de diverses communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, à l'identité canadienne (*p. ex., arts des Premières Nations, des Métis et des Inuit, Professional National Indian Artists Inc., connaissances des Inuit pour la survie en Arctique, apport des langues autochtones, dualité linguistique, système parlementaire canadien, développement de systèmes de canaux sur les Grands Lacs par des ouvriers irlandais et italiens, folklore et traditions*

[carnaval, ceinture fléchée, légendes sur les coureurs des bois ou les draveurs, chansons], travailleurs chinois et la construction du chemin de fer).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'est-ce qui façonne l'identité canadienne-française? Quelles sont leurs contributions à l'identité canadienne?
- Comment les œuvres artistiques de Norval Morriseau ont-elles aidé à promouvoir et à faire connaître la culture et l'art des peuples autochtones au Canada et dans le monde?
- Qu'est-ce que le Quai 21 du port d'Halifax évoquait pour des centaines de milliers d'immigrantes et d'immigrants?
- Quelles innovations des peuples autochtones sont considérées comme des symboles canadiens au niveau international (p. ex., sirop d'érable, ceinture fléchée, kayak, inuksuk, mât totémique, raquette)?

**A2.3** décrire les efforts déployés par différents groupes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, pour bâtir une société canadienne inclusive (p. ex., *organismes œuvrant pour les droits des femmes, peuples autochtones travailleurs, personnes ayant un handicap, groupes ethnoculturels ou de droits civils*) et les moyens dont ils disposent pour mener leurs actions (p. ex., *politique canadienne du multiculturalisme, mouvement Fini la passivité [Idle No More], Charte canadienne des droits et libertés, Code des droits de la personne de l'Ontario, Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario, légalisation du mariage homosexuel*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles actions les représentantes et les représentants des peuples autochtones ont-ils prises pour tenter d'améliorer leur statut dans la société canadienne?
- Comment les organisations féminines ont-elles assuré le respect du genre dans la Charte canadienne des droits et libertés?
- En quoi Fini la passivité (Idle No More) ou le Rêve de Shannen sont-ils des exemples de mouvements actuels visant une société plus équitable?

## A3. Développement des communautés au Canada

expliquer des événements qui ont marqué de façon significative diverses communautés du Canada, incluant une communauté de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit, et qui ont contribué à transformer la société canadienne au fil du temps. (**ACCENT SUR :** *Importance; Continuité et changement*)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** identifier le territoire traditionnel autochtone visé par un traité sur lequel se trouve sa communauté (*p. ex., Orillia est située sur un territoire traditionnel ojibwé, chippewa et anishinaabe, qui est visé par les traités Williams; Sault Ste. Marie est située sur un territoire traditionnel métis, cri, ojibwé, chippewa et anishinaabe, qui est visé par le traité Robinson-Huron*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Où peux-tu trouver des informations au sujet du territoire traditionnel sur lequel se trouve ta communauté? Pourquoi est-il important de connaître cette information?

**A3.2** identifier des raisons pour lesquelles des personnes de divers pays sont venues s'établir au Canada par le passé et continuent de le faire aujourd'hui (*p. ex., migration choisie : pour trouver du travail ou étudier, pour rejoindre des membres de sa famille, pour fuir la famine, la pauvreté ou les conflits; migration forcée : population noire victime de l'esclavage, enfants britanniques victimes de la pauvreté ou des suites de la guerre, colonisation*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pour quelles raisons diverses personnes — gens ordinaires, commerçants, nobles et religieux, sont-elles venues en Nouvelle-France à l'époque de Samuel de Champlain?
- Pourquoi tant d'Irlandaises et d'Irlandais ont-ils fui leur pays vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle pour venir au Québec et en Ontario?
- Le Canada possède la réputation d'être une nation multiculturelle. Selon toi, qu'est-ce qui amène les personnes venues d'ailleurs à le choisir comme pays d'accueil?

**A3.3** identifier divers types de communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, qui ont contribué au développement du Canada (*p. ex., Premières Nations, Métis et Inuit, Français et Britanniques; communautés ethnoculturelles issues de l'immigration; communautés religieuses; communautés rurales et urbaines; travailleuses et travailleurs et syndicats ouvriers, communautés tributaires de l'industrie primaire [agriculture, mine, forêt, pêche]*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles communautés ont contribué au développement économique des diverses régions du Canada? Comment? Ces communautés sont-elles toujours présentes dans ces régions?
- Quelle a été la contribution de la communauté francophone au développement du Nord de l'Ontario?
- Quel a été le rôle des communautés métisses dans l'établissement de relations entre différentes communautés au Canada?

**A3.4** décrire des événements marquants dans l'histoire de deux communautés canadiennes ou plus, incluant une de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit (*p. ex., peuples autochtones : traités, système de réserves, Loi sur les Indiens, pensionnats indiens, création du Nunavut; francophonie canadienne : déportation des Acadiens [1755], défaite française des Plaines d'Abraham [1759], adoption du Règlement 17 en Ontario [1912]*), et comment ces événements ont contribué au développement et à l'identité de ces communautés au Canada.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel a été l'impact de l'expérience des pensionnats indiens sur les familles et les communautés autochtones?
- Pourquoi le nom d'Africville reste-t-il ancré dans la mémoire des Canadiens?
- Quelles différences et similarités existe-t-il entre le déplacement forcé des Acadiens en 1755 et les déplacements forcés des peuples autochtones sous John A. Macdonald?

**A3.5** décrire des événements ou des évolutions d'importance dans l'histoire des communautés juives au Canada, y compris certaines de leurs contributions au développement du Canada (*p. ex., premier colon juif officiellement enregistré en Nouvelle-France [1759]; établissement de la première synagogue du Canada, Shearith Israel, à Montréal [1768]; octroi aux personnes juives de tous les droits dont jouissaient les citoyennes et citoyens au Bas-Canada, y compris la possibilité d'occuper une fonction publique [1832]; fondation de la première organisation juive nationale du Canada, la Federation of Canadian Zionist Societies [1899]; création à Montréal de la Young Men's Hebrew Association et de la Young Women's Hebrew Association [1910]; fondation du Congrès juif canadien [1919]; vagues d'immigration juive en provenance d'Europe, d'Asie, de l'Amérique du Sud et du Nord et d'Afrique du Sud au cours des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles qui ont contribué à la diversité de la communauté juive du Canada; inauguration du Monument national de l'Holocauste à Ottawa [2017]; création du poste d'envoyé spécial pour la préservation de la mémoire de l'Holocauste et la lutte contre l'antisémitisme [2020]; contributions : leadership en matière de lois sur les droits de la personne depuis les années 1940; entrepreneuriat dans l'industrie et la fabrication), et reconnaître certains des impacts de l'antisémitisme sur le développement ou les identités de ces communautés (*p. ex., restrictions avant la Seconde Guerre mondiale relatives à la participation à certaines professions, dont la médecine et le droit; restrictions sévères concernant l'immigration juive pendant la Seconde Guerre mondiale jusqu'en 1947; interdiction contre l'achat de résidences ou de biens immobiliers par les personnes juives dans certains quartiers du Canada; construction de l'hôpital Mount Sinai à Toronto pour desservir la communauté juive immigrée et offrir un espace aux médecins juifs qui subissaient des discriminations dans d'autres hôpitaux [1923]; résistance à l'antisémitisme lors de l'émeute de Christie Pits à Toronto [1933]; construction du Centre communautaire juif à Toronto [1953] en réponse à l'impossibilité d'adhérer à de nombreux clubs existants dans la ville; mise en place de mesures de sécurité visant à protéger les synagogues et les cimetières).**

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- De quelles façons les personnes juives et leurs communautés ont-elles contribué aux efforts de guerre canadiens et à la démocratie au Canada?
- Comment les personnes juives et leurs communautés ont-elles aidé les personnes qui ont survécu aux orphelinats et à l'Holocauste à s'intégrer et reconstruire leur vie au Canada?
- Comment les personnes qui ont survécu aux orphelinats et à l'Holocauste ont-elles contribué à la société canadienne? Comment les personnes qui ont survécu à l'Holocauste se sont-elles intégrées et ont-elles reconstruit leur vie au Canada?
- Comment les membres des communautés juives ont-ils travaillé et continuent de travailler avec d'autres personnes et communautés pour lutter contre le racisme au Canada?
- Quelles sont certaines contributions des personnes juives au développement de l'art et du sport au Canada?
- Quelles sont certaines des contributions des communautés juives aux développements politiques, économiques, académiques et culturels du Canada?
- Quelle est la signification de l'adoption du Mois du patrimoine juif canadien par les gouvernements fédéral et provincial?

**A3.6** décrire des éléments dits fondamentaux de l'identité canadienne (*p. ex., inclusion, respect des droits de la personne, multiculturalisme, démocratie parlementaire, bilinguisme, reconnaissance des peuples fondateurs, symboles, paysages*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Examine les symboles qui figurent sur les pièces de monnaie canadiennes. Est-ce qu'ils sont significatifs pour toi? Pourquoi ou pourquoi pas?
- Qu'est-ce qui te permet de fréquenter une école de langue française au Canada? Est-ce que la Charte canadienne des droits et libertés te garantit d'autres droits?
- Quelle est la signification de la cérémonie de citoyenneté canadienne? Si tu étais journaliste lors d'une telle cérémonie, quelles questions souhaiterais-tu poser à une personne qui devient officiellement canadienne?
- Est-ce que tous les droits de tous les Canadiennes et les Canadiens sont respectés?

## B. Communauté et environnement : le Canada dans la communauté mondiale

### Attentes

À la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### B1. Enjeux de société de portée internationale

utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu de société de portée internationale, son impact politique, social, économique ou environnemental sur la communauté mondiale et les mesures pour y faire face. (**ACCENT SUR :** *Cause et conséquence*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur un enjeu de société de portée internationale, l'impact de cet enjeu sur la communauté mondiale et les mesures pour y faire face (*p. ex., la protection de la diversité culturelle, l'aide à l'enfance dans le monde, le développement des énergies renouvelables, l'aide aux pays en voie de développement, la protection et l'appui aux réfugiés, l'assistance humanitaire suite à une catastrophe naturelle*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Que fait le Canada pour protéger et promouvoir la diversité culturelle dans l'espace francophone canadien?
- La journée typique d'un jeune au Canada se passe à l'école. Est-ce vrai pour tous les jeunes dans le monde? Pourquoi? Quelles organisations peuvent te renseigner sur la situation des enfants dans le monde?
- Quelle incidence peut avoir la consommation de chocolat au Canada sur les pays producteurs et leurs populations?

**B1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : témoignages d'immigrantes et d'immigrants venus de pays ravagés par la guerre; sources secondaires : données provenant d'une organisation internationale comme le Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF]; documentaires*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Est-ce que certaines traditions culturelles disparaissent à cause du changement climatique? Lesquelles? Quel genre de photos te permettraient d'illustrer cette menace?

- Quels organismes te semblent les mieux placés pour parler de la situation des enfants de rues dans le monde? Comment pourrais-tu juger de la fiabilité des données trouvées sur les sites de ces organismes?
- Quelles organisations non gouvernementales (ONG) canadiennes œuvrent activement pour le commerce équitable avec les pays en voie de développement dans le monde? Que font-elles? Où travaillent-elles? Leurs interventions sont-elles efficaces?

**B1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., diagramme climatique pour déterminer la diminution des précipitations dans une région ou un pays; carte numérique pour situer une région touchée par une catastrophe naturelle, carte thématique illustrant la provenance de quelques produits de consommation courante que le Canada doit importer de pays en voie de développement [cacao, café, thé]*).

**B1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., carte conceptuelle qui montre l'impact environnemental de la culture et du transport des bananes d'Amérique latine; tableau de synthèse des activités dans lesquelles sont engagées une ou plusieurs ONG; tableau de données statistiques globales sur les secteurs économiques dans lesquels les enfants travaillent à travers le monde*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'est-ce qu'un diagramme comparant le seuil de pauvreté, la formation scolaire et le taux d'alphabétisation d'un pays riche et d'un pays pauvre peut t'apprendre?
- Y a-t-il un lien entre le seuil de pauvreté et l'éducation?
- Quel outil organisationnel pourrais-tu utiliser pour analyser les effets de la pauvreté sur la population, sur le territoire et sur l'économie?

**B1.5** tirer des conclusions sur un enjeu de société de portée internationale, son impact sur la communauté mondiale et les mesures pour y faire face (*p. ex., la contribution du Canada a aidé à établir des mesures de secours lors du tremblement de terre en Haïti; des espèces animales et végétales dans certaines régions sont en danger à cause du changement climatique; les nombreuses célébrations culturelles dans la ville de Toronto protègent et valorisent sa diversité culturelle.*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Les pays riches veulent-ils vraiment enrayer la pauvreté dans le monde?
- Au Canada, quelles seraient les répercussions de l'interdiction de l'accès à l'école aux filles?

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., article dans le journal de l'école, reportage à la télé scolaire, chanson ou rap, présentation orale d'une carte thématique*).

## B2. Le Canada et la coopération internationale

expliquer l'importance de la coopération internationale pour répondre à des enjeux de société de portée internationale et l'efficacité des actions du Canada et de ses citoyennes et citoyens sur la scène internationale. (**ACCENT SUR** : *Interrelations; Perspective*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** expliquer les raisons de l'adhésion du Canada à différentes organisations internationales (*p. ex., Organisation internationale de la francophonie [OIF], Organisation des Nations Unies [ONU], Organisation mondiale de la santé [OMS], Organisation mondiale du commerce [OMC]*) et de la ratification du Canada de différents accords internationaux (*p. ex., Accord de libre-échange nord-américain [ALENA], Déclaration sur les droits des peuples autochtones, Convention relative aux droits de l'enfant [ONU]*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles mesures l'Organisation des Nations Unies a-t-elle prises en réponse à certains conflits internationaux? Quel rôle a joué le Canada dans ces mesures?
- Quel rôle joue l'OMS dans le monde? Dans quelles circonstances l'OMS prend-elle des mesures d'envergure internationale? Quelles sont celles qui ont eu des retombées au Canada?

**B2.2** analyser les mesures prises par des gouvernements canadiens, des organisations non gouvernementales (ONG) et des particuliers pour faire face à un enjeu culturel, social, économique, environnemental ou politique de portée internationale (*p. ex., mesures prises par Patrimoine Canada et par la Coalition pour la diversité culturelle afin de protéger et de promouvoir la diversité des expressions culturelles au sein de l'espace francophone canadien; initiatives de gouvernements, d'ONG et de particuliers dans une situation de détresse causée par une catastrophe naturelle dans une autre région du monde*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- D'après toi, pourquoi faut-il protéger la diversité culturelle à travers le monde? Quel rôle joue la Coalition pour la diversité culturelle au Canada?
- Quelles initiatives les gouvernements canadiens, les ONG et les particuliers ont-ils prises pour venir en aide aux populations frappées par des catastrophes naturelles dans leur pays?
- Comment les ONG et les écoles s'y prennent-elles pour améliorer la vie des enfants vivant dans la pauvreté au Canada?

**B2.3** expliquer les raisons pour lesquelles certains enjeux environnementaux nécessitent une action concertée de la part de la communauté internationale (*p. ex., le réchauffement climatique, la*

*préservation et la gestion durable des ressources naturelles, la protection des habitats de la faune; la gestion responsable des déchets électroniques).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi l'ensemble de la communauté internationale est-il concerné par la question des espèces envahissantes? Est-ce que l'une de ces espèces a menacé ou peut menacer des ressources de notre région? Quel en serait l'impact si cela se produisait?
- Pourquoi la mise au rebut de vieux ordinateurs ou de cellulaires est-elle devenue un enjeu environnemental majeur pour la communauté internationale?
- Quelles sont les principales sources du smog urbain? Quels sont ses effets sur les communautés?

## B3. Relations du Canada à l'échelle mondiale

décrire la nature des engagements du Canada sur la scène internationale ainsi que leurs répercussions. (**ACCENT SUR :** *Importance; Constantes et tendances*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B3.1** décrire des moyens (*p. ex., adhésion à des organisations internationales telles que l'ONU, l'OMC et l'OIF, des alliances militaires, des accords de portée commerciale ou environnementale tels que l'ALENA et le Protocole de Kyoto*) par l'entremise desquels le Canada entretient des relations avec d'autres pays du monde.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pour quelles raisons achète-t-on des produits fabriqués à l'étranger? Quelles sont les raisons qui expliquent que les États-Unis sont le plus grand partenaire commercial du Canada? Qu'est-ce qu'un accord de libre-échange? Comment les gouvernements canadien et américain peuvent-ils régler un désaccord commercial?
- Qu'est-ce que le Protocole de Kyoto? Quelle est la position actuelle du Canada pour ce qui est de ce traité international? Quel est l'avenir du Protocole de Kyoto?

**B3.2** décrire différents types d'organisations actives sur la scène internationale dans lesquelles le Canada et les Canadiennes et Canadiens sont engagés pour faire face à un enjeu de portée internationale (*p. ex., des ONG comme Médecins Sans Frontières [MSF] et Ingénieurs Sans Frontières [ISF] Canada, le Fonds mondial pour la nature [WWF]; organisations intergouvernementales comme l'OIF, l'ONU, le Commonwealth, l'APEC*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'est-ce qu'une organisation non gouvernementale (ONG)? En quoi la nature de cette organisation est-elle différente d'une organisation intergouvernementale?
- Quelles ONG s'occupent de questions touchant directement les enfants dans le monde? Quels types d'actions mènent-elles dans cet enjeu? Privilégient-elles aussi d'autres groupes de population?

**B3.3** décrire l'engagement par le gouvernement canadien et des ONG pour répondre à des situations d'urgence ou de détresse à travers le monde (*p. ex., tremblement de terre de 2010 en Haïti; tsunami de 2004 dans l'océan Indien; propagation du SIDA en Afrique; pauvreté et sécheresse dans la Corne de l'Afrique*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- De quelle aide urgente une population frappée par une catastrophe naturelle a-t-elle besoin? Que font le gouvernement canadien et les ONG canadiennes pour tenter de répondre à ces besoins? En quoi l'aide humanitaire est-elle différente de l'aide au développement?

**B3.4** décrire les réponses du gouvernement canadien aux violations des droits de la personne pendant l'Holocauste (*p. ex., restrictions sévères de l'immigration et politique du « None is too Many » [« aucun, c'est encore trop »]; refoulement du MS St. Louis; politique d'immigration canadienne visant à limiter le nombre de réfugiées et réfugiés juifs d'Europe, comme le montre la réponse à la Conférence d'Évian [1938]*) et l'influence des changements globaux relatifs à la compréhension des droits de la personne et à la législation depuis la Seconde Guerre mondiale sur le développement des réponses du Canada aux actes haineux et aux violations des droits de la personne (*p. ex., participation du Canada à la rédaction de la Déclaration des droits de l'homme des Nations Unies; ajout de trois articles relatifs au génocide et aux crimes haineux au Code criminel du Canada; réponse du Canada à la crise des réfugiées et réfugiés vietnamiens dans les années qui ont suivi la guerre du Vietnam; rédaction de la Charte canadienne des droits et libertés [1982]; l'adoption de la Loi sur le multiculturalisme canadien [1988]; amendements à la Loi sur les Indiens; boycottage de l'apartheid en Afrique du Sud; Loi sur l'extradition [1999]; adoption au Canada de la Loi sur la justice pour les victimes de dirigeants étrangers corrompus [loi de Sergueï Magnitski] en 2017, prévoyant la prise de mesures restrictives contre les dirigeants étrangers responsables de violations graves de droits de la personne; adoption de la Loi C-19 Criminalisation du déni de l'Holocauste [2022]; Initiatives du gouvernement en réponse aux Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (2015); envoi d'observatrices et observateurs et de soldats de la paix; réponses aux crises humanitaires à l'échelle internationale; décriminalisation de l'homosexualité*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels ont été l'importance et les effets des mesures prises par le Canada à l'égard de l'immigration des personnes juives pendant la Seconde Guerre mondiale? Comment les modèles ou les tendances des actions et attitudes ont-ils évolué dans les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale?
- Quels événements et faits internationaux ont conduit à la Déclaration des Nations Unies sur les droits de l'homme (1948)? Quel a été l'impact de cette déclaration sur le Canada, son droit et sa culture?
- De quelles façons l'antisémitisme a-t-il affecté et continue-t-il d'affecter les personnes et les communautés juives au Canada? Comment les personnes et les communautés juives continuent-elles à lutter contre l'antisémitisme?
- De quelles façons les individus, les communautés et les gouvernements au Canada peuvent-ils lutter contre l'antisémitisme et les actes haineux?

**B3.5** décrire les effets des relations politiques, économiques ou sociales entre le Canada et d'autres régions du monde (*p. ex., stabilisation d'une région du monde par le déploiement d'un contingent canadien pour le maintien de la paix dans la région; développement des maquiladoras grâce à l'adhésion du Mexique à l'ALENA et l'OMC; amélioration du statut de la femme grâce à des projets éducatifs élaborés dans des régions en développement*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Imagine que le gouvernement canadien fermait les frontières à toutes les importations de fruits et légumes pendant l'hiver. Comment cela influencerait-il les habitudes alimentaires dans ta famille?
- Les États-Unis sont le principal partenaire commercial du Canada. Est-il avantageux pour le Canada de se trouver d'autres partenaires commerciaux? Pourquoi?
- Situe sur une carte les cinq principaux partenaires commerciaux du Canada ainsi que leurs capitales et leurs principaux centres urbains. Qu'est-ce qui explique le partenariat établi entre le Canada et chacun de ces pays?
- Quelles destinations touristiques les Canadiennes et Canadiens privilégient-ils le plus pour leurs vacances à l'étranger durant l'hiver? As-tu remarqué une constante dans leurs choix lorsque tu as localisé ces destinations sur une carte?

**B3.6** situer sur une mappemonde les pays (*p. ex., États-Unis et Mexique [accord de libre-échange ALENA]; Chine [relations commerciales]; pays dans lesquels les investissements canadiens sont importants ou pays qui investissent massivement au Canada*), leurs capitales ainsi que leurs principaux centres urbains afin d'extraire les raisons (*p. ex., proximité géographique, gouvernement stable, accès à des produits qui se vendent bien au Canada, marché important pour l'exportation de produits et services*).

canadiens, accès à une main-d'œuvre et à des ressources étrangères) pour lesquelles le Canada entretient d'étroites relations commerciales avec ces pays.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Imagine que le gouvernement canadien fermait les frontières à toutes les importations de fruits et légumes pendant l'hiver. Comment cela influencerait-il les habitudes alimentaires dans ta famille?
- Les États-Unis sont le principal partenaire commercial du Canada. Est-il avantageux pour le Canada de se trouver d'autres partenaires commerciaux? Pourquoi?
- Situe sur une carte les cinq principaux partenaires commerciaux du Canada ainsi que leurs capitales et leurs principaux centres urbains. Qu'est-ce qui explique le partenariat établi entre le Canada et chacun de ces pays?
- Quelles destinations touristiques les Canadiennes et Canadiens privilégient-ils le plus pour leurs vacances à l'étranger durant l'hiver? As-tu remarqué une constante dans leurs choix lorsque tu as localisé ces destinations sur une carte?

**B3.7** expliquer des conséquences économiques au Canada (*p. ex., perte d'emplois dans le secteur de la fabrication au bénéfice de pays disposant d'une main-d'œuvre moins coûteuse; impact de la domination de l'industrie culturelle américaine*) et des conséquences environnementales (*p. ex., propagation d'espèces envahissantes dans les Grands Lacs causée par le trafic commercial; surexploitation agricole dans les régions en développement à cause de la forte demande de produits de consommation à bas prix*) résultant des relations commerciales du Canada avec d'autres pays ou d'autres régions du monde.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment la disponibilité d'une main-d'œuvre peu coûteuse dans d'autres pays peut-elle affecter les entreprises de fabrication canadiennes? Où se situent le Canada et l'Ontario par rapport à d'autres pays en ce qui concerne le salaire minimum ou le revenu moyen des ménages? Est-ce qu'un diagramme à barres te permettrait de faire une meilleure comparaison?
- Pourquoi la domination de l'industrie culturelle américaine constitue-t-elle une menace à la protection de la diversité d'activités culturelles au Canada et dans le monde?
- Comment les relations du Canada avec d'autres régions du monde ont-elles favorisé la propagation d'espèces envahissantes?
- Situe sur une carte d'Amérique centrale les principales régions de la culture du café ainsi que les capitales des pays et leurs principaux centres urbains. Quels sont les enjeux d'ordre environnemental de cette production? Y a-t-il des cours d'eau ou des forêts à protéger? Comment le Canada peut-il intervenir pour trouver des solutions à ce problème?

# Histoire, 7<sup>e</sup> année

## Survol

En 7<sup>e</sup> année, l'élève étudie les temps forts de l'histoire du Canada de 1713 à 1850, depuis le début du démantèlement de la Nouvelle-France en passant par la Conquête et l'établissement du régime anglais jusqu'aux rébellions de 1837-1838 et l'adoption de l'Acte d'Union qui prend effet en 1841. En appliquant les concepts de la pensée critique en histoire, l'élève analyse à des fins de comparaison entre hier et aujourd'hui les défis relevés par différents groupes et différentes communautés d'alors, incluant celles des Premières Nations, des Métis et des Inuit, et la façon dont ils ont fait face aux changements sociaux, politiques, économiques et juridiques qu'a connus le Canada tout au long de cette période. L'élève utilise le processus d'enquête en histoire pour analyser et interpréter des informations provenant de diverses sources, situer les événements dans leur contexte historique et développer une compréhension de leur portée dans le temps et l'espace.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de 7<sup>e</sup> année fournissent à l'élève l'occasion d'explorer plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté) dont les suivants : *croyances et valeurs, équité, inclusivité, liberté, identité, pouvoir et autorité, et relations*.

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un [concept ou plus de la pensée critique en histoire](#) et à une grande idée ([voir plus de détails sur ces deux notions](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité de l'élève ainsi que son esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. La Nouvelle-France et l'Amérique du Nord britannique (1713-1800)

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.</p> <p>[Importance historique] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Conquête et le passage subséquent du régime français au régime anglais ont engendré une nouvelle dynamique des rapports entre les communautés et les groupes au Canada et scellé le destin des langues en Amérique du Nord.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi différentes personnes perçoivent-elles le même événement de façon différente?</li> <li>• Rencontrons-nous aujourd'hui au Canada les mêmes problèmes ou défis que les personnes qui vivaient autrefois sur ce territoire? Quels développements nous permettent de surmonter ces défis autrement aujourd'hui?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Comparer le contexte socioéconomique ainsi que les défis relevés par différents groupes et différentes communautés du Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1713 et 1800 à ceux de la population canadienne contemporaine.</p> <p>[Cause et conséquence] [Continuité et changement] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La compréhension des expériences et des défis relevés dans le passé au Canada par différents groupes et différentes communautés nous aide à mettre en contexte nos propres expériences et nos propres défis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment déterminons-nous que telle ou telle chose revêt une importance historique?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Décrire les principaux événements, incluant les traités, les mouvements, les groupes et les personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1713 et 1800.</p> <p>[Importance historique] [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'importance historique des événements est en grande partie déterminée à la lumière de leur impact à court et à long terme.</li> </ul>	

## Domaine d'étude B. Conflits et défis au Canada (1800-1850)

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1800 et 1850 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.</p> <p>[Importance historique] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle est jalonnée de conflits et de changements majeurs pour le Canada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi est-il important d'examiner les événements et les enjeux selon différentes perspectives?</li> <li>En quoi peut-il nous être utile de savoir comment les personnes surmontaient des défis par le passé?</li> <li>Quels types de forces engendrent le changement?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Analyser le contexte socioéconomique ainsi que les défis relevés par différents groupes et différentes communautés du Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1800 et 1850.</p> <p>[Continuité et changement] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les conflits et les changements sociaux que le Canada a connus au cours de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ont eu un impact durable sur le pays.</li> </ul>	
<p><b>B3.</b> Décrire les principaux événements incluant les traités, les mouvements, les groupes et les principales personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1800 et 1850.</p> <p>[Importance historique] [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un grand nombre de personnes et de groupes ont dû se battre pour surmonter des défis tout au long de l'histoire du Canada.</li> </ul>	

### Développement des habiletés spatiales

Le programme d'histoire de la 7<sup>e</sup> année vise aussi à favoriser chez l'élève le développement d'habiletés spatiales diverses, comme illustré ci-après.

#### Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- utilise des cartes<sup>28</sup> pour comparer les possessions britanniques en Amérique du Nord, avant et après 1763.

<sup>28</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

- situe des éléments naturels sur une carte des territoires occupés par les communautés autochtones au XVIII<sup>e</sup> siècle pour établir une comparaison avec la situation aujourd'hui.
- identifie à l'aide de cartes diverses les éléments géographiques (*p. ex., cours d'eau, ressources naturelles, climat*) qui peuvent expliquer les défis que les différents groupes et les différentes communautés au Canada ont dû surmonter pendant la période étudiée (*p. ex., transport, communication, approvisionnement*).

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- construit un diagramme cause-effets d'un événement historique de grande portée.
- interprète un diagramme à bandes qui compare le taux de natalité et le nombre moyen d'enfants par femme pour la période étudiée.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. La Nouvelle-France et l'Amérique du Nord britannique (1713–1800)

### Attentes

À la fin de la 7<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

#### A1. Enjeux de la Conquête

utiliser le processus d'enquête pour explorer les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. (**ACCENT SUR :** *Importance historique; Perspective historique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais (*p. ex., les principales batailles dans les colonies; la traite des fourrures dans la région des Grands Lacs ou les pêcheries établies dans le golfe du Saint-Laurent et les rivalités commerciales s'y rattachant; les changements de structure juridique et les changements liés aux droits territoriaux; la Proclamation royale de 1763; les changements liés aux traités, y compris au traité de Niagara; les débats entre les Britanniques et les colonies majoritairement françaises*) selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles ont été les conséquences de la Conquête pour les Canadiennes et les Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit?
- Quelles questions te poses-tu quand tu examines l'image de la ceinture wampum de la chaîne d'alliance de 1764? Quelles questions pourraient guider ton enquête sur les différentes perspectives associées à ce document?
- Pourquoi le peuple acadien a-t-il été déporté? Posait-il une menace à l'Angleterre? Pourquoi les Premières Nations ont-elles résisté aux Britanniques? Leurs revendications ont-elles été entendues et prises en compte?
- Pourquoi la forteresse de Louisbourg a-t-elle été une cible incontournable pour les Britanniques?

**A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : collections d'images [dessins, tableaux], archives historiques [journaux intimes, discours, documents légaux], récits oraux autochtones; sources secondaires : ouvrages de référence, articles de journaux, sites Web spécialisés*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment les écrits sur la vie d'Évangéline pourraient-ils t'aider à saisir l'histoire collective de la déportation du peuple acadien et son impact sur ce peuple? L'information que ces écrits contiennent est-elle fiable? Comment pourrait-elle être utilisée dans ton enquête?
- Comment feras-tu la distinction entre un fait et une opinion dans un journal de l'époque? Quelles autres sources d'information pourrais-tu utiliser pour comparer le mode de vie des Canadiens français d'aujourd'hui avec celui des Canadiens de cette époque?
- Quels détails dois-tu prendre en note pour citer correctement tes sources et présenter une bibliographie? Est-ce que les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuit sont incluses dans les sources consultées? Comment pourrais-tu t'assurer de les inclure?

**A1.3** évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur, contexte de communication, souci d'exactitude et de précision, absence de préjugés, valeurs véhiculées*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Si tu consultais des sites Web au sujet de la Proclamation de Haldimand de 1784, comment pourrais-tu déterminer quels sites Web seraient les plus crédibles? Pourquoi est-il nécessaire de consulter plusieurs sources d'information quand tu examines des événements historiques?

**A1.4** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., organigramme illustrant la structure du gouvernement royal de la Nouvelle-France ou de l'administration britannique après la Conquête, carte montrant les principaux forts de la Nouvelle-France et les lieux des batailles qui s'y sont déroulées, carte des communautés des Premières Nations*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Que peut-on observer en analysant des cartes avant et après le traité de Paris de 1763 en rapport avec l'emplacement des communautés des Premières Nations, des Français et des Britanniques?
- Que remarques-tu lorsque tu compares la migration des Métis avant et après l'établissement de la Compagnie du Nord-Ouest ou de la Compagnie de la Baie d'Hudson?

**A1.5** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., ligne de temps identifiant les principaux événements de la guerre de Sept Ans; tableau comparatif illustrant les enjeux de la Conquête selon les points de vue des Premières Nations, des Français et des Anglais; collection d'images illustrant diverses réalités dans le passé et le présent*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels détails, dans ces tableaux ou dessins de l'époque, te renseignent sur la nature des relations qu'entretenaient les Français, les Anglais et les Premières Nations durant la Conquête? Est-ce que tes observations concordent avec l'information que tu as recueillie d'autres sources?
- Que sont devenus les coureurs des bois, les trappeurs et les Autochtones engagés dans la traite des fourrures à la suite de la prise de contrôle de ce commerce par les Britanniques?

**A1.6** tirer des conclusions sur les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais selon les points de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- À qui la traite des fourrures a-t-elle le plus profité : aux coureurs des bois, aux trappeurs, aux commerçants, aux communautés autochtones ou à l'Angleterre?
- Quels territoires les Français n'ont-ils pas réussi à défendre en raison de la faiblesse de leurs moyens militaires par rapport à ceux des Britanniques? Quelle a été l'incidence de la Conquête sur l'identité canadienne, en particulier sur la langue française?

**A1.7** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « perspective », « ethnogenèse », « colonie », « traité »; médias et modes de présentation : montage d'images légendées, représentation dramatique, présentation audiovisuelle, affiche, mini-débat*).

## A2. Contexte socioéconomique et défis

comparer le contexte socioéconomique ainsi que les défis relevés par différents groupes et différentes communautés du Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1713 et 1800 à ceux de la population canadienne contemporaine. (**ACCENT SUR :** *Cause et conséquence; Continuité et changement; Perspective historique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** analyser certains facteurs qui ont influé sur les relations entre les individus et les différents groupes et différentes communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1713 et 1800 (*p. ex., mise en place sous le régime anglais d'un système d'actes de cession de terres par traités à des fins d'occupation et d'exploitation des territoires autochtones par les colons anglais; objection du peuple acadien de prêter serment de fidélité inconditionnelle à la Couronne britannique; premiers conflits linguistiques dans le Bas-Canada par suite de l'établissement des loyalistes dans cette partie de la colonie*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelle a été l'incidence des conflits coloniaux sur les relations entre les Acadiens et les autorités britanniques?
- Quelle a été l'incidence de l'application de l'Acte constitutionnel de 1791 sur les relations entre les Canadiens français et les loyalistes dans le Bas-Canada? Quelle en a été l'incidence sur les relations entre les Premières Nations et les Métis? Et entre les communautés des Premières Nations chevauchant les territoires qu'on appelle maintenant le Canada et les États-Unis?
- À quelles fins l'administration britannique a-t-elle créé un premier Département des Indiens en 1755? Comment l'arrivée des Frères moraves dans le nord du Labrador a-t-elle changé la nature des relations entre les Inuit et les Européens?

**A2.2** comparer les moyens utilisés à l'époque et aujourd'hui par différents groupes incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., peuple canadien-français, communautés autochtones; personnes ayant un handicap ou malades, personnes âgées*), pour surmonter divers défis (*p. ex., liés aux conditions climatiques, à l'hygiène et aux soins de santé, aux conditions de travail, à l'isolement, à la discrimination, aux épidémies*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- À quels services ou programmes les personnes âgées ou ayant un handicap ont-elles accès aujourd'hui au Canada? Notre vision actuelle des droits de la personne, incluant la personne âgée ou ayant une déficience, réussit-elle à faire de la société canadienne une société plus inclusive?
- Comment le peuple canadien-français a-t-il réussi à conserver sa langue et ses coutumes à la suite de la Conquête? À quels défis les Premières Nations, les Métis et les Inuit devaient-ils faire face afin de conserver leurs langues et leurs coutumes?

**A2.3** dégager des ressemblances et des différences majeures entre divers aspects de la vie quotidienne et les valeurs sociales de groupes et de communautés habitant le Canada entre 1713 et 1800 et aujourd'hui, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., vie familiale [structure, activités, partage des tâches], rôles de genre, place de la religion, conditions de vie [habitat, alimentation, vêtements]; attitude à l'égard de communautés ou d'autres groupes sociaux, attitude à l'égard de l'esclavage; droits de la personne [homme, femme, enfant], conception et application de la justice [punition, médiation]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En quoi la vie d'un enfant francophone, anglophone ou autochtone de cette époque pouvait-elle être à la fois semblable et différente de celle d'un enfant de cette même communauté d'aujourd'hui?
- Comment les structures des familles canadiennes se distinguaient-elles les unes des autres? Comment la structure de la famille canadienne-française a-t-elle changé depuis cette époque?
- D'où venaient les esclaves présents sur le territoire de la Nouvelle-France? À quels travaux les esclaves en Nouvelle-France et dans les colonies britanniques étaient-ils astreints?
- De quelles façons la vision du monde et les valeurs des Inuit sont-elles encore représentées dans les communautés des Inuit d'aujourd'hui?

**A2.4** analyser l'impact des principaux changements sociaux et économiques entre 1713 et 1800 sur les individus, les groupes et les communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., établissements loyalistes, essor de l'agriculture et des industries de la pêche et du bois, ethnogenèse des Métis*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles entreprises entrent en concurrence au Canada pour la fourrure à la suite de la signature du traité de Paris en 1763? En quoi ces entreprises se distinguent-elles et sur quels territoires se font-elles concurrence?
- Quelles sont les raisons qui expliquent la création de communautés loyalistes au Canada? Quels défis ont-elles eu à surmonter lors de leur établissement au Canada?
- À long terme, comment la traite des fourrures et les échanges mercantiles ont-ils modifié les relations de pouvoir entre les Premières Nations, les Métis, les Inuit et les Européens? Quels facteurs ont contribué à l'ethnogenèse des Métis?

**A2.5** comparer les expériences de déplacements de différents groupes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit entre 1713 et 1800 (*p. ex., déplacement forcé d'Africains vers la Nouvelle-France et les colonies britanniques dans le contexte de la traite négrière et de l'esclavage; déportation des Acadiennes et Acadiens par suite de la cession de l'Acadie à la Grande-Bretagne; déplacements de communautés autochtones par suite d'actes de cession de terres par traités; immigration des loyalistes dans différentes régions du Canada, incluant un grand nombre de Noirs ayant obtenu la liberté en se ralliant à la couronne britannique*) avec les expériences de déplacements de différents groupes dans le Canada d'aujourd'hui (*p. ex., migrations interprovinciales ou interrégionales liées à l'emploi; personnes immigrant au Canada pour y travailler, établir des entreprises, étudier, rejoindre des membres de leur famille déjà établis au pays ou fuir la guerre ou la persécution dans leur pays*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles sont les attitudes qui ont poussé certains loyalistes noirs d'Halifax à retourner en Afrique? En quoi l'expérience de l'immigration au Canada est-elle différente aujourd'hui? Dans quelles régions du monde des populations fuient-elles la guerre ou la famine aujourd'hui? Au moment où ces groupes arrivent au Canada, quels défis rencontrent-ils?
- De quelle façon les Inuit ont-ils été relocalisés par la commercialisation des produits issus de la chasse aux phoques en 1723?

## A3. Événements de la Conquête

décrire les principaux événements, incluant les traités, les mouvements, les groupes et les personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1713 et 1800. (**ACCENT SUR** : *Importance historique; Cause et conséquence*)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** décrire les causes des principaux événements qui se sont déroulés entre 1713 et 1800 (*p. ex., déportation des Acadiennes et Acadiens, guerre de Sept Ans ou guerre de la Conquête, bataille des Plaines d'Abraham, guerre de Pontiac, arrivée des loyalistes, compétition entre la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest*) et leurs effets sur divers groupes (*p. ex., communautés canadiennes-françaises, britanniques, autochtones, acadiennes*), incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi les Britanniques ont-ils déporté les Acadiennes et Acadiens? Où ont-ils été déportés? Qui a pris possession de leurs terres?
- Quelles sont les causes sous-jacentes de la guerre de Sept Ans en Amérique du Nord? Quelle conséquence cette guerre a-t-elle eue sur le destin des langues sur le continent?
- Quels sont les événements qui ont entraîné la migration des loyalistes du sud vers le nord? Pourquoi l'arrivée des loyalistes est-elle perçue différemment par les Français, les Anglais et les Premières Nations? Qu'est-ce qui a provoqué la guerre de Pontiac?

**A3.2** décrire les principaux traités signés, incluant les échanges de ceintures wampums et expliquer leur importance pour les différents peuples (*p. ex., conséquences des traités d'Utrecht de 1713, traité de Portsmouth [1713], traités de paix et d'amitié des Maritimes signés entre la Couronne britannique et diverses communautés des Premières Nations entre 1713-1760, traité de Mascarene ou Traité n° 239 [1725], traité de Boston [1725], traité de Halifax [1752], traité de Niagara et la ceinture wampum de la chaîne d'alliance [1764], traité de paix entre les Inuit et les Anglais [1765], traité de Fort Stanwix [1784], Proclamation de Haldimand [1784], traité de Greenville [1795], traité de Jay [1794]*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels ont été les effets du traité d'Utrecht sur la Nouvelle-France?
- À quelles fins les Britanniques ont-ils négocié des traités de paix et d'amitié avec les Premières Nations? En quoi les ententes autochtones différaient-elles des contrats européens?
- Quelles ont été les conséquences à court et à moyen terme de la signature du traité de la paix et de l'amitié de 1760 et du traité de Niagara pour les personnes concernées?

**A3.3** décrire des changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1713 et 1800 (*p. ex., traité de Paris [1763], Proclamation royale [1763], Acte de Québec [1774] et Acte constitutionnel [1791]*) et leurs effets sur les individus, les groupes et les communautés.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles ont été les conséquences à court et à moyen terme de la signature de la Proclamation royale de 1763 pour tous les habitants? Pour les communautés autochtones?
- Pourquoi l'Acte constitutionnel de 1791 a-t-il été passé? Quel a été son impact sur le Canada français et le Canada anglais?
- Quels ont été les effets de la révolution américaine sur les interactions entre le gouvernement canadien et les Autochtones?
- Comment la traite des fourrures avec les Inuit du Labrador a-t-elle été affectée par l'Acte constitutionnel?

**A3.4** expliquer la contribution historique de personnalités et de groupes incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., Obwandiyag [Pontiac], Michel Cadotte, Charles Michel de Langlade, Neolin, Thayendanega [Joseph Brant], Marie Marguerite d'Youville, François de Lévis, John Graves Simcoe; Confédération des Six-Nations, Acadiennes et Acadiens, Canadiens français, loyalistes, communautés religieuses, femmes métisses et autochtones*) au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1713 et 1800.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel intérêt les documents que nous ont laissés des missionnaires jésuites comme Pierre-Philippe Potier présentent-ils?
- Par qui et quand la fête nationale de l'Acadie est-elle célébrée? Que représente-t-elle? Comment le peuple acadien manifeste-t-il aujourd'hui sa fierté acadienne?
- Quels usages les Autochtones puis les Européens faisaient-ils de la raquette à neige au Canada? À quoi tient l'évolution de son usage à travers le temps? Qu'est-ce qui fait que cet objet a résisté à l'épreuve des siècles?
- En quoi Thanadelthur peut-elle être considérée comme une figure historique d'importance? Comment le rôle des femmes métisses et autochtones dans le commerce des fourrures a-t-il changé avec le temps?

**A3.5** décrire des aspects de la vie quotidienne de différents groupes et de différentes communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1713 et 1800 (*p. ex., les hommes, les femmes et les enfants dans un village haudensaunee; les troupes de miliciens; la population acadienne dans la vallée d'Annapolis; les habitants et les seigneurs en Nouvelle-France; les habitations, les modes de transport, l'habillement, la nourriture, les objets utilitaires, l'accès aux armes, les stratégies militaires, la création des nouvelles alliances; célébrations, valeurs, croyances*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En quoi le quotidien d'une famille canadienne-française à cette époque diffère-t-il de celui d'une famille contemporaine? Comment les rôles et les relations de chaque membre de la structure familiale ont-ils changé? À quoi ressemblait la vie d'un seigneur? Quel était le quotidien des censitaires par comparaison?
- Comment les villages autochtones ont-ils changé entre 1713 et 1800? Comment l'accès aux armes a-t-il changé les stratégies et les tactiques de guerre ainsi que la chasse pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit? Comment les épidémies ont-elles affecté les villages?

**A3.6** décrire les relations qu'entretenaient divers groupes et diverses communautés et institutions entre elles au Canada entre 1713 et 1800 (*p. ex., communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, canadiennes-françaises et anglaises, acadiennes; loyalistes; esclaves; églises catholique et protestante; administrations française et britannique*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel rôle l'Église catholique jouait-elle dans la vie des familles en Nouvelle-France? Quels rôles les églises catholiques et protestantes ont-elles joués dans la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuit?
- Quel a été l'impact de la rivalité entre les grandes puissances européennes sur les relations entre les Canadiens français et les Anglais?

## B. Conflits et défis au Canada (1800–1850)

### Attentes

À la fin de la 7<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### B1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée

utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1800 et 1850 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. (**ACCENT SUR :** *Importance historique; Perspective historique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1800 et 1850 (*p. ex., la guerre de 1812, la guerre du pemmican, le traité de Gand en 1815, les rébellions, l'immigration irlandaise*) selon le point de vue de différents groupes et différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles sont les causes de la guerre de 1812 et quels en étaient les principaux enjeux pour les peuples autochtones?
- Quelles étaient les conséquences du traité de Gand pour les Autochtones?
- Quelle est l'importance de Cuthbert Grant pour les Métis? Pourquoi le mouvement réformiste s'est-il développé dans le Haut et le Bas-Canada?
- Que revendiquaient les Patriotes du Bas-Canada?
- Comment s'est manifestée la réaction des Canadiens français à la suite du rapport Durham?
- Quel était le but de l'Acte d'Union de 1840? Quelle a été l'ampleur de la vague d'immigration irlandaise au Canada dans les années 1830?

**B1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : collections d'images [dessins, tableaux], archives historiques [journaux intimes, discours, documents légaux]; sources secondaires : ouvrages de référence, matériel audiovisuel, « la chanson des Bois-Brûlés », articles de journaux, sites Web spécialisés comme l'Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française ou le Musée canadien des civilisations*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles règles te faut-il suivre pour exploiter un document sans tomber dans le plagiat? Sur quels critères te bases-tu pour évaluer la fiabilité d'une information d'ordre historique en ligne? L'information que tu as recueillie est-elle biaisée? Où peux-tu trouver des sources primaires sur les perspectives autochtones au sujet de la guerre de 1812?
- Comment « la chanson des Bois-Brûlés » nous renseigne-t-elle sur l'identité et la culture métisses?

**B1.3** évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur, contexte de communication, souci d'exactitude et de précision, absence de préjugés, valeurs véhiculées*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- De quoi doit-on tenir compte quand on veut déterminer la crédibilité d'une source d'information sur la Proclamation sur le pemmican?

**B1.4** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., diagrammes illustrant la structure parlementaire du Canada avant et après 1840, tableau comparatif des personnalités et des groupes du Haut et du Bas-Canada impliqués dans le mouvement réformiste et leurs revendications respectives, cartes des lieux de batailles menées contre les insurgés dans le Bas-Canada*).

**B1.5** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., tableau de synthèse sur le fonctionnement d'une station de quarantaine comme celle de Grosse Île ou sur les conditions de vie des immigrants dans cette station, tableau mettant en comparaison le point de vue des insurgés et des autorités britanniques au cours des rébellions de 1837-1838; analyser des peintures pour déterminer les différentes perspectives qu'elles reflètent*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que révèle ton tableau comparatif sur les réactions des Canadiens français et des Canadiens anglais à la suite du rapport Durham?
- Que t'apprennent les illustrations et les témoignages de médecins et d'immigrants sur l'expérience de la quarantaine dans la station de Grosse Île dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle?
- À quoi cette peinture d'un artiste non autochtone pourrait-elle ressembler si elle avait été peinte par un membre d'une communauté de Premières Nations, de Métis ou d'Inuit? Pourquoi?

**B1.6** tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1800 et 1850, selon le point de vue de différents groupes et différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Les Canadiens français ont-ils été traités équitablement après la Conquête? Qu'en est-il des peuples autochtones?
- Plusieurs milliers d'immigrants irlandais sont morts sur Grosse Île. À quoi et à qui peut-on imputer cette tragédie? Aurait-elle pu être évitée?
- Comment le commerce de la baleine a-t-il affecté le mode de vie des Inuit?
- Pourquoi les institutions religieuses ont-elles pris la décision d'établir des pensionnats indiens?

**B1.7** communiquer les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié en français et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « immigrant », « famine », « loyaliste », « Patriote », « Château Clique », « gouvernement responsable »; médias ou modes de présentation : récit historique sous forme de conte, débat, discussion, affiche, présentation audiovisuelle*).

## B2. Contexte socioéconomique et défis

analyser le contexte socioéconomique ainsi que les défis relevés par différents groupes et différentes communautés du Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1800 et 1850.

**(ACCENT SUR :** *Continuité et changement; Perspective historique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** analyser les relations entre des personnes et des groupes au Canada entre 1800 et 1850 (*p. ex., entre les Premières Nations, les Métis, les Inuit, les Britanniques et les Canadiens français; entre les catholiques et les protestants; entre la Clique du Château et les réformistes du Bas-Canada*) ainsi que les facteurs qui ont influé sur ces relations (*p. ex., modification de l'échiquier démographique du fait de l'immigration des îles britanniques, crise agricole de 1830, épidémies, montée en puissance des milieux d'affaires anglophones, discrimination et ségrégation*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment l'immigration irlandaise au Canada a-t-elle été perçue par différents groupes, notamment les protestants du Haut-Canada?
- Comment qualifierais-tu les relations entre les Canadiens français et les Anglais au moment du rapport Durham?

- Comment la ségrégation et la discrimination ont-elles influé sur les Canadiennes et les Canadiens d'origine africaine et sur leur façon de subvenir à leurs besoins?
- Pourquoi y avait-il si peu d'interactions entre les Inuit et les Européens pendant cette période?
- Pourquoi le navire de l'expédition de Franklin, disparue depuis 1848, n'a-t-il été retrouvé qu'en 2014 et comment sa localisation nous renseigne-t-elle au sujet des traditions orales des Inuit?
- Quelles sont les différentes perspectives au sujet de l'extinction des Béothuks?

**B2.2** décrire des expériences ou des défis que divers groupes ont eu à surmonter au Canada entre 1800 et 1850, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., défis liés à la santé, à l'éducation, à la xénophobie, aux conditions de travail dans une ville comme Québec sous le régime français puis anglais, dans un camp de bûcherons, dans une seigneurie ou dans un village autochtone*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels renseignements peut-on tirer de l'interprétation de peintures d'artistes de l'époque comme Cornélius Krieghoff ou Joseph Légaré?
- Qui travaillait dans les camps de bûcherons? Quelles étaient les conditions de travail dans ces camps?
- Quelles étaient les conditions de travail des ouvriers qui ont participé à la construction du canal Rideau? Quelle maladie sévissait sur ces chantiers?
- Comment les Premières Nations et les Métis vivaient-ils l'empiétement de leurs terres par les colonisateurs?

**B2.3** dégager des ressemblances et des différences entre divers aspects de la vie quotidienne et les valeurs sociales de différents groupes et de différentes communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, habitant le Canada entre 1800 et 1850 (*p. ex., conditions de vie de différents groupes sociaux, attitude envers les immigrants irlandais, les Afro-Canadiens ou les Autochtones*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles attitudes sociales ont influé sur le déplacement des communautés des Premières Nations et des Métis à l'arrivée des loyalistes?
- En quoi la vie quotidienne d'un groupe social comme les seigneurs ou les hommes d'affaires diffère-t-elle de celle des artisans, des habitants ou des paysans?
- Comment les écrits de l'amiral Parry reflétaient-ils l'attitude des Britanniques à l'égard des Inuit?
- De quelles façons les femmes métisses ont-elles été affectées par l'arrivée des Européennes dans le monde de la traite des fourrures?

**B2.4** analyser l'impact des principaux changements sociaux et économiques au Canada entre 1800 et 1850 sur les individus, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., réforme de l'éducation, immigration irlandaise sans précédent, propagation de maladies, récession mondiale des années 1830, fondation d'institutions financières, importante augmentation de la demande en bois de la part de l'Angleterre, investissements massifs dans le transport fluvial*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel a été l'impact de la récession économique de 1830 dans le Haut et le Bas-Canada et dans les Maritimes?
- Pourquoi est-ce que la demande pour le bois canadien s'accroît-elle considérablement à partir de 1805 en Angleterre?
- Comment la fusion de la Compagnie de la Baie d'Hudson et de la Compagnie du Nord-Ouest en 1821 a-t-elle affecté la vie des Premières Nations et des Métis?

## B3. Événements entre 1800 et 1850

décrire les principaux événements incluant les traités, les mouvements, les groupes et les principales personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1800 et 1850. (**ACCENT SUR : Importance historique; Cause et conséquence**)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B3.1** décrire les causes et les répercussions des principaux événements qui se sont déroulés au Canada entre 1800 et 1850 (*p. ex., guerre anglo-américaine de 1812, immigration irlandaise, rébellions de 1837-1838, bataille de Saint-Eustache, chemin de fer clandestin, extinction des Béothuks, voyages d'exploration dans les régions arctiques*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel était l'enjeu de la guerre de 1812 pour les Premières Nations et les Métis? En quoi cet enjeu explique-t-il la décision de Tecumseh de s'allier aux Britanniques?
- Pourquoi est-ce que tant d'Irlandaises et d'Irlandais quittent leur pays pour se rendre au Canada à partir des années 1830? Qui mène des explorations dans l'Arctique canadien à cette époque et à quelles fins?
- Quelles ont été les conséquences des explorations de l'Arctique pour les Inuit?
- Parmi les causes de l'extinction des Béothuks (marché des scalps, accès aux ressources côtières, etc.), lesquelles peuvent être considérées comme des actes de génocide?

**B3.2** décrire des changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1800 et 1850 (*p. ex., traité de Gand [1814], abolition de l'esclavage [1834], Acte d'Union [1841], loi d'indemnisation des personnes qui ont subi des pertes pendant la rébellion de 1837-1838 [1849]*) et leurs effets sur les individus, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Les conclusions de lord Durham sur le manque d'histoire et de culture des Canadiens français étaient-elles fondées? Pourquoi?
- De quelle façon les anglophones de Montréal ont-ils réagi en 1849 à l'annonce de l'adoption d'une loi visant à dédommager les francophones du Bas-Canada des pertes qu'ils avaient subies durant les rébellions de 1837-1838?
- Quelles ont été les répercussions de la mort de Brock et de Tecumseh pour les Premières Nations et les Métis?
- Quelles ont été les conséquences à court et à long terme pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit d'avoir été inclus ou exclus des ententes de traités?

**B3.3** expliquer la contribution historique de personnalités et de groupes (*p. ex., Tecumseh, Shanawdithit, Laura Secord, Elizabeth Bertrand, Grace Marks, Louis-Joseph Papineau, William Lyon Mackenzie, Richard Pierpoint; abolitionnistes, organismes de bienfaisance et organisations pour l'établissement des immigrants, mennonites, Cuthbert Grant, Charles Ermatinger, Louis Riel [père]*) au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadien entre 1800 et 1850.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Qui étaient les Voltigeurs canadiens et pour quel fait sont-ils reconnus? En quoi le parcours de vie d'Elizabeth Bertrand est-il remarquable? Que nous révèle un personnage comme Richard Pierpoint sur la place des Canadiens d'origine africaine dans l'histoire du Canada?
- La ceinture fléchée, symbole de la francophonie d'Amérique, est intimement liée au commerce des fourrures : pourquoi? Qu'est-ce qui explique sa disparition de l'habillement traditionnel?
- Pourquoi Cuthbert Grant est-il moins reconnu que Louis Riel pour sa contribution à la cause des Métis?
- Pourquoi la vision du chef Shingwauk est-elle significative?

# Histoire, 8<sup>e</sup> année

## Survol

En 8<sup>e</sup> année, l'élève étudie l'histoire du Canada de 1850 à 1914, depuis les débuts du fédéralisme canadien jusqu'à l'aube de l'engagement du Canada dans la Première Guerre mondiale. En appliquant les concepts de la pensée critique en histoire, l'élève analyse les changements sociaux, politiques, économiques et juridiques que vit une population canadienne de plus en plus diversifiée dépendant d'un environnement physique, social et économique différent selon les régions. L'élève examine la portée historique de la création du Canada et de son expansion en en cernant les causes ainsi que les conséquences sur la vie de différents groupes et de différentes communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, ainsi que les immigrantes et immigrants. L'élève utilise le processus d'enquête en histoire pour analyser et interpréter des informations provenant de diverses sources, situer les événements dans leur contexte historique, établir des comparaisons, des distinctions et des liens entre les conditions existantes au tournant du XX<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui au Canada.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de 8<sup>e</sup> année fournissent à l'élève l'occasion d'explorer plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté) dont les suivants : *démocratie, équité, inclusivité, droit et justice, pouvoir et autorité, relations, respect et droits et responsabilités.*

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un [concept ou plus de la pensée critique en histoire](#) et à une grande idée ([voir plus de détails sur ces deux notions](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité de l'élève ainsi que son esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. Création du Canada (1850-1890)

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1850 et 1890 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.</p> <p>[Importance historique] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La création et l'expansion du Canada ont suscité différentes réactions au sein de la population.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les Canadiennes et les Canadiens ont-ils tous réagi de la même façon à la création du Dominion du Canada et à son expansion d'un océan à l'autre?</li> <li>• Le changement historique est-il toujours positif?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Analyser des défis sociaux, économiques et politiques auxquels sont confrontés différents groupes et différentes communautés du Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1850 et 1890.</p> <p>[Cause et conséquence] [Importance historique] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les Canadiennes et Canadiens ne sont pas tous traités de la même façon ni ne jouissent des mêmes droits et privilèges dans la nouvelle nation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment détermine-t-on la nature de l'impact d'un changement historique?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Décrire les événements, incluant la <i>Loi sur les Indiens</i>, les traités et les pensionnats indiens, ainsi que les mouvements, les groupes et les personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1850 et 1890.</p> <p>[Importance historique] [Cause et conséquence] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les changements politiques, économiques et sociaux majeurs que connaît le Canada à cette époque ont marqué de façon plus ou moins intense, profonde ou durable les personnes, les groupes et les communautés.</li> </ul>	

## Domaine d'étude B. Une société en évolution (1890-1914)

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 selon le point de vue de différents groupes et communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.</p> <p>[Importance historique] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vague d'immigration que connaît le Canada au cours de cette période a accentué la diversité de la société canadienne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De quelles façons différentes personnes relèvent-elles les défis et initient-elles ainsi un changement?</li> <li>• Dans quelle mesure les droits et libertés dont nous jouissons aujourd'hui au Canada résultent-ils des luttes qu'ont menées nos prédécesseurs?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Comparer le Canada d'alors à celui d'aujourd'hui sur le plan social, économique et politique en tenant compte des défis relevés à l'époque par différents groupes, différentes communautés ou différentes personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.</p> <p>[Continuité et changement] [Perspective historique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certains des droits et libertés dont nous jouissons aujourd'hui au Canada sont le fruit des luttes qu'ont menées à cette époque des personnes, des groupes et des communautés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel rôle la diversité a-t-elle joué dans le développement du Canada?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Décrire les événements, incluant l'envoi des élèves dans des pensionnats indiens, les mouvements, les groupes et les personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1890 et 1914.</p> <p>[Importance historique] [Cause et conséquence]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les changements survenus au tournant du XX<sup>e</sup> siècle ont eu une influence considérable sur le Canada.</li> </ul>	

### Développement des habiletés spatiales

Le programme d'histoire de la 8<sup>e</sup> année vise aussi à favoriser chez l'élève le développement d'habiletés spatiales diverses, comme illustré ci-après.

### Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- compare des cartes<sup>29</sup> historiques à des cartes d'aujourd'hui pour relever des changements aux noms et aux limites des territoires.
- relève d'une carte topographique du Canada les caractéristiques physiques du relief de chaque province pour expliquer les défis associés à la construction de la ligne du chemin de fer transcontinentale.
- situe sur une carte les communautés francophones établies dans l'Ouest canadien pour établir les liens entre les possibilités et les contraintes du territoire.
- trace les territoires touchés par des traités et relève les ressources naturelles qu'on y trouve.

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- construit un diagramme circulaire à l'aide de données tirées de recensements pour illustrer en pourcentages les langues parlées.
- construit un diagramme à bandes doubles pour comparer la population de villes canadiennes au début du XX<sup>e</sup> siècle à celle d'aujourd'hui.

---

<sup>29</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Création du Canada (1850–1890)

### Attentes

À la fin de la 8<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### A1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée

utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1850 et 1890 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. (**ACCENT SUR :** *Importance historique; Perspective historique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1850 et 1890 (*p. ex., le projet de la Confédération, la construction de la ligne de chemin de fer transcontinentale, la résistance des Métis et des Premières Nations au Traité n° 6*), selon les points de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel rôle central les Métis et Louis Riel ont-ils joué dans la fondation du Manitoba? Pourquoi ce dernier a-t-il été perçu différemment par les Anglais et les Canadiens français à l'époque?
- Quelles sont les réactions des Canadiens français confrontés aux événements menant à la Confédération?

- Comment les Premières Nations et les Métis ont-ils réagi à l'expansion vers l'ouest et à la colonisation de ce territoire par des immigrants européens?
- Quelles questions viennent à l'esprit quand on examine les points de vue de John A. Macdonald, Wilfrid Laurier et Justin Trudeau au sujet de Louis Riel?
- Quelles questions te viennent à l'esprit pour comprendre la perspective inuit au sujet de l'arrivée des baleiniers?

**A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : collections d'images [dessins, illustrations, photos], archives historiques [lettres, discours, documents légaux]; sources secondaires : manuels d'histoire, ouvrages de référence, articles de journaux, sites Web spécialisés*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel intérêt présente, dans le contexte de ton enquête, la consultation de journaux d'époque de langue française et de langue anglaise de différentes régions?
- Quels éléments de preuve du développement économique du Nord de l'Ontario à la suite de la Confédération pourrais-tu tirer d'images en noir et blanc? Où pourrais-tu trouver de telles images?
- Quels types de renseignements te fourniraient des timbres ou des pièces de monnaie commémorant les personnalités et les événements marquants de cette époque? Auprès de quelles institutions peux-tu t'informer à ce sujet?
- Est-il difficile de trouver de la documentation au sujet des Premières Nations, des Métis et des Inuit qui ne soit pas d'origine britannique ou française? Si oui, pourquoi? Sinon, où pourrais-tu la trouver?

**A1.3** évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur, contexte de communication, souci d'exactitude et de précision, absence de préjugés, valeurs véhiculées*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment pourrais-tu déterminer la crédibilité des sources d'information au sujet de la vie et des contributions de Louis Riel? Qui détermine les critères de crédibilité des sources? Pourquoi?

**A1.4** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., organigramme illustrant la structure gouvernementale à la suite de la Confédération, ligne de temps mettant en évidence les principaux événements, groupes et personnalités historiques associés à la résistance des Métis, carte illustrant la ligne du chemin de fer transcontinentale*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que nous révèlent les cartes côtières en bois des Inuit quant à leur perception de leur environnement naturel? Comment diffèrent-elles des cartes européennes et des cartes créées par les Inuit à la demande des Européens?

**A1.5** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., tableau sommaire de différents points de vue sur la pratique consistant à employer une main-d'œuvre immigrante peu exigeante pour réaliser des travaux de grande envergure, tableau comparatif des points de vue des partisans et des adversaires de la Confédération, tableau des impacts de la Loi sur les Indiens*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel outil organisationnel te permettrait de dresser une synthèse des changements survenus au pays pour différents groupes par suite de la Confédération?
- Quel outil organisationnel te permettrait d'analyser les différentes perspectives au sujet de la *Loi sur les Indiens*?

**A1.6** tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1850 et 1890 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- De quels changements les gens de l'époque ont-ils été témoins lors de la création de la Confédération au Canada? Comment peux-tu le savoir?
- Comment la *Loi sur les Indiens* peut-elle être considérée comme un point tournant pour les Premières Nations et, au siècle suivant, pour les Inuit?
- Qu'est-ce qu'un certificat des Métis?

**A1.7** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « confédération », « industrialisation », « expansion », « pensionnats indiens », « système de passe », « réconciliation »; médias et modes de présentation : récit historique, affiche, diaporama, ligne de temps*).

## A2. Défis sociaux, économiques et politiques

analyser des défis sociaux, économiques et politiques auxquels sont confrontés différents groupes et différentes communautés du Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1850 et 1890. (**ACCENT SUR :** Cause et conséquence; Importance historique; Perspective historique)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** expliquer l'impact des principaux changements sociaux, économiques et politiques au Canada entre 1850 et 1890 sur les personnes, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., révolution industrielle, urbanisation et émergence connexe de nouveaux groupes sociaux, augmentation de la population ouvrière, ruée vers l'or en Colombie-Britannique, intensification de l'immigration par le gouvernement dans le cadre de la politique du peuplement de l'Ouest canadien, Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province [1857], Acte de l'Amérique du Nord britannique [1867], Loi sur les Indiens [1876]*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi certaines colonies s'opposaient-elles au libre-échange au sein du Dominion du Canada?
- Quel a été l'impact de la révolution industrielle sur la société canadienne?
- Comment s'explique la disparition du bison dans les Prairies à cette époque et quelles en ont été les conséquences pour les Premières Nations et les Métis des Prairies?

**A2.2** décrire des situations de coopération et de conflit entre divers groupes au Canada entre 1850 et 1890 (*p. ex., tensions ethniques, linguistiques et confessionnelles entre anglophones et francophones, alliances de politiques en faveur de la Confédération, résistance des Métis contre le gouvernement fédéral, solidarité ouvrière pour l'amélioration des conditions de travail dans les usines et les manufactures, rôle des Inuit dans les échanges avec les Européens et le développement de l'Arctique*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pour quelles raisons les Métis sont-ils passés de la revendication pacifique à la résistance en 1885?
- Quelles sont les raisons qui expliquent l'ouverture du pays à l'immigration à cette époque?
- Est-ce que la traite des fourrures entre les Inuit et les Européens était basée sur la coopération ou était-elle conflictuelle?

**A2.3** décrire des situations d'injustices et d'inégalités vécues par différents groupes ou personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1850 et 1890 (*p. ex., refus de donner le droit de vote aux Autochtones, aux personnes racialisées et aux femmes, taxe d'entrée*

*imposée aux immigrantes et immigrants en provenance de Chine, restrictions des droits des Premières Nations dans les réserves, question des terres de l'Île-du-Prince-Édouard, Loi sur les Indiens).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment la législation sur la succession empêchait-elle les Autochtones d'accumuler des biens et de devenir indépendants financièrement?
- Pourquoi a-t-il fallu près de 100 ans pour résoudre la question des terres de l'Île-du-Prince-Édouard?
- Comment explique-t-on que certains groupes n'ont pas le droit de vote à cette époque?

**A2.4** évaluer l'impact des différents statuts et limites imposés aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuit (*p. ex., droits de propriété, Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés de Sauvages dans le Bas-Canada [1850], Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province [1857], Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages [1869], Loi sur les Indiens, statut d'Indiens, assimilation, exclusion des Métis des traités, travail des Inuit dans le commerce de l'huile de baleine*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'est-ce que la stratification raciale? Qu'est-ce que l'hégémonie?
- La *Loi sur les Indiens* définit les mots « personne » et « individu » comme « autre qu'un Sauvage ». Qu'est-ce que cette définition a pu avoir comme impact sur les Premières Nations? Sur les Métis? Qui favorise-t-elle? Pourquoi?
- Quelles étaient les contraintes des Métis et des Inuit durant cette période? Pourquoi la *Loi sur les Indiens* peut-elle être considérée comme un point tournant pour les Premières Nations?
- Comment l'*Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province* signé en 1857 est-il relié à la création des pensionnats indiens?

**A2.5** analyser des moyens d'action citoyenne ou de résistance civile (*p. ex., la création du Comité national des Métis en 1869, la négociation, la communication dans la presse écrite, l'engagement politique, la formation de syndicats, la grève*) auxquels ont eu recours des personnes, des groupes ou des communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1850 et 1890 pour faire avancer le droit et la justice sociale (*p. ex., défendre des droits ou des convictions, améliorer des conditions de vie ou de travail, dénoncer des injustices et des inégalités*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Au début de l'industrialisation, les propriétaires d'usines ont besoin de main-d'œuvre. Comment la classe ouvrière qui croît sans cesse s'y prend-elle pour amener les propriétaires d'usines à donner de meilleurs salaires et assurer des conditions de travail plus équitables et sécuritaires?
- Pour quelle raison Emily Stowe, première Canadienne à pratiquer la médecine au Canada, s'est-elle rendue aux États-Unis pour poursuivre ses études? Comment cette femme a-t-elle contribué à améliorer les droits des femmes au Canada? Quelle cause unissait Jenny K. Trout et Emily Stowe?
- Quels moyens certains Autochtones ont-ils pris pour éviter d'envoyer leurs enfants dans les pensionnats indiens?

## A3. Événements de 1850 à 1890

décrire les événements, incluant la *Loi sur les Indiens*, les traités et les pensionnats indiens, les mouvements, les groupes et les personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1850 et 1890. (**ACCENT SUR :** *Importance historique; Cause et conséquence; Perspective historique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** déterminer les causes des principaux événements qui se sont déroulés au Canada entre 1850 et 1890 (*p. ex., naissance du fédéralisme canadien, résistance des Métis de la rivière Rouge et création du Manitoba, entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération en 1871, sanction des pensionnats indiens, formalisation du système de réserves par l'adoption de la Loi sur les Indiens [1876]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi la colonisation de l'Ouest canadien est-elle devenue une priorité pour le gouvernement d'alors?
- En 1989, un monument a été érigé au centre-ville de Toronto à la mémoire des travailleurs chinois qui ont participé à la construction du chemin de fer canadien. Quelle est la raison d'être de ce monument? Comment qualifierais-tu les conditions dans lesquelles travaillaient ces ouvriers?

**A3.2** évaluer l'impact des politiques et des lois incluant les traités sur les Premières Nations, les Métis et les Inuit (*p. ex., Loi sur les Indiens [1876], Loi sur le Manitoba, les traités numérotés, la liste des droits du gouvernement provisoire de 1869, certificats des Métis, transfert des territoires arctiques de la Grande-Bretagne au Canada en 1880, absence de reconnaissance des Métis et de la responsabilité du gouvernement fédéral envers eux*) et en expliquer les conséquences passées et présentes.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles ont été les conséquences de la *Loi sur les Indiens* pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit?
- Quel a été le rôle de Mistahimaskwa (Big Bear) dans la résistance au Traité n° 6?
- Quels impacts ont eu les certificats des Métis et les Traités n° 8 et n° 10 sur les Métis et les Premières Nations?
- Pourquoi les Inuit n'ont-ils pas été consultés quant au transfert des territoires arctiques de la Grande-Bretagne au Canada en 1880?
- Quelles ont été les conséquences de l'interdiction du potlatch pour les Premières Nations?
- Quels ont été les impacts de la Confédération pour les Autochtones?
- Comment les questions et les défis non résolus du passé affectent-ils les Autochtones aujourd'hui?

**A3.3** identifier les facteurs qui ont mené à la création des pensionnats indiens (*p. ex., développement de la société agricole, expansion de l'Église chrétienne, compétition entre les Églises, assimilation, sentiment de supériorité des Européens, racisme*) et en expliquer les conséquences pour les individus, groupes et communautés autochtones et non autochtones (*p. ex., perte de la langue, de la culture et de l'identité, traumatisme intergénérationnel, dissociation à la famille et à la communauté, changement de la relation à la terre, maladie, sévices émotionnels, physiques et sexuels, pauvreté extrême*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment qualifierais-tu les conditions de vie dans les pensionnats indiens? Comment les enfants vivaient-ils leur retour dans leur village?
- Quelles sont les conséquences de la perte de la langue sur l'identité d'une personne? Pourquoi la langue et la famille étaient-elles les premières choses ciblées par le gouvernement canadien et les pensionnats indiens?
- Dans quel but John A. Macdonald a-t-il sanctionné les pensionnats indiens créés par les congrégations religieuses?
- Quelles étaient les conséquences pour les parents qui résistaient à envoyer leurs enfants dans les pensionnats indiens? Pourquoi certains ne résistaient-ils pas?
- Pourquoi la sensibilisation aux réalités des pensionnats indiens est-elle au centre de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada? Quelle est la différence entre une excuse et une réconciliation? Quel acte peux-tu poser pour appuyer cette réconciliation?

**A3.4** décrire des facteurs externes et internes qui ont joué un rôle dans la création et l'expansion du Canada entre 1850 et 1890 (*p. ex., guerre civile américaine et visée américaine sur la Colombie-*

*Britannique, établissement dans l'ensemble des Prairies de détachements de la Police à cheval du Nord-Ouest, résistance des Métis de la rivière Rouge, traités numérotés et Loi sur les Indiens [1876]).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi les populations des colonies atlantiques se sentaient-elles plus proches de la Nouvelle-Angleterre que du Canada central même après la Confédération?
- Quelles raisons ont amené le gouvernement fédéral à adopter la *Loi sur les Indiens* et quelles en ont été les conséquences?
- Pourquoi le gouvernement a-t-il déclaré sa souveraineté sur l'Arctique?

**A3.5** décrire l'impact de changements politiques et juridiques entre 1850 et 1890 sur les personnes, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada (*p. ex., Acte de l'Amérique du Nord britannique [1867], traités numérotés de 1 à 7 [1871-1877], Loi sur les Indiens [1876], Loi des unions ouvrières [1872], Loi de l'immigration chinoise [1885], Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés des Sauvages dans le Bas-Canada [1850]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment la *Loi sur les Indiens* de 1876 et ses modifications subséquentes ont-elles affecté les Premières Nations? Pourquoi les manifestations ouvrières se multiplient-elles à cette époque?
- La fête du Canada est célébrée le 1<sup>er</sup> juillet. Quelle est la signification de cette date dans l'histoire du Canada? Est-ce que cette date est significative pour tous les Canadiennes et Canadiens? Pourquoi ou pourquoi pas?
- Quels étaient les intérêts des Premières Nations de signer ou de ne pas signer certains traités? Pourquoi les Pieds-Noirs (Siksikas) ont-ils pris plus de temps à signer un traité avec le gouvernement?
- Quels étaient les effets de l'immigration continue sur les droits des Premières Nations et des Métis? Quelles tactiques ont été utilisées par le gouvernement pour s'assurer de la construction du chemin de fer vers l'ouest à travers des terres des Premières Nations?

**A3.6** expliquer la contribution historique de personnalités et de groupes (*p. ex., John A. Macdonald, Georges-Étienne Cartier, Mistahimaskwa [Big Bear], Nahnebahwequay [Catherine Sutton], Louis Riel, Gabriel Dumont, Emily Stowe, Pierre-Guillaume Sayer, Élisabeth Bruyère, Alexander Graham Bell; Police à cheval du Nord-Ouest, syndicalistes, congrégations religieuses, femmes métisses, ouvriers chinois*) au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1850 et 1890.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En quoi la décision de la province du Manitoba en 2008 de dédier un jour férié à Louis Riel est-elle significative? Quel rôle son ami Gabriel Dumont a-t-il joué dans la reconnaissance par le Canada de la nation et du patrimoine métis?
- À quels moyens Mary Ann Shadd a-t-elle fait appel pour militer contre l'esclavage et pour les droits de la personne?
- Quel était l'objectif de Mistahimaskwa (Big Bear) et de Poundmaker?

## B. Une société en évolution (1890–1914)

### Attentes

À la fin de la 8<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### B1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée

utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. (**ACCENT SUR :** *Importance historique; Perspective historique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 (*p. ex., les pensionnats indiens, le Règlement 17, la guerre des Boers, la politique canadienne de l'immigration*), selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi le Canada de Wilfrid Laurier s'implique-t-il dans la guerre des Boers? Pourquoi les Canadiens français étaient-ils opposés à la participation du Canada à cette guerre?
- Quelles étaient les clauses du *Règlement 17*? Comment les francophones de l'Ontario ont-ils réagi à cette législation?
- Comment les communautés des Premières Nations ont-elles réagi à la législation leur interdisant de se rassembler ou de tenir leurs cérémonies traditionnelles? Comment le langage de la tradition orale diffère-t-il du langage du Traité n° 9 de la baie James?
- Quelle était la perspective du gouvernement par rapport à l'Arctique?

**B1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : collections d'images [illustrations, dessins, photos], caricatures, archives historiques [lettres, discours, documents légaux, traités], récits oraux autochtones; sources secondaires : manuels, ouvrages de référence, matériel audiovisuel, articles de journaux, sites Web spécialisés*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi est-il important que tu lises le texte officiel du *Règlement 17* en plus de lire les articles qui lui ont été consacrés dans les journaux de l'époque et dans les manuels d'histoire?

- Quels sont les éléments subséquents du *Règlement 18* illustrant le caractère éminemment tendu des relations entre les divers groupes engagés dans ce conflit?
- Quels indices te permettent de conclure que certains défis sociaux et économiques relevés par nos prédécesseurs ont eu pour effet d'améliorer nos conditions de vie actuelles?
- Pourquoi les registres de décès des enfants fréquentant les pensionnats indiens sont-ils incomplets? Quels sont les défis associés à trouver, organiser et documenter les sources primaires autochtones?

**B1.3** évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur, contexte de communication, souci d'exactitude et de précision, absence de préjugés, valeurs véhiculées*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment pourrais-tu déterminer la validité et la crédibilité des sources d'information au sujet de la création du parc provincial Algonquin en 1893? Pourquoi serait-il important de consulter des sources autochtones à ce sujet?
- Pourquoi est-il important de consulter diverses sources et d'examiner divers points de vue au sujet des pensionnats indiens?

**B1.4** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., diagramme présentant des données statistiques sur l'immigration au Canada entre 1890 et 1914, ligne de temps mettant en évidence les principaux événements, personnalités historiques et groupes associés au Règlement 17 en Ontario, carte illustrant le développement urbain ou industriel que connaît le Canada durant cette période*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Qu'est-ce que les cartes historiques de la ruée vers l'or peuvent t'apprendre au sujet des conséquences de cet événement sur les Premières Nations?

**B1.5** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., tableau de synthèse sur les moyens de résistance civile et pacifique auxquels les Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens ont recouru pour protester contre les Règlements 17 et 18, tableau mettant en comparaison le point de vue des Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens, des anglophones irlandais, du clergé catholique et du gouvernement provincial sur la question scolaire en Ontario*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En comparant des photos de l'époque à d'autres prises aujourd'hui au Canada, que remarques-tu au sujet des moyens de transport, des services publics, des loisirs, de la place des femmes au travail ou des enfants dans la société d'alors? Quelles sources pourrais-tu consulter pour en apprendre davantage sur les raisons de ces changements?
- Que t'apprennent les caricatures politiques de l'époque sur la représentation des femmes qui revendiquent des droits dans la société canadienne? Dans quel domaine ont-elles obtenu gain de cause? La bataille te semble-t-elle avoir été facile? Qui sont les femmes qui ont mené cette bataille?
- Que t'indique cette carte au sujet de la distribution de la population dans l'Ouest canadien à cette époque?
- Comment expliques-tu la présence au Canada de communautés, par exemple la communauté ukrainienne? Qui sont les Doukhobors?
- Quelles similarités et différences y a-t-il entre les expériences des Premières Nations, des Métis et des Inuit dans les pensionnats indiens?

**B1.6** tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1890 et 1914 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- L'Ontario français est-il sorti gagnant de sa lutte contre le *Règlement 17*? L'Ontario français connaît-il des défis de cet ordre ou de cette ampleur aujourd'hui? Lesquels? Considères-tu important en qualité de francophone de l'Ontario de t'y impliquer?
- Quelles conclusions peut-on tirer en comparant les politiques et les pratiques éducationnelles dans les pensionnats indiens et des écoles pour les non-Autochtones?

**B1.7** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., vocabulaire : « ruée vers l'or du Klondike », « industrialisation », « syndicat », « grève », « manufacture », « suffragette »; médias et modes de présentation : récit historique sous forme de conte, débat, affiche, montage de photos, danse, poésie, musique*).

## B2. Défis et changements sociaux et économiques

comparer le Canada d'alors à celui d'aujourd'hui sur le plan social, économique et politique en tenant compte des défis relevés à l'époque par différents groupes, différentes communautés ou différentes

personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. (**ACCENT SUR :** *Continuité et changement; Perspective historique*)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** expliquer les principaux changements sociaux et économiques que le Canada a connus entre 1890 et 1914 (*p. ex., intensification de l'urbanisation; développement d'une culture de la consommation; avancées technologiques; développement d'infrastructures urbaines; développement de l'industrie minière en Ontario, en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique; essor du syndicalisme; renforcement des lois en matière d'immigration [lois de 1906 et 1910]; politisation croissante des femmes; expansion du système des pensionnats indiens*), ainsi que leurs impacts sur des personnes, des groupes et des communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels modes de production industrielle et de distribution sont mis en place à cette époque? Quelles répercussions ces transformations ont-elles sur la classe ouvrière?
- Dans quelle sphère d'activité remarque-t-on le plus l'évolution du rôle et de la condition de la femme au Canada à cette époque? A-t-elle accès à des métiers ou à des professions? Pour se qualifier, a-t-elle accès à l'éducation?
- Comment s'est manifestée sur le terrain l'ampleur de la ruée vers l'or du Klondike? Les Canadiens français étaient-ils parmi les chercheurs d'or? Quelles ont été les contributions des Premières Nations pendant la ruée vers l'or du Klondike de 1898?
- Comment l'expansion vers le nord a-t-elle affecté les relations avec les Inuit? Qu'est-ce qui a causé le déclin de la traite des fourrures et quelles en ont été les conséquences pour les Métis?

**B2.2** décrire des situations de conflit et de coopération entre divers groupes au Canada entre 1890 et 1914 (*p. ex., résistance des parents à envoyer leurs enfants dans les pensionnats indiens, conflit entre les Canadiens anglais et les Canadiens français au sujet de la guerre des Boers, conflit entre les immigrants européens et non européens, grève des mineurs de charbon en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment les immigrants qui souhaitaient s'établir dans les Prairies canadiennes se sont-ils entraidés?
- Est-ce que la question scolaire au Manitoba a exacerbé le conflit entre les Canadiens anglais et les Canadiens français?
- Comment les différentes communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ont-elles réagi à l'amendement de 1894 de la *Loi sur les Indiens* qui les obligeait à envoyer leurs enfants

dans les pensionnats indiens? Quels enjeux soulève, pour les Métis, la question scolaire du Manitoba?

- Est-ce que les relations entre les Premières Nations et les chercheurs d'or étaient plutôt de nature conflictuelle ou d'entraide?

**B2.3** comparer les expériences ou les défis relevés au Canada par différents groupes, différentes communautés et personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, entre 1890 et 1914 (*p. ex., pauvreté dans les centres urbains, dureté des conditions de travail dans les usines, les manufactures et les mines, sécheresse dans les Prairies, expérience de l'exclusion, de la marginalisation ou de la discrimination, expériences vécues dans les pensionnats indiens, système de réserves*) avec des situations au Canada aujourd'hui.

Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Dans quelle mesure l'expérience de l'immigration et de l'établissement au Canada aujourd'hui peut-elle être comparée à celle vécue par des immigrantes et immigrants au tournant du XX<sup>e</sup> siècle?
- Comment la pauvreté urbaine ou la pauvreté des enfants et des familles se manifestait-elle comparativement à aujourd'hui?
- Quelles sont les séquelles des expériences vécues par les Premières Nations, les Métis et les Inuit qui ont fréquenté les pensionnats indiens? Pourquoi les considère-t-on comme des « survivantes » et des « survivants »?

**B2.4** comparer les moyens d'action citoyenne ou de résistance civile (*p. ex., formation d'organisations autonomes, manifestation de solidarité mutuelle, lancement ou signature de pétitions, refus de se soumettre à un règlement*) auxquels ont recouru des personnes, des groupes ou des communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1890 et 1914 pour faire avancer le droit ou la justice sociale (*p. ex., défendre des droits ou des convictions, améliorer des conditions de vie ou de travail, dénoncer des injustices et des inégalités*) avec des moyens utilisés aujourd'hui dans des situations semblables.

Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi les Ukrainiennes et les Ukrainiens se sont-ils établis en si grand nombre dans les Prairies canadiennes? De quelles façons la solidarité s'est-elle manifestée entre les membres de cette communauté dans les Prairies?
- Quelles formes de solidarité existe-t-il aujourd'hui dans la société canadienne? Quelles actions sont prises aujourd'hui pour restaurer les langues autochtones?
- Comment ces actions sont-elles différentes des actions prises entre 1890 et 1914? Quelle a été l'efficacité des pétitions d'Onondayoh (Frederick Ogilvie Loft) pour unir les Premières Nations en Ontario et améliorer leur vie?

**B2.5** décrire des situations d’injustices et d’inégalités vécues par différents groupes ou différentes personnes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit, au Canada entre 1890 et 1914 (*p. ex., statut inférieur de la femme, travail des enfants, mesures répressives à l’égard de minorités ethniques, fréquentation obligatoire des pensionnats indiens pour les enfants des Premières Nations, des Métis et des Inuit*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment étaient perçues les femmes au tournant du XX<sup>e</sup> siècle au Canada? Quelles lois et pratiques de l’époque reflètent cette perception? Quelles étaient les principales préoccupations des groupes militant pour les droits des femmes à cette époque?
- Comment la *Charte canadienne des droits et libertés* réussit-elle à éliminer certaines injustices et inégalités auxquelles est confrontée la population canadienne actuelle? Quels moyens le gouvernement utilisait-il pour forcer les parents à envoyer leurs enfants dans les pensionnats indiens?

## B3. Événements de 1890 à 1914

décrire les événements, incluant l’envoi des élèves dans des pensionnats indiens, les mouvements, les groupes et les personnalités qui ont marqué l’histoire du Canada entre 1890 et 1914. (**ACCENT SUR :** *Importance historique; Cause et conséquence*)

## Contenus d’apprentissage

Pour satisfaire à l’attente, l’élève doit pouvoir :

**B3.1** décrire les causes des principaux événements qui se sont déroulés au Canada entre 1890 et 1914 (*p. ex., ruée vers l’or du Klondike, guerre des Boers, campagne de Sifton pour la colonisation de l’Ouest canadien, multiplication des syndicats de métiers et création de syndicats industriels, émeutes violentes dirigées contre les Asiatiques à Vancouver*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi la participation des Canadiens à la guerre des Boers constitue-t-elle un précédent dans l’histoire militaire du Canada?
- Dans quel contexte le programme d’immigration d’enfants britanniques au Canada est-il déployé?
- Quel a été l’effet de la vague d’immigration initiée par Wilfrid Laurier et Clifford Sifton sur les Métis? Quels événements ont donné naissance aux postes de traite dans le Nord canadien?
- Comment les Inuit de Netsilik (ou Netsilingmiuts) ont-ils contribué à la traversée du passage du Nord-Ouest par les Européens?

**B3.2** décrire l'impact de changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1890 et 1914 sur les personnes, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuit (p. ex., *politique de fréquentation obligatoire des pensionnats indiens en 1891, introduction de l'allocation par élève dans les pensionnats indiens en 1896, création du Yukon à partir des Territoires du Nord-Ouest [1898], entrée de l'Alberta et de la Saskatchewan dans la Confédération canadienne [1905], question des écoles du Manitoba [loi scolaire de 1890], imposition du Règlement 17 en Ontario [1912]*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi le Yukon a-t-il été créé à cette époque?
- Le droit de vote a évolué depuis les débuts de la Confédération. Comment se déroulait une élection fédérale entre 1890 et 1914? Les conditions étaient-elles les mêmes d'une province à l'autre? Qui votait? Comment? Comment annonçait-on une élection? L'imposition du cens électoral existait-elle toujours?
- Y a-t-il un lien entre l'essor économique et démographique que connaît le Canada à cette époque et les événements qui mèneront à l'éclatement de la Première Guerre mondiale en 1914?
- Quelles ont été les conséquences de la politique de fréquentation obligatoire des pensionnats indiens en 1891 et de l'allocation par élève?

**B3.3** expliquer la contribution historique de personnalités et de groupes (p. ex., *Wilfrid Laurier, Samuel Genest, Henri Bourassa, Diane et Béatrice Desloges, Émilie Tremblay, Emily Carr, Louis-Honoré Fréchette, Lucy Maud Montgomery, Tom Longboat, Onondayoh [Frederick Ogilvie Loft], John Ware, Napoléon-Antoine Belcourt; réformistes, femmes, ouvriers*) au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1890 et 1914.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel rôle ont joué Samuel Genest, Napoléon-Antoine Belcourt et Henri Bourassa dans la crise scolaire liée au *Règlement 17*? Pourquoi Émilie Tremblay est-elle une figure historique au Yukon?
- Quels objets, lieux et célébrations nous aident aujourd'hui à nous souvenir des personnalités qui ont marqué l'histoire de la francophonie canadienne de l'époque?
- Comment Tom Longboat, Onondayoh (Frederick Ogilvie Loft) et d'autres activistes autochtones ont-ils contribué à sensibiliser les peuples autochtones à leurs droits?
- Comment explique-t-on le manque de visibilité de personnalités historiques des Premières Nations, métisses et inuit pendant une longue période?

# Géographie, 7<sup>e</sup> année

## Survol

En 7<sup>e</sup> année, l'élève explore les caractéristiques et les processus physiques de la Terre ainsi que les manifestations de la relation d'interdépendance qui existe entre le milieu physique et les humains. En appliquant les concepts de la pensée critique en géographie, l'élève analyse, entre autres, les constantes des caractéristiques physiques de la Terre et les processus qui sont à leur origine et qui continuent de les transformer. L'élève est ainsi amené à découvrir les liens qui existent entre ces caractéristiques physiques et la distribution spatiale des ressources naturelles sur la planète et à examiner la question de la durabilité environnementale que pose l'exploitation des ressources naturelles dans le monde entier. L'élève de 7<sup>e</sup> année continue de développer ses habiletés spatiales et de se familiariser avec le processus d'enquête en géographie pour analyser et interpréter des informations provenant de diverses sources et développer une meilleure compréhension du monde qui l'entoure.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de 7<sup>e</sup> année fournissent à l'élève l'occasion d'explorer plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)) dont les suivants : *défense d'une cause, coopération, perspective* et *gestion responsable des ressources de l'environnement*.

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un [concept ou plus de la pensée critique en géographie](#) et à une grande idée ([voir plus de détails sur ces deux notions](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité de l'élève ainsi que son esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. Constantes physiques dans un monde en changement

Attentes et concepts de la pensée critique en géographie	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer l'impact de phénomènes naturels et des activités humaines sur l'environnement. [Perspective géographique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les phénomènes naturels et les activités humaines qui transforment les caractéristiques physiques de la Terre peuvent avoir des conséquences sociales, politiques, environnementales et économiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi est-il nécessaire d'examiner l'impact des activités humaines selon diverses perspectives?</li> <li>Pourquoi différents groupes ont-ils une relation différente à l'environnement? Pourquoi réagissent-ils différemment aux possibilités et aux défis que présente l'environnement?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Analyser la relation d'interdépendance entre les activités humaines et l'environnement naturel. [Importance spatiale] [Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le milieu physique influe sur les activités humaines tout comme les activités humaines influent sur le milieu physique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi les caractéristiques physiques de la Terre changent-elles?</li> </ul>
<p><b>A3.</b> Expliquer l'action des processus naturels et des activités humaines sur la transformation de l'environnement. [Importance spatiale] [Constantes et tendances]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les caractéristiques physiques de la Terre peuvent être créées et modifiées par des processus naturels et des activités humaines.</li> </ul>	

## Domaine d'étude B. Exploitation des ressources naturelles et durabilité environnementale

Attentes et concepts de la pensée critique en géographie	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer l'impact de l'exploitation des ressources naturelles à travers le monde ainsi que l'utilisation qui en est faite. [Perspective géographique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les façons d'extraire, d'exploiter et d'utiliser les ressources naturelles peuvent avoir des conséquences sociales, économiques, politiques et environnementales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment détermine-t-on le caractère durable ou non durable de l'exploitation d'une ressource naturelle? Est-ce que l'exploitation des combustibles fossiles est compatible avec le développement durable?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Analyser les moyens de relever des défis liés à l'exploitation des ressources naturelles à travers le monde pour en assurer la durabilité. [Importance spatiale] [Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des facteurs d'ordre social, politique, économique et géographique influent sur l'exploitation des ressources naturelles et leur mise en valeur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quels exemples de pratiques de gestion responsable de l'environnement sont reconnues à travers le monde? Quelles leçons devons-nous tirer de ces expériences?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Décrire la provenance et l'utilisation de diverses ressources naturelles ainsi que les effets de leur exploitation et de leur utilisation. [Importance spatiale] [Perspective géographique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les caractéristiques physiques de la Terre, la distribution des ressources naturelles et l'utilisation de ces ressources par les humains sont interreliées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi certains pays sont-ils plus en mesure que d'autres d'exploiter et d'utiliser les ressources naturelles de façon responsable?</li> </ul>

### Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en géographie, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme illustré ci-après.

### Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- interprète les données d'un climagramme ainsi que les données d'une carte<sup>30</sup> topographique (*p. ex., accessibilité des sites, routes, parcs nationaux, parcs provinciaux*) d'une région canadienne pour recommander des activités estivales à un groupe cible.
- compare à l'aide d'images satellites le résultat de systèmes d'irrigation sur des terres arides de deux régions du monde (*p. ex., l'Inde et le Brésil*).
- compare à partir d'images satellites les répercussions de l'exploitation forestière de différentes régions canadiennes pour saisir la nécessité du développement durable.

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- utilise les diagrammes de sites qui publient des données sur les espèces en péril au Canada et dans le monde pour démontrer l'importance de protéger l'environnement naturel.
- produit un diagramme à bandes doubles pour comparer la superficie occupée par les parcs provinciaux et nationaux dans une province ou dans un territoire par rapport à la superficie de cette province ou de ce territoire.

---

<sup>30</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Constantes physiques dans un monde en changement

### Attentes

À la fin de la 7<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### A1. Impact des phénomènes naturels et des activités humaines sur l'environnement

utiliser le processus d'enquête pour explorer l'impact de phénomènes naturels et des activités humaines sur l'environnement. (**ACCENT SUR :** *Perspective géographique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur l'impact de phénomènes naturels (*p. ex., sécheresse, inondation, éruptions volcaniques*) et des activités humaines (*p. ex., pollution, agriculture, déforestation*) sur l'environnement.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment est-ce qu'un tsunami détruit l'environnement naturel et l'environnement bâti d'une région? Qu'est-ce qui explique sa force destructrice?
- Comment l'urbanisation intensive peut-elle détruire l'environnement naturel? Comment les différents niveaux de gouvernement relèvent-ils le défi de l'urbanisation dans notre région?
- Quels sont les impacts sociaux, économiques et environnementaux de la construction de barrages sur des territoires habités par des communautés autochtones?

**A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : rapport ou entrevue effectuée d'experts indépendants en développement durable, données pluviométriques sur une région du monde régulièrement touchée par la sécheresse, carte des zones affectées par le processus de désertification en Afrique; sources secondaires : atlas, revue, site Web spécialisé, article de journal, représentation numérique des modifications physiques au cours d'une rivière causées par l'activité humaine*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Comment peux-tu montrer l'impact qu'a eu un ouragan sur une région en utilisant des articles de journaux ou des photos? Est-ce que le visionnement de clips documentaires te fournirait d'autres informations pertinentes? Quel genre de données statistiques peuvent appuyer tes arguments? Comment procéderas-tu pour juger de la fiabilité de tes sources?

**A1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., schéma illustrant les effets de l'érosion du sol dans différentes régions du monde; carte de localisation des sources de pollution le long d'une rivière et des communautés qui dépendent de cette ressource*).

**A1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., photo ou carte thématique illustrant l'impact d'une espèce invasive dans un espace naturel; diagramme illustrant la chute de la production agricole dans une région céréalière touchée par la sécheresse; carte thématique produite à l'aide d'un Système d'information géographique [SIG] sur les mouvements de population dus à la montée du niveau de la mer*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quel outil organisationnel utiliserais-tu pour dresser le bilan matériel, environnemental et humain d'un tsunami sur une région côtière?
- Quelles sont les données qu'il te faudrait placer sur une carte thématique?

**A1.5** tirer des conclusions sur l'impact de phénomènes naturels et des activités humaines sur l'environnement (*p. ex., la tempête de verglas en 1998 dans l'Est de l'Ontario et le Sud du Québec et l'ouragan Katrina à la Nouvelle-Orléans ont eu des impacts négatifs d'ordre à la fois humain, économique et physique; l'approvisionnement en eau destinée à l'usage domestique réduit les réserves d'eau*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Un tsunami peut-il menacer les communautés et l'environnement naturel des côtes canadiennes?

- Les changements de la superficie et de la qualité des sols qu’engendre l’augmentation des activités humaines menacent-ils la production des ressources naturelles et la capacité de subvenir aux besoins essentiels des populations?

**A1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., éditorial, présentation orale, montage-photo, article de journal*).

## A2. Activités humaines et environnement naturel

analyser la relation d’interdépendance entre les activités humaines et l’environnement naturel.  
(**ACCENT SUR :** *Importance spatiale; Interrelations*)

### Contenus d’apprentissage

Pour satisfaire à l’attente, l’élève doit pouvoir :

**A2.1** décrire des moyens de relever les défis liés aux caractéristiques physiques de l’environnement naturel (*p. ex., construction de barrages pour contrôler les crues, élaboration de systèmes d’irrigation pour cultiver des terres arides, construction d’édifices résistant aux conditions climatiques ou aux séismes*) ainsi que l’incidence de leur implantation sur l’environnement (*p. ex., pollution de l’eau, du sol ou de l’air causée par les industries et l’agriculture, perte de l’habitat naturel de la faune causée par les établissements urbains*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels genres de reliefs se prêtent bien au développement du tourisme? Quel est l’impact de cette industrie dans des zones naturelles menacées?
- Quel est l’impact de la monoculture ou de la déforestation sur l’environnement naturel?
- Quels défis rencontrent les populations qui vivent dans le désert, dans les régions volcaniques ou dans les forêts de régions tropicales? Comment les communautés qui y vivent relèvent-elles ces défis?

**A2.2** comparer le point de vue de divers groupes par rapport aux défis et aux possibilités que présente l’environnement naturel (*p. ex., perspective des peuples autochtones vivant de chasse et de pêche et des compagnies minières qui veulent exploiter des gisements dans le Nord canadien; perspective du propriétaire d’une compagnie d’extraction de ressources et d’un organisme de protection de l’environnement*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles préoccupations reflètent le mieux les différences de point de vue des entreprises minières et des populations autochtones quant à l'exploitation des ressources naturelles dans le Nord canadien?

**A2.3** évaluer l'impact de diverses caractéristiques de l'environnement naturel sur les activités humaines dans différentes régions du monde (*p. ex., exploitation minière dans les régions riches en minerais et exploitation forestière dans les régions renfermant d'importantes ressources en bois; concentration de nombreuses activités [pêche, tourisme, commerce maritime] et de populations de forte densité sur les littoraux; transport maritime sur les cours d'eau navigables; activités agricoles dans les plaines fertiles et irriguées*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels liens peux-tu établir entre l'environnement naturel et les endroits où les populations s'installent, en te basant sur une carte de densité de la population et sur une carte du relief?
- Comment peux-tu déterminer à partir d'une carte des ressources naturelles la façon dont les humains utilisent l'environnement naturel?

**A2.4** dégager les répercussions de phénomènes naturels (*p. ex., sécheresse, inondation, éruption volcanique, glissement de terrain*) sur les humains (*p. ex., problèmes de santé respiratoire, famine, mouvement de populations, mortalité*) et sur l'environnement (*p. ex., feux de forêt, invasions d'insectes ou de rongeurs nuisibles, accumulation de déchets, failles, terrains instables*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Dans quels pays les tremblements de terre sont-ils les plus destructeurs? Dans quels cas ce phénomène naturel revêt-il un caractère catastrophique? Quel est le risque de tremblements de terre dans notre région? Qu'en est-il pour d'autres régions au Canada? Qu'est-ce qui peut être fait pour éviter les dommages causés par ce phénomène naturel? Le Canada est-il en position de contrôler les dommages causés par un tremblement de terre sur son territoire?

**A2.5** évaluer le caractère durable des diverses solutions adoptées ou des moyens utilisés par diverses populations pour relever les défis liés à leur environnement naturel dont les caractéristiques physiques sont similaires (*p. ex., prévention des inondations à la Nouvelle-Orléans et aux Pays-Bas; nomadisme des populations du Sahara et recours massif et intensif à l'irrigation de villes comme Las Vegas dans le désert Mojave; pratiques d'exploitation forestière au Canada et de sylviculture en Europe; exploitation de la forêt tropicale au Costa Rica à des fins d'écotourisme et coupe à blanc des forêts au Brésil*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Des provinces comme l'Ontario et la Colombie-Britannique ont organisé leur territoire en fonction de l'exploitation des forêts. Comment mettent-elles en place des pratiques forestières durables ainsi qu'une gestion responsable pour éviter l'épuisement de cette ressource et protéger d'autres aspects de l'environnement?
- Le Canada fait face à des défis quant à la protection de ses réserves d'eau douce. Pour quelles raisons certains de nos cours d'eau sont-ils en danger? Que fait-on pour éviter le pire et améliorer la situation?

## A3. Transformation de l'environnement naturel

expliquer l'action des processus naturels et des activités humaines sur la transformation de l'environnement. (**ACCENT SUR** : *Importance spatiale; Constantes et tendances*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** décrire des caractéristiques physiques du relief (*p. ex., montagnes, plateaux, plaines, vallées*) ainsi que des caractéristiques physiques des masses d'eau et des systèmes fluviaux (*p. ex., lac, océan, réseau fluvial, bassin hydrographique*) à travers le monde.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles caractéristiques du relief peux-tu observer sur ces photos pour avoir des indices sur la localisation d'une région?

**A3.2** décrire des processus naturels (*p. ex., précipitation, érosion, montée du niveau de la mer, changement climatique*) et des activités humaines (*p. ex., construction de barrages, mise en place de systèmes d'irrigation, embouteillage d'eau de sources naturelles*) qui modifient les caractéristiques physiques du relief, des masses d'eau et des systèmes fluviaux à travers le monde (*p. ex., contamination des cours d'eau par les cendres toxiques suite à une éruption volcanique et ses effets sur la vie aquatique, la faune et la flore; réchauffement climatique suite au défrichement accéléré des forêts amazoniennes qui réduisent la capacité d'absorption du dioxyde de carbone*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Certaines régions du Canada abritent des sites naturels qui sont devenus des destinations touristiques intéressantes. Le parc provincial Hopewell Rocks en bordure de la baie de Fundy

renferme des rochers qui ont été sculptés avec le temps en forme de pots de fleurs. Comment peux-tu expliquer cette transformation?

- Pourquoi est-il important que le gouvernement du Nouveau-Brunswick applique dans cette région des pratiques liées au tourisme durable?

**A3.3** décrire des caractéristiques physiques de régions climatiques (*p. ex., régions dont le climat est tropical, continental, polaire ou tempéré*) et de régions naturelles (*p. ex., prairie, forêt boréale, forêt tropicale, toundra*) à travers le monde.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels éléments naturels observables sur ces photos peuvent t'indiquer le type de climat de cette région? Quelles caractéristiques de la flore et de la faune pourraient t'indiquer que la région se trouve au Canada? Le type et la taille des arbres témoignent-ils du climat?

**A3.4** décrire des facteurs géographiques (*p. ex., latitude, altitude, masses d'air, grandes étendues d'eau, courants marins*), des processus naturels (*p. ex., climat altéré par un facteur naturel comme le changement dans l'activité volcanique, érosion entraînant la perte de la couche arable du sol*) et des activités humaines (*p. ex., utilisation de produits chimiques, monoculture, introduction d'espèces envahissantes par le transport maritime*) qui modifient les caractéristiques physiques des régions climatiques et naturelles (*p. ex., les Grands Lacs, source d'humidité, influent sur le climat du Sud de l'Ontario; le réchauffement climatique, responsable de la fonte du pergélisol, modifie les caractéristiques du sol en milieu arctique et perturbe le mode de vie traditionnel des Inuit; des infestations d'insectes forestiers provoquent la mort des arbres et modifient les écosystèmes forestiers de la région boréale; le passage répété d'ouragans dégrade ou fragilise les écosystèmes côtiers et marins*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi les météorologues s'intéressent-ils aux courants marins?
- Quelles activités humaines ont entraîné l'augmentation de la quantité de gaz à effet de serre dans l'atmosphère et le réchauffement connexe de la Terre? Quelles conséquences du réchauffement planétaire ont déjà été observées de par le monde?
- À quel type de changement climatique pourrait-on s'attendre au Canada? Quelles transformations pourraient subir nos régions naturelles? Est-ce que ces changements modifieraient nos activités récréatives et sportives?

**A3.5** expliquer, en utilisant divers moyens (*p. ex., cartes, climagrammes, données statistiques*), que les constantes climatiques à l'échelle mondiale dépendent de l'interaction de nombreux facteurs (*p. ex., latitude, altitude, masses d'air, grandes étendues d'eau, courants marins*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quel genre de diagramme utiliserais-tu pour expliquer que le climat peut varier à l'intérieur d'un même pays?
- Quel type de carte te permettrait d'expliquer pourquoi certaines régions sont plus sujettes que d'autres à la sécheresse?

**A3.6** comparer, à l'aide d'outils divers (*p. ex., climagramme, image satellite, photographie aérienne, tableau statistique*), les caractéristiques physiques de deux zones géographiques ou plus dans le monde, ainsi que les facteurs et les processus naturels qui influent sur ces caractéristiques.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment l'analyse de cartes et de diagrammes peut-elle t'aider à dégager les constantes et les tendances liées aux processus naturels?
- Les ouragans représentent un phénomène naturel constant sur la côte est des États-Unis. Qu'en est-il de l'ouragan Sandy en 2012? D'autres ouragans de cette ampleur pourraient-ils arriver sur la côte américaine ou même canadienne?

**A3.7** dégager de l'information d'une carte topographique à des fins diverses (*p. ex., pour représenter le bassin hydrographique du fleuve Saint-Laurent à l'aide d'un croquis, d'une maquette ou d'une coupe transversale; pour vérifier le niveau de difficulté d'une randonnée en montagne; pour expliquer les raisons de l'emplacement d'une ville*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment une carte topographique diffère-t-elle d'une carte routière? Quels détails géographiques peux-tu dégager d'une carte topographique? Pourquoi une carte topographique est-elle un outil idéal pour une sortie en plein air, par exemple une randonnée en montagne?

## B. Exploitation des ressources naturelles et durabilité environnementale

### Attentes

À la fin de la 7<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### B1. Exploitation et utilisation des ressources naturelles

utiliser le processus d'enquête pour explorer l'impact de l'exploitation des ressources naturelles à travers le monde ainsi que l'utilisation qui en est faite. (**ACCENT SUR :** *Perspective géographique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur l'impact de l'exploitation des ressources naturelles à travers le monde ainsi que l'utilisation qui en est faite.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels sont les impacts sociaux, économiques et environnementaux de la déforestation? Les programmes de reforestation sont-ils efficaces?
- Quels sont les effets à court et à long terme de la surpêche sur les populations de poissons, l'économie et l'environnement? Le parc provincial Algonquin en Ontario est une zone protégée qui offre des activités de plein air. De telles activités risquent-elles de nuire à la protection des habitats naturels et à la conservation des espèces?

**B1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : documentation provenant d'un musée virtuel sur les étapes de l'extraction d'un minerai, entrevue d'experts indépendants en gestion durable des forêts, imagerie satellitaire d'un territoire inondé suite à la construction d'un barrage hydroélectrique; sources secondaires : article de journal, témoignage, données gouvernementales sur l'impact du changement climatique*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Certains documentaires présentent des détails intéressants sur la situation des ressources naturelles au Canada. Pourquoi faut-il poser un regard critique sur leur contenu?
- Peut-on réaliser un documentaire avec l'intention d'exclure ou d'exagérer de l'information? Pourquoi est-ce possible?

**B1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., schéma illustrant les différentes caractéristiques d'une région à l'aide d'un SIG (système d'information géographique), carte thématique sur l'impact à court et à long terme de l'exploitation d'une ressource naturelle*).

**B1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., cartes thématiques pour déterminer l'étendue des coupes à blanc, de la déforestation ou de projets de reforestation dans différentes régions du monde; diagrammes sur le déclin des stocks de poisson et son impact dans diverses régions; logiciel géographique pour analyser les changements du cours d'une rivière ou d'un lac suite au prélèvement de l'eau à des fins d'irrigation ou d'approvisionnement en eau d'une population*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- As-tu pris le temps de noter dans tes propres mots les idées principales des textes que tu as consultés ainsi que la référence bibliographique de chacun de ces textes? Conserve-tu les sites Web intéressants dans tes favoris?
- Quel outil organisationnel pourrais-tu utiliser pour éviter le plagiat? Lequel peux-tu utiliser pour comparer les méthodes de pêche industrielle et artisanale au regard des principes de développement durable des ressources halieutiques?

**B1.5** tirer des conclusions sur l'impact de l'exploitation des ressources naturelles à travers le monde ainsi que l'utilisation qui est faite de ces ressources (*p. ex., la déforestation a des conséquences néfastes sur l'habitat naturel de la faune; l'exploitation de mines de diamant au Canada suscite des préoccupations quant à l'utilisation de l'eau; la transformation écologique de certaines ressources naturelles par des entreprises soucieuses de l'environnement produit moins de déchets*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pour quelles raisons l'élimination des pesticides en agriculture est-elle une solution écologique responsable?
- Quelle devrait être selon toi la priorité des gouvernements : maintenir ou accroître l'activité économique du pays, ou préserver les ressources naturelles de son environnement?

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., carte thématique, débat, narration fictive, site Web, diaporama*).

## B2. Exploitation durable des ressources naturelles

analyser les moyens de relever des défis liés à l'exploitation des ressources naturelles à travers le monde pour en assurer la durabilité. (**ACCENT SUR :** *Importance spatiale; Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** établir des rapprochements entre l'accessibilité, les méthodes d'exploitation et l'utilisation des ressources naturelles (*p. ex., liens entre l'emplacement d'un gisement de minerai et les méthodes d'extraction de ce minerai; liens entre l'accès à des technologies énergétiques de pointe et l'exploitation de sources d'énergie renouvelable en Europe; lien entre les méthodes d'abattage des arbres et les lieux de coupe des arbres*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Pourquoi la méthode d'exploitation d'une ressource naturelle dépend-elle de l'endroit où elle se trouve?
- Pour quelles raisons l'exploitation des sables bitumineux dans l'Ouest canadien nécessite-t-elle le recours au forage horizontal et à la fracturation hydraulique au lieu du forage vertical conventionnel?

**B2.2** analyser les effets de l'exploitation de ressources naturelles sur l'environnement (*p. ex., production et accumulation de déchets solides donnant lieu à la multiplication de sites d'enfouissement qui ont une incidence sur la qualité de l'eau et des écosystèmes locaux; pollution industrielle de l'eau, de l'air et du sol; dégradation des milieux aquatiques*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Les forêts représentent une richesse importante pour le Canada. Quelles sont les principales causes du déboisement des forêts canadiennes aujourd'hui? Quelles sont les conséquences d'une surexploitation de nos forêts? Quelles pratiques de gestion durable l'industrie forestière adopte-t-elle pour renouveler les forêts?

**B2.3** analyser dans une perspective de développement durable des pratiques d'exploitation des ressources naturelles dans certaines régions du monde (*p. ex., pratiques d'exploitation forestière en Amazonie ou en Suède; flotte internationale de chalutiers pratiquant la pêche industrielle au large des côtes africaines; production d'électricité à partir du charbon en Chine*).

### Appui(s) pédagogique(s)

## Pistes de réflexion

- Quelle est la méthode la plus courante pour produire de l'électricité en Chine? Crois-tu que cette méthode de production d'énergie soit viable? Pourquoi?
- L'industrie minière des pays pauvres mais riches en minerais présente-t-elle le même profil que l'industrie minière de l'Ontario? Comment une carte thématique pourrait-elle illustrer ces différences?

**B2.4** analyser l'action de différents groupes ou de différentes organisations œuvrant pour assurer la durabilité des ressources naturelles (*p. ex., Amis de la Terre International, Équiterre, Conservation de la nature Canada; Programme des Nations-Unies pour l'environnement [PNUE]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles stratégies utilisent certaines organisations non gouvernementales pour sensibiliser la population à l'exploitation ou l'utilisation non durable de ressources naturelles dans certaines régions du monde? Avec quels groupes engagent-elles des dialogues pour améliorer la situation?

## B3. Provenance et utilisation des ressources naturelles

décrire la provenance et l'utilisation de diverses ressources naturelles ainsi que les effets de leur exploitation et de leur utilisation. (**ACCENT SUR :** *Importance spatiale; Perspective géographique*)

## Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B3.1** distinguer entre ressources naturelles renouvelables et ressources non renouvelables (*p. ex., ressources renouvelables : arbres, sol, plantes, poissons, énergie solaire, hydraulique et éolienne; ressources non renouvelables : combustibles fossiles, gisements de minéraux*) en précisant leurs liens avec les caractéristiques physiques du relief de la Terre (*p. ex., expliquer pourquoi un terrain pétrolifère ou une plaine fertile sont souvent situés dans des endroits jadis occupés par la mer ou une masse d'eau*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- En quoi le Canada et la Russie sont-ils comparables pour ce qui est de la disponibilité des ressources naturelles? Pourquoi?

**B3.2** décrire comment les humains utilisent des éléments de l'environnement naturel pour répondre à leurs besoins (*p. ex., roches et minéraux utilisés comme source d'énergie et dans la fabrication de plastiques; sol à des fins de production alimentaire; arbres pour la production de matériaux de*

*construction ou de papier; eau utilisée pour la consommation humaine, pour l'irrigation et pour la production d'énergie électrique).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Crois-tu que l'eau est une de nos ressources naturelles les plus précieuses? Pourquoi? Le gouvernement canadien devrait-il l'exporter?
- Un monde sans produits pétroliers répondrait-il à nos besoins et à nos désirs? Le propriétaire d'une automobile devrait-il être le seul à s'inquiéter du coût du pétrole?

**B3.3** expliquer les effets à court et à long terme de l'exploitation et de l'utilisation des ressources naturelles sur l'environnement et les populations (*p. ex., déforestation, désertification, pollution de l'air, de l'eau et du sol, destruction des habitats naturels, inondation*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Qu'arrive-t-il lorsque les gens n'ont pas accès à de l'eau potable?
- Il arrive que la population de certaines régions pauvres du monde appréhende l'implantation d'une multinationale sur son territoire. Pour quelles raisons les confrontations entre l'entreprise et la population locale sont-elles souvent liées à l'accès à l'eau ou à la qualité de l'eau?
- Comment le smog affecte-t-il la santé des gens? Quels sont les groupes les plus touchés?

**B3.4** décrire des actions écocitoyennes qui favorisent la préservation et le développement durable des ressources naturelles (*p. ex., encourager l'utilisation de l'énergie solaire et éolienne; faire des choix de consommation responsables de l'eau et de l'énergie; choisir des modes de transport écologiques; boycotter ou choisir un produit pour des raisons éthiques*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pour quelles raisons pourrait-on t'encourager à boycotter les produits vendus par une multinationale installée dans ta communauté? Crois-tu que cette action ait un impact positif? Que pourrais-tu faire de plus?
- Pour quelles raisons de nombreux groupes s'opposent-ils à l'implantation des éoliennes? Existe-t-il des solutions qui réuniraient les promoteurs et les opposants à ce type d'énergie?

**B3.5** recueillir, à l'aide d'un système d'information géographique (SIG), des données nécessaires à l'analyse et à la production de cartes thématiques sur les ressources naturelles dans le monde (*p. ex., pour déterminer la localisation d'une raffinerie de pétrole et sa proximité d'un centre urbain et de*

*terrains agricoles; pour identifier des aires de déforestation et l'utilisation à des fins agricoles d'un terrain autrefois occupé par une forêt).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Est-ce que les cartes produites ou consultées te permettent de conclure que le territoire de la région amazonienne du Brésil est de plus en plus restreint? Est-ce que tes données te permettent de comparer les grandes zones forestières du Canada avec celles des pays européens?
- Comment l'utilisation du territoire de l'Île-du-Prince-Édouard a-t-elle changé depuis dix ans? Quelle proportion des terres est réservée à l'agriculture et à l'aménagement de terrains de golf?

# Géographie, 8<sup>e</sup> année

## Survol

En 8<sup>e</sup> année, l'élève examine les constantes de l'établissement humain à travers le monde et sa relation d'interdépendance avec les caractéristiques et les processus physiques de la Terre. L'élève explore les raisons de la distribution spatiale des établissements humains ainsi que l'impact de l'utilisation du sol sur l'environnement naturel. En appliquant les concepts de la pensée critique en géographie et ses habiletés graphiques et cartographiques, l'élève analyse des problèmes associés aux établissements humains, à certains grands contrastes spatiaux de développement dans le monde, ainsi que les facteurs qui influent sur le développement et la qualité de vie dans différents pays. À travers l'enquête en géographie, l'élève analyse et interprète des informations provenant de diverses sources et développe une meilleure compréhension du monde.

Les attentes et les contenus d'apprentissage de 8<sup>e</sup> année fournissent à l'élève l'occasion d'explorer plusieurs concepts liés à la citoyenneté (voir le [cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté](#)) dont les suivants : *démocratie, équité, liberté, perspective, pouvoir et autorité, relations, droits et responsabilités et gestion responsable des ressources de l'environnement.*

Les tableaux ci-après donnent une vue d'ensemble du cours et visent à faciliter la planification de l'enseignement. Chaque attente est associée à un [concept ou plus de la pensée critique en géographie](#) et à une grande idée ([voir plus de détails sur ces deux notions](#)). Un questionnement est aussi suggéré pour stimuler la curiosité de l'élève ainsi que son esprit critique, et souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour encadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire.

## Domaine d'étude A. Constantes et développement durable de l'établissement humain dans le monde

Attentes et concepts de la pensée critique en géographie	Grandes idées	Questionnement
<p><b>A1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux liés aux établissements humains et à leur développement durable.  <a href="#">[Perspective géographique]</a>  <a href="#">[Interrelations]</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les tendances de l'établissement humain engendrent des défis sociaux, environnementaux et économiques à travers le monde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De quelles façons l'environnement naturel influe-t-il sur les établissements humains? Quel est l'impact environnemental des établissements humains? Pourquoi cet impact peut-il avoir des conséquences sociales, politiques et économiques?</li> <li>• Quelles sont les caractéristiques d'une communauté durable? Pourquoi est-il important de développer ce type de communautés? Quels types de problèmes peuvent apparaître dans une communauté qui n'est pas construite sur les principes du développement durable?</li> </ul>
<p><b>A2.</b> Analyser l'incidence des processus et des phénomènes naturels sur les établissements humains et l'environnement ainsi que des stratégies de développement durable pour en assurer l'avenir.  <a href="#">[Interrelations]</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le développement d'établissements humains durables passe par une prise en compte de la capacité limite de l'environnement qui sert de support au développement.</li> </ul>	
<p><b>A3.</b> Expliquer dans une perspective de développement durable l'impact sur l'environnement de divers types d'établissements humains à l'échelle mondiale.  <a href="#">[Constantes et tendances]</a>  <a href="#">[Importance spatiale]</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'environnement naturel influe sur les tendances d'établissements humains et vice versa.</li> </ul>	

## Domaine d'étude B. Développement et qualité de vie à l'échelle mondiale

Attentes et concepts de la pensée critique en géographie	Grandes idées	Questionnement
<p><b>B1.</b> Utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux liés aux inégalités de développement et à la qualité de vie dans le monde. [Perspective géographique]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les inégalités de développement et de qualité de vie dans le monde ont des conséquences sociales, environnementales, économiques et politiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi est-il important d'être conscient des inégalités de développement et de qualité de vie dans le monde et de corriger ces situations?</li> </ul>
<p><b>B2.</b> Analyser l'interdépendance des facteurs qui contribuent aux inégalités dans le monde, en particulier sur la qualité de vie, ainsi que les moyens de corriger ces inégalités. [Interrelations]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les facteurs qui influent sur le développement et la qualité de vie dans le monde sont nombreux et interdépendants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De quelles façons le développement d'un pays ou d'une communauté locale est-il évalué? Ces façons de faire sont-elles biaisées?</li> </ul>
<p><b>B3.</b> Expliquer les écarts de développement économique et de qualité de vie dans diverses régions du monde. [Constantes et tendances] [Importance spatiale]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les divers indicateurs qui sont utilisés pour mesurer le développement nous aident à mieux comprendre les grands contrastes et les grandes inégalités de développement dans le monde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quels facteurs influent sur la qualité de vie de différents pays?</li> </ul>

### Développement des habiletés spatiales

Dans le contexte de ses apprentissages en géographie, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme l'illustre le tableau ci-après.

### Cartes géographiques et globes terrestres

Par exemple, l'élève :

- identifie à partir d'images satellites les divers zonages (*p. ex., espace vert, centre économique, centre industriel, quartier résidentiel*) de différentes villes canadiennes pour choisir celles qui ont le mieux respecté l'environnement naturel.

- explique en utilisant une carte<sup>31</sup> de densité de population du Canada les raisons pour lesquelles c'est un des pays ayant la plus faible densité de population du monde.
- utilise des cartes de centres urbains à grande densité dans le monde pour décrire leur organisation (*p. ex., système routier, aéroport, hôpitaux, écoles, musées, quartier résidentiel, banlieue*) afin de comprendre la qualité de vie des personnes qui y habitent.

## Schémas et diagrammes

Par exemple, l'élève :

- produit un diagramme circulaire pour illustrer la population des provinces et des territoires en pourcentage de la population totale du Canada.
- produit une pyramide des âges pour illustrer le taux de fécondité et de vieillissement d'une population.
- produit un schéma qui résume les données de l'indice de développement humain (IDH) de divers pays pour déterminer la place du Canada.

---

<sup>31</sup> Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

# Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

## Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la [Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française](#), le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

## A. Constantes et développement durable de l'établissement humain dans le monde

### Attentes

À la fin de la 8<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### A1. Enjeux liés aux établissements humains

utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux liés aux établissements humains et à leur développement durable. (**ACCENT SUR :** *Perspective géographique; Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur les enjeux liés aux établissements humains et à leur développement durable (*p. ex., problèmes sociaux, économiques et environnementaux générés par la croissance urbaine ou par l'exploitation des ressources naturelles*).

### Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Les démographes constatent que les gens habitent de plus en plus en milieu urbain, ce qui crée de très grandes agglomérations, des mégapoles, pouvant compter plus de dix millions d'habitants. À quels enjeux sociaux et environnementaux sont confrontées ces mégapoles?
- Quelles initiatives sont prises pour favoriser le développement d'établissements humains durables dans le monde? Dans quelles régions du monde les établissements humains sont-ils les plus vulnérables?

- Quel est l'impact de la rareté des ressources en eau sur les établissements humains dans certaines régions? Comment réussissent-ils à s'adapter?

**A1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : données de recensement montrant la croissance urbaine dans le monde au cours des vingt dernières années, images aériennes de zones inondables fortement peuplées avant et après une crue ou le passage d'un ouragan; sources secondaires : documentaire, article de journal qui s'appuie sur les résultats d'un sondage, dépliant publié par une organisation non gouvernementale [ONG]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment des données sur la production agricole mondiale appuieront-elles ton enquête sur la capacité de répondre à la demande alimentaire mondiale?
- Des citations qui proviennent d'experts t'aideront-elles à convaincre ton auditoire? Pour quelles raisons est-il parfois nécessaire de citer textuellement ces experts? Comment présenterais-tu ces citations?

**A1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., diagramme illustrant l'évolution de la population des grandes villes du monde au cours des vingt dernières années; tableau de conflits d'intérêts potentiels de l'utilisation du sol dans une région ou une communauté; carte thématique indiquant les terrains décontaminés à des fins de développement durable*).

**A1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., se servir de cartes thématiques pour déterminer l'étendue de la perte d'espaces verts dans une zone urbaine, de diagrammes sur l'utilisation du sol, d'illustrations générées à l'aide d'un système d'information géographique [SIG] pour représenter un phénomène géographique comme une inondation ou des mouvements de populations entre les milieux urbains et ruraux*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Peux-tu expliquer, à l'aide de photos aériennes, comment de grands centres urbains conservent certains éléments de l'environnement naturel malgré une densité de population élevée?
- Comment une carte des écoquartiers d'un centre urbain t'aiderait-elle à déceler les caractéristiques de ce type de quartier?

**A1.5** tirer des conclusions sur des enjeux liés aux établissements humains et à leur développement durable (*p. ex., poursuite de l'étalement urbain dans la région de Toronto en raison de la croissance de la population et de l'activité économique*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment une meilleure planification des infrastructures de transport en commun pourrait-elle enrayer l'étalement urbain et améliorer la qualité de l'air tout en réduisant la consommation d'énergie?
- Comment une ville, malgré une population qui ne cesse de croître, réussit-elle à répondre aux besoins de sa population en matière de logement, d'emploi et de services de base comme l'alimentation en eau et en électricité?

**A1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias et modes de présentation (*p. ex., présentation orale, photoreportage, rapport de recherche, article de journal, kiosque, création d'une vidéo*).

## A2. Établissements humains et développement durable

analyser l'incidence des processus et des phénomènes naturels sur les établissements humains et l'environnement ainsi que des stratégies de développement durable pour en assurer l'avenir. ([ACCENT SUR : Interrelations](#))

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A2.1** expliquer en quoi les caractéristiques de l'environnement naturel (*p. ex., climat, relief, nature du sol, végétation, abondance ou rareté des ressources naturelles*) exercent une influence déterminante sur la localisation des établissements humains dans différents pays ou différentes régions du monde (*p. ex., au Brésil, la densité de la population est beaucoup plus élevée le long de la côte sud où le climat est plus tempéré que dans les forêts tropicales denses et humides de l'Amazonie intérieure; au Japon, le littoral méridional est suroccupé tandis que l'intérieur est quasiment vide en raison des contraintes géographiques du relief*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- D'après cette carte de densité de la population, où l'établissement humain est-il le plus dispersé au Canada? Pourquoi?
- Quels environnements naturels sont les plus favorables aux établissements humains?
- Quels critères utiliserais-tu pour sélectionner l'emplacement d'un nouvel établissement humain dans le monde? Peux-tu expliquer, en comparant des photos d'une grande ville du Japon à des photos de Toronto ou de Vancouver, comment une ville s'adapte à son milieu physique?

**A2.2** analyser des processus et des phénomènes naturels liés au réchauffement de la planète et au changement climatique qui pourraient rendre divers établissements humains vulnérables à travers le monde (*p. ex., la hausse du niveau de la mer résultant de la fonte des calottes glaciaires menacerait d'inondation des grandes villes côtières du monde; des sécheresses prolongées et des tempêtes de forte intensité [ouragans, tornades, typhons] infligeraient des pertes matérielles et humaines considérables dans des régions fortement peuplées*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles sont les conséquences d'un phénomène naturel comme un tremblement de terre, un tsunami ou une inondation sur un centre urbain?
- Quelles leçons peut-on tirer d'un événement comme l'inondation de la Nouvelle-Orléans suite au passage de l'ouragan Katrina?

**A2.3** décrire divers moyens d'assurer le développement durable de communautés ou d'établissements humains (*p. ex., construction d'édifices à haut rendement énergétique, utilisation de sources d'énergie renouvelables, planification d'espaces verts, mise en place de systèmes efficaces de transport en commun, affectation de ressources pour le développement de programmes de recyclage*) et les défis qui y sont associés (*p. ex., coût économique, croissance de la population, urbanisation accrue, dépendance aux combustibles fossiles*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Une ville durable essaie de réduire son empreinte écologique. Comment peut-elle satisfaire les besoins en logement de sa population sans détruire l'environnement ni compromettre l'avenir des générations futures? Comment peut-elle construire des bâtiments qui consomment moins d'énergie? Comment les propriétaires de maisons peuvent-ils faire leur part?
- À quels moyens peut-on recourir pour pratiquer l'agriculture de façon durable dans un environnement urbain? Lesquels de ces moyens pourrait-on adopter dans notre communauté?
- Quel succès connaissent les jardins communautaires?

## A3. Impact des établissements humains sur l'environnement

expliquer dans une perspective de développement durable l'impact sur l'environnement de divers types d'établissements humains à l'échelle mondiale. (**ACCENT SUR :** *Constantes et tendances; Importance spatiale*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**A3.1** identifier des constantes dans l'organisation spatiale des établissements humains à l'échelle mondiale (*p. ex., organisation linéaire, dispersée, en grappe; répartition géographique et densité de la population*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels types d'organisation spatiale des établissements humains peux-tu reconnaître sur ces photos aériennes?
- Où sont concentrés les établissements humains d'après cette carte? Où sont-ils les plus dispersés?

**A3.2** déterminer des facteurs qui expliquent la localisation et le développement de divers établissements humains dans le monde (*p. ex., qualité du sol et conditions climatiques favorables au développement de communautés agricoles; présence de cours d'eau facilitant le transport, rendant l'irrigation de terres possible ou répondant aux besoins d'une industrie; abondance et proximité de ressources naturelles à valeur commerciale*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- En quoi la répartition de la population australienne et celle de la population canadienne sont-elles semblables?
- Qu'arrive-t-il lorsqu'une communauté perd sa principale source d'emplois en raison de l'épuisement de la ressource naturelle qui assurait sa prospérité?
- Quel est l'impact du déclin de l'industrie forestière sur les communautés francophones et autochtones du Nord de l'Ontario? Quelles initiatives ces communautés ont-elles mises en œuvre pour appuyer le développement durable des ressources forestières et minières qui se trouvent sur leur territoire?

**A3.3** décrire diverses mesures législatives et interventions citoyennes en faveur de la protection de l'environnement (*p. ex., désignation d'aires protégées et d'espaces verts par les gouvernements nationaux, régionaux ou locaux; protestation de groupes de citoyennes et citoyens ou d'organisations non gouvernementales contre des opérations d'urbanisation au détriment de terres agricoles; revendications des communautés autochtones à des fins de développement durable faisant l'objet de négociations*) en réponse aux enjeux que soulève l'utilisation du territoire dans la société (*p. ex., concurrence sectorielle pour l'agriculture, l'industrie, les transports ou les activités récréatives; revendication territoriale des populations autochtones; protection d'aires écologiques*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Comment une comparaison de photos aériennes actuelles et anciennes d'une communauté urbaine peut-elle t'informer sur l'évolution de l'utilisation du territoire qu'elle occupe?
- Sur quels critères devrait reposer la décision d'utiliser un territoire pour l'agriculture, pour des activités récréatives ou pour le développement résidentiel?

**A3.4** dégager des tendances de l'établissement humain à travers le monde (*p. ex., accélération de la croissance urbaine et du développement de mégapoles; progression de l'étalement urbain; concentration accrue de populations sur les littoraux; persistance des migrations de la population rurale vers la ville et migrations de la population urbaine vers la campagne dans certaines régions*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Pourquoi des îles et des terres-pleins artificiels ont-ils été développés dans la région de Kobe au Japon?
- Dans quels autres pays pratique-t-on la poldérisation?
- À quoi est dû le phénomène mondial de la migration vers les centres urbains? Comment se fait-il que l'amélioration du réseau routier entraîne le déclin des services offerts dans les communautés rurales?

**A3.5** décrire diverses retombées environnementales des établissements humains (*p. ex., pollution de l'eau, de l'air et du sol engendrée par le rejet de déchets domestiques ou industriels; perte de terres agricoles ou de sites écologiquement fragiles liée à l'étalement urbain; mouvements migratoires de différentes espèces animales causés par la déforestation*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels sont les impacts de l'étalement urbain sur l'environnement?
- Au Canada, beaucoup de familles choisissent de vivre en banlieue dans de grandes maisons. Quels types de défis ce choix entraîne-t-il pour l'organisation durable du territoire?

**A3.6** décrire des pratiques écocitoyennes (*p. ex., utiliser moins d'eau, pratiquer le recyclage et le compostage, utiliser des transports actifs comme le vélo ou les transports en commun*) ainsi que des pratiques de gestion responsable du territoire (*p. ex., limiter la construction de maisons individuelles sur des sols exploitables à des fins agricoles; développer des écoquartiers*) qui contribuent au développement durable des établissements humains.

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles pratiques de développement durable ont été éprouvées dans les communautés urbaines?
- Est-ce que les eaux grises sont recyclées dans ta municipalité? Comment et à quelles fins?
- Comment une famille peut-elle réduire sa consommation d'eau et d'énergie?

**A3.7** dégager à l'aide de cartes choroplèthes l'information nécessaire à l'analyse de phénomènes liés aux constantes et aux tendances des établissements humains (*p. ex., densité de la population, disponibilité ou utilisation de terres cultivables, territoire occupé par des infrastructures de transport*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelle information fournit la légende d'une carte choroplèthe?
- Quelle particularité graphique présente la carte choroplèthe?

## B. Développement et qualité de vie à l'échelle mondiale

### Attentes

À la fin de la 8<sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :

### B1. Inégalités de développement et qualité de vie

utiliser le processus d'enquête pour explorer des enjeux liés aux inégalités de développement et à la qualité de vie dans le monde. (**ACCENT SUR** : *Perspective géographique*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B1.1** formuler des questions qui orienteront son enquête sur des enjeux liés aux inégalités de développement et à la qualité de vie dans le monde (*p. ex., Quels sont les impacts sociaux, économiques et politiques de l'analphabétisme dans les pays en voie de développement? Dans quelle mesure les dépenses publiques qu'un pays affecte aux besoins prioritaires de sa population déterminent-elles la qualité de vie dans ce pays?*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles sont pour un pays les conséquences économiques et sociales de ne pas assurer à sa population féminine l'accès à l'éducation?
- Comment expliquer que le Japon se relève plus rapidement du tsunami qui l'a touché en 2012 qu'Haïti suite au séisme de 2010?

**B1.2** recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires (*p. ex., sources primaires : données du Programme des Nations Unies pour le développement sur les indicateurs du développement humain [démographie, revenu, santé, éducation]; information sur les actions menées par l'Organisation internationale de la Francophonie en faveur du développement et de la qualité de vie dans les pays francophones; sources secondaires : entrevue, film, documentaire*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- L'auteur de cet article se base-t-il sur des faits pour t'informer? Quelle serait l'utilité de comparer son message à celui d'un autre auteur?
- Pourquoi a-t-on besoin de statistiques pour comparer la qualité de vie d'une région ou d'un pays du monde à celle d'une autre région ou d'un autre pays? Quelles organisations internationales sont susceptibles de mettre ce type de données à ta disposition sur le Web?

**B1.3** sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête (*p. ex., tableau comparatif décrivant la qualité de vie dans les pays du Nord et les pays du Sud ou des régions situées à l'intérieur d'un même pays, comme le Brésil, par exemple; diagramme en nuage de points pour montrer la corrélation entre le taux d'alphabétisation et l'espérance de vie dans un pays; tableau de corrélations entre les indicateurs de la qualité de vie et les inégalités de développement dans le monde; carte situant les pays du monde les plus touchés par la pauvreté*).

**B1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels (*p. ex., interpréter de l'information générée à l'aide de systèmes d'information géographique pour illustrer l'accélération de l'urbanisation dans les pays en voie de développement; interpréter des diagrammes pour déterminer le degré de corrélation entre deux indicateurs de la qualité de vie; comparer des photos présentant les inégalités de conditions de vie de différents groupes sociaux à l'intérieur d'un même pays*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Que t'indique ce tableau comparatif? Y a-t-il un lien entre les dépenses en santé ou en éducation d'un pays et l'espérance de vie de sa population? Quelles sont les raisons de ce phénomène?
- Dans quelles régions du monde le taux d'alphabétisation est-il le plus bas d'après cette carte? Quel lien peux-tu établir entre le taux d'alphabétisation de la population d'un pays et la richesse de ce pays?

**B1.5** tirer des conclusions sur des enjeux liés aux inégalités de développement et à la qualité de vie dans le monde.

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- La surconsommation des pays industrialisés en produits technologiques est-elle responsable de la grande quantité de déchets dangereux sur le territoire de pays pauvres ou en voie de développement? Est-ce que ces dépotoirs massifs ont un impact sur la santé de la population?
- Est-ce que la population des pays industrialisés est en meilleure santé que celle des pays émergents? Qu'en est-il des pays pauvres?

**B1.6** communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias et modes de présentation (*p. ex., présentation orale, photoreportage, article pour le journal de l'école, affiche, montage de photos et de tableaux de données*).

## B2. Inégalités dans le monde

analyser l'interdépendance des facteurs qui contribuent aux inégalités dans le monde, en particulier sur la qualité de vie, ainsi que les moyens de corriger ces inégalités. (**ACCENT SUR :** *Interrelations*)

### Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B2.1** expliquer l'interdépendance des facteurs liés à la qualité de vie dans le monde (*p. ex., un pays où l'éducation est accessible à tous aura un taux d'alphabétisation élevé qui sera probablement combiné à un taux d'emploi assez élevé, et à un taux de fécondité et de natalité assez faible; le manque d'accès d'une population à l'eau potable entraîne l'augmentation de maladies d'origine hydrique et du taux de mortalité, notamment infantile*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Dans quelle mesure l'environnement influe-t-il sur la qualité de vie des populations?
- Pour quelles raisons certains pays riches en ressources naturelles, par exemple en minerais, n'offrent-ils pas à leur population la qualité de vie que l'on connaît au Canada?

**B2.2** établir un lien entre des facteurs qui pèsent sur les économies de pays en voie de développement et de pays développés et la qualité de vie dans ces pays (*p. ex., la guerre au Soudan a absorbé les ressources économiques du pays et entraîné une crise chez les réfugiés du Darfour; les dépenses publiques de la Norvège en matière d'éducation, de santé et de services sociaux expliquent que ce pays présente l'un des indices de développement humain [IDH] les plus élevés au monde*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quelles décisions politiques ont été prises pour contrer le niveau d'endettement très élevé de la Grèce? Quel a été l'impact de ces décisions sur la qualité de vie dans ce pays?

**B2.3** analyser l'efficacité de politiques et programmes visant à améliorer la qualité de vie dans divers pays du monde (*p. ex., programmes gouvernementaux et intergouvernementaux visant à améliorer l'accès à l'eau potable, à rehausser le taux d'alphabétisation de la population, à dispenser des soins aux personnes atteintes du syndrome d'immunodéficience acquise [SIDA], à réduire la violence faite aux femmes ou la main-d'œuvre enfantine*).

### Appui(s) pédagogique(s)

#### Pistes de réflexion

- Quels programmes se sont avérés efficaces dans la lutte contre le paludisme ou la malaria dans le monde?

- Quel type d'action mène l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) pour réduire les inégalités dans le monde?

**B2.4** analyser l'efficacité d'interventions ou de campagnes médiatiques visant à attirer l'attention du grand public sur des enjeux liés au développement et à l'amélioration de la qualité de vie dans le monde (*p. ex., annonces émanant d'organisations humanitaires, publication d'articles sur diverses situations critiques liées à la qualité de vie dans le monde, événements spéciaux comme des concerts ou campagnes de collecte de fonds*).

Appui(s) pédagogique(s)

Pistes de réflexion

- Comment les campagnes de collecte de fonds internationales ont-elles contribué aux besoins criants des populations sinistrées de l'Éthiopie ou de Haïti?
- Pourquoi des organisations humanitaires comme le Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF], font-elles appel à des vedettes populaires pour promouvoir leurs programmes?

### B3. Développement économique et qualité de vie dans l'espace mondial

expliquer les écarts de développement économique et de qualité de vie dans diverses régions du monde. (**ACCENT SUR :** *Importance spatiale; Constantes et tendances*)

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

**B3.1** comparer des indicateurs du développement et de la qualité de vie de pays en voie de développement et ceux de pays développés (*p. ex., taux de natalité, mortalité infantile, espérance de vie, accès aux soins de santé, accès à de l'eau potable, taux de pauvreté, taux d'alphabétisation, dette nationale, produit intérieur brut [PIB] par habitant*), à l'aide de pyramides d'âges et de diagrammes en nuage de points.

Appui(s) pédagogique(s)

Pistes de réflexion

- Quels indicateurs mesurables peut-on utiliser pour comparer la qualité de vie de pays en voie de développement et de pays développés?
- Pourquoi le taux d'alphabétisation est-il considéré comme un indicateur de la qualité de vie? Quel intérêt présente la connaissance du taux d'alphabétisation des filles par rapport à celui des garçons? Qu'est-ce que cela t'apprend sur le pays?

**B3.2** décrire la mission de divers groupes et diverses organisations qui œuvrent à l'amélioration de la qualité de vie dans le monde (*p. ex., Enfants Entraide, Médecins Sans Frontières, SOS faim, De l'eau pour tous; Organisation internationale de la Francophonie [OIF]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels sont les huit objectifs du millénaire pour le développement? Quelles stratégies privilégie l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) pour contribuer à l'atteinte de ces objectifs?
- Quel est le rôle de la participation des personnes à des mouvements non violents pour dénoncer les injustices sociales dans des pays qui ne respectent pas les droits de leur population?

**B3.3** identifier les caractéristiques des différents types de systèmes économiques (*p. ex., économie traditionnelle, économie dirigée, économie de marché, économie mixte*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quelles différences existe-t-il entre l'économie du Canada, de Cuba et de la France?
- Le Canada et les États-Unis sont deux pays à économie mixte. Quelles sont les différences dans leur façon de diriger leur économie?

**B3.4** établir une corrélation entre la répartition de l'activité économique de divers pays ou régions du monde entre les quatre secteurs (primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire) et leur niveau de développement (*p. ex., les pays dans lesquels les populations travaillent essentiellement dans le secteur primaire [agriculture, exploitation des ressources naturelles] ou dans le secteur secondaire [industries de fabrication, de transformation] ont un IDH plus faible que ceux dont l'économie est plus équilibrée ou ceux dont une part importante de la population active travaille dans le secteur tertiaire [industrie des services, enseignement] et quaternaire [recherche scientifique, informatique, communications]*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels types d'emplois sont offerts dans le secteur primaire? L'économie d'un pays fortement dépendant de son secteur primaire peut poser problème pour ce pays : pourquoi?
- Examine l'étiquette de ton chandail. Où a-t-il été confectionné? Est-il surprenant que peu de vêtements soient fabriqués au Canada ou aux États-Unis? Pour quelles raisons les industries textiles choisissent-elles de s'installer dans les pays en voie de développement?
- Pourquoi les pays qui investissent dans les secteurs tertiaire et quaternaire ont-ils plus de chance d'avoir un IDH élevé que ceux dont l'économie est axée sur le secteur primaire?

**B3.5** décrire divers facteurs (*p. ex., environnementaux, sociaux, économiques, historiques, politiques*) qui peuvent contribuer ou faire obstacle au développement économique d'un pays (*p. ex., accès à des*

*ressources naturelles et économiques, configuration des échanges commerciaux, dépenses publiques; exploitation non réglementée de ressources nationales par des étrangers, conflit).*

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Que veut dire le terme *déficit commercial*? Pourquoi peut-il être préoccupant pour un pays d'importer plus de marchandises qu'il en exporte?
- Pour quelles raisons le Canada ne peut-il éviter d'importer certains produits?

**B3.6** décrire la distribution spatiale de la richesse dans le monde et à l'intérieur d'un pays (*p. ex., concentration de la richesse dans les pays les plus développés comme ceux de l'Amérique du Nord, de l'Europe et de certaines parties du Moyen-Orient; évolution de la distribution de la richesse suite au développement d'économies émergentes comme la Russie ou l'Inde; concentration des populations les plus pauvres sur le continent africain; déséquilibres intérieurs au Brésil*).

## Appui(s) pédagogique(s)

### Pistes de réflexion

- Quels détails relèverais-tu sur ces photos de quartiers pauvres et riches de grandes villes du monde pour décrire les conditions de vie contrastées de leurs habitants? Quels indicateurs pourrais-tu utiliser pour appuyer tes observations?
- Comment expliquerais-tu la présence de complexes touristiques luxueux dans des pays pauvres? L'industrie touristique contribue-t-elle à améliorer la situation économique de ces pays?

# Annexe

## Cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté

Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté, qui a été présenté sous forme de cercles concentriques, est disposé ici sous forme de tableaux pour être lisible par les logiciels de lecteur d'écran, mais qui peut aussi être utile pour la préparation des leçons par le personnel enseignant. Chacun des quatre éléments de ce cadre (Participation active, Identité, Qualités personnelles et Structures) fait l'objet d'un petit tableau distinct. [Lire l'introduction au cadre d'orientation.](#)

### Structures – Pouvoir et systèmes au sein des sociétés

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mieux comprendre l'importance des règles et des lois</li><li>• Mieux comprendre l'effet des institutions politiques, économiques et sociales sur sa vie et celle des autres</li><li>• Mieux comprendre les rapports de force</li><li>• Mieux comprendre la dynamique et les relations complexes dans les systèmes et entre les systèmes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• démocratie</li><li>• autodétermination</li><li>• règles et lois</li><li>• institutions</li><li>• pouvoir et autorité</li><li>• sécurité</li><li>• systèmes formels et informels</li></ul>

## Participation active – Œuvrer pour le bien commun des communautés locale, nationale et mondiale

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer des opinions informées sur des sujets touchant ses communautés d'appartenance</li> <li>• Assumer un rôle de leadership dans sa communauté</li> <li>• Participer à la vie de sa communauté</li> <li>• Examiner des questions controversées</li> <li>• Faire preuve de collaboration et d'innovation en résolution de conflits</li> <li>• Établir des liens positifs avec des personnes et des groupes diversifiés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prise de décision et vote</li> <li>• influence</li> <li>• résolution de conflits et consolidation de la paix</li> <li>• réconciliation</li> <li>• réciprocité</li> <li>• promotion et défense d'une cause</li> <li>• gestion responsable des ressources de l'environnement et respect</li> <li>• leadership</li> <li>• bénévolat</li> </ul>

## Identité – Un sentiment d'identité personnelle en tant que membre de diverses communautés

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer un sentiment d'appartenance à diverses communautés, à l'échelle locale, nationale et mondiale</li> <li>• Développer un sentiment d'identité civique</li> <li>• Mettre en valeur l'espace francophone</li> <li>• Respecter le point de vue des autres et en tenir compte</li> <li>• Examiner les dimensions morales et éthiques des progrès et des réalisations diverses, des événements et des enjeux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interdépendance</li> <li>• croyances et valeurs</li> <li>• auto-efficacité</li> <li>• culture</li> <li>• perspective</li> <li>• communauté</li> <li>• fierté</li> <li>• relations</li> </ul>

## Qualités personnelles – Personnalité, valeurs, façons de penser

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Examiner des questions liées aux droits et aux responsabilités de la personne et de la société</li><li>• Faire preuve de respect de soi ainsi que de respect et d'empathie envers les autres</li><li>• Adopter une attitude qui favorise l'engagement civique</li><li>• Travailler dans un climat de collaboration en respectant les autres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• inclusivité</li><li>• équité</li><li>• intégrité</li><li>• empathie et respect</li><li>• droits et responsabilités</li><li>• liberté</li><li>• cohésion sociale</li><li>• justice</li><li>• vérité</li><li>• civisme</li><li>• coopération</li></ul>

## Glossaire

Les définitions de ce glossaire sont propres au contexte du programme-cadre dans lequel les termes sont utilisés.

### Acte pour encourager la civilisation graduelle

*L'Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province et pour amender les lois relatives aux Sauvages, ou l'Acte pour encourager la civilisation graduelle a été conçu et établi afin de permettre au gouvernement de révoquer les droits légaux et le statut des membres des Premières Nations à travers le processus d'émancipation.*

### Actes de génocide

Persécutions perpétrées contre un groupe d'individus qui présentent les caractères ou certains caractères d'un génocide.

### Action concertée

Réalisation d'une activité ou d'un projet impliquant la participation et l'accord de plusieurs personnes ou organismes.

### Activité économique

Action des individus et de la collectivité pour combler des besoins essentiels et non essentiels grâce à la production de biens et de services.

**Activité humaine**

Ensemble des actes et des travaux quotidiens de l'être humain.

**Aînées et Aînés**

Personnes autochtones dont la sagesse concernant la spiritualité, la culture et la vie est reconnue par la collectivité. Les Aînées et les Aînés ne sont pas tous âgés. Les collectivités autochtones et leurs membres demandent habituellement des conseils et de l'aide aux Aînées et Aînés dans divers domaines aussi bien traditionnels que contemporains.

**Autochtones**

Le terme désigne les premiers peuples d'Amérique du Nord et leurs descendants. La *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les Indiens (souvent appelés les « Premières Nations »), les Métis et les Inuit. Ces trois groupes distincts ont leur propre histoire, leur propre langue ainsi que des pratiques culturelles et des croyances distinctes.

**Bas-Canada**

Province du Canada sous l'Empire britannique créée par l'*Acte constitutionnel de 1791* qui divisa la province de Québec en deux, dont le Bas-Canada qui deviendra la province de Québec en 1867 lors de la Confédération canadienne.

**Besoins**

Éléments nécessaires à la vie des individus tels que la nourriture, le logement et les vêtements. Ces besoins primaires sont qualifiés d'essentiels ou de fondamentaux.

**Campagne médiatique**

Ensemble d'actions qui ont recours aux médias (p. ex., télévision, journaux, Web) pour transmettre un message à la population.

**Caractère durable**

Dont l'utilisation n'est pas limitée dans le temps.

**Carte choroplèthe**

Carte thématique colorée ou hachurée en fonction de la valeur d'une variable.

**Carte interactive**

Carte dont des sections peuvent être agrandies pour y voir plus d'informations géographiques.

**Carte numérique**

Carte produite à l'aide d'un ordinateur et de logiciels spécialisés liés à des bases de données géographiques.

**Carte politique**

Carte qui indique les frontières de pays, d'États et de territoires.

**Carte topographique**

Carte qui représente en détail le relief et les aménagements humains d'une région.

**Ceinture fléchée**

Symbole métis utilisé autrefois à des fins utilitaires, comme élément décoratif et aux fins d'affiliation communautaire, la ceinture fléchée est maintenant portée comme un symbole de la fierté, de l'identité et de la nationalité métisses.

**Ceinture wampum**

Enfilade de coquillages utilisée par certains peuples autochtones du Canada à des fins cérémonielles, diplomatiques et commerciales.

**Célébration**

Cérémonie ou fête qui peut avoir un caractère officiel pour une communauté ou une signification personnelle.

**Censitaires**

Personnes qui devaient, à l'époque féodale, payer le cens (impôt personnel) à un seigneur. *Voir* Seigneurs.

**Certificat des Métis**

Certificat remis à une famille métisse par le gouvernement qui donnait droit à 160 ou à 240 acres de terre ou encore à de l'argent. Le but de cette politique était d'encourager les Métis à quitter leurs territoires traditionnels et à s'établir ailleurs.

**Chaîne d'alliance**

Ceinture wampum représentant une série d'alliances entre les Haudenosaunee et les Européens, fondées sur les modèles de gouvernance autochtones. Le symbole de la chaîne renvoie au lien entre les deux parties de l'alliance et à leur promesse de polir la chaîne si elle se ternit, afin de renouer la relation.

**Chamanes et chamans**

Personnes jouant un rôle spirituel traditionnel dans certaines sociétés autochtones; elles sont responsables de cérémonies, font le lien avec le monde des esprits, guérissent des malades et repèrent le gibier.

**Changement climatique**

Variation des caractéristiques du climat dans une région au cours du temps.

**Citoyen, citoyenne**

Statut d'une personne qui relève de la protection et de l'autorité d'un État qui lui confère des droits civiques et politiques ainsi que des libertés, et envers qui elle a des obligations et des responsabilités. Cette définition varie selon l'état et l'époque.

**Citoyenneté**

Qualité qui fait qu'une personne est membre d'un État, dont elle doit respecter les lois. Cette personne a aussi des droits et des responsabilités, notamment le droit de vote.

**Clan**

Système de parenté ou de famille élargie représenté par un mammifère, un oiseau ou un poisson choisi pour symboliser un certain rôle dans la communauté. Un clan peut être de filiation matrilinéaire ou patrilinéaire.

**Climagramme**

Graphique présentant, sur un même système de coordonnées, les températures et les précipitations moyennes d'une région.

**Colonisateurs européens**

Habitantes ou habitants d'une colonie, originaires de l'Europe.

**Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR)**

Commission ayant reçu comme mandat fédéral de faire la lumière sur les expériences des survivantes et survivants des pensionnats indiens. La Commission se propose également de créer la documentation historique ainsi que de sensibiliser et d'éduquer le public au sujet de l'histoire et de l'impact du système des pensionnats indiens.

**Communauté**

Ensemble des personnes vivant dans un cadre géographique commun : un État, une province, une ville, un village, un hameau.

**Communauté autochtone**

Ensemble des personnes vivant sur le territoire habité par leurs ancêtres.

**Communauté coloniale**

Ensemble de personnes venant d'un même pays et habitant le même lieu (ou le même territoire), où elles ont immigré.

**Communauté durable**

Communauté où les services fournis répondent aux besoins de la population, tout en tenant compte de l'environnement en s'assurant que son écosystème est préservé pour les générations futures.

### **Communauté mondiale (Communauté internationale)**

Communauté de l'ensemble des pays du monde.

### **Communautés historiques des Métis**

Les communautés des Métis se sont formées dans le contexte de la traite des fourrures, qui a permis aux Premières Nations et aux voyageurs européens de tisser d'étroits rapports économiques ainsi que des relations d'ordre personnel. Avec le temps, plusieurs enfants issus de ces relations ont acquis une notion précise de leur identité et culture spécifiques. Les coutumes, les pratiques et les modes de vie qu'ils ont adoptés dans leurs communautés étaient distincts de ceux de leurs ancêtres des Premières Nations et européens. Les communautés des Métis se sont établies tout au long de voies navigables et de routes de commerce stratégiques bien avant que la Couronne n'exerce un contrôle politique et juridique sur ces régions. Plusieurs communautés se sont maintenues et continuent, de nos jours, à célébrer leur identité et leurs histoires distinctes, en pratiquant leurs cultures, traditions, et modes de vie uniques. Ces communautés font partie intégrante du patrimoine ontarien. En 2003, la Cour suprême du Canada a reconnu le droit ancestral autorisant les membres d'une communauté des Métis à chasser pour se nourrir à Sault Ste. Marie et aux environs de cette ville. Ce cas fournit un cadre pour l'identification d'autres communautés historiques des Métis dans d'autres parties de la province et du Canada.

### **Confédération des Six-Nations**

Structure de gouvernance des Haudenosaunee rétablie par Hiawatha et le Grand Pacificateur (Deganawida), réunissant initialement cinq nations (les Mohawks, les Oneidas, les Onondagas, les Cayugas et les Senecas), et ultérieurement, les Tuscaroras, sous la Grande Loi de la Paix pour promouvoir l'harmonie et définir les rôles et responsabilités au sein des nations haudenosaunee. Aussi appelée « Confédération haudenosaunee ».

### **Conflit**

Dans une situation donnée, rencontre d'éléments qui s'opposent. Le conflit peut être de nature personnelle, sociale, politique ou autre.

### **Conseil de bande**

Organisme autonome des Premières Nations qui gère, entre autres, les domaines de l'éducation, des services sociaux et de la santé, au sein de la bande. Son rôle est défini par les règlements et les dispositions de la *Loi sur les Indiens*.

### **Coopération**

Action consistant à travailler ensemble dans un but commun.

### **Coueurs des bois**

Aventuriers impliqués dans la traite des fourrures dans l'Amérique du Nord coloniale qui, à la différence des voyageurs, ne possédaient pas de permis de traite émis par le roi de France.

**Croisades**

À l'époque du Moyen Âge, expéditions militaires européennes organisées pour la délivrance de la Terre sainte.

**Culture**

Ensemble des coutumes, des structures sociales et des manifestations artistiques, religieuses et intellectuelles qui caractérisent un groupe de personnes par rapport à un autre.

**Déclaration sur les droits des peuples autochtones**

Déclaration adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 2007 qui définit un cadre universel de normes relatives au traitement des peuples autochtones dans le monde et qui aborde en détail les normes existantes en matière de droits de l'homme ainsi que les libertés fondamentales, y compris celles concernant la culture, la langue, la santé et l'éducation.

**Déplacement**

Migration vers un autre lieu. Elle peut être forcée ou se produire pour des raisons économiques.

**Déportation des Acadiens**

Expropriation massive et déplacement forcé des Acadiens, peuple francophone établi en Nouvelle-Écosse, lors de la prise de possession par les Britanniques des colonies françaises en Amérique du Nord, dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle.

**Développement durable**

Gestion du système économique de façon à améliorer ou à maintenir la base de ressources et l'environnement.

**Distribution spatiale**

Répartition géographique de la population d'une région ou d'un pays.

**Diversité**

Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les caractéristiques de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socioéconomique.

**Droit**

Ce qui est permis ou exigible en vertu de règles reconnues dans une collectivité.

**Durabilité**

Capacité des ressources naturelles à soutenir les besoins de la population actuelle et future grâce à une gestion appropriée.

**Engagement**

Promesse d'entreprendre une action ou une démarche.

**Enjeu de portée internationale**

Problématique qui peut être de nature sociale, politique ou environnementale à l'échelle mondiale.

**Environnement**

En géographie, ensemble des éléments naturels – physiques, chimiques et biologiques – et des éléments construits dans lesquels vivent les êtres humains et les animaux.

**Environnement bâti**

Ensemble des éléments de l'environnement construits par l'être humain comme les bâtiments, le réseau routier, le système de communication, les parcs et l'aménagement urbain.

**Environnement naturel**

Ensemble des éléments naturels de la planète Terre tels que l'air, les cours d'eau, les forêts, les végétaux, la faune et les roches.

**Environnement physique**

Ensemble des éléments naturels et construits dans lequel se déroule l'activité humaine.

**Établissement humain**

Ensemble des bâtiments, des infrastructures et des services qui répondent aux besoins d'une population occupant un territoire donné (p. ex., ville, village, hameau).

**Ethnoculturel**

Terme qui qualifie l'interrelation entre des aspects ethniques et culturels.

**Ethnogenèse**

Processus par lequel un groupe ethnique devient un peuple distinct.

**Événement**

Fait important qui peut être de nature personnelle, sociale ou historique.

**Évolution**

Changement dans le temps.

**Exploitation des ressources naturelles**

Activité économique qui comprend la foresterie, les pêches, les mines, l'agriculture et les sources d'énergie.

**Facteur géographique**

Facteurs tels que les richesses naturelles, le climat, les reliefs, la végétation, la proximité, les installations humaines, la densité de la population.

**Famille**

Ensemble de personnes unies par un lien de parenté et vivant sous un même toit.

**Filles du roi**

Femmes célibataires encouragées par le roi à immigrer en Nouvelle-France au XVII<sup>e</sup> siècle, dans le but de corriger la disproportion entre les sexes.

**Frères moraves**

Dénomination protestante originaire de Bohême qui revendique, à partir du XV<sup>e</sup> siècle, l'égalité sociale et la liberté religieuse.

**Gardiennes ou gardiens du savoir**

Enseignantes ou enseignants traditionnels qui sont reconnus par leurs communautés pour détenir les connaissances culturelles et spirituelles sur les traditions, les enseignements et les pratiques guidant la communauté ou la nation.

**Gestion responsable de l'environnement**

Plan et mise en œuvre des initiatives ou des actions qui ont un impact positif sur l'environnement naturel et l'environnement bâti.

**Gestion responsable des ressources**

Planification et mise en œuvre des initiatives ou des actions afin d'utiliser les ressources naturelles sans les épuiser.

**Groupe**

Rassemblement de personnes qui partagent des éléments communs tels que la culture, un champ d'intérêt, ou qui sont confrontées à un même enjeu.

**Groupe ethnoculturel**

Groupe qui possède des caractéristiques communes telles que la langue, le pays d'origine, les traits physiques et les traditions.

**Groupes sociaux**

Regroupements de personnes selon leur statut et leurs rôles dans la société.

**Habitant, habitante**

Personne qui réside dans une ville, une région ou un pays.

**Haut-Canada**

Province du Canada sous l'Empire britannique créée par l'Acte constitutionnel de 1791 qui divisa la province de Québec en deux, dont le Haut-Canada qui deviendra la province de l'Ontario en 1867 lors de la Confédération canadienne.

**Héritage culturel**

Ensemble des biens, des valeurs, des modes de vie, des croyances et des traditions transmis par les générations anciennes aux générations nouvelles.

**Identité**

Ensemble de caractéristiques qui font l'individualité d'une personne ou d'un peuple.

**Identité canadienne**

Ensemble de caractéristiques qui façonnent l'image du Canada; ce qui le distingue des autres pays.

**Indicateur**

Mesure ou indice tiré de données et de statistiques, utile dans la comparaison et l'analyse de phénomènes.

**Inégalité**

Différences perceptibles dans le traitement des personnes.

**Injustice**

Acte ou décision inéquitable.

**Institution**

Ensemble des formes ou des structures sociales, telles qu'elles sont établies par les lois ou par la coutume (p. ex., écoles, hôpitaux, médias).

**Interaction**

Relation entre deux ou plusieurs éléments d'un système (p. ex., personnes, groupes, environnement) où l'activité ou l'état de l'un est déterminé par l'activité ou l'état de l'autre. En géographie, par exemple, l'action des humains sur l'environnement.

**Intervention citoyenne**

Rôle d'une personne ou d'un groupe de personnes pour recommander ou encourager des changements d'ordre social, économique, environnemental ou politique.

**Intervention gouvernementale**

Actions d'un palier de gouvernement en faveur ou contre des changements d'ordre social, économique, environnemental ou politique.

## **Inuit**

Peuple autochtone originaire du nord du Canada qui vit principalement au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest, dans le nord du Québec et au Labrador. La *Loi sur les Indiens* ne s'applique pas aux Inuit. Le gouvernement fédéral a signé plusieurs accords relatifs aux revendications territoriales avec les Inuit.

## **Inuksuk (au pluriel : inuksuit)**

Construction en pierre importante pour la survie des Inuit dans un climat arctique qui permet d'avertir ou de guider les voyageurs et les chasseurs.

## **Liste chronologique**

Ordre dans lequel les événements se sont déroulés dans le temps et qui permet de constater l'évolution ou les changements qui ont eu lieu.

## **Loi sur les Indiens**

Texte législatif fédéral qui précise les réglementations concernant les « Indiens inscrits », leurs bandes et le système de réserves. La première *Loi sur les Indiens* a été adoptée en 1876 et elle a fait, depuis, l'objet de nombreuses modifications, révisions et réadoptions.

## **Loyalistes**

Colons américains restés fidèles à la Couronne britannique pendant la guerre d'Indépendance américaine.

## **Maquiladora**

Entreprise située au Mexique ou en Amérique centrale où l'on assemble ou transforme, à bon marché, des biens importés temporairement en exemption de droits de douane et d'impôts.

## **Mât totémique**

Sculpture de grandes dimensions en bois en forme de poteau créée par les peuples autochtones de la côte du Nord-Ouest pour servir d'emblème à des familles ou de monument commémoratif.

## **Mère de clan**

Dans un système de filiation matrilineaire, rôle héréditaire d'une femme se trouvant à la tête d'un clan ou de la famille. La Mère de clan a le droit de choisir le candidat qui remplace le chef à sa mort, ainsi que de dépouiller le chef de son autorité si ses actions vont à l'encontre du bien-être du clan. Elle possède également des connaissances culturelles et de l'engagement envers sa nation.

## **Métis**

Au Canada, personnes d'ascendance mixte qui possèdent des ancêtres européens ainsi que des ancêtres d'une Première Nation et qui se désignent elles-mêmes au moyen du vocable « Métis », ce qui les distingue des Premières Nations, des Inuit et des non-Autochtones.

## **Mode de vie**

Façon de vivre au quotidien et d'interagir avec son environnement.

**Mouvement**

En histoire, ce terme se réfère à un ensemble d'idées, de tendances ou d'organisations sociales qui ont eu un impact sur les événements historiques.

**Mouvement migratoire**

En géographie, ce terme se réfère au flux ou au déplacement de personnes ou d'animaux.

**Nouvelle-France**

Ensemble des territoires d'Amérique du Nord sous administration française avant 1763.

**ONG**

Organisation non gouvernementale, sans but lucratif et indépendante de toute institution gouvernementale ou intergouvernementale qui défend des intérêts d'ordre national ou international.

**Organisation politique**

Gestion des institutions et organisation des pouvoirs au sein d'un gouvernement.

**Organisation sociale**

Façon dont la société est aménagée et qui définit les relations entre les individus d'une société.

**Organisation spatiale**

Aménagement de l'espace urbain ou rural visant à répondre aux besoins de la population.

**Organisation territoriale**

Division d'un territoire réparti en différentes entités administratives.

**Outil organisationnel**

Instrument permettant l'organisation de données et d'informations.

**Patrimoine**

Biens et héritage communs d'une collectivité ou d'un groupe humain.

**Pays développés**

Pays dont la majorité de la population accède à des biens et à des services qui répondent à ses besoins.

**Pays en voie de développement**

Pays dont l'objectif est d'améliorer son économie et par là la qualité de vie de sa population.

**Pensée historique**

Approche qui structure la façon de comprendre les événements du passé.

### **Péroglyphes**

Gravures sur pierre qui transmettent des histoires, des enseignements, des traditions ou des connaissances. Au Canada, les péroglyphes créés par les Autochtones sont sacrés.

### **Peuples autochtones**

Peuples qui habitaient le territoire du Canada à l'arrivée des premiers Européens aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles. On considère que les peuples autochtones et leurs descendants sont les premières nations du Canada. Les peuples autochtones et leurs descendants sont reconnus dans la *Loi constitutionnelle de 1982*. Cette loi distingue les Autochtones (c'est-à-dire les Inuit, les Indiens et les Métis) des autres habitants du Canada.

### **Peuples du Canada**

Ensemble des groupes ethnoculturels issus de l'immigration depuis l'époque coloniale qui vivent sur le territoire canadien.

### **Phénomène naturel**

Manifestation de la nature dont l'impact varie selon sa rapidité et son intensité : phénomènes géologiques (p. ex., séismes, éruptions volcaniques), phénomènes météorologiques (p. ex., précipitations, vent ou cyclone), phénomènes hydrologiques (p. ex., raz de marée, crues torrentielles).

### **Population**

Ensemble de personnes vivant sur un territoire ou dans une zone donnée.

### **Potlatch**

Cérémonie de dons organisée au Canada surtout par les Premières Nations de la côte du Nord-Ouest en vue de célébrer d'importants événements et de reconnaître le statut d'un individu ou d'une famille au sein de la communauté.

### **Premières Nations**

Terme qui désigne les collectivités autochtones autres que les Inuit et les Métis. Le terme *Première Nation* est aussi utilisé pour identifier un peuple précis (p. ex., la Première Nation des Mississaugas d'Alderville).

### **Prestation de services**

Services fournis pour répondre aux besoins d'une population.

### **Processus naturel**

Transformation qui modifie la surface de la Terre, tels le mouvement des glaces, l'érosion, la variation entre les périodes de gel et de dégel ou la sécheresse.

**Proclamation sur le pemmican**

Proclamation de 1814 qui a interdit l'exportation du pemmican et d'autres provisions à l'extérieur de la rivière Rouge dans le district d'Assiniboia et qui a directement touché la survie des Métis et la traite des fourrures.

**Protection de l'environnement**

Moyens pour prévenir, réduire ou éliminer les effets néfastes des activités humaines sur l'environnement.

**Qualité de vie**

Mesure du bien-être d'une population qui tient compte de son pouvoir d'achat de biens et services, son accès aux soins de santé, des droits et libertés et du bonheur, ainsi que de son environnement physique.

**Ratification**

Acte d'approbation formelle de ce qui a été négocié.

**Récits oraux**

Récits issus de la tradition orale. Voir *Tradition orale*.

**Région**

En géographie, ce terme fait référence à l'organisation de l'espace terrestre selon des caractéristiques spécifiques, comme des régions physiques ou climatiques.

**Région municipale ou municipalité**

Ville, localité, village ou canton faisant partie d'une municipalité régionale ou d'une municipalité de comté ou de district.

**Région physique**

En géographie, il s'agit des limites naturelles physiques ou climatiques d'une région (p. ex., montagne, mer, plaine).

**Région politique**

Région qui présente des frontières aux limites artificielles qui délimitent son organisation politique.

**Responsabilité**

Obligation de répondre de ses actes, de s'acquitter d'une tâche.

**Ressources naturelles**

Ressources provenant de la nature telles que le bois, les minéraux ou l'eau.

**Ressources naturelles non renouvelables**

Ressources que les systèmes naturels ne peuvent reconstituer.

### **Ressources naturelles renouvelables**

Ressources continuellement disponibles ou qui, si elles viennent à s'épuiser, peuvent se reconstituer sur une période courte à l'échelle humaine.

### **Rôle**

Fonction et comportement attendus d'un individu sur le plan social.

### **Roue de médecine**

Symbole des Premières Nations représentant la création, l'équilibre et les interrelations entre tous les êtres vivants. Cette roue est aussi appelée « cercle de vie ».

### **Secteur économique**

Regroupement d'activités économiques selon le type d'activités.

### **Seigneuresse et seigneurs**

À l'époque féodale, personnes détenant des droits sur des terres et des personnes. Le régime seigneurial a existé en Nouvelle-France de 1623 jusqu'à la conquête britannique; au Bas-Canada et au Canada-Uni il s'est maintenu jusqu'à la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

### **Serfs**

À l'époque féodale, personnes attachées à des terres, dont le travail et les biens appartiennent aux propriétaires de ces terres, les seigneurs.

### **SIG**

Système d'information géographique fondé sur une base de données spatiale qui fournit des réponses à des questions de nature géographique.

### **Société**

Regroupement organisé de personnes vivant selon les mêmes règles ou ayant un objectif commun.

### **Société ancienne**

Civilisation ancienne ayant prospéré entre l'an 3500 avant Jésus-Christ et l'an 1500 de notre ère.

### **Société canadienne inclusive**

Vision qui soutient le respect de la diversité permettant à chaque personne de s'intégrer pleinement à la société au niveau économique, politique, social et culturel.

### **Société féodale**

Société organisée, à l'époque médiévale, selon un système d'obligations et de services qui relie l'autorité centrale, les seigneurs locaux et le reste de la population.

**Statut**

Situation d'une personne dans son environnement social.

**Système de passe**

Politique administrative informelle qui restreignait les déplacements des individus des Premières Nations, en leur demandant d'obtenir un laissez-passer pour quitter la réserve.

**Système des pensionnats indiens**

Réseau d'écoles fondées par le gouvernement fédéral et gérées par les églises qui étaient destinées aux enfants des Premières Nations, métis ou inuit. Son but était d'éradiquer la langue, les traditions, les connaissances, la culture et la gouvernance des Autochtones et d'assimiler ceux-ci à la société colonialiste dominante.

**Système économique**

Mode d'organisation et de fonctionnement de l'activité économique d'un État, qui rassemble des personnes qui produisent et échangent entre elles des biens et des services.

**Tendance**

Direction de l'évolution de quelque chose.

**Territoire**

Espace délimité par des frontières politiques ou naturelles.

**Territoire traditionnel**

Terme qui renvoie aux liens ancestraux et actuels entre des Autochtones et certaines terres.

**Tradition**

Coutumes, habitudes de vie ou façon de faire transmises de génération en génération.

**Tradition orale**

Manière de préserver et de transmettre des connaissances et des formes d'expression culturelles de génération en génération, surtout dans les sociétés qui ne disposent pas de système d'écriture.

**Traités de paix et d'amitié**

Traités signés en 1779, sur la côte est du Canada, par les Britanniques d'une part et les Micmacs, les Malécites et les Pescomody d'autre part. Ces traités visaient à promouvoir des relations continues entre les Britanniques et les Premières Nations et n'incluaient pas la cession des terres et des ressources.

**Traités numérotés**

Ententes conclues entre 1871 et 1921 entre la Couronne britannique, les Premières Nations et les Métis et qui couvrent des parties de la Colombie-Britannique, des Territoires du Nord-Ouest, du Yukon, de la Saskatchewan, du Manitoba et du Nord de l'Ontario. Les traités sont numérotés de 1 à 11.

**Traumatisme intergénérationnel**

Transmission, d'une génération à l'autre, d'un traumatisme causé par un événement historique.

**Troc**

Échange direct de biens ou de services contre d'autres biens ou services.

**Type de peuplement**

Agglomération de personnes établies dans une région sous une forme donnée (p. ex., ville, village).

**Vie économique**

Ensemble des activités de production et de distribution des biens et des services destinés à répondre aux besoins d'une population.

**Voltigeurs**

Unités d'infanterie légère chargées de mener des missions de combat.

**Voyageurs**

Dans l'Amérique du Nord coloniale, entre le XVII<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle, ce nom désigne les employés de compagnies qui participaient à la traite des fourrures avec les Autochtones.