



Programme d'études :
Géographie 41411
Enjeux du monde contemporain

Ministère de l'Éducation
Direction des services pédagogiques

(Version 2009)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CADRE THÉORIQUE.....	3
1. Orientations du système scolaire.....	3
1.1 Mission de l'éducation.....	3
1.2 Buts et objectifs de l'éducation publique	4
2. Composantes pédagogiques	5
2.1 Principes directeurs.....	5
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires	6
2.3 Modèle pédagogique	13
3. Orientations du programme.....	21
3.1 Présentation de la discipline.....	21
3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux	22
PLAN D'ÉTUDES	31
PRÉSENTATION DU CONTENU	41
La métropolisation	42
La rareté de l'eau.....	43
Nourrir la planète.....	44
Les besoins énergétiques	45
Les migrations internationales	46
RESSOURCES.....	48
ANNEXES	50
Annexe 1 : Stratégie d'enquête	50
Annexe 2 : Niveaux de questionnement.....	52
Annexe 3 : Le langage cartographique.....	54
Annexe 4 : Tableau synthèse des résultats d'apprentissage.....	56
Annexe 4 : Tableau synthèse des résultats d'apprentissage.....	56
GLOSSAIRE.....	58
BIBLIOGRAPHIE	62

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 à 3*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

Note : *Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.*

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

L'éducation publique au Nouveau-Brunswick a pour mission de guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour devenir des apprenantes et apprenants perpétuels afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique.

Dans ce contexte, le but de l'éducation publique de langue française est de favoriser le développement de personnes autonomes, créatrices et épanouies, compétentes dans leur langue, fières de leur culture, sûres de leur identité et désireuses de poursuivre leur éducation pendant toute leur vie. Elles sont prêtes à jouer leur rôle de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste intégrée dans un projet de paix mondiale fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. C'est pourquoi l'école est un milieu où les élèves vivent pleinement leur jeunesse tout en préparant leur vie adulte.

L'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de cette mission qui sous-tend un partenariat avec les parents, le district scolaire, le ministère de l'Éducation et la communauté. Ce partenariat est essentiel à l'atteinte des objectifs d'excellence.

1.2 Buts et objectifs de l'éducation publique

Les buts de l'éducation publique sont donc d'aider chaque élève à :

1. Développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. Acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite dans l'autre langue officielle;
3. Développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts et des outils mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. Acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. Reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs permet d'établir une programmation scolaire qui tient compte du caractère personnel de l'apprentissage et du rythme de développement propre à chacun. En transformant ces buts en objectifs à atteindre, il faut, cependant, établir des séquences d'apprentissage convenant au niveau et aux étapes du développement des élèves auxquels le programme est destiné. Ainsi constituée, l'école a la mission de se donner des objectifs plus spécifiques.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de l'élève, c'est-à-dire que l'élève doit être en mesure de comprendre le pourquoi des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'apprentissage.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les différents **rythmes** et **styles** d'apprentissage par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** dans ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.
9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et

de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.

10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre la valeur des études postsecondaires qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Dans ce dernier cas, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur ces deux premiers aspects.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un résultat d'apprentissage transdisciplinaire est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; ➤ prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur; ➤ poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières; ➤ comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension; ➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes; ➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières; ➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.

Technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; ➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques et la position de base associée à la saisie de clavier; ➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image; ➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et <i>utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace et <i>démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier</i>; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; ➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; ➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.	<ul style="list-style-type: none">➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.); ➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci; ➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives; ➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels; ➤ développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre; ➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives; ➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.
---	--	--	---

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale; ➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices : ➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs; ➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.
---	---	--	---

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.
---	--	--	--

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Selon Tardif et Chabot (2000), dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. À l'école secondaire, comme à l'école primaire, l'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de

faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.(voir Annexe)

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir, selon Perrenoud (2000), *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

1. L'évaluation formative: régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud, 1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.

- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence.

Les composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les faiblesses de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ améliorer l'enseignement et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
	tout au long de son apprentissage <ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage 	la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire <ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer le programme d'études
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

		Préparation	Réalisation	Intégration
Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)		Identifier les résultats d'apprentissage Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources Anticiper des problèmes et formuler des alternatives	Faire la mise en situation et actualiser l'intention Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage Assurer le transfert de connaissances chez l'élève	Analyser la démarche et les stratégies utilisées Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir Formuler de nouveaux défis
Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)		Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées Prendre conscience de ses connaissances antérieures Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés Faire la cueillette et le traitement des données Analyser des données Communiquer l'analyse des résultats	Faire l'objectivation de ce qui a été appris Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs Faire le transfert des connaissances Évaluer la démarche et les stratégies utilisées Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions

Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage ; leur déroulement n'est pas linéaire.

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

Les sciences humaines, la géographie et l'histoire en particulier étudient l'organisation et le développement des **sociétés***¹ sur leurs **territoires***². Les sciences humaines traitent aussi de la personne comme membre d'un groupe social, des **relations** entre les personnes et des **relations** des personnes avec leurs territoires et leurs institutions sociales. Elles fournissent ainsi aux élèves un contexte propice à l'apprentissage de leur rôle de citoyen.

Les disciplines associées aux sciences humaines procurent aux élèves des outils privilégiés pour *comprendre comment fonctionnent et évoluent les sociétés et comment s'aménagent et se transforment leurs territoires*. Elles amènent les élèves à s'ouvrir sur le monde en éveillant leur curiosité à d'autres sociétés et à d'autres territoires que les leurs et leur permettent ainsi de *saisir le sens des transformations qui se produisent dans leur société et sur leurs territoires*. Enfin, les sciences humaines, par l'intermédiaire des disciplines qui en font partie, constituent le lieu privilégié d'éducation à la citoyenneté. C'est en effet grâce à ces dernières que les élèves ont l'occasion de saisir les dimensions qui définissent notre société: la démocratie, la diversité culturelle, la diversité des territoires, les courants économiques et leurs répercussions, les responsabilités planétaires et les technologies de l'information et des communications en progression rapide. La **géographie** et l'**histoire** jettent les fondations nécessaires à la compréhension et à l'explication de ces dimensions en situant les connaissances dans l'espace et dans le temps.

La formation des élèves par les sciences humaines rejoint les aspects de la formation intellectuelle et de la formation sociale.

- Les apprentissages des sciences humaines contribuent à la formation intellectuelle en amenant les élèves à développer et à affiner leur **pensée critique**. Ceci se réalise par l'étude des réalités liées à

¹ Les mots accompagnés d'un astérisque (*) sont définis dans le glossaire.

² Territoire : désigne un espace organisé et construit qui tient compte à la fois du milieu naturel et des transformations que les humains y ont apportées. Une même collectivité vit sur plus d'un territoire à la fois.

l'organisation d'une société sur son territoire, des enjeux qui l'ont formée et transformée et par la réflexion que cela exige. Ce faisant, les élèves développent le sens du relatif, apprennent à exprimer leur point de vue, à accepter celui des autres et à nuancer le leur.

- L'étude de l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui contribue à la formation sociale des élèves en les amenant à mieux comprendre et à expliquer le présent pour y intervenir. Ainsi, l'élève est amené à prendre conscience du rôle actif d'un citoyen engagé.

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Les sciences humaines ont pour but de former des **citoyens responsables**, bien informés et actifs, qui savent réfléchir et qui savent contribuer à une société changeante, productive et démocratique. De ce fait, les programmes de sciences humaines sont élaborés selon des résultats d'apprentissage généraux qui tiennent compte de grands thèmes, de concepts liens, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, dont le développement concourt à la formation d'un citoyen responsable.

Grands thèmes développés

- (1) La Terre, un village global :** Toute société *interagit avec d'autres sociétés*, ce qui l'oblige à définir ses propres valeurs et à respecter celles des autres. La facilité et la rapidité des communications autour du globe font prendre conscience de la *responsabilité de chacun en tant que citoyen du monde*. De plus, la mutation rapide des sociétés modernes nécessite que chaque personne *s'engage* dans la recherche de l'harmonie sociale au niveau local et planétaire.
- (2) La dynamique du temps :** *La compréhension du passé permet d'établir des liens avec le présent et amorce la transition vers l'avenir*. L'histoire, cadre de référence des sociétés, permet de se donner une identité selon ses origines, de savoir s'identifier à son patrimoine et d'en connaître les défis.
- (3) Les interactions des humains avec leur territoire :** Des rapports étroits existent entre les humains et les territoires qu'ils occupent. Ces territoires, *les humains s'y adaptent mais les modifient surtout, et ce, en fonction de leurs besoins*. La géographie contribue à la découverte

de ces interactions et permet de prendre conscience des actions à poser pour le développement harmonieux de ces territoires et leur préservation.

- (4) Les répercussions économiques :** La vie d'une société est grandement influencée par la production des biens de consommation, en lien avec leur préservation ou leur gaspillage, leur distribution et leur consommation. La connaissance des systèmes économiques, de leurs institutions et de leurs principes constitue un important outil d'intervention en société.
- (5) L'exercice de la démocratie :** C'est généralement dans la famille que l'enfant se familiarise en tout premier lieu avec le *processus démocratique*. À l'école, les élèves sont amenés à le pratiquer régulièrement dans les contacts avec les pairs. Les sciences humaines leur permettent, par la compréhension du fonctionnement et de l'importance de la démocratie au Canada et dans d'autres pays, de s'ouvrir au civisme actif. La comparaison avec d'autres systèmes politiques renforce la conception de la citoyenneté et insiste sur la nécessité *des droits, des libertés et des responsabilités* des personnes.

Concepts liens

L'organisation des sociétés sur les territoires qu'elles occupent forme un tout qui trouve sa cohésion dans des concepts faisant le lien entre les diverses disciplines des sciences humaines.

- (1) Continuité et changement :** Ces deux concepts sont relatifs aux sociétés et aux territoires d'hier et d'aujourd'hui. Ils permettent de comprendre la complexité des sociétés et des territoires à la fois par leurs éléments de permanence et par leur évolution.
- (2) Interaction et interdépendance :** Les relations des personnes entre elles et avec leur territoire constituent le point central de la vie des sociétés. Ces concepts permettent de comprendre le rôle des personnes dans la communauté proche et dans la communauté planétaire.
- (3) Valeurs et culture :** Ces deux concepts mettent en évidence l'identité des peuples à travers le temps et les lieux. Ils permettent de non

seulement de saisir les ressemblances entre les sociétés et entre leurs territoires, mais aussi leur diversité. Ces concepts permettent aussi de faire ressortir les difficultés qu'une société actuelle éprouve à ancrer son propre système de valeurs face au fort mouvement de la mondialisation.

Savoirs

L'acquisition des savoirs est un processus dynamique dans lequel les élèves s'engagent pour donner un sens à leurs apprentissages en choisissant, analysant et synthétisant une gamme de renseignements, d'idées, de faits et de concepts. En sciences humaines, ces savoirs proviennent de diverses disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, le droit, l'économie et les sciences politiques. Les savoirs en sciences humaines amènent les élèves à examiner, à questionner et à comprendre les différents territoires. Ils aident aussi les élèves à élargir et à évaluer leur vision du monde, tout en les encourageant à proposer des solutions réalistes et viables aux problèmes.

Savoir-faire

L'apprentissage en sciences humaines nécessite le développement d'habiletés intellectuelles, techniques et sociales. Ces habiletés permettent aux élèves de comprendre et d'utiliser les connaissances et les concepts de base dans :

- le cadre d'une stratégie d'enquête;
- l'élaboration de projets collectifs et la coopération à de tels projets.

(1) Stratégie d'enquête (voir annexe 1) : la stratégie d'enquête en sciences humaines permet aux élèves d'explorer des sujets, des questions, des problèmes ou des enjeux afin de repérer de l'information pour entreprendre une réflexion prospective dans le but de formuler des réponses innovatrices. Le point de départ de cette stratégie est la curiosité naturelle des élèves qui les incite à utiliser différentes façons de **questionner***, de réfléchir et d'aller ainsi plus loin dans la résolution de problèmes et la prise de décision. Les élèves utilisent le raisonnement critique, la pensée créative et les habiletés de **métacognition*** au cours de l'analyse des questions. Ces stratégies les poussent à se positionner face à un problème qui

pourrait avoir des causes multiples et complexes, mais aucune solution claire.

(2) Interprétation et communication des résultats : en sciences humaines, les élèves apprennent à lire les interactions entre les milieux naturels, sociaux, politiques et économiques. Ils acquièrent les capacités d'évaluer et d'interpréter les observations faites et de communiquer les résultats. Ce sont des habiletés à perfectionner pour procéder à des choix judicieux dans la prise de décision.

(3) Élaboration de projets collectifs et coopération à de tels projets : planifier, élaborer et réaliser un projet collectif dans un esprit de coopération, dans la classe ou dans la société représentent des actions nécessaires au développement du rôle de citoyen responsable.

Savoir-être

Les élèves seront encouragés à développer une attitude positive et un intérêt permanent en ce qui a trait aux savoirs liés aux sciences humaines. Ils seront amenés à effectuer le transfert des concepts dans toute étude, analyse et prise de décision. L'apprentissage des sciences humaines devra amener les élèves à reconnaître l'importance du passé dans la réalité actuelle des *Acadiens et des francophones* du Nouveau-Brunswick et du Canada.

Les sciences humaines encourageront l'élève à respecter et à *défendre* les valeurs démocratiques de nos institutions et à *assurer une qualité de vie* personnelle et collective dans la société. L'apprentissage par les sciences humaines amènera les élèves à s'engager avec conviction dans la résolution de problèmes relatifs aux enjeux régionaux et mondiaux. Ils seront appelés à évaluer des situations et à indiquer des pistes de solutions ou à considérer des solutions proposées par d'autres.

Résultats d'apprentissage généraux

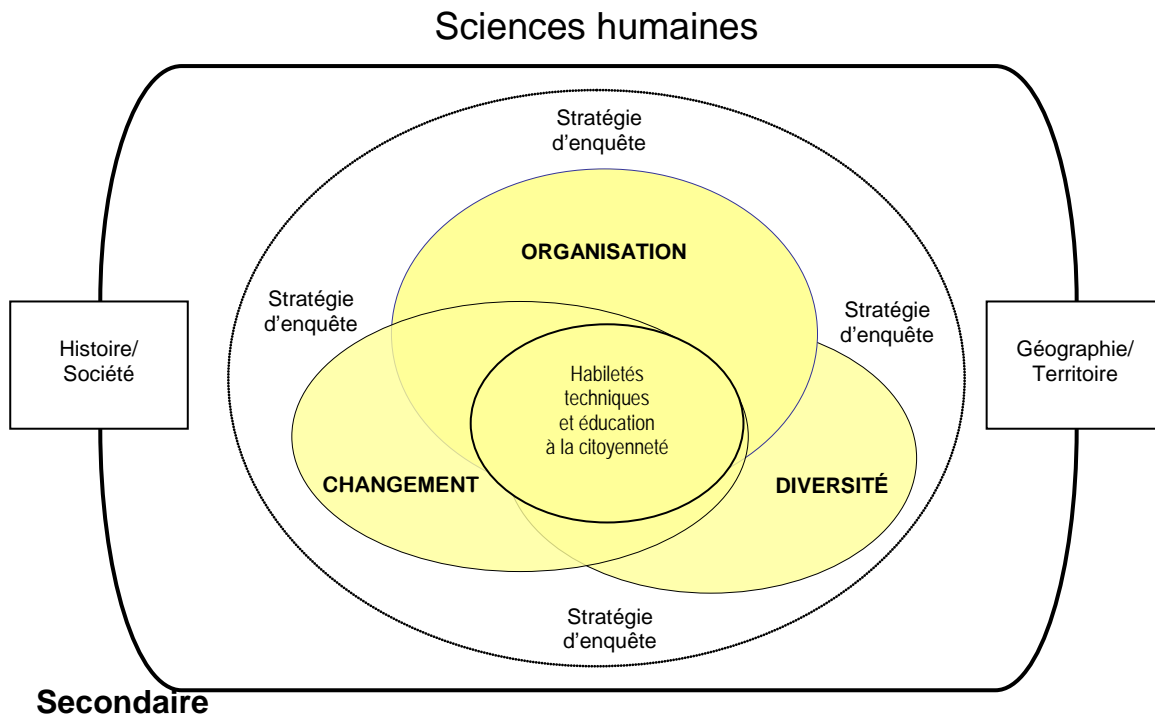
Primaire : De la maternelle à la huitième année

Compte tenu des thèmes retenus ainsi que des concepts, des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être à développer chez les élèves, trois résultats d'apprentissage généraux (RAG) ont été déterminés pour les niveaux de la maternelle à la huitième année. Ce sont :

- (1) Lire l'**ORGANISATION*** d'une société sur son territoire;
- (2) Interpréter des **CHANGEMENTS*** dans l'organisation d'une société sur son territoire;
- (3) S'ouvrir à la **DIVERSITÉ*** des sociétés sur leur territoire.

En se familiarisant avec l'organisation de sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et en s'expliquant les motifs qui ont présidé à l'organisation de leur territoire, les élèves prennent non seulement conscience des droits et des responsabilités de chacun, mais aussi des valeurs qui sous-tendent la vie en société.

Schéma : *La dynamique des résultats d'apprentissage généraux*



Cours de géographie de 9^e année

Le programme de géographie de 9^e année fait suite aux programmes précédents puisqu'il amène les élèves à raisonner de manière géographique et à développer des habiletés propres à cette discipline. L'étude de la géographie se fera à partir de trois résultats d'apprentissage généraux:

- (1) Lire l'organisation d'un territoire;
- (2) Interpréter un enjeu territorial;
- (3) Construire sa conscience planétaire.

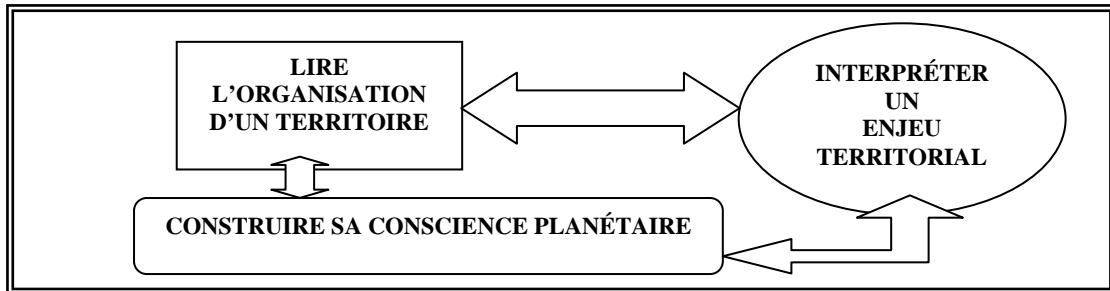
Le développement de ces résultats d'apprentissage s'effectue par l'étude de différents **territoires*** types et des concepts connexes. Les territoires à l'étude sont le territoire agricole, le territoire maritime, le territoire urbain, le territoire forestier et le territoire autochtone.

Étant donné que le choix des territoires types se fait à partir du territoire canadien, l'enseignant peut commencer le cours de géographie par un retour sur les connaissances antérieures des élèves. Cette activité leur permettra de se faire un portrait du Canada avant d'amorcer la lecture de l'organisation d'un territoire.

En se servant des territoires types en tant qu'objets d'étude, le programme de géographie oriente le regard des élèves sur divers types d'organisations territoriales, chacune étant caractérisée par un ensemble d'activités humaines particulières. Il propose l'étude d'enjeux territoriaux qui peuvent toucher à l'environnement, à la qualité de vie, au développement durable et autres. Enfin, il soulève des questions d'ordre planétaire vers des réalités qui éveillent le sentiment d'appartenance à un monde commun.

L'étude d'un territoire peut débiter par l'un ou l'autre des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Les RAG peuvent être abordés séparément, bien que les deux premiers gagnent à être développés à partir d'une même organisation territoriale. L'étude d'un territoire est entreprise en exposant clairement et de façon dynamique, selon le choix de l'enseignant ou des élèves, le territoire, les enjeux et les questions d'ordre planétaire. Ce choix relève d'une démarche didactique.

Schéma : La dynamique des résultats d'apprentissage généraux du cours de géographie 9^e année



Cours d'histoire au secondaire

Tout comme le programme de géographie de la neuvième année, les programmes d'histoire de dixième, de onzième et de douzième année tirent profit des apprentissages réalisés en sciences humaines depuis la maternelle. Compte tenu des finalités intellectuelles, patrimoniales et civiques attribuées à l'enseignement de l'histoire dans les écoles acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick, ce programme vise à amener l'élève à utiliser la démarche intellectuelle proposée par la discipline, à développer sa perspective historique et à construire ses compétences de citoyen responsable. Les trois programmes portent sur la même trame chronologique — depuis le XVII^e siècle jusqu'à nos jours —, mais traitent chacun d'un laboratoire d'études particulier : le monde, en dixième année; le Canada, en onzième; et l'Acadie, en douzième. Ils ont été conçus de manière à refléter les liens entre les trois laboratoires d'études, d'où le partage des mêmes composantes pédagogiques.

Les résultats d'apprentissage généraux retenus ;

L'élève doit :

- 1) *Développer sa pensée historique en se construisant une représentation du passé;*
- 2) *Utiliser la **perspective historique*** de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit;*
- 3) *Développer sa conscience citoyenne.*

Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges économiques et culturels, l'internationalisation de la formation en histoire est une nécessité intellectuelle, civique et culturelle. L'élève doit être confronté à la diversité

culturelle et il doit développer sa curiosité, son ouverture d'esprit et son sens du respect des différences sociales; l'étude de l'histoire des autres peuples est un moyen privilégié d'y arriver. La mondialisation rend par ailleurs plus nécessaire que jamais l'étude de son pays, de sa région et de ses origines. L'histoire sert non seulement à doter l'élève d'une culture, mais elle lui permet de trouver son identité; l'histoire participe notamment à la constitution d'une mémoire collective partagée et d'une citoyenneté moderne et ouverte.

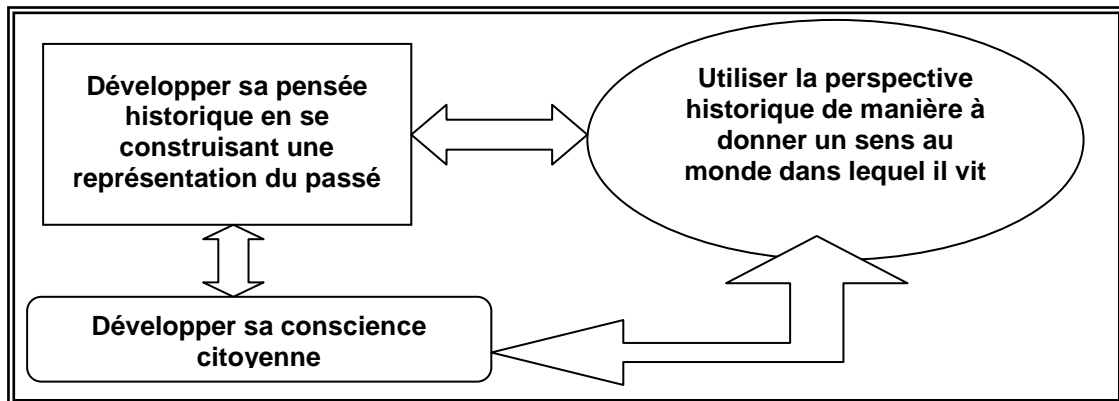
Portant sur des laboratoires d'études différents mais qui partagent une même plage chronologique, les trois cours sont étroitement liés. L'histoire du monde éclaire l'histoire canadienne et l'histoire acadienne. Elle permet la mise en contexte des événements ou des phénomènes qui se manifestent au pays ou encore dans les régions acadiennes et qui ont des racines ou une portée internationale. Ainsi, la compréhension de la nature et du développement de l'expérience française en Amérique demande la connaissance des caractéristiques de la société de départ, la France du XVII^e siècle, de son organisation sociale et de son mode de gouvernement. Ces éléments, examinés dans le cadre du cours de dixième année, serviront par la suite dans le cours d'histoire canadienne de onzième et dans le cours d'histoire acadienne de douzième. De même, à leur modeste échelle, l'histoire canadienne et l'histoire acadienne alimentent, depuis leurs débuts, l'odyssée humaine. Elles en sont parties prenantes, comme en fait foi, par exemple, la contribution canadienne et acadienne à l'accueil de millions d'immigrants au fil des siècles. Les vastes mouvements migratoires déclenchés par la révolution industrielle ou par des révolutions politiques ne peuvent être bien saisis que si l'on examine à la fois les facteurs qui incitent au départ dans les anciennes sociétés et ceux qui attirent dans les nouveaux mondes.

Sans négliger l'acquisition de connaissances, l'approche privilégiée met l'accent sur le développement par l'élève de compétences non seulement applicables à l'étude de l'histoire, mais aussi transférables à d'autres situations. Cela dit, les résultats d'apprentissage sont présentés de manière à tenir compte du fait que l'étude de l'histoire n'est pas qu'un simple prétexte servant au développement de compétences intellectuelles ou civiques, mais que la matière elle-même est un savoir et un patrimoine dont l'élève doit s'approprier pour se réaliser dans sa vie adulte, développer une mémoire partagée et assumer pleinement son rôle de citoyen.

L'enseignement des programmes d'histoire du Canada et de l'Acadie, et de ce qui a trait à l'histoire du monde, pose un grand défi compte tenu de

l'étendue des périodes à l'étude de chacun. L'enseignant doit mettre l'accent sur l'essentiel, à partir de choix judicieux. Sans se départir d'une sensibilité justifiée à l'égard de la continuité historique, il est invité à mettre l'accent sur la notion de changement, à travailler à partir des faits historiques qui sont porteurs de changement — la déportation des Acadiens, la Révolution américaine ou la Confédération canadienne, par exemple —, qui constituent autant de temps forts ou de moments historiques à approfondir et à comprendre. Par ailleurs, l'histoire se définissant avant tout comme la science du temps, celle qui étudie l'évolution des sociétés humaines dans la durée, c'est encore l'approche chronologique qui est la plus appropriée pour organiser les éléments de contenu qui serviront à l'atteinte des résultats d'apprentissage. Finalement, le présent étant en lien avec le passé, les programmes cherchent à tisser des rapports entre le présent et le passé, afin d'amener l'élève à donner un sens au monde dans lequel il vit.

Schéma : *La dynamique des résultats d'apprentissage généraux des programmes d'études d'histoire au secondaire*



PLAN D'ÉTUDES

Préambule

La géographie est en constante évolution et se redéfinit à la lumière des problèmes contemporains. Parmi ceux-ci, la rareté de l'eau, la métropolisation, les migrations internationales, les besoins énergétiques, et nourrir la planète sont des enjeux auxquels il faut particulièrement porter attention.

Un enjeu est une notion à plusieurs sens. Au sens étymologique, l'enjeu est ce que l'on met en jeu, qui peut donc être gagné ou perdu. Considérer l'espace comme un enjeu sous-entend que celui-ci est convoité par des acteurs qui s'affrontent pour le contrôle ou la domination des territoires. Les enjeux motivent les acteurs dans leur confrontation et génèrent des dynamiques territoriales qui sont le résultat de leur rivalité. Ainsi, les territoires deviennent le plus souvent des enjeux en raison de l'intérêt qu'ils représentent pour un acteur. Cet intérêt est lié soit aux ressources ou richesses dont le territoire recèle, soit à la sécurité qu'il offre, ou enfin à la puissance que son contrôle ou sa domination peut conférer.

Il est possible d'explorer des territoires où ces enjeux font l'objet de luttes et d'appropriations. Cependant, un enjeu est rarement considéré comme isolé, mais il comporte habituellement des liens avec d'autres enjeux. Il est donc recommandé que les enseignants fassent des liens entre ces divers enjeux et territoires.

Trois éléments se veulent transversaux dans l'étude des enjeux proposés. Il s'agit d'enjeux qui se superposent à ceux déjà identifiés et qui les éclairent sous un jour particulier : les enjeux transversaux sont la mondialisation, le développement durable et le pouvoir (rapport de force). Ainsi, lors du traitement de l'enjeu de la métropolisation, il est essentiel d'aborder la question des villes mondiales qui se constituent en réseaux sur la planète. La mondialisation s'exprime fortement par l'intermédiaire de la mise en réseau de ces métropoles. En retour, ces métropoles sont en concurrence pour un contrôle international et font ressortir l'enjeu transversal de la lutte de pouvoir (compétition économique, politique, culturelle).

Autre exemple, l'enjeu de la rareté de l'eau met en évidence dans plusieurs régions des luttes de pouvoir menées par les individus, les groupes, et parfois les États : pour l'accessibilité et aussi bien souvent le contrôle des sources d'approvisionnement. L'eau a été identifiée comme un enjeu mondial par les

Nations-Unies qui a déclaré la décennie 2000-2010 *Décennie de l'eau*. La rareté de l'eau est ainsi bel et bien un enjeu de la mondialisation.

Chacun des cinq enjeux, soit la rareté de l'eau, la métropolisation, les migrations internationales, les besoins énergétiques, et nourrir la planète, présente un intérêt en lui-même et permet d'identifier des territoires où il est particulièrement présent, plus important. Toutefois, il peut en même temps être lu dans une problématique de mondialisation, de rapports de force ou de développement durable qui soudent les cinq parties à l'étude entre elles. Par conséquent, ces cinq parties ne seront pas étudiées de façon détachées mais plutôt comme éléments d'un tout, d'un système, soit le *Système-Monde*, qui se définit chaque jour davantage entre les territoires de la planète. C'est la géographie de notre monde contemporain, et il ne serait plus possible d'y présenter un territoire ou un État sans le lier au reste du Monde.

1	Résultat d'apprentissage général Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire
----------	--

1	Résultat d'apprentissage général
----------	---

1	Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire
----------	---

Vue d'ensemble

Depuis les années 1980, plusieurs enjeux territoriaux se sont étendus à l'échelle planétaire : l'environnement, l'économie, les drogues, le terrorisme, et autres. Pour la première fois, une échelle englobe toutes les autres. Les problèmes deviennent plus complexes et, par conséquent, les solutions le deviennent aussi.

Qu'est-ce qu'un enjeu territorial à l'échelle planétaire?

Un enjeu territorial est considéré comme planétaire lorsqu'il touche en tout ou en partie à l'espace-monde. L'enjeu territorial est un phénomène complexe. Il implique des individus ou des acteurs qui ont des visions et des intérêts différents par rapport à un phénomène ou d'une réalité géographique. Différents éléments interagissent, créant une dynamique qui relève des lieux où se passe l'action, des acteurs concernés et des intérêts en cause. Cette dynamique change selon la région du monde dans laquelle on se trouve. L'enjeu est fondamentalement le même, mais ses répercussions peuvent être différentes selon le développement technologique et économique des acteurs concernés et, par conséquent, les solutions adoptées.

Comment faire l'étude d'un enjeu territorial à l'échelle planétaire?

L'analyse géographique part d'une échelle internationale et exige d'analyser des études de cas à différentes échelles spatiales (internationale, nationale, régionale ou locale) et temporelles (hier, aujourd'hui et demain). Elle doit tenir compte des facteurs naturels et des actions humaines qui ont une incidence sur le territoire. Enfin, un enjeu sera d'autant plus difficile à résoudre lorsque les acteurs en présence restent campés sur leur position, chacun estimant détenir la meilleure solution, ce qui ne peut qu'entraîner des tensions qui peuvent dégénérer en conflits.

Chaque enjeu territorial constitue un défi particulier et exige un traitement qui lui est propre. Pour interpréter un enjeu, l'élève doit tout d'abord en prendre connaissance. Pour ce faire, il en considère les composantes et les différentes facettes, examine les positions des acteurs en présence, leurs intérêts et les valeurs qui les sous-tendent. Il compare les solutions mises de l'avant par les

acteurs en présence en considérant les forces et les faiblesses ainsi que les répercussions des solutions en question. Il considère les compromis potentiels auxquels pourraient consentir les acteurs en présence, tout autant que les **coûts de renoncement** auxquels ces derniers devront alors faire face. Afin de saisir le caractère planétaire de l'enjeu, l'élève devra comparer la manifestation de cet enjeu ailleurs dans le monde.

Synthèse de l'enjeu à l'échelle planétaire

L'élève se donne donc une vision de l'enjeu en tenant compte de tous les éléments qu'il a analysés. Il élabore des arguments fondés sur son interprétation de l'enjeu, tient compte des rapports de force entre les acteurs, des coûts de renoncement. Il dépasse la perspective de l'intérêt individuel pour tenir compte de l'intérêt collectif. Ce faisant, il nuance son point de vue initial.

Habiletés techniques

Il est essentiel que l'élève développe les habiletés propres à la géographie. Ces habiletés font appel à des outils et à des technologies qui font partie du processus de recherche en géographie. Les cartes sont des outils essentiels de la géographie car elles aident à visualiser et à comprendre l'espace. D'autres outils et technologies tels que les images satellitaires, les graphiques, les croquis, les diagrammes et les photographies font également partie intégrante de l'analyse géographique³.

Le développement d'habiletés techniques propres à la géographie doit se faire en intégrant ces habiletés au développement des autres résultats d'apprentissage.

³ Tiré de *Normes nationales canadiennes en géographie*, Conseil canadien de l'enseignement de la géographie.

1	Résultat d'apprentissage général Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire
---	--

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les composantes de l'enjeu territorial à l'échelle planétaire; • Utiliser le langage cartographique*; • Expliquer les rapports de force qui existent entre des acteurs concernés par l'enjeu et leurs répercussions; • Justifier sa vision de l'enjeu territorial à l'échelle planétaire; • Utiliser le langage géographique. 	<ul style="list-style-type: none"> - localisation, lieux et acteurs concernés par l'enjeu à l'échelle planétaire, facteurs naturels et humains, origines de l'enjeu (son évolution), différentes facettes de l'enjeu, échelles auxquelles on analyse l'enjeu, analyse de cartes et représentation cartographique de l'enjeu, manifestations différentes de l'enjeu selon les régions du monde, schématisation des composantes de l'enjeu - tirer des renseignements de divers types de cartes, d'atlas, de sites Web, de globes terrestres, de croquis, de tableaux statistiques, de graphiques et d'illustrations diverses - position des acteurs concernés, intérêts, valeurs, comportements, modes d'organisation sociale qui ont une incidence sur les espaces étudiés - retombées (économiques, sociales, politiques, environnementales) potentielles des positions, à court et à long terme à différentes échelles - prise en compte des intérêts collectifs et individuels par rapport à un espace donné - interrelation entre les différentes composantes de l'enjeu à plusieurs échelles. - établir des comparaisons à partir de renseignements tirés de cartes, de graphiques et de tableaux statistiques trouvés dans les livres ou dans des sites Web - établir des liens entre des réalités géographiques et des événements de l'actualité

Profil de compétence

Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire

L'élève interprète un enjeu territorial en faisant ressortir les différents éléments qui le composent. Afin d'analyser cet enjeu, il fait ressortir les éléments constitutifs de la situation en précisant des causes et des conséquences à différentes échelles pour en faire ressortir le caractère planétaire. L'élève s'interroge sur les ressemblances et différences dans les manières dont cet enjeu se manifeste à différents endroits de la planète. L'élève explique la position de différents acteurs concernés par l'enjeu ainsi que les conséquences qui en découlent. L'élève exprime sa compréhension de l'enjeu à l'aide d'arguments pertinents.

À l'aide d'outils et de techniques propres à la géographie, l'élève développe sa compréhension de l'enjeu en analysant des cartes et des documents variés. Il a recours au langage géographique.

La production de l'élève contient plusieurs médias, tels que des textes, des cartes et des illustrations. Elle peut prendre différentes formes, par exemple, un débat, un texte argumentatif ou un jeu de rôles. L'élève emploie une langue correcte et un vocabulaire précis. Il présente ses arguments de façon claire et cohérente.

Acceptable

L'élève énumère des manières dont l'enjeu se manifeste à différentes échelles à différents endroits du monde. L'élève reconnaît que les acteurs présents dans l'enjeu défendent différentes positions relatives à ce dernier. L'élève justifie sa représentation de l'enjeu territorial à l'échelle planétaire en présentant une argumentation fondée sur des faits.

Attendu

L'élève décrit des éléments constitutifs en lien avec l'enjeu à différentes échelles. Il compare les manières dont l'enjeu se manifeste à différents endroits du monde. L'élève décrit les différentes positions des acteurs de l'enjeu. Il explique les répercussions des rapports de force. L'élève justifie sa vision de l'enjeu territorial à l'échelle planétaire en présentant une argumentation fondée et cohérente par rapport à l'enjeu. Il tient compte des intérêts collectifs et individuels des acteurs dans son argumentation.

Supérieur

L'élève décrit des éléments constitutifs en lien avec l'enjeu à différentes échelles. Il compare les manières dont l'enjeu se manifeste à différents endroits du monde en dégagant les facteurs communs les plus déterminants. L'élève décrit les différentes positions des acteurs de l'enjeu. L'élève explique les répercussions des rapports de force à court et à long terme en faisant appel à différents domaines, soit économique, politique, social ou environnemental. L'élève justifie sa vision de l'enjeu territorial à l'échelle planétaire en présentant une argumentation fondée et cohérente. Il tient compte des intérêts collectifs et individuels des acteurs dans son argumentation. L'élève anticipe la possibilité de nouveaux enjeux qui pourraient en découler.

2	Résultat d'apprentissage général Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire
----------	--

Vue d'ensemble

De nos jours, la multiplication des moyens de communication, l'accélération de la mondialisation de l'économie, la croissance du tourisme de masse, la mise en place de flux et de réseaux de tous ordres rapprochent les différents territoires de la planète. L'information diffusée par les médias et Internet, l'origine des biens de consommation et les parcours migratoires révèlent l'interdépendance des individus et des territoires à l'échelle planétaire.

Qu'est-ce qu'une conscience citoyenne à l'échelle planétaire?

Une conscience citoyenne planétaire implique que l'on saisisse le caractère global des relations humaines dans le monde. Elle repose sur des valeurs de type universel. En examinant un enjeu commun au monde contemporain, l'élève découvre comment il s'inscrit dans un ensemble de mouvements et de mises en relation de biens matériels et culturels, de services, de capitaux et de personnes. Il constate l'interrelation et la complémentarité des territoires, et il découvre également les inégalités qui existent entre les sociétés qui les occupent. L'élève remarque ainsi que la mondialisation des territoires est toujours partielle. Il constate aussi que toute action posée sur un territoire peut avoir des répercussions sur d'autres territoires.

Comment construire une conscience citoyenne à l'échelle planétaire?

Pour construire sa conscience citoyenne planétaire, l'élève doit être amené à questionner les comportements des sociétés. Il reconnaît les actions humaines qui favorisent une gestion responsable et une utilisation rationnelle des ressources. Il repère celles qui sont équitables du point de vue économique et qui respectent l'environnement. Il recherche aussi celles qui font appel à une forme d'équité au plan social et qui cherchent à s'adapter à la culture des sociétés qui vivent sur ces territoires.

Pourquoi construire une conscience citoyenne à l'échelle planétaire?

Dans le monde actuel, l'élève est appelé à manifester une ouverture d'esprit, à s'informer et à se responsabiliser. Il considère l'importance d'entretenir et de protéger la Terre qu'il habite et partage. L'élève examine différentes solutions mises de l'avant par des collectivités. Il répertorie des pratiques possibles de

développement durable. Il est conscient du rôle que les médias peuvent exercer sur l'opinion publique au sujet d'un enjeu planétaire. Il s'exerce à faire des choix qui lui sont propres, à prendre des décisions et même à agir. Il prend une position et la justifie à l'aide d'arguments fondés sur les valeurs d'équité sociale et de civisme planétaire. Il développe ainsi un esprit critique sur les questions d'ordre planétaire, un sentiment d'appartenance à cette planète et de l'altruisme à l'égard des autres.

Habiletés techniques

Il est essentiel que l'élève développe les habiletés propres à la géographie. Ces habiletés font appel à des outils et à des technologies qui font partie du processus de recherche en géographie. Les cartes sont des outils essentiels de la géographie car elles aident à visualiser et à comprendre l'espace. D'autres outils et technologies tels que les images satellitaires, les graphiques, les croquis, les diagrammes et les photographies font également partie intégrante de l'analyse géographique⁴.

Le développement d'habiletés techniques propres à la géographie doit se faire en intégrant ces habiletés au développement des autres résultats d'apprentissage.

⁴ Tiré de *Normes nationales canadiennes en géographie*, Conseil canadien de l'enseignement de la géographie.

2	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire.</p>
----------	--

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer l'interdépendance des territoires du monde; • Utiliser le langage cartographique*; • Utiliser le langage géographique; • Critiquer des solutions mises de l'avant pour gérer un enjeu; • Prendre position sur une solution relative à un enjeu; 	<ul style="list-style-type: none"> - flux, réseaux d'échanges, organismes internationaux, mondialisation, relations entre les nations - tirer des renseignements de divers types de cartes, d'atlas, de sites Web, de globes terrestres, de croquis, de tableaux statistiques, de graphiques et d'illustrations diverses - établir des comparaisons à partir de renseignements tirés de cartes, de graphiques et de tableaux statistiques trouvés dans les livres ou dans des sites Web - établir des liens entre des réalités géographiques et des événements de l'actualité - examen de différentes solutions existantes en tenant compte d'une gestion responsable, du développement durable, des intérêts individuels et collectifs - points de vue différents sur un même enjeu selon les types d'information médiatisée - l'influence de l'information médiatisée - prise de position argumentée, reconnaissance de moyens par lesquels faire valoir son opinion et de lieux où le faire

Profil de compétence

Construire sa conscience planétaire

L'élève construit sa conscience planétaire lorsqu'il démontre l'interdépendance des territoires sur lesquels se manifestent les enjeux à l'étude. Pour ce faire, il établit des liens entre des actions humaines posées sur un territoire et des répercussions que ces dernières exercent sur d'autres territoires. Il reconnaît des réalités communes à divers territoires de la planète et en dégage des complémentarités et des inégalités. Ceci l'amène à constater qu'il existe différents réseaux d'échanges et des organismes internationaux qui facilitent les interactions multiples à l'échelle planétaire.

L'élève prend position sur des solutions associées à des enjeux d'ordre planétaire. Il formule son argumentation selon les principes d'une gestion responsable visant ainsi à répondre aux besoins individuels et collectifs des sociétés. Il nuance ses propos en tenant compte de différents points de vue et de l'influence des médias sur l'opinion publique et la façon dont on tente de résoudre des enjeux planétaires.

La production de l'élève comporte plusieurs médias, comme des textes, des cartes, des illustrations, et fait appel à différentes sources d'information médiatisée. La production peut prendre des formes variées, par exemple, un débat, un texte argumentatif ou un jeu de rôles. L'élève utilise une langue correcte et un vocabulaire propre à la géographie.

Acceptable

L'élève énumère des interactions qui s'établissent entre des territoires sur lesquels se manifeste un enjeu planétaire. L'élève tient compte de l'intérêt collectif dans son analyse de solutions. Il prend position dans la solution de l'enjeu.

Attendu

L'élève explique les interactions qui s'établissent entre les territoires sur lesquels se manifeste un enjeu planétaire. L'élève tient compte de l'intérêt collectif et du développement durable dans son analyse de solutions. Il défend sa position en présentant des arguments variés.

Supérieur

L'élève explique les interactions qui s'établissent entre les territoires sur lesquels se manifeste un enjeu planétaire. L'élève tient compte de l'intérêt collectif et du développement durable dans son analyse de solutions. Il défend sa position en présentant des arguments variés. Il reconnaît les répercussions de la mondialisation et des interventions des organismes internationaux dans les relations entre les territoires. Il propose des éléments de solutions applicables à son milieu.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Aujourd'hui, l'étude de la géographie s'éloigne de sa conception traditionnelle en privilégiant l'étude des territoires définis en tant qu'espaces sociaux. L'élève est invité à poser un regard géographique sur les territoires, ce qui contribue à une meilleure compréhension du monde actuel.

Le cours de géographie de la 12^e année met l'accent sur les rapports des sociétés avec les territoires qu'elles habitent. À partir de la géographie, l'élève étudie les enjeux soulevés par l'**aménagement*** et le développement des territoires et il développe une conscience planétaire en se penchant sur des réalités qui se manifestent à l'échelle planétaire sur d'autres territoires du même type.

Les enjeux à l'étude dans le cadre du cours ont été choisis afin de permettre à l'élève de voir les différentes façons que peuvent se manifester un même enjeu à différents endroits dans le monde et, par le fait même, étudier la géographie internationale. Cependant, la priorité à cet égard doit être accordée aux enjeux actuels.

La métropolisation

Résultats d'apprentissage généraux :

- Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire
- Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

Orientations suggérées :

La croissance urbaine constitue un phénomène majeur à l'échelle de la planète. Elle est accompagnée d'un processus de métropolisation où se concentrent les activités économiques, les services et les pouvoirs de décision sur des superficies de plus en plus étendues. Les fonctions de commandement qui accompagnent le phénomène de métropolisation renforcent la centralité des villes en y concentrant les activités de recherche et de haute technologie. Le phénomène est particulièrement important dans les pays en voie de développement où il n'évite pas de créer ou renforcer les inégalités dans l'organisation du territoire national. On assiste ainsi au renforcement de certains lieux, de certaines villes, à cause de la mondialisation des échanges et des communications puisque les réseaux exigent des points d'impulsion. La grande agglomération d'un pays développé, plusieurs fois millionnaire, devient un pôle, c'est-à-dire un pivot avec quelque chose qui tourne autour. Une métropole est une très grosse ville, un centre de concentration de la population, de services et de pouvoirs. Le poids des réseaux internationaux de ces villes-métropoles a une influence déterminante dans la vie économique du monde entier. Certaines y occupent une place de choix, voire de domination. Mais la croissance a ses limites. Dans quelle mesure les métropoles sont-elles encore des villes à l'échelle humaine ? Sont-elles viables ou durables à long terme ?

L'élève qui interprète l'enjeu des métropoles dans le monde contemporain, doit être capable de distinguer les notions de ville et de métropole. Il est amené à tenir compte du pouvoir d'attraction ou de l'influence des métropoles à des échelles différentes. Pour construire sa conscience citoyenne, il importe qu'il reconnaisse les luttes de pouvoir (domination) entre les plus grandes villes de la planète : domination politique, financière et culturelle. L'élève est aussi amené à prendre conscience de la similarité entre les besoins des habitants des métropoles, bien que ces besoins soient vécus sur des territoires urbains inégalement développés (par ex. : pays développés, pays en développement).

Territoires d'actualité :

La mondialisation financière a accentué la puissance des grands marchés boursiers de New York, de Tokyo ou de Londres. Il se crée ainsi une domination des villes internationales qui disposent des plus importantes capitalisations boursières. Mais beaucoup d'autres métropoles exercent une influence à l'échelle internationale, nationale ou régionale : Milano, Sydney, Marseille, Chicago, Mexico, Sao Paulo, Santiago, Lagos, Cape Town, Le Caire, Karachi, Téhéran, Bangkok, Shanghai, Seoul, Maynila, Toronto, Singapour, et autres...

Concepts : inégalité, domination, ville durable, réseau.

La rareté de l'eau

Résultats d'apprentissage généraux :

- Interpréter l'enjeu territorial à l'échelle planétaire
- Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

Orientations suggérées :

De toutes les ressources de la planète, l'eau est l'une des plus vitales. Elle est aussi considérée comme la plus abondante, mais la croissance des besoins en fait une ressource de plus en plus convoitée, d'autant qu'elle est très inégalement répartie. En effet, le tiers des zones émergées est constitué de terres arides. Tous les humains n'ont donc pas le même accès à l'eau. Même si le droit à l'eau pour tous les hommes est reconnu, il n'est pas acquis partout. En Afrique, par exemple, où les sécheresses récurrentes sont fréquentes dans plusieurs régions (par ex. : les pays du Sahel), il est souvent difficile d'assurer à chacun le minimum vital requis. Tout cela légitime la pertinence de sa gestion qui devient un enjeu de première importance. Rappelons que la demande en eau potable a doublé au cours des vingt dernières années en raison de :

- l'accroissement important de la population du monde;
- l'intensification de l'activité agricole pour répondre aux besoins grandissants des populations;
- la pollution de l'eau disponible.

L'utilisation massive et la gestion inadéquate de l'eau par les humains, conjuguée au réchauffement de la planète, ont des conséquences graves : les lacs et les fleuves s'assèchent, les glaciers fondent, la terre se déshydrate et les humains s'attaquent aux dernières réserves d'eau douce, celles des nappes phréatiques. L'eau est ainsi pompée plus vite qu'elle peut se renouveler. Dans plusieurs régions où les infrastructures manquent (puits, système d'assainissement, et autres...), la contamination de l'eau est presque inévitable et les habitants souffrent de maladies liées à la mauvaise qualité de cette matière première indispensable.

Il importe d'amener l'élève à se rendre compte du fait que l'accès à de l'eau de qualité, en quantité suffisante, est et sera l'un des enjeux majeurs des sociétés du monde contemporain. N'oublions pas que les besoins en eau des grandes villes sont énormes. Ils pourraient un jour dépasser ceux de l'agriculture. Pour qu'il puisse construire sa conscience citoyenne, il faut que l'élève interprète comment la gestion de l'eau se pratique à partir d'un ou de plusieurs territoires et, de plus, qu'il reconnaisse qu'elle suscite de nombreux conflits : l'eau potable est en train de devenir un facteur déterminant pour la paix dans le monde.

Territoires d'actualité :

Les cours d'eau qui font l'objet de conflits majeurs sont le Jourdain, le Tigre et l'Euphrate au Moyen-Orient; le Nil en Afrique; l'Indus, le Gange et le Brahmapoutre en Asie. Le Moyen-Orient est l'une des régions du monde la plus soumise à des contraintes par rapport à l'eau. Il est donc essentiel que l'eau soit partagée de manière équitable par tous dans la région. Depuis son occupation en 1967 sur les territoires de la Cisjordanie et de la bande de Gaza (les « territoires palestiniens occupés »), Israël contrôle presque totalement l'accès à l'eau pour la population palestinienne. La loi du plus fort s'impose dans la région.

Concepts : gestion de l'eau, contamination/pollution de l'eau, irrigation/drainage, répartition inégale

Nourrir la planète

Résultats d'apprentissage généraux :

- Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire
- Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

Orientations suggérées :

La production alimentaire a considérablement augmentée au XXe siècle, de sorte que les famines et les disettes se sont raréfiées. Mais cela n'empêche pas plusieurs millions de personnes de ne pas manger à leur faim. Étant donné la croissance démographique actuelle, pourra-t-on un jour nourrir convenablement l'ensemble des habitants de la Terre et faire disparaître la faim ? Quels systèmes agricoles pourront faire face à ces défis ? Les organismes génétiquement modifiés* (OGM) sont-ils la solution ? Mais à quel prix ? Ils suscitent la méfiance en Europe tandis qu'ils sont acceptés aux États-Unis et au Canada, de même que dans plusieurs pays en développement. Les modèles de développement agricole des pays riches sont-ils transposables aux pays pauvres ? La modernisation agricole amorcée il y a un demi-siècle pour les premiers et beaucoup plus récemment pour les seconds est-elle compatible avec la protection de l'environnement, la santé publique et la stabilité des sociétés ? Plus soucieuse de l'environnement, l'agriculture biologique* apparaît comme une solution de remplacement intéressante. Sa production reste cependant marginale, ses rendements sont faibles et ses produits sensiblement plus chers. Il semble donc que la croissance agricole de l'avenir reposera inévitablement sur l'intensification et la diversification des cultures pour relever les défis de la malnutrition ou de la famine. Elle reposera aussi sur l'augmentation des échanges de denrées agricoles et un partage plus équitable des profits de cet échange.

L'élève qui interprète l'enjeu de la production agricole dans le monde contemporain doit considérer les divers types d'agricultures et en évaluer les répercussions sociales, économiques et environnementales. Pour construire sa conscience citoyenne, il importe que l'élève reconnaisse que la production alimentaire est un marché mondial où les produits circulent entre les États de la planète. Il faut qu'il s'interroge sur les capacités de production des différentes régions de la planète et les choix qu'elles ont à faire actuellement dans un objectif d'augmentation des rendements et un contexte de croissance rapide par endroit de la population mondiale. Les OGM sont très attrayants pour les producteurs mais laissent plusieurs consommateurs songeurs ! Certains pays sont déjà des leaders dans ce type de production (par ex. : les États-Unis, le Canada, l'Argentine, et autres...). Ailleurs, la question agricole se pose différemment : on n'arrive pas à produire suffisamment pour nourrir décemment la population (par ex. : l'Éthiopie, le Mali, le Niger, et autres...). La sécurité alimentaire est compromise sur une base cyclique par les aléas climatiques.

Territoires d'actualité :

Dans les pays en développement, le cas de l'Inde avec ses plus de 1,1 milliard d'habitants inquiète. La production agricole stagne et régresse même dans certaines régions. Mais c'est surtout le cas dans les pays de l'Afrique subsaharienne, qui continuent de connaître une irrégularité des rendements productifs. Au Nord, c'est la surproduction, mais à quel prix ? L'agriculture industrielle est très coûteuse (endettement, faillites) et constitue une menace pour l'environnement comme au Canada et aux États-Unis.

Concepts : modernisation agricole, sécurité alimentaire (malnutrition/famine/disette/maladie), échanges.

Les besoins énergétiques

Résultats d'apprentissage généraux :

- Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire
- Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

Orientations suggérées :

Dans le monde contemporain, l'énergie revêt une importance capitale. En effet, les besoins en énergie des sociétés augmentent de façon vertigineuse depuis les dernières années. De ce fait, les relations entre les territoires producteurs d'énergie et les territoires consommateurs d'énergie deviennent extrêmement importantes et mettent en évidence le concept de dépendance énergétique. Les sources d'énergie se classent en énergies renouvelables (bois, solaire, hydroélectricité, et autres...) et en énergies non renouvelables (pétrole, charbon, gaz naturel, et autres...). La rareté de ces dernières est responsable de la valeur marchande élevée. La perception d'une éventuelle pénurie de ces sources d'énergie génère des craintes majeures de la part des producteurs et surtout des consommateurs et en fait augmenter la valeur.

Par ailleurs, cette consommation galopante d'énergies polluantes fait courir des risques énormes à la planète. La qualité de l'air que nous respirons, principalement dans les villes, celle de l'eau que nous consommons ou qui sert d'habitat à la flore et à la faune aquatique se détériorent d'année en année. Cela constituerait aussi une cause réelle ou potentielle importante du réchauffement de la planète. Les répercussions sur l'organisation des territoires sont donc majeures et l'énergie est bel et bien un enjeu actuel.

L'élève qui interprète l'enjeu de l'énergie dans le monde contemporain doit être amené à considérer les types d'énergie, la production, la consommation, les réserves disponibles, les énergies nouvelles, la concurrence entre les États de la planète, le transport d'énergie par voie terrestre ou maritime, et autres... Pour construire sa conscience citoyenne, il importe qu'il reconnaisse la consommation énergétique croissante des États de la planète et les conséquences sur l'environnement planétaire. Devons-nous craindre la pénurie ou prévoir d'autres façons de vivre et de produire de l'énergie ?

Territoires d'actualité :

La plupart des territoires de la planète sont concernés par cet enjeu. Ce sont, d'une part, les pays industrialisés, à titre de grands consommateurs d'énergie, soit les pays de l'Union européenne, le Japon, les États-Unis, la Russie, l'Australie, la Chine, et autres; d'autre part, les pays producteurs d'énergie, généralement convoités, entre autres : les pays du golfe Persique (Iran, Irak, Arabie Saoudite, Koweït, et autres...) mais aussi la Russie, les États-Unis et, plus près de nous, le Canada.

Concepts : énergie renouvelable, énergie non renouvelable, réserve énergétique, dépendance énergétique

Les migrations internationales

Résultats d'apprentissage généraux :

- Interpréter un enjeu territorial à l'échelle planétaire
- Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire

Orientations suggérées :

Les hommes n'ont jamais été aussi nombreux à se déplacer d'un pays à l'autre, ou d'un continent à l'autre : voyages touristiques, migrations légitimes ou clandestines. Nous n'avons jamais autant ressenti la contradiction entre la facilité des déplacements (information, flux financiers, moyens de transport rapides et de moins en moins coûteux, progrès des télécommunications, et autres...) et les barrières mises en place par les États pour contrôler les **flux migratoires*** des personnes, notamment entre le Nord et le Sud. Cette situation implique de nouveaux rapports entre les territoires, produits par ces innombrables mobilités géographiques. L'immigration et les immigrés soulèvent des questions de fond, celles qui concernent la société tout entière : la place des uns et des autres, l'intégration, la marginalité, l'exclusion.

L'acte migratoire exprime assurément les motivations de l'individu : survie, recherche d'une existence plus acceptable, envie de changer de cadre, attrait de l'aventure. Mais il exprime aussi l'ampleur des déplacements humains, les dysfonctionnements, les carences, les fractures de la société (réfugiés). Les migrations internationales ne sont pas fondamentalement différentes des migrations internes puisque leurs causes, leurs effets, et même certaines de leurs modalités sont en partie les mêmes.

L'élève qui interprète l'enjeu des migrations internationales dans le monde contemporain doit être amené à examiner les différents types de migrations, leurs causes et leurs conséquences sur les pays d'origine et d'accueil. Pour construire sa conscience citoyenne, il importe que l'élève reconnaisse les grands flux migratoires, les réseaux qui s'organisent entre les pays ou à l'intérieur des pays. Il lui faut s'interroger sur des solutions qui sont avancées pour intégrer les migrants dans leurs sociétés d'accueil, se faire une opinion sur ces solutions et l'argumenter. Nos sociétés sont plus que jamais des sociétés constituées d'immigrants.

Territoires d'actualité :

Les États-Unis et l'Union Européenne sont assurément les régions d'accueil par excellence. Mais, dans une moindre mesure les pays du golfe ainsi que certains pays d'Asie du Sud-Est ont un pouvoir d'attraction économique pour les migrants. Les zones de départ sont nombreuses dans les pays en développement mais la proximité joue toujours : l'Amérique centrale et les Antilles vers les États-Unis, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient vers l'Europe, l'Asie du Sud vers l'Asie du Sud-Est.

Concepts : immigrant illégal, immigrant temporaire/permanent, migration volontaire/forcée, intégration/exclusion, frontière

RESSOURCES

Livres

LAURIN, Suzanne. Territoires, géographie 1^{er} cycle du secondaire, Manuel 2, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2005 (à paraître en 2006).

GÉRIN-GRATALOUP, Anne-Marie et Daniel PIERRE-ELIEN, Géographie, les hommes occupent et aménagent la terre, Rosny, Bréal, 2005

DRAPER, Graham et Patricia HEALY, Le Canada et le monde, les questions géographiques, Montréal, Éditions de la Chenelière inc., 2004.

LAURIN, Suzanne. Territoires, géographie 1^{er} cycle du secondaire, Manuel 1, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2005.

WALLACE, John K., et Bruce W. CLARK, Géographie du Canada : Influences et liaisons 2^e édition, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2009.

DRAPER, Graham, Destinations : Géographie régionale, voyage et tourisme, Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc, 2003, 355 p.

CHASMER, Ron, Tour de terre, Géographie physique 11, Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc., 2002, 460 p.

BROUSSEAU, Michel et Denyse PELLETIER. Destinations, Géographie du Canada, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 1992, 672 p.

Le grand Atlas du Canada et du monde, Bruxelles, ERPI / DeBoeck, 2006.

Cartes

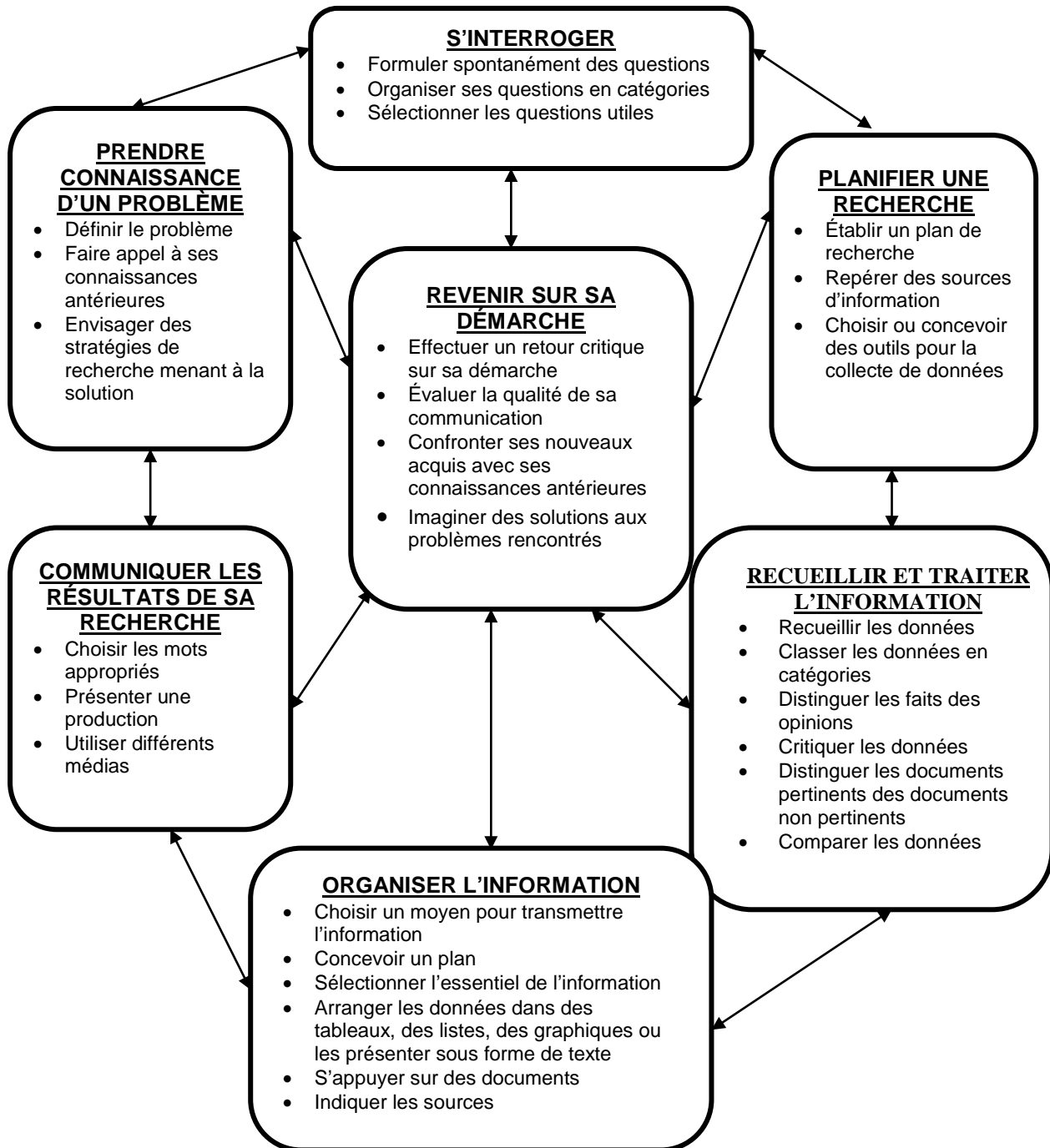
Carte du Canada (politique et physique), Librairie Pédagogie Inc., 1999.

Carte du Monde (politique et physique), Librairie Pédagogie Inc., 1999.

Carte du Nouveau-Brunswick, Brault et Bouthillier, 2003.

ANNEXES

Annexe 1 : Stratégie d'enquête



Tiré du document de travail du ministère de l'Éducation du Québec

Les fiches de questions

**Haut
niveau**

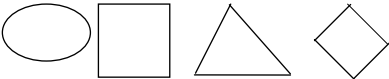
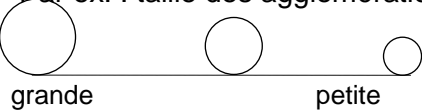
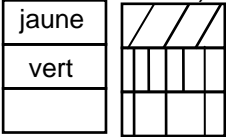

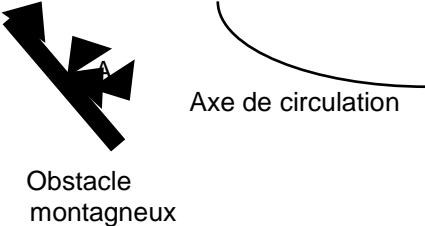
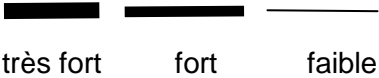
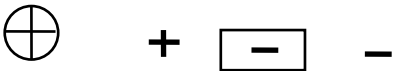
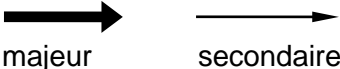
Pourquoi . . . est si important?
Explique pourquoi . . . ?
Explique comment . . . ?
Comment ferait-il . . . ?
Comment pourrait-il faire . . . ?
Qui ferait . . . ? Justifie le pourquoi.
Qui pourrait faire . . . ? Justifie le comment.
Lequel ferait . . . ?
Comment . . . touche . . . ?
Explique les ressemblances entre . . . et . . .
Explique les différences entre . . . et . . .
Pourquoi est-ce que . . . est meilleur que . . . ?
Pourquoi pourrait-il faire . . . ?
Quelles conclusions peux-tu en tirer ?
Quelles sont les forces de . . . ?
Quelles sont les faiblesses de . . . ?
Que pourrait-il arriver . . . ?

**Bas
niveau**

Nomme . . .
Quelle est . . . ?
Où est . . . ?
Qui est . . . ?
Combien y a-t-il . . . ?
Qui peut . . . ?
Quand cela est-il arrivé ?

Louise Beaulieu, thèse, 1996

Annexe 3 : Le langage cartographique

Que veut-on faire ?	Quelles figures utiliser ?	Comment hiérarchiser les phénomènes ?
<p>Localiser des phénomènes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● PONCTUELS (par ex. : villes, industries) 	<p>Des figures ponctuelles</p> 	<p>En variant la taille des figures Par ex. : taille des agglomérations</p> 
<ul style="list-style-type: none"> ● S'ÉTALANT en SURFACE (par ex. : reliefs, régions agricoles, espaces climatiques) 	<p>Des figures de surface (plages de couleurs ou hachures) par ex. : céréales par ex. : élevage par ex. : plantes tropicales</p> 	<p>En variant le ton ou la gradation des hachures par ex. : densité de population</p> <p>forte moyenne faible</p> 
<p>TRACER</p> <ul style="list-style-type: none"> ● DES LIMITES (de peuplement, de climats; des frontières, et autres...) ● DES RÉSEAUX (voies de communication, et autres.) 	<p>Des traits noirs ou de couleur de types différents</p> 	<p>En variant l'épaisseur des traits par ex. : trafic routier, fluvial</p> 
<p>MONTRER</p> <ul style="list-style-type: none"> ● DES ÉCHANGES ● DES DYNAMIQUES ● DES ÉVOLUTIONS (flux de population, de marchandises) 	<p>Des flèches noires ou de couleurs de formes différentes</p> <p>→ exportations ← importations→ flux migratoires</p> <p>ou des symboles</p>  <p>positif croissance négatif déclin</p>	<p>En variant la taille des flèches par ex. : flux migratoires</p> 

Annexe 4 : Tableau synthèse des résultats d'apprentissage

GÉOGRAPHIE 41411

L'élève doit pouvoir interpréter un <u>enjeu territorial</u> à l'échelle planétaire	L'élève doit pouvoir construire sa <u>conscience citoyenne</u> à l'échelle planétaire
<p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">• Décrire les composantes de l'enjeu territorial à l'échelle planétaire;• Utiliser le langage cartographique;• Expliquer les rapports de force qui existent entre les acteurs concernés par l'enjeu et leurs répercussions• Justifier sa vision de l'enjeu territorial à l'échelle planétaire;• Utiliser le langage géographique.	<p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">• Démontrer l'interdépendance entre les territoires du monde;• Utiliser le langage cartographique;• Utiliser le langage géographique;• Analyser des solutions mises de l'avant pour gérer un enjeu;• Prendre position sur une solution d'un enjeu.

GLOSSAIRE

Agriculture (n. f.) : Culture du sol et des végétaux et l'élevage des animaux.

Agriculture biologique (n. f.) : En réaction contre l'industrialisation de l'agriculture, elle refuse l'usage intensif des engrais chimiques et des pesticides. Elle prône la qualité « naturelle » de l'alimentation. (George et Verger, 1970)

Aménagement (n. m.) : Une action politique, administrative, économique, technique et humaine concentrée et volontaire dans l'organisation du territoire. On peut distinguer plusieurs types d'aménagement selon les activités et l'espace visés.

Analyse (n. f.) : Opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, et autres...) en ses éléments constitutifs pour chercher à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments.

Changement (n. m.) : Modification apportée à l'organisation d'un groupe social, d'une société ou d'un territoire.

Démographie (Démographique) (n. f.) : Science statistique des populations humaines, de leur évolution, de leurs mouvements.

Développement durable (n. m.) : Développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.

Diversité (n. f.) : Différences dans des composantes de sociétés ou de territoires qui ressortent lors d'une comparaison. De cette diversité peuvent naître de la complémentarité, des échanges ou des conflits.

Échelle cartographique (n. f.) : Rapport entre la longueur d'un trait sur une carte et la distance réelle sur le terrain.

Échelle géographique (n. f.) : Classement des phénomènes géographiques naturels ou sociaux, en catégories quantitatives qui peuvent coïncider avec des différences qualitatives, par exemple, le classement des villes d'après leur ordre d'importance numérique, la qualité des fonctions et autres.

Enjeu (n. m.) : Ce que l'on peut gagner ou perdre, mis à l'épreuve; ce qui est par conséquent évalué pour décider des voies d'action possibles (guide l'action). L'évaluation de l'enjeu mais à contribution un système de valeurs (éthique).

Langage cartographique (n. m.) : Figures servant à réaliser un croquis, selon le mode d'implantation des informations et selon les hiérarchies entre les phénomènes cartographiés. Quatre types de figures sont à utiliser pour la réalisation d'un croquis. (voir Annexe 3)

Métacognition (n. f.) : Se rapporte à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour régir sa façon de travailler intellectuellement. (Pintrich, 1990)

Mondialisation (n. f.) : Doctrine politico-économique à l'origine de la globalisation des échanges et plus généralement de la libéralisation des systèmes économiques. (Saffache 2003)

Organisation (n. f.) : Agencement des différentes composantes d'une société ou d'un territoire et des liens qui les unissent.

Paysage (n. m.) : Pour les besoins du programme d'études, le paysage se définit comme « une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations ». (*Conventions européenne du paysage, 21 juillet 2001, tiré du programme de formation de l'école québécoise*)

Questionner : (voir Annexe 2)

- **question de niveau cognitif inférieur** : il s'agit d'une question utilisée pour rappeler des connaissances simples ou pour réviser des renseignements factuels déjà lus ou présentés par l'enseignant. Elle correspond aux opérations de description, de révision, de discrimination et de résumé.
- **question de niveau cognitif supérieur** : il s'agit d'une question qui exige de l'élève une organisation mentale des renseignements et une application des connaissances acquises. Elle correspond aux opérations d'analyse, de synthèse, d'application et d'évaluation.

Rapport de force (n. m.) : Relation tendue, conflictuelle entre des acteurs. Réfère de façon plus générale à la notion de pouvoir, avoir de l'autorité ou de l'influence sur quelqu'un ou quelque chose dans le but de permettre une action.

Réseaux de concepts (n. m.) (ou carte conceptuelle et carte d'organisation des idées) : Consistent à extraire les idées et les termes d'un contenu et à les organiser visuellement afin de les illustrer et de nommer les relations qui existent entre eux. L'apprenant construit une représentation visuelle des relations qu'il établit entre les concepts qui ont été énoncés. L'intégration d'activités visuelles et verbales améliore la compréhension des idées, que celles-ci soient abstraites, concrètes, verbales ou non verbales. La clé de la stratégie des réseaux de concepts réside dans l'indication claire du lien qui existe entre deux éléments. (Tiré de David A. Sousa, *Un cerveau pour apprendre*, Éditions de la Chenelière (McGraw-Hill), 2002.)

Société (n. f.) : Regroupement d'êtres humains unis par des besoins, des valeurs, des règles de fonctionnement communes et partageant le même territoire.

Territoire (n. m.) : Espace organisé et construit qui tient compte à la fois du milieu naturel et des transformations que les humains y ont apportées. Une même collectivité vit sur plus d'un territoire à la fois.

BIBLIOGRAPHIE

ABBOTT, John. *To be intelligent*, Educational Leadership, vol. 54, n° 6, mars 1997, p. 6-10.

ABRAMI, P. et al. L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités, Montréal, Éditions de la Chenelière inc., 1996, 233 p.

ALLAIN, M. Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

ALLEN, Michael, G. ROBERT et L. STEVENS. Middle Grades Social Studies. Teaching and Learning for Active and Responsible Citizenship, Boston, Allyn and Bacon, 1996, 180 p.

ARMSTRONG, T. Les intelligences multiples dans votre classe, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

ARPIN, L. et L. CAPRA. Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique, Montréal, Éditions de la Chenelière inc., 1994.

ASCD. Education in a New Era, Alexandria (USA), Edited by Ronald S Brandt, 2000.

BARTH, B.-M. Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 1993.

BEAULIEU, Louise. L'évaluation d'un programme d'entraînement cognitif sur la qualité et la quantité des questions posées dans un contexte de travail coopératif. Thèse de maîtrise inédite, Moncton, Université de Moncton, 1996.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS. Fondements éducatifs pour une nouvelle société, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

BLACK, P. et D. WILIAM. Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment, Phi Delta Kappas, octobre 1998.

BOUYSSOU, G., P. ROSSANO et F. RICHAUDEAU. Oser changer l'école, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002.

BROOKS, J.G. et M.G. BROOKS. The Case for Constructivist Classroom, In Search of Understanding, Alexandria (USA), ASCD, 2000.

BUSQUE, Laurier. Cinq stratégies gagnantes pour l'enseignement des sciences et de la technologie, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, 307 p.

CAINE, Renata Nummela. *Maximizing Learning*, Educational Leadership, vol. 54, n° 6, mars 1997, p. 11-15.

CARON, J. Quand revient septembre, guide sur la gestion de la classe participative, Montréal, Éditions de la Chenelière inc., 1994.

CARON, J. Quand revient septembre, recueil d'outils organisationnels, Montréal, Éditions de la Chenelière inc., 1996.

CASE, Roland et Ian WRIGHT. *Taking Seriously the Teaching of Critical Thinking*, Canadian Social Studies, vol. 32, n° 1, automne 1997, p. 12-19.

CHECKLEY, Kathy. The First Seven and the Eight. A Conversation with Howard Gardner, *Educational Leadership*, vol. 55, n° 1, septembre 1997, p. 8-13.

CLARK, Bruce W. et John K. WALLACE. Géographie du Canada : influences et liaisons, (traduction française, Louise DUROCHER et Suzanne GEOFFRION), Montréal, Éditions de la Chenelière inc., 2000, 501 p.

CODDING, D.D. et J.B. MARSH. The New American High School, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press Inc., 1998.

COHEN, E.G. Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Éditions de la Chenelière inc., 1994.

COLLECTIF. Dossier civisme, *Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, n° 254, décembre 1997, p. 25-56.

COLLECTIF. Droits de l'homme et citoyenneté. Des règles pour agir, Genève, n° 5, juin 1997, 136 p.

COLLECTIF. Le Congrès mondial acadien. L'Acadie en 2004. Actes des conférences et des tables rondes, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996, 690 p.

COLLECTIF. Valeurs démocratiques et finalités éducatives. Repères pour une pédagogie des droits de l'homme et de la paix, Genève, n° 4, juin 1996, 128 p.

COMITÉ D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. Centre d'éducation interculturelle du Nouveau-Brunswick. Évaluation des besoins, 1995, 24 p.

CONSEIL CANADIEN DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE. Normes nationales canadiennes en géographie : Guide Maternelle -12^e année, La société géographique du Canada, 2001, 82p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION. Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature. Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires, Toronto, 1997, 261 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1999.

DAWS, N. et B. SINGH. *Formative assessment: to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized?*, School Science Review, vol. 77, 1996.

DEVELAY, M. Donner du sens à l'école, 2^e édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.

DORE, L., N. MICHAUD et L. MUKARUGAGI. Le portfolio, évaluer pour apprendre, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

DOYON, C. et D. LEGRIS-JUNEAU. Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages, France, Chronique Sociale, 1991.

DUBOIS, Lise et Annette BOUDREAU. dir. Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire. Actes du colloque, Centre de recherche en linguistique appliquée, Éditions d'Acadie, 1996, 324 p.

Éducation à vocation internationale. Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et manuels d'éducation à vocation internationale, UNESCO, Braunschweig et Brisbane, 1991 p. 3-23.

ÉVANGÉLINE-PERRON, Claudette, Martine SABOURIN et Cynthia SINAGRA, Apprendre la démocratie : guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 326 p.

FARR, R. et B. TONE. Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

FEPA, Les résultats d'apprentissage à l'aube du 21^e siècle, Halifax, 1997.

FRANCOEUR-BELLAVANCE, S. Aspects théoriques et pratiques de la transdisciplinarité pédagogique et du travail en projet. Session de perfectionnement tenue à Bathurst pour le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick du 31 juillet au 3 août 1995.

FUCHS, L. et D. FUCHS. *Effects of Systematic Formative Evaluation: A meta-analysis*, Exceptional Children, vol. 53, 1986.

FULLAN, M. Change Forces, Probing the Depths Of Education Reform, Philadelphia (USA), Falmer Press, 1997.

FULLAN, M. Change Forces, The Sequel, Philadelphia (USA), Falmer Press, 1999.

FULLAN, M. et A. HARGREAVES. What's Worth Fighting For? Working Together For Your School, Ontario, 1992.

GAUDET, Edithe et Louise LAFORTUNE. Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1997, 426 p.

GLASSER, William. La théorie du choix, Montréal, Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, 281 p.

GOSSSEN, D. et J. ANDERSON. Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

HERMAN, J.L., ASCHBACKER, P.R. et L. WINTERS. A practical guide to alternative assessment, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HIVON, R. L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation, Montréal, Éditions ESKS, 1993.

HOERR, T. Intégrer les intelligences multiples dans votre école, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. Ajouter aux compétences, enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

JACQUARD, Albert. La Légende de demain, Paris, Flammarion, 1997, 261 p.

JENSEN, E. Le cerveau et l'apprentissage, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

L'état du monde, Édition 1998, Annuaire économique et géopolitique mondial, Montréal, Éditions La Découverte et du Boréal, 1997, 704 p.

LAMBERT, L. Building Leadership Capacity in School, Alexandria (USA), ASCD, 1998

LAVILLE, Christian, Jean DIONNE. La construction des savoirs. Manuel de méthodologie en sciences humaines, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 346 p.

LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent, brochure 2000E/F, Ottawa.

LECLERC, M. Au pays des gitrans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LEGENDRE, Renald. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993.

LENOIR, Yves. *Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire*, Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Tome 2. Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation en langue française du Canada, Éditions du C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 681-695.

MCKAY, Roberta. *Character Education: Take a Closer Look*, Canadian Social Studies, vol. 32, n° 1, automne 1997, p. 4-6.

MCKENZIE, Helen. L'éducation civique au Canada, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services, 1993, 29 p.

MCLEOD, Keith A. Canada and Citizenship Education, Canadian Education Association, Association canadienne d'éducation, Toronto, 1989, 199 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Cadre théorique du Programme d'études de mathématiques de la maternelle à la 12^e année*, Fredericton, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Cadre théorique du Programme d'études en sciences de la nature*, Fredericton, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Cadre théorique du Programme de français au primaire*, Fredericton, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Énoncé ministériel : Éducation en faveur du multiculturalisme et des droits de la personne*, Fredericton, 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Excellence en éducation. L'école primaire*, Éducation Nouveau-Brunswick, 1995, 21 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Les sorties éducatives*, Fredericton, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'études. Histoire du Canada – 11^e année*, Fredericton, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, octobre 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Géographie : document provisoire*, Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Géographie 1^{er} cycle du secondaire*, document provisoire, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2000.

MORISSETTE, Rosée. Accompagner la construction des savoirs, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002, 218 p.

MULLER, F. [en ligne]
http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm (page consultée le 27 mars 2003).

NOISSEUX, G. Les compétences du médiateur comme expert de la cognition, Sainte-Foy (Québec), MST Éditeur, 1998.

NOISSEUX, G. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle, Sainte-Foy (Québec), MST Éditeur, 1997.

Nous tenons à y rester. Le développement durable au Nouveau-Brunswick, La Table ronde du Premier Ministre sur l'environnement et l'économie.

PAGÉ, Michel. *Un enseignement pluraliste aux clientèles scolaires pluriethniques*, Éducation et francophonie, vol. XX111, n° 1, printemps 1995, p. 35-40.

PALLASCIO, R. et D. LEBLANC. Apprendre différemment, Laval (Québec), Édition Agence D'Arc, 1993.

PAQUETTE, Claude. Des idées d'avenir pour un monde qui vacille, Montréal, Québec Amérique, 1991, 358 p.

PAQUETTE, Claude. Vers une école renouvelée, Référentiel de mise en œuvre, Monographie 1, Éducation Nouveau-Brunswick, 1995, 84 p.

PARKER, Walter C. Renewing the Social Studies Curriculum, Alexandria, ASCD, 1991, 124 p.

PARKER, Walter C. Trends in Social Studies. The Standards Are Coming, Educational Leadership, février 1994, p. 84-85.

PERRENOUD, P. Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF Éditeur, 1997.

PERRENOUD, P. Dix nouvelles compétences : INVITATION AU VOYAGE, Paris, ESF Éditeur, 2000.

PERRENOUD, P. L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier, 1998.

PERRENOUD, P. Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997b.

PICARD, Jocelyne et Yolande OUELLET. Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail au primaire, s. l., Éditions de l'Ardoise, 1996, 67 p.

PRUNEAU, Diane. *Le sens du lieu : un concept prometteur en éducation relative à l'environnement*, Vie pédagogique, n° 105, novembre-décembre 1997, p. 8-9.

PRZEMYCKI, H. Pédagogie différenciée, Paris, Édition Hachette, 1993.

RIEL, Richard. *La responsabilité propre de l'école : former l'honnête homme du XXI^e siècle*, Vie pédagogique, n° 106, février-mars 1998, p. 16-18.

SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, É. ROYER et collaborateurs. Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995.

SAFFACHE, P., Dictionnaire simplifié de la géographie, Paris, Publibook, 2003.

SCALLON, G. L'évaluation formative, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative et le temps d'enseignement*, Vie pédagogique, n° 99, mai-juin 1996, p. 4-9.

SOUSA, D. A. Un cerveau pour apprendre, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994.

SOUSA, David A., Un cerveau pour apprendre, (traduction française et adaptation, SIROIS, Gervais), Chenelière/McGraw-Hill, Montréal/Toronto, 2002, 321 p.

TARDIF, J. et G. CHABOT. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000.

TARDIF, J., Le transfert des apprentissages, Montréal, Éditions Logiques, 1999.

TARDIF, Jacques, Ghislain CHABOT. La motivation scolaire des élèves à l'école primaire, 30 p. (Ébauche).

TARDIF, Jacques. *Journées pédagogiques sur le thème de « La dynamique de construction des connaissances et du développement des compétences »*, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 11 et 12 septembre 1997.

THÉRIAULT, Joseph Yvon. *L'identité à l'épreuve de la modernité. Écrits politiques sur l'Acadie et les francophonies canadiennes minoritaires*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1995, 323 p.

TOMLINSON C.A. et A.S. DEIRSKY, Leadership for Differentiating School and Classrooms, ASCD, 2000.

TOMLINSON, C.A. How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms, 2^e édition, ASCD, 2001.

TOMLINSON, C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners, ASCD, 1999.

TRUCHOT, Véronique. *La parole – témoin de soi, témoin des autres*, École et paix, décembre 1997, p. 24.

Un plan d'action. Vers le développement durable au Nouveau-Brunswick, La Table ronde du Premier Ministre sur l'environnement et l'économie.

Vers une pédagogie actualisante. Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, 1997, 35 p.

VIAU, R. La motivation en contexte scolaire, Saint-Laurent (Québec), ERPI, 1994.

Vie pédagogique, avril-mai 2002.

VIENNEAU, Jean-Guy. Le leadership au service des individus et des organisations, Moncton, Éditions d'Acadie 1993, 162 p.

WEVA, Kabula W.. *Réflexions sur l'éducation interculturelle en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick*, Éducation et francophonie, vol. XXIII, n° 1, printemps 1995, p. 13-19.

YVROUD, G. [en ligne]

<http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003).

ZAHORIK, John A. *Encouraging and Challenging Students' Understandings*, Educational Leadership, vol. 54, n° 6, mars 1997, p. 30-32.