

Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse à tous les intervenants en éducation qui œuvrent, de près ou de loin, au niveau des sciences humaines de la huitième année. Il précise les résultats d'apprentissage en sciences humaines que les élèves des écoles françaises et des écoles d'immersion de l'Île-du-Prince-Édouard devraient avoir atteints à la fin du cours de sciences humaines 8^e année : *Sociétés anciennes*.

Ce document présente un programme qui amène les élèves à développer et à raffiner leur pensée critique. Ceci se réalise par la fréquentation des réalités relatives à l'organisation d'une société sur son territoire, des enjeux qui l'ont formée et transformée, et par la réflexion que cela implique. Les élèves apprennent à exprimer leur point de vue, à accepter celui des autres et à nuancer le leur. L'approche par enquête aide à stimuler la curiosité des élèves en mettant les questions et les idées au centre de l'expérience éducative.

Un document d'appui accompagne et complète ce programme d'études, et il en explicite les visées. En ce sens, il constitue un complément utile au programme et, de plus, il propose des activités pédagogiques variées.

Lorsque le générique masculin est utilisé dans le présent document, il l'est uniquement dans le but d'alléger sa lecture et son usage ne veut avantager aucun sexe en particulier.

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et de la Petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard tient à remercier les nombreuses personnes qui ont apporté leur expertise à l'élaboration du présent document.

Membres du comité de curriculum de sciences humaines 8^e année

Veronica d'Entremont	École Kensington Intermediate
Susan Rowley	École Queen Charlotte
James Hunt	École La-Belle-Cloche
Lauren VanEkris	École Montague Intermediate
Diane Clarke	École Montague Intermediate
Florence Clément	École Pierre-Chiasson

Paulette LeBlanc	Ministère de l'Éducation et de la Petite enfance
------------------	--

Nous tenons à remercier sincèrement Catherine Duquette, professeure titulaire d'études sociales et d'enseignement de l'histoire au département d'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa précieuse collaboration à l'élaboration d'une partie de ce programme d'études. Grâce à son expertise autour de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la pensée historique et de la conscience historique, les enseignants pourront guider les élèves dans la poursuite de leurs apprentissages en sciences humaines au niveau intermédiaire en ayant une pensée critique.

Enfin, le ministère tient à remercier toutes les autres personnes qui ont contribué à la création et à la révision de ce document.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	i
Remerciements	ii
A - Contexte et fondement	1
Orientations de l'éducation publique à l'Île-du-Prince-Édouard	2
Vision, mandat et valeurs.....	2
Buts	3
Composantes pédagogiques	4
Résultats d'apprentissage	4
Compétences transdisciplinaires.....	5
Indicateurs de réalisation.....	10
Travailler avec les RAS.....	11
Évaluation.....	13
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation.....	14
Pédagogie à l'école de langue française (PELF).....	16
Sensibilisation à la diversité	18
Différenciation	20
B - L'Orientation des sciences humaines	21
Buts de l'enseignement des sciences humaines	22
Buts de l'enseignement du cours de sciences humaines 8 ^e année	22
Concepts de la pensée historique	23
Concepts de la pensée géographique	24
Composantes pédagogiques du programme	25
Nouvelle approche de l'enseignement des sciences humaines	25
Enseignement constructiviste	25
Trois phases de l'apprentissage	25
Climat d'apprentissage.....	26
Apprentissage par enquête	26
Exemples de modèles d'enquête	27
Enquête guidée	28
Habitue de l'esprit pour l'enquête	28
Apprentissage fondé sur les ressources.....	29
Vue d'ensemble – Organisation du cours	30

C - Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation 31

Tableau de spécifications 32

RAG 1 – Intro/La chute de l'Empire romain 33

RAG 2 – Le Moyen Âge 36

RAG 3 – La Renaissance..... 42

RAG 4 – L'Amérique Française 47

RAG 5– La géographie 53

Bibliographie 56

Contexte et fondement



ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE À L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Vision	<p>La vision représente les plus hautes aspirations de notre organisation quant à l'incidence de notre travail sur la société. La vision du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu est la suivante :</p> <p>Un système d'éducation et de développement préscolaire qui permet à tous les élèves et enfants de prospérer, de réussir et de se réaliser pleinement en tant que citoyens à part entière.</p>
Mandat	<p>Le mandat exprime notre rôle en tant qu'organisation au sein du système d'éducation et de développement de la petite enfance. En plus du travail qui s'effectue au sein du ministère, nous collaborons avec des personnes, des groupes et des organisations de l'extérieur pour la réussite des enfants et des élèves. Le mandat du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu est le suivant :</p> <p>Fournir du leadership, des directives, des ressources et des services pour l'éducation et le développement de la petite enfance.</p>
Valeurs	<p>Nos valeurs guident la façon dont les membres du personnel du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu travaillent les uns avec les autres, avec des partenaires externes et avec les personnes que nous servons. Nos valeurs comprennent les suivantes :</p> <p>Responsabilisation – <i>Le ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu est responsable du travail qu'il accomplit et de ses répercussions sur la réussite des enfants et des élèves.</i></p> <p>Excellence – <i>Le ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu devrait offrir le meilleur niveau de service aux personnes qui ont recours à ses services.</i></p> <p>Apprentissage – <i>L'appréciation de l'apprentissage et la croyance qu'il est le fondement de la croissance et de la réussite.</i></p> <p>Respect – <i>Respecter chaque personne et le rôle qu'elle joue dans l'appui de l'éducation et du développement de la petite enfance.</i></p>

Buts

Les buts du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu sont les facteurs clés de succès de la réalisation de la vision du ministère, soit un système d'éducation et de développement de la petite enfance qui permet à tous les enfants et les élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour prospérer, s'épanouir et réussir en tant que citoyens à part entière. Les objectifs du ministère sont les défis qui doivent être relevés avec succès afin de répondre aux buts du ministère.

- 1. Prestation de services et de ressources de haute qualité pour la réussite des enfants et des élèves**
 - Offrir des services et des ressources pour améliorer le rendement
 - Offrir des services et des ressources pour soutenir le mieux-être des enfants et des élèves
 - Offrir des services et des ressources pour appuyer les éducateurs
 - Élaborer des programmes de haute qualité
 - Élaborer et administrer des évaluations communes provinciales de grande qualité
- 2. Pratiques efficaces de communication et de collaboration**
 - Communiquer et collaborer efficacement au sein du ministère
 - Communiquer et collaborer efficacement avec les partenaires et avec la population
- 3. Amélioration de l'efficacité organisationnelle et de la reddition de comptes au sein du ministère et avec les partenaires externes**
 - Élaborer et mettre en œuvre un cadre de responsabilisation
 - Gérer efficacement les ressources du ministère
 - Soutenir le personnel du ministère

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage¹

L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de « **résultat d'apprentissage** ».

Les **résultats d'apprentissage** définissent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de son niveau scolaire ou au terme de ses études secondaires. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage d'un programme d'études doivent être atteints.

Des résultats d'apprentissage spécifiques sont précisés pour chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 12^e année.

Le programme d'études est divisé en **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les compétences transdisciplinaires (CT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)	Les indicateurs de réalisation
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés, les connaissances et la compréhension spécifiques que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.	Exemples de façons dont les élèves pourraient avoir à faire la preuve de l'atteinte d'un résultat d'apprentissage donné.

La gradation du niveau de difficulté des RAS d'une année à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et ses attitudes.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut que, au cours des années antérieures et subséquentes, les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus.

La présentation des résultats d'apprentissage par niveau, qui est conforme à la structure établie dans le présent document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage sont abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme.

¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

Les compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires définissent l'ensemble interdépendant d'attitudes, d'habiletés et de connaissances que les élèves doivent posséder pour participer activement à l'apprentissage continu et réussir la transition vie-travail. Elles s'appliquent à toutes les disciplines. Les programmes et les cours, décrits au moyen de résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, fournissent le contexte dans lequel ces compétences sont développées au fil des ans.

Les compétences transdisciplinaires sont un cadre pour l'élaboration des programmes et des cours. Le développement prévu dans ce cadre fait en sorte que les résultats d'apprentissage s'alignent avec les compétences et donne des occasions d'apprentissage interdisciplinaires.

Les compétences transdisciplinaires suivantes forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique



Appropriation de la langue française et de la culture acadienne et francophone

Les élèves devraient reconnaître la contribution historique et contemporaine du peuple acadien et des Canadiens francophones à notre société. Ils s'approprient des référents culturels qui leur permettent de développer leur propre identité. Ils sont compétents et autonomes face à la langue et s'expriment en français ainsi que par leur culture, dans le respect et la valorisation de la diversité qui les entoure. Ils sont conscients des forces et des défis liés au vécu en milieu minoritaire et peuvent ainsi faire des choix linguistiques et sociaux quotidiens éclairés qui les incitent à s'engager auprès de leur communauté ou à l'échelle locale, nationale et mondiale. Ils contribuent ainsi à la vitalité et à la durabilité de leur communauté et de la francophonie canadienne.

Les élèves devraient être en mesure :

- de vivre des rapports positifs face à la langue française ;
- de s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit en français, en plus de manifester le goût de communiquer dans cette langue ;
- d'accéder à de l'information en français provenant de divers médias et de la traiter ;
- de développer des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance par rapport à la langue française ;
- de s'approprier des éléments de la culture acadienne et francophone ancestrale et contemporaine par l'intermédiaire de repères culturels et d'interactions avec les membres de la communauté acadienne et francophone ;
- d'être créateurs de culture acadienne et francophone ;
- de participer activement à la vie de leur communauté acadienne et francophone et de s'y engager ;
- d'exercer un esprit critique face à la réalité qui les entoure et aux rapports de force particuliers vécus en milieu minoritaire.



Les élèves devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant que personnes responsables dans un contexte local, national et mondial.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître les principes et les actions des citoyens dans une société juste, pluraliste et démocratique ;
- de démontrer la disposition et les habiletés nécessaires à une citoyenneté efficace ;
- d'analyser et de prendre en considération les conséquences possibles des décisions prises, des jugements portés et des solutions adoptées ;
- de reconnaître l'influence de la société sur leur vie, leurs choix et ceux des citoyens en général ;
- de reconnaître l'influence de leurs choix quotidiens sur les autres, et ce, à l'échelle locale, nationale et mondiale ;
- de faire des choix éclairés et responsables, visant la justice et l'équité pour tous et la pérennité de la planète ;
- de connaître les institutions à l'échelle locale, nationale et mondiale ;
- de participer à des activités civiques qui appuient la diversité et la cohésion sociales et culturelles ;
- de participer à la vie de leur communauté et de s'y engager afin d'en assurer la vitalité et la durabilité ;
- de faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités ;
- d'être ouvert d'esprit afin de promouvoir et protéger les droits humains et l'équité ;
- de saisir la complexité et l'interdépendance des facteurs en analysant des enjeux ;
- de se prononcer sur des situations qui constituent des débats de société et d'y porter un regard critique et autonome ;
- de démontrer une compréhension du développement durable ;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturel et la contribution des différentes cultures à la société ;
- d'imaginer des possibilités d'action et de les mettre en œuvre.



Communication

Les élèves devraient pouvoir faire des interprétations et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, regardent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'écouter et d'interagir de façon consciente et respectueuse dans des contextes officiels et informels ;
- de participer à un dialogue constructif et critique ;
- de comprendre des pensées, des idées et des émotions présentées par de multiples formes de médias, de les interpréter et d'y réagir ;
- d'exprimer des idées, de l'information, des apprentissages, des perceptions et des sentiments par diverses formes de médias en tenant compte de la situation de communication ;
- d'évaluer l'efficacité de la communication et de faire une réflexion critique sur le but visé, le public et le choix du média ;
- d'analyser les répercussions des technologies de l'information et des communications sur l'équité sociale ;
- de démontrer un niveau de compétence de l'autre langue officielle du Canada.



Créativité et innovation

Les élèves devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.

Les élèves devraient être en mesure :

- de recueillir des renseignements à l'aide de tous les sens afin d'imaginer, de créer et d'innover ;
- de développer et d'appliquer leur créativité pour communiquer des idées, des perceptions et des sentiments ;
- de prendre des risques réfléchis, d'accepter la critique, de réfléchir et d'apprendre par essais et erreurs ;
- de penser de façon divergente et d'assumer la complexité et l'ambiguïté ;
- de reconnaître que les processus de création sont essentiels à l'innovation ;
- d'utiliser des techniques de création pour générer des innovations ;
- de collaborer afin de créer et d'innover ;
- de faire une réflexion critique sur les travaux et les processus de création et d'innovation ;
- d'apprécier la contribution de la créativité et de l'innovation au bien-être social et économique.



Les élèves devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. Ils comprennent la contribution de la culture à la vie personnelle et au cheminement de carrière. Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de carrière.

Les élèves devraient être en mesure :

- de faire des liens entre l'apprentissage, d'une part, et le développement personnel et le cheminement de carrière, d'autre part ;
- de démontrer des comportements qui contribuent à leur bien-être et à celui des autres ;
- de bâtir des relations personnelles et professionnelles saines ;
- de se connaître comme personne et comme élève et d'utiliser les stratégies qui leur correspondent le mieux afin de se sentir autonome et compétent dans leur vie personnelle et leur cheminement de carrière ;
- d'acquérir des habiletés et des habitudes propices à leur bien-être physique, spirituel, mental et émotif ;
- d'élaborer des stratégies pour gérer l'équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle ;
- de créer et de mettre en œuvre un plan personnel, d'études, de carrière et financier pour réussir les transitions et atteindre leurs objectifs d'études et de carrière ;
- de montrer qu'ils sont prêts à apprendre et à travailler d'une manière individuelle, coopérative et collaborative dans divers milieux dynamiques et en évolution ;
- de montrer qu'ils ont la capacité à répondre et à s'adapter efficacement à des situations nouvelles (résilience).



Maîtrise de la technologie

Les élèves devraient utiliser et appliquer la technologie afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover et de résoudre des problèmes tout en adoptant les comportements d'un citoyen numérique actif et éclairé.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître que la technologie englobe une gamme d'outils et de contextes d'apprentissage ;
 - d'utiliser la technologie et d'interagir avec elle afin de créer de nouvelles connaissances ;
 - d'appliquer la technologie numérique afin de recueillir, de filtrer, d'organiser, d'évaluer, d'utiliser, d'adapter, de créer et d'échanger de l'information ;
 - de choisir et d'utiliser la technologie pour créer et innover, et pour communiquer, collaborer et s'ouvrir sur le monde ;
 - d'analyser l'influence de la technologie sur la société et son évolution, et l'influence de la société sur la technologie et son évolution ;
 - d'adopter, d'adapter et d'appliquer la technologie de façon efficace et productive ;
 - d'utiliser la technologie de manière sécuritaire, en toute légalité et de façon responsable ;
- d'utiliser diverses technologies pour réseauter avec d'autres francophones et contribuer à la vitalité et à la pérennité de leur communauté et de la francophonie canadienne.



Pensée critique

Les élèves devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'utiliser des aptitudes à la pensée critique pour se renseigner, prendre des décisions et résoudre des problèmes ;
- de reconnaître le caractère réfléchi de la pensée critique ;
- de faire preuve de curiosité, de créativité, de flexibilité, de persévérance, d'ouverture d'esprit, d'équité, de tolérance à l'ambiguïté et de retenue de jugement, et de poser des questions efficaces qui appuient la recherche de renseignements, la prise de décisions et la résolution de problèmes ;
- d'acquérir, d'interpréter et de synthétiser les renseignements pertinents et fiables de diverses sources ;
- d'analyser et d'évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées ;
- de travailler de façon individuelle et collaborative pour utiliser divers types de raisonnement et diverses stratégies, tirer des conclusions, prendre des décisions et résoudre des problèmes à partir d'éléments de preuve ;
- de faire une réflexion critique sur les processus de pensée utilisés et de reconnaître des hypothèses ;
- de communiquer efficacement des idées, des conclusions, des décisions et des solutions ;
- d'apprécier les idées et les contributions des autres qui ont des points de vue divers ;
- de remettre en question ce qui influence leur vie afin de faire des choix linguistiques, culturels et sociaux éclairés.

Les indicateurs de réalisation²

Les **indicateurs de réalisation** sont des exemples de façons dont les élèves peuvent prouver l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

En d'autres mots, les indicateurs de réalisation fournis dans un programme d'études à l'égard d'un résultat d'apprentissage donné :

- ❖ ne constituent pas une liste de contrôle ou de priorités applicable aux activités pédagogiques ou aux éléments d'évaluation obligatoires ;
- ❖ précisent l'intention du résultat d'apprentissage ;
- ❖ situent le résultat d'apprentissage dans un contexte de connaissances et d'habiletés ;
- ❖ définissent le niveau et la nature des connaissances recherchées pour le résultat d'apprentissage.

Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation de manière à bien comprendre le résultat d'apprentissage. Ils peuvent aussi élaborer leurs propres indicateurs pour satisfaire aux besoins des élèves. Ces indicateurs doivent respecter le résultat d'apprentissage.

Exemple :

RAG 1 : Introduction/ La chute de l'Empire romain

L'élève sera en mesure d'analyser différentes interprétations historiques.

RAS 1.1- Réviser les périodes historiques étudiées en 7e année.

Exemples d'indicateurs de réalisation :

- faire une courte révision des périodes historiques avant la chute de l'Empire romain;
- repasser les périodes historiques sur la ligne de temps;
- faire une révision de la définition d'une société (aspects de la société) et comprendre comment les sociétés fonctionnaient dans les différentes périodes historiques.

¹ Tiré du *Programme d'études de la Saskatchewan, La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage*. 2010.

- ❖ apporte un langage commun à la conception des attentes d'apprentissage qui facilite la communication entre professionnels ;
- ❖ assure l'harmonisation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ;
- ❖ permet d'établir un continuum dans l'acquisition de connaissances et dans le développement d'habiletés cognitives de plus en plus complexes.

Dimension des processus cognitifs					
Mémorisation (plus bas niveau de savoir)	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation	Création (plus haut niveau de savoir)
<i>Faire appel aux connaissances antérieures.</i>	<i>Déterminer le sens de messages oraux, écrits ou graphiques.</i>	<i>Suivre une procédure pour exécuter une tâche.</i>	<i>Désassembler un tout et déterminer comment ses éléments sont liés les uns aux autres.</i>	<i>Porter un jugement en utilisant des critères et des normes.</i>	<i>Assembler des éléments pour en faire un tout cohérent ou fonctionnel selon un nouveau modèle ou une nouvelle structure.</i>
Verbes comme : arranger, définir, dupliquer, étiqueter, faire une liste, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter et reproduire	Verbes comme : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir et traduire	Verbes comme : appliquer, choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser et écrire	Verbes comme : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester et cerner	Verbes comme : arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner et supporter	Verbes comme : arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer et écrire

Taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2011, p. 67-68)

De plus, les résultats d'apprentissage cherchent à amener les élèves à acquérir un ensemble de connaissances **factuelles**, **conceptuelles**, **procédurales** et **métacognitives**. La dimension des connaissances ajoutées au tableau de spécifications indique le genre d'information ciblé.

Afin de mieux comprendre un RAS, il est important de comprendre comment l'apprentissage est représentatif de la **dimension des processus cognitifs** et de la **dimension des connaissances**.

À l'Île-du-Prince-Édouard, on regroupe les six dimensions des processus cognitifs de Bloom en trois niveaux :

Dimensions des connaissances	Dimensions des processus cognitifs						
	NIVEAU 1		NIVEAU 2		NIVEAU 3		% du programme d'études
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
RAG 1							
RAG 2							
RAG 3							

Les deux dimensions essentielles de l'apprentissage

Dans le tableau de spécifications, les verbes utilisés dans la formulation des RAS déterminent ainsi la dimension des processus cognitifs, tandis que les noms situent les RAS dans la dimension des connaissances.

Dans ce contexte, l'enseignant est amené à équilibrer sa planification en utilisant les tableaux de spécifications inclus dans chaque programme d'études.

Dimensions des connaissances	NIVEAU 1		NIVEAU 2		NIVEAU 3		% du programme d'études
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
RAG 2				<i>RAS 2.2 Analyser les atouts et les contraintes du territoire européen.</i>			

[Veuillez voir p. 33 pour le tableau de spécifications.](#)

L'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et d'instruction. Son but principal est d'améliorer et de guider le processus d'apprentissage. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ont chacune un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

L'évaluation vise divers buts :

L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

L'évaluation au service de l'apprentissage recueille des données sur l'apprentissage dans le but de guider l'instruction, l'évaluation et la communication des progrès et des résultats obtenus. Elle met en relief ce que les élèves savent et sont en mesure de faire et d'explicitier par rapport au programme d'études.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

Cette évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage (métacognition), et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à leur égard.

L'évaluation de l'apprentissage (sommatif)

L'évaluation de l'apprentissage est faite à la fin de la période désignée d'apprentissage. Elle sert, en combinaison avec les données recueillies par l'évaluation au service de l'apprentissage, à déterminer l'apprentissage réalisé.

L'évaluation est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à franchir les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon qu'ils répondent au but visé et aux besoins individuels des élèves.

L'atteinte des *compétences transdisciplinaires* est mesurée par l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage des résultats d'apprentissage élaborés pour chaque cours et programme.

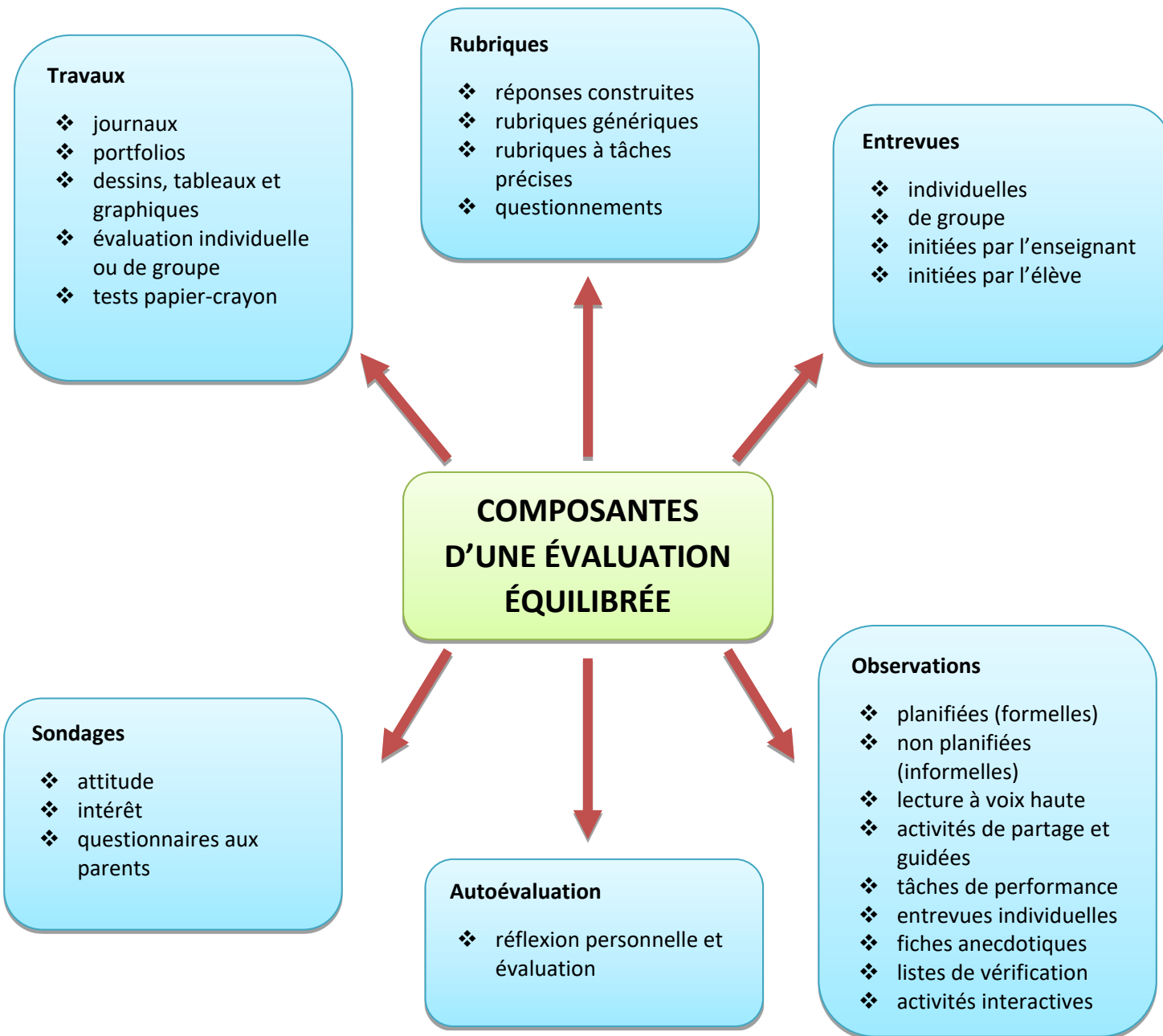
Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs ;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves ;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit la rétroaction descriptive, et travaillent pour ajuster leur performance) ;
- ❖ l'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu ;
- ❖ les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

Engagement des élèves dans le processus d'évaluation

La participation des élèves au processus d'évaluation peut être réalisée de différentes façons :

- ❖ en s'assurant d'exploiter les intérêts des élèves lors des tâches d'évaluation (p. ex. permettre aux élèves de choisir eux-mêmes des textes lors de l'évaluation de compétences en lecture) ;
 - ❖ en présentant aux élèves des occasions de s'autoévaluer ;
 - ❖ en appliquant le processus de co-construction des critères d'évaluation avec les élèves pour déterminer la qualité d'une habileté ou l'aboutissement de plusieurs habiletés ;
 - ❖ en utilisant des travaux produits par les élèves (p. ex. copies types dans un continuum) pour illustrer l'étendue du développement des habiletés ;
 - ❖ en adoptant un langage positif et transparent pour décrire ce que l'élève est capable de faire peu importe le niveau qu'il atteint (p. ex. « L'élève produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur » au lieu de « L'élève ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits »).
-
- ❖ Veuillez consulter le document d'appui pour les Critères d'évaluation en sciences humaines ainsi que des exemples de grilles d'évaluation, les étapes de comment créer une tâche authentique d'évaluation sommative, etc.



La pédagogie à l'école de langue française (PELF)

La PELF est un concept adapté au contexte francophone minoritaire et fonde les interventions qu'elle propose sur deux conditions essentielles et sur quatre concepts clés interreliés.

Conditions essentielles

Deux conditions sont essentielles pour vivre une pédagogie propre à l'école de langue française. Ce sont ces conditions qui serviront de canevas pour intégrer les quatre concepts clés de la PELF.

Les **relations interpersonnelles** saines : *Le climat de la salle de classe doit témoigner de saines relations interpersonnelles entre le personnel enseignant et les élèves.*

Le **partage de l'influence** sur les apprentissages : *Les élèves et le personnel enseignant ont une influence partagée sur le déroulement des apprentissages et ont un sentiment d'autonomie dans les tâches qu'ils effectuent.*

Concepts clés

Quatre concepts permettent au personnel enseignant et aux élèves de vivre une pédagogie qui tient compte de la réalité d'un contexte minoritaire. Ces concepts sont interreliés et complémentaires.

L'**actualisation** : *Les élèves et le personnel enseignant enrichissent leur bagage linguistique et culturel par une exploration commune de la francophonie dans une perspective contemporaine et actuelle.*

La **conscientisation** : *Les élèves et le personnel enseignant prennent conscience des enjeux de la francophonie et agissent sur leurs réalités.*

La **dynamisation** : *Les élèves et le personnel enseignant stimulent leur confiance langagière et culturelle, et leur motivation à s'engager dans la francophonie.*

La **sensification** : *Les élèves et le personnel enseignant vivent des apprentissages contextualisés qui donnent du sens à ce qu'ils vivent par rapport à la francophonie.*



Lorsque le personnel enseignant en contexte francophone minoritaire instaure un climat de classe basé sur les conditions essentielles de la PELF et applique les concepts clés de cette pédagogie, les élèves ont la chance de développer une relation saine avec la langue française et avec la communauté francophone. Ils ont le goût de prendre leur place dans cette communauté et, par un questionnement critique qui mène à l'action, ils sont motivés à assumer leur parcours dans la francophonie en toute autonomie.

De plus, lorsque le personnel enseignant applique les rudiments de la PELF dans sa classe, l'élève comprend que l'enseignement tient compte de sa perspective et lui offre l'occasion de bien saisir les enjeux sociaux reliés à la langue française et à sa diversité culturelle. L'élève est stimulé par le constat qu'il est tout à fait possible de développer son identité linguistique et culturelle et d'appuyer le développement de la francophonie de façon actuelle et moderne.

L'élève qui évolue dans une classe où la PELF est mise en pratique, construit son bagage linguistique et culturel en toute conscience de la diversité d'identités, d'accents et de référents culturels. Il apprend à connaître le monde en s'y négociant une place. Une telle expérience à l'école de langue française forme l'élève à s'engager comme citoyen responsable. Elle valorise l'élève dans son identité, nourrit son estime personnelle et l'appuie dans sa réussite scolaire.

Sensibilisation à la diversité³

La diversité est définie comme la présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle et à l'expression de l'identité sexuelle, à la langue, aux capacités physiques et intellectuelles, à la race, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle et au statut socioéconomique.

Un climat scolaire (milieu et relation d'apprentissage dans une école) est dit positif lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent dans un milieu sécuritaire, inclusif et tolérant. De plus, ses membres ont le rôle de promouvoir des comportements et des interactions positifs. Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans un milieu d'apprentissage dans le but de contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel.

De nombreux facteurs influent sur le développement scolaire et social de chaque enfant, et les enseignants ont la responsabilité de valoriser l'identité de chacun dans leur pédagogie (planification, tâches, stratégies, évaluation et choix de mots) et d'assurer sa réussite. Au sein de cette communauté, élèves et enseignants, conscients de cette diversité, peuvent comprendre des points de vue et des expériences variés et teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur individualité et s'exprimer sur ceux-ci.

Voici quelques autres facteurs auxquels il est important de prêter attention :

L'identité bilingue

Pour l'élève en immersion, la langue française est à la fois un outil d'apprentissage, un mode d'interaction et un véhicule riche de culture.

Étant donné sa relation avec la langue française, les gens qui la parlent et les cultures francophones qu'il rencontre, l'élève prend conscience de l'apport culturel et linguistique de cette langue d'apprentissage à son développement personnel, académique et social. Par ce processus, il reconnaît que la langue et la culture sont une valeur ajoutée à sa vie.

Parce que son identité se développe tout le long de sa vie, l'élève, au fil de ses apprentissages, découvre l'importance grandissante de l'immersion sur son devenir. Ceci l'entraîne à modifier ses comportements, et à agir, à penser et à s'exprimer en fonction des idées et des perspectives divergentes qu'il développe. Cette prise de conscience l'oblige à faire appel à des stratégies métacognitives et socioaffectives pour comprendre comment l'apprentissage de la langue française influence et transforme son identité. L'élève, se donnant le droit à l'exploration et à la prise de risques, s'engage dans cette transformation et trouve ainsi sa place unique dans le monde.

³L'information contenue dans cette section est tirée du document intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, 2014.

La diversité culturelle

L'ensemble des idées, des croyances, des valeurs, des connaissances, des langues et des mœurs d'un groupe de personnes qui ont un certain patrimoine historique en commun.

La disparité sociale

L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre.

Les croyances et la religion

La croyance est définie comme « un système reconnu et une confession de foi, comprenant à la fois des convictions et des observances ou un culte », qui est « sincère » et qui inclut les systèmes de croyance non-déistes. Les personnes qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse ou qui ne pratiquent aucune religion particulière sont également protégées.

Le milieu familial

L'environnement ou l'espace où évoluent les membres de la famille directe (père, mère, frères, sœurs) et dans certains cas, la famille étendue (beaux-parents, belles-sœurs, beaux-frères, grands-parents habitant sous le même toit).

L'orientation et l'identité sexuelles

Le fait qu'une personne soit attirée sexuellement par une personne du même sexe, de l'autre sexe ou des deux sexes. L'identité sexuelle est la façon dont les personnes expriment leur identité sexuelle aux autres. L'expression de l'identité sexuelle d'une personne est souvent fondée sur un concept social du genre, qui découle soit de stéréotypes masculins, soit de stéréotypes féminins. Toutefois, certaines personnes, qui se perçoivent comme n'étant ni homme ni femme, mais une combinaison des deux genres, ou encore comme n'ayant pas de genre, choisissent d'exprimer leur identité au moyen de modèles de genres différents, unissant des formes d'expression masculines et féminines.

Les besoins particuliers (physiques ou émotionnels)

Les élèves aux besoins particuliers (physiques ou émotionnels) regroupent une grande variété d'élèves qui font face, de manière générale, à des défis différents de ceux de la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils ont un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.⁴

⁴http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

La différenciation

Parce qu'il n'y a pas d'élèves qui progressent à la même vitesse, apprennent en même temps, possèdent les mêmes comportements ou motivations pour atteindre les mêmes buts, les enseignants doivent être préparés aux exigences de classes hétérogènes et adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves. Ils doivent utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des RAS de manière à planifier des expériences d'apprentissage visant le succès de chacun des élèves. Pour ce faire, les enseignants font appel à un enseignement explicite s'appuyant sur des stratégies efficaces et variées, ainsi que sur l'utilisation de ressources diversifiées pertinentes pour les élèves, le contenu et le contexte. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Pour reconnaître et valoriser la diversité chez les élèves, les enseignants doivent envisager des façons :

- ❖ de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusif qui appuient tous les élèves ;
- ❖ d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les élèves ;
- ❖ d'adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement, les stratégies d'évaluation, le temps et les ressources d'apprentissage aux besoins des élèves et de mettre à profit leurs points forts ;
- ❖ de donner aux élèves des occasions de travailler dans divers contextes d'apprentissage, y compris des regroupements de personnes aux aptitudes variées ;
- ❖ de relever la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'y réagir ;
- ❖ de mettre à profit les niveaux individuels de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves ;
- ❖ de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui misent sur les forces des élèves ;
- ❖ de veiller à ce que les élèves utilisent leurs forces comme moyens de s'attaquer à leurs difficultés ;
- ❖ d'utiliser les forces et les aptitudes des élèves pour stimuler et soutenir leur apprentissage ;
- ❖ d'offrir des pistes d'apprentissage variées ;
- ❖ de souligner la réussite des tâches d'apprentissage que les élèves estimaient trop difficiles pour eux.

L'Orientation des sciences humaines

L'ORIENTATION DES SCIENCES HUMAINES

Buts de l'enseignement des sciences humaines

Les sciences humaines étudient l'organisation et le développement des sociétés sur leurs territoires. 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 appropriés 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 envers d'autres sociétés et d'autres territoires. Enfin, les sciences humaines, par l'entremise des disciplines qui en font partie, constituent le lieu privilégié pour l'éducation à la **citoyenneté**. C'est en effet par elles 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 d'information et de communication.

Buts de l'enseignement du cours de Sciences humaines 8^e année

Le programme de **Sciences humaines 8^e année** a pour but d'amener les élèves à développer et à raffiner leur pensée critique. Ceci se réalise par la fréquentation des réalités relatives à l'organisation d'une société sur son territoire, des enjeux qui l'ont formée et transformée, et par la réflexion que cela implique. Ce faisant, les élèves 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 aujourd'hui contribue à la formation sociale des élèves en les amenant à mieux comprendre et expliquer le présent pour y intervenir.

Comprendre l'application de la méthodologie scientifique dans le contexte des sciences humaines

Les sciences humaines, tout comme les sciences naturelles, se basent sur la méthodologie scientifique. Toutefois, les chercheurs dans les domaines des sciences humaines vont souvent appliquer des méthodes de recherche qualitative de pair avec des méthodes quantitatives pour vérifier leurs hypothèses. Pour comprendre les enjeux du passé et du présent, les élèves devront analyser des sources, créer des hypothèses et choisir des méthodes de recherche appropriées pour les vérifier.

Développer la pensée critique

Dans la présente ère des connaissances où les élèves sont bombardés d'information, il importe qu'ils puissent juger de sa véracité. Pour identifier les sources d'information douteuses, les élèves devront développer leur pensée critique. Ceci leur permettra de porter un regard plus juste sur le fonctionnement de la société et les enjeux auxquels ils seront confrontés.

Les concepts de la pensée historique¹

Le *Projet de la pensée historique* est une série de six concepts développés par l'équipe de Peter Seixas du Centre for the Study of Historical Consciousness de l'UBC pour tenter répondre à la question suivante :

Que devraient savoir les élèves et que devraient-ils être en mesure de faire une fois qu'ils ont terminé leur formation en histoire à l'école⁵?

Selon Seixas, la mémorisation de faits et de dates n'est certainement pas la bonne réponse à cette question. Si ce n'est pas la connaissance cumulative de faits, alors quel est le fondement d'un programme d'histoire qui s'étend sur plusieurs années ? Quel que soit ce fondement, il doit guider les évaluations en histoire. Sinon, comment être certain de bien mesurer les véritables acquis ? Le présent document vise à définir la réflexion historique aux fins de construire nos évaluations en histoire.

La réflexion historique, ce n'est pas tout ou rien : à la base de sa définition repose la notion de progression, mais la progression vers quoi ? Des chercheurs ont identifié les concepts historiques « structurels » qui forment la base de la réflexion historique. Le projet *Repères* adopte cette approche, avec **six concepts** de la réflexion historique distincts, mais étroitement interreliés. Voici un résumé de ces six concepts :

Établir une pertinence historique	<ul style="list-style-type: none">• Permet d'établir "qui" et "quoi" étudier.• Qu'est-ce qui est important de retenir? Pourquoi? Pour qui?
Recourir aux faits découlant des sources primaires	<ul style="list-style-type: none">• Trouver, sélectionner, interpréter et contextualiser des sources primaires.• Formuler des hypothèses: qu'est-ce que cette source nous apprend sur le passé?
Dégager la continuité et le changement	<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce qui a changé?• Qu'est-ce qui est demeuré inchangé?
Analyser les causes et les conséquences	<ul style="list-style-type: none">• Qui ou qu'est-ce qui a influencé l'histoire et quelles ont été les répercussions de ces changements?• Comment la suite des événements aurait pu être altérée si...
Adopter une perspective historique	<ul style="list-style-type: none">• "Le passé est un pays étranger." (Il faut éviter le <i>présentisme</i>)• Il faut comprendre le contexte social, culturel, intellectuel, et même émotionnel qui a façonné la vie et les actions des gens du passé.
Comprendre la dimension morale	<ul style="list-style-type: none">• L'adoption d'un point de vue nous oblige à comprendre les différences entre notre univers moral et celui de sociétés disparues.• Il faut éviter d'imposer au passé nos propres valeurs contemporaines.

Voir site web : <https://historiereperes.ca/%C3%A0-notre-sujet>

¹ Adapté du document de Seixas, P. *Benchmark of Historical Thinking : a Framework for Assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC (2006), Annexe 1, p. 1-2.

Mis ensemble, ces concepts lient la « réflexion historique » aux compétences de la « littératie historique ». Il importe également de noter que ces éléments ne sont pas des « compétences », mais plutôt un ensemble de concepts qui guident et façonnent la pratique de l'histoire. Ce sont, en quelque sorte, des outils que les enseignants peuvent utiliser pour interroger l'histoire et amener les élèves à en faire de même. Afin de comprendre la continuité et le changement, par exemple, il faut savoir ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé. La réflexion historique ne prend son sens que lorsqu'elle repose sur un contenu pertinent.

Les concepts de la pensée géographique ²

Tout comme pour le principe de la pensée historique, des auteurs se sont inspirés des travaux de Peter Seixas en histoire pour créer une série de six concepts appelés « portails » et qui servent de point d'entrée pour transformer des contenus géographiques en sujets d'analyse. Comme pour les six repères de la pensée historique, ces portails ne sont pas des « contenus » qui doivent être enseignés aux élèves, mais bien des sources de questions ou des points à prendre en considération qui invitent les jeunes à penser de façon critique lors de leurs apprentissages. Selon Bahbahani et Tu Huynh (2008), ces portails ont deux fonctions :

- Les enseignants peuvent se servir de ces concepts pour soulever des questions critiques à propos des contenus géographiques;
- Les élèves peuvent apprendre à utiliser ces concepts comme des outils pour les aider à réfléchir de façon plus sophistiquée au sujet de leurs environnements naturel et humain.

Établir l'importance géographique	<ul style="list-style-type: none"> • Quels phénomènes ou lieux géographiques doit-on privilégier et pourquoi ? • Pour qui est-ce important ?
Interpréter les faits géographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles interprétations peuvent être générées à partir des faits géographiques? • Les sources d'information sont-elles valides? (sources primaires, secondaires et tertiaires)
Dégager modèles et tendances	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle(s) déductions peut-on tirer au sujet de la variation et de la distribution des phénomènes géographiques? • Qu'est-ce qui a changé? Quels phénomènes sont demeurés constants?
Analyser les interactions et les associations	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les facteurs environnementaux et les êtres humains s'influencent-ils? • Quels phénomènes se produisent simultanément, sans toutefois s'influencer mutuellement?
Développer un sens de l'espace	<ul style="list-style-type: none"> • Quels aspects humains et physiques caractérisent un lieu? • À quoi peut ressembler la vie dans cet endroit?
Porter un jugement géographique	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles pratiques devrait-on adopter face à un certain phénomène géographique? • Quel jugement de valeur devrait-on porter sur un sujet, et selon quelle perspective?

² Adapté de Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 2 à 8

LES COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME

Nouvelle approche de l'enseignement des sciences humaines

À la suite d'études sur la réflexion et l'apprentissage, l'enseignement des sciences humaines a grandement évolué. Traditionnellement, l'enseignement de ces matières touchait superficiellement une grande quantité de contenu que l'élève devait souvent mémoriser. Par contre, il a été démontré que ce modèle d'enseignement n'est pas propice au développement des compétences recherchées. Pour ce faire, l'enseignement des sciences humaines doit viser le développement de la pensée critique et de la compréhension de concepts globaux. L'enseignement doit faire participer les élèves à la résolution de problèmes complexes, ce qui leur permettra de mobiliser des niveaux cognitifs élevés.

Pour assurer le développement des compétences visées, l'enseignement doit s'appuyer sur les principes de l'apprentissage constructiviste. Cette philosophie, qui place l'élève au cœur de son apprentissage, se combine bien à l'apprentissage par enquête, qui amène l'élève à jouer un rôle actif dans la construction de son savoir.

L'enseignement constructiviste

Selon la théorie constructiviste, l'apprentissage est un processus actif dans lequel les élèves exploitent leurs connaissances et élargissent leur cadre de référence. En général, l'apprentissage constructiviste a quatre caractéristiques :

1. construire le savoir, et non le recevoir ;
2. réfléchir et analyser, et non accumuler et mémoriser des faits ;
3. comprendre et mettre en application, et non répéter ;
4. être actif, et non passif.

Les trois phases de l'apprentissage

La démarche pédagogique à trois temps est fondée sur un modèle d'apprentissage constructiviste.

1. **La phase de mise en situation** permet aux élèves d'articuler leurs apprentissages antérieurs sur un sujet et de se préparer à de nouveaux apprentissages. Cette démarche devient le fondement pour la construction de nouvelles connaissances durant la phase de réalisation.
2. **Durant la phase de réalisation**, les élèves incorporent les nouvelles informations à ce qu'ils savent déjà.
3. Finalement, **durant la phase d'intégration**, l'apprentissage est renforcé et accru et les élèves font une réflexion active et évaluent comment leurs apprentissages s'intègrent à diverses situations.

Le climat d'apprentissage

L'approche constructiviste n'est pas la seule approche préconisée, et il faut favoriser une variété dans sa pédagogie. Les recherches proposent une multitude de solutions pour rendre les sciences humaines plus intéressantes aux yeux des élèves (Fielding, 2005 ; Osborne, 2000; Murphy, 1997). Murphy formule les propositions suivantes :

- présenter et favoriser les points de vue diversifiés et les représentations des concepts et du contenu ;
- collaborer avec les élèves pour établir des buts et des objectifs et les encourager à jouer un rôle central dans la médiation et le contrôle de l'apprentissage et la construction du savoir ;
- tenir compte des connaissances, des croyances et des attitudes existantes des élèves durant le processus de construction du savoir ;
- offrir des situations, des outils et un milieu qui favorisent la métacognition, l'auto-analyse, l'autodiscipline, l'autoréflexion et la conscience de soi ; et qui mettent l'accent sur les compétences, le contenu et les tâches qui sont pertinents, réalistes et authentiques et représentent une complexité naturelle ;
- donner aux élèves l'accès à des sources primaires d'information et s'assurer que ces sources sont authentiques ;
- mettre l'accent sur la résolution de problèmes, la réflexion de niveau élevé et la compréhension profonde ;
- reconnaître que les erreurs permettent de se pencher sur la construction du savoir actuel des élèves ;
- encourager les élèves à acquérir des connaissances de façon indépendante alors qu'ils gèrent la poursuite de leurs propres objectifs d'apprentissage ;
- donner aux élèves l'occasion de faire des apprentissages par la pratique en augmentant la complexité des tâches, des compétences et des connaissances à acquérir ;
- mettre l'accent sur la complexité des connaissances, l'interrelation conceptuelle et l'apprentissage interdisciplinaire ;
- encourager l'apprentissage collaboratif et coopératif pour exposer les élèves à différents points de vue ;
- utiliser l'échafaudage pédagogique pour aider les élèves à se surpasser ;
- encourager une évaluation qui sera authentique et enchâssée dans la matière enseignée.

L'apprentissage par enquête

L'apprentissage fondé sur l'enquête (AFE) permet aux élèves d'explorer, de fouiller et de construire un sens nouveau à partir de connaissances préalables et de nouveaux renseignements provenant d'autres sources. Il n'est pas de nature linéaire et favorise plutôt des retours en arrière continus tout au long du processus, alors que les élèves recueillent et traitent de nouvelles données, réorientent leurs enquêtes et poursuivent le processus. Une enquête portant sur un enjeu mondial nécessitera que les élèves exercent et raffinent leurs habiletés de pensée critique et créatrice. Les termes « enquête » et « recherche » sont souvent utilisés de façon interchangeable dans un contexte pédagogique. Même si la recherche devient souvent le résultat d'un processus d'enquête, c'est sur le processus lui-même — travailler avec l'information acquise et la reformuler afin de construire un sens nouveau — qu'on met l'accent dans le présent cours.

Pour que les élèves s'engagent à fond dans le processus d'enquête, ils devront s'inspirer de leurs connaissances préalables, faire une recherche préliminaire afin de définir l'orientation de leur enquête et poser une foule de questions. Tenir des discussions en classe à propos d'enjeux particuliers pourrait les aider à décider de la direction que prendra leur enquête. L'actualité rapportée dans les médias pourrait aussi servir de catalyseur pour les enquêtes des élèves, tout comme l'information tirée d'autres sources. Un plan de recherche permettra de s'assurer que les élèves savent ce qu'on attend d'eux et de suivre l'évolution des choses tout au long de leur enquête.

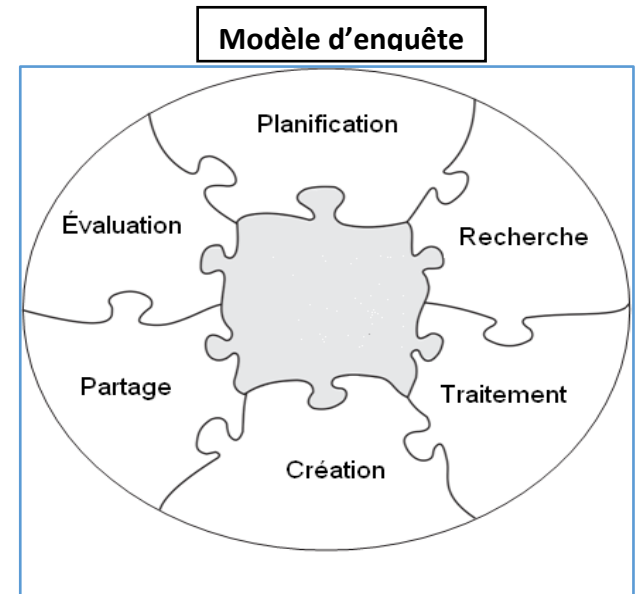
Exemples de modèles d'enquête

Le diagramme ci-dessous, tiré du guide *Pleins feux sur l'enquête* (Alberta Learning, 2004), est un exemple de modèle visuel de processus d'enquête en six étapes.

Le modèle d'enquête albertain n'est qu'un exemple. D'autres modèles peuvent présenter des variations au niveau des étapes, de la terminologie ou des en-têtes. On trouvera ci-dessous un autre modèle d'enquête qui comporte trois étapes.

L'enquête indépendante implique certaines habiletés (compétences acquises), habitudes de l'esprit (attitudes acquises) et responsabilités liées à l'interaction avec la nouvelle information. Les penseurs indépendants utiliseront de multiples stratégies tout au long du processus d'enquête. Un processus d'enquête classique peut comporter trois étapes —

Début de l'enquête, Développement de l'enquête, et Conclusion de l'enquête — chacune étant associée à des habiletés particulières et correspondant à des phases séquentielles du modèle d'enquête. On remarquera que certaines étapes peuvent se chevaucher.



Étape du début de l'enquête (planification et recherche)

- Utiliser les connaissances préalables et l'information générale comme base de la nouvelle enquête.
- Élaborer et préciser un éventail de questions d'enquête.
- Trouver, évaluer et sélectionner des sources appropriées dans divers formats (p. ex. : textuel, numérique, visuel ou autre) pour mener l'enquête.

Étape du développement de l'enquête (recherche et traitement)

- Évaluer l'information du point de vue de l'exactitude, de la validité, de l'à-propos, de la pertinence et du contexte.
- Interpréter et contextualiser l'information provenant de sources différentes en cernant les idées principales et les preuves à l'appui, les idées contradictoires, les distorsions et le point de vue.
- Utiliser la technologie pour accéder à l'information et l'organiser.
- Collaborer avec les autres en échangeant des idées nouvelles et en acquérant une nouvelle compréhension.

Étape de la conclusion de l'enquête (création, partage et évaluation)

- Utiliser des habiletés au niveau de l'écriture, de la médiatique et de la perceptivité, et de la technologie pour créer un produit qui exprime une nouvelle compréhension.
- Utiliser des habiletés en communication pour partager une nouvelle compréhension d'une manière accessible, visualisable et utilisable pour les autres.
- Utiliser l'information et la technologie d'une manière éthique et responsable en répertoriant les sources avec précision, en évitant le plagiat et en respectant les règles régissant la propriété intellectuelle.

Adaptation de *Standards for the 21st-Century Learner*, (2007), AASL.

Enquête guidée

L'enquête guidée mise sur la capacité des enseignants et des enseignants-bibliothécaires à aider les élèves à trouver un éventail de sources pour mener une enquête, résoudre un problème ou mieux comprendre un enjeu. Ce genre de mentorat en continu des élèves nécessite une planification soignée et une évaluation continue. Toutefois, les avantages d'une approche fondée sur une enquête guidée sont nombreux. Les élèves sont davantage impliqués lorsqu'ils débattent d'une question qu'ils ont eux-mêmes élaborée et ils développent plus de compétences lorsqu'ils prennent part au processus de recherche de renseignements pertinents, d'évaluation de l'information et d'analyse de leurs constatations. L'approche de l'enquête guidée utilisée dans le cadre du cours Sciences humaines 8^e année fait participer les élèves au processus d'enquête une étape à la fois. Les élèves se familiariseront avec chaque étape en observant d'abord un modèle de l'étape proposé par l'enseignant, puis en appliquant les habiletés acquises à cette étape dans leurs propres projets d'enquête. Le « Guide de l'élève – Le processus d'enquête » (Annexe B-1 du document d'appui) offre une méthode par étapes pour évaluer la progression de l'élève au cours de l'enquête ainsi qu'à la dernière étape, au moment de présenter le produit final.

Habitude de l'esprit pour l'enquête

Les élèves deviennent des enquêteurs indépendants et des penseurs critiques en acquérant et en raffinant les compétences acquises en matière d'enquête et en adoptant des dispositions qui favoriseront leur enquête. Les habitudes de l'esprit pour l'enquête sont des attitudes ou des dispositions qui permettent à une personne de mettre de côté ses idées préconçues ou ses croyances qui pourraient interférer avec sa capacité à atteindre un nouveau degré de compréhension. Pour atteindre une compréhension plus approfondie dans le cadre de n'importe quelle enquête, les élèves doivent :

- 1) faire preuve d'ouverture (accepter de tenir compte d'éléments probants qui peuvent contredire leurs propres croyances) ;
- 2) faire preuve d'impartialité (accepter de tenir compte du point de vue des autres) ;
- 3) faire preuve d'indépendance d'esprit (accepter de défendre des croyances bien ancrées) ;
- 4) exercer leur pensée critique (accepter et être capables de poser des questions pour clarifier et valider).

Il y a d'autres habitudes de l'esprit qui permettent de mener une enquête fructueuse, dont la persévérance, la capacité d'adaptation et la capacité de collaborer avec les autres. Ces habitudes de l'esprit permettent à un élève de composer avec les obstacles courants qui surviennent au cours d'un processus d'enquête. La persévérance dans la quête d'information, malgré les difficultés, assurera la collecte d'une multitude de renseignements qui sous-tendront l'acquisition d'un sens nouveau. La capacité d'adaptation permet à un élève de composer avec les changements possibles en rapport avec des questions centrées sur les objectifs, les ressources ou les stratégies. La volonté et la capacité de collaborer avec les autres enrichiront le processus d'enquête et engendreront une compréhension plus vaste et plus approfondie de la nouvelle information de la part de tout le monde.

Adaptation de *Active Citizenship: Student Action Projects* (2004) et de *Standards for the 21st Century Learner*.

L'apprentissage fondé sur les ressources

L'apprentissage fondé sur les ressources reconnaît l'insuffisance d'un seul manuel dans la mise en œuvre des programmes d'études. Il offre une vaste gamme de ressources éducatives pour encadrer les situations d'apprentissage. L'apprentissage fondé sur les ressources implique les principes suivants :

- Les élèves doivent utiliser différents types de ressources : divers manuels, livres, sites Web, membres de la communauté et autres invités, revues, films, vidéos, logiciels et bases de données, objets à manipuler, jeux, cartes, musées, galeries d'art, sorties, voyages, photos, objets, équipement de production, spectacles, enregistrements, etc.
- L'apprentissage fondé sur les ressources est axé sur l'élève et lui offre des occasions de choisir, d'explorer, de comparer et d'évaluer diverses sources d'information. Il offre la possibilité d'un enseignement et d'un apprentissage de stratégies et d'habiletés menant à l'apprentissage autonome et continu.
- Le rôle de l'enseignant a changé ; il porte maintenant autant, sinon plus, sur l'enseignement d'un processus que d'un produit. Un tel changement fait de l'apprentissage fondé sur les ressources un modèle tout désigné pour traiter efficacement de la surabondance d'information et pour former des personnes qui poursuivront leur apprentissage tout au long de leur vie. Bien que l'acquisition de connaissances de base demeure indispensable, les connaissances nécessaires au cours du XXI^e siècle exigeront que les élèves soient capables de trouver l'information, de l'évaluer et de l'utiliser de façon innovatrice selon les besoins individuels et collectifs.
- L'apprentissage fondé sur les ressources implique la planification de situations d'apprentissage qui inculquent les démarches de recherche, d'analyse et de présentation de l'information, ainsi que la réalisation de projets interdisciplinaires qui permettent aux élèves de comprendre les liens conceptuels et méthodologiques entre les disciplines, et de mettre en œuvre des habiletés transversales ou communes à toutes les disciplines. La consultation d'une variété de sources médiatiques peut appuyer le développement de la pensée critique et d'une conscience mondiale en fournissant aux élèves des interprétations et des perspectives divergentes d'un événement.

Sciences humaines 8^e année – Organisation du cours

Le cours est subdivisé en cinq résultats d'apprentissage généraux (RAG) et des résultats d'apprentissage spécifiques à l'enseignement des concepts du programme d'études. (Voir le document d'appui pour des pistes d'enseignement et des outils d'apprentissage)

RAG 1- Introduction/La chute de l'Empire romain Analyser différentes interprétations historiques.	RAG 2- Le Moyen Âge Lire l'organisation de la société médiévale en Europe (± 500 à 1400).	RAG 3- La Renaissance Lire l'organisation de la société occidentale de la Renaissance (XV ^e et XVI ^e siècles) en utilisant le modèle italien.	RAG 4- L'Amérique Française Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (de 1604 à 1763).	RAG 5- La géographie Utiliser des outils géographiques pour mieux comprendre les interactions des sociétés avec leur environnement dans le passé et aujourd'hui.
<p>RAS 1.1-Réviser les périodes historiques étudiées en 7^e année.</p> <p>RAS 1.2-Analyser la chute de l'Empire romain.</p> <p>RAS 1.3-Décrire la situation sociale, politique et économique en Europe à l'aube du Moyen Âge.</p>	<p>RAS 2.1- Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par les sociétés en Europe.</p> <p>RAS 2.2- Analyser les atouts et les contraintes du territoire européen.</p> <p>RAS 2.3- Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire en Europe.</p> <p>RAS 2.4- Analyser les principaux groupes sociaux et politiques et leur hiérarchie.</p> <p>RAS 2.5- Examiner les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux.</p> <p>RAS2.6- Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur des sociétés européennes.</p>	<p>RAS 3.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société italienne de la Renaissance.</p> <p>RAS 3.2- Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire italien de la Renaissance.</p> <p>RAS 3.3- Analyser les principaux groupes sociaux et politiques et leur hiérarchie dans la société italienne de la Renaissance.</p> <p>RAS 3.4- Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance.</p> <p>RAS 3.5- Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques de la Renaissance.</p>	<p>RAS 4.1-Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société française en Atlantique pendant le Régime français.</p> <p>RAS 4.2- Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire de l'Acadie sous le Régime français.</p> <p>RAS 4.3-Examiner les traits territoriaux des peuples autochtones au début de la colonisation et aujourd'hui.</p> <p>RAS 4.4-Analyser les atouts et les contraintes du territoire de l'Acadie pendant le Régime français.</p> <p>RAS 4.5-Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur du territoire français en Amérique.</p> <p>RAS 4.6- Reconnaître certains aspects de la culture des Acadiens et des Mi'kmaq.</p>	<p>RAS 5.1- Appliquer des connaissances en géographie tout en faisant référence aux sociétés à l'étude dans la période historique.</p> <p>RAS 5.2- Révision des concepts de la géographie physique par rapport aux pays à l'étude, au Canada et à l'Île-du-Prince-Édouard.</p> <p>RAS 5.3- Comprendre les concepts de la pensée géographique- Importance spatiale et appel aux sources et interprétation.</p>

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Tableau de spécifications

Regroupements	Niveaux cognitifs					
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer
RAG 1- Introduction Analyser différentes interprétations historiques.		1.1, 1.3		1.2	1.2	
RAG 2- Le Moyen Âge Lire l'organisation de la société médiévale en Europe (± 500 à 1400).	2.1	2.1		2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6	2.4	
RAG 3- La Renaissance Lire l'organisation de la société occidentale de la Renaissance des XV ^e et XVI ^e siècles en utilisant le modèle italien.	3.1	3.1		3.2, 3.3, 3.4, 3.5		
RAG 4- L'Amérique Française Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (de 1604 à 1763).		4.1, 4.6	4.2	4.3, 4.4, 4.5		
RAG 5- La géographie Utiliser des outils géographiques pour mieux comprendre comment les sociétés interagissent avec leur environnement dans le passé et aujourd'hui.		5.2	5.1 5.3			

Voir p. 11 pour plus de détails concernant la taxonomie de Bloom.








RAG 1 – Introduction/ La chute de l'Empire romain

Analyser différentes interprétations historiques.

RAS : 1.1 - Réviser les périodes historiques étudiées en 7e année.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- faire une courte révision des périodes historiques avant la chute de l'Empire romain;
- repasser les périodes historiques sur la ligne de temps;
- faire une révision de la définition d'une société (aspects de la société) et comprendre le fonctionnement des sociétés fonctionnaient dans les différentes périodes historiques.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

Avant d'analyser les liens entre géographie et société, les élèves feront une brève révision des périodes historiques avant la chute de l'Empire romain. Ils replaceront ces périodes sur une ligne de temps et reverront la définition d'une société ainsi que ses aspects (social, politique, économique, culturel, géographique). Cela leur permettra de mieux comprendre le fonctionnement des sociétés dans le passé et d'établir des liens avec le présent.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAS : 1. 2- Analyser la chute de l'Empire romain.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- comprendre ce qui s'est passé avant la chute de l'Empire romain;
- utiliser un concept de la pensée historique pour comprendre les impacts de la chute de l'Empire romain;
- comprendre et analyser la chute de l'Empire romain;
- énumérer des causes et conséquences de la chute de l'Empire romain;
- identifier les principales causes de la chute de l'Empire romain en justifiant son choix;

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








Les élèves feront un retour sur ce qui s'est passé avant la chute de l'Empire romain afin de mieux en comprendre les causes et les conséquences. À l'aide d'un concept de la pensée historique, ils analyseront les impacts de cet événement majeur et seront amenés à justifier les causes qu'ils jugent les plus importantes.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAS : 1.3- Décrire la situation sociale, politique et économique en Europe à l'aube du Moyen Âge.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- décrire à quoi ressemblait l'Europe au début du Moyen Âge;
- examiner les différents royaumes germaniques à cette époque;
- comprendre la différence entre migration vs immigration;
- faire des liens entre les noms des peuples germaniques et les noms de pays actuels;
- découvrir qui étaient les barbares.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

Après la chute de l'Empire romain, l'Europe entre dans une nouvelle période : le Moyen Âge. Les élèves découvriront à quoi ressemblait l'Europe à cette époque, qui étaient les peuples dits "barbares", et comment les royaumes germaniques ont façonné certaines régions d'aujourd'hui. Ils feront aussi la distinction entre migration et immigration pour mieux comprendre les mouvements de population de cette période.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.







RAG 2 – Le Moyen Âge

Lire l'organisation de la société médiévale en Europe (± 500 à 1400)

RAS : 2.1- Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par les sociétés en Europe.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- identifier les pays du Moyen Âge en utilisant des cartes de l'époque et des cartes d'aujourd'hui;
- Identifier des éléments naturels qui se trouvent dans ces pays (Alpes, Pyrénées, rivières (Danube, Rhin), mers (Méditerranée, mer du Nord);
- identifier des éléments construits qui se trouvent dans ces pays (anciennes routes romaines, villes importantes (Rome, Constantinople), frontières des royaumes germaniques).

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








Pour mieux comprendre le Moyen Âge, il faut savoir où les événements se passent. En comparant des cartes anciennes et actuelles, les élèves vont repérer les pays de l'époque, les éléments naturels comme les montagnes, les rivières et les mers, ainsi que des constructions importantes comme les routes romaines, les grandes villes et les frontières des royaumes. Cela les aidera à mieux situer cette époque dans l'espace.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAS : 2.2- Analyser les atouts et les contraintes du territoire européen.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- utiliser ses connaissances antérieures pour trouver les atouts et contraintes du territoire européen;
- trouver des avantages et limites des territoires;
- comprendre l'organisation des villes du Moyen Âge et les avantages et désavantages de celles-ci.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte


Au Moyen Âge, les villes et les royaumes se développent dans un territoire marqué par des éléments naturels et des constructions humaines héritées de l'Antiquité. Pour mieux comprendre cette époque, les élèves utiliseront ce qu'ils connaissent déjà de la géographie et de l'histoire pour repérer **les atouts et les contraintes** du territoire européen, ainsi que **les forces et les faiblesses de l'organisation des villes médiévales**.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAS : 2.3- Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire en Europe.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- voir la relation entre le territoire et la société, ainsi que le développement du commerce, notamment des épices;
- comprendre l'organisation des villes du Moyen Âge;
- identifier les grands changements qui différencient la période romaine de la période médiévale;
- décrire la façon dont les activités humaines se sont adaptées à l'environnement physique dans la société à l'étude (architecture, vêtements, moyens de transport, techniques d'agriculture, etc).

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

Après la chute de l'Empire romain, l'Europe connaît de grands changements. Le territoire est transformé par des activités humaines comme la construction de villes, le développement du commerce (notamment des épices) et l'organisation des routes. En même temps, les éléments physiques comme les mers, les montagnes et les fleuves influencent encore la vie quotidienne. En comparant les périodes romaine et médiévale, les élèves verront l'évolution du lien entre la société et le territoire.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAS : 2.4- Analyser les principaux groupes sociaux et politiques et leur hiérarchie.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- découvrir les différentes classes sociales du Moyen Âge;
- expliquer comment la société à l'étude est gouvernée;
- comprendre et réviser la définition de société et les aspects de la société;
- comprendre le fonctionnement d'une seigneurie;
- analyser la société féodale.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte





Au Moyen Âge, la société est divisée en classes bien définies : les seigneurs, les paysans et le clergé. Chaque groupe a son rôle et ses responsabilités. En découvrant le fonctionnement de la seigneurie et en analysant la société féodale, les élèves comprendront mieux ce qu'est une société, ses aspects et la façon dont les relations entre les groupes structurent la vie quotidienne à cette époque.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAS : 2.5- Examiner les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- identifier les grands changements qui différencient la période romaine de la période médiévale;
- situer la période historique du Moyen Âge sur une ligne de temps et faire des hypothèses et des recherches, au sujet des événements historiques associés à cette époque;
- voir la relation entre le territoire et la société, ainsi que le développement du commerce avec les épices;
- apprendre au sujet des différentes parties de la ville médiévale (point de vue économique);
- construire un modèle d'une ville du Moyen Âge.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








Le passage de l'époque romaine au Moyen Âge transforme profondément la société, les villes et l'organisation du territoire. En explorant cette période, les élèves apprendront à identifier les grands changements historiques, à situer le Moyen Âge sur une ligne du temps, et à comprendre les liens entre le territoire, la société et les activités économiques, comme le commerce des épices, l'artisanat ou les marchés. Les élèves découvriront aussi les différentes parties d'une ville médiévale et appliqueront leurs connaissances en construisant un modèle de ville inspiré de la réalité économique de l'époque.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAS : 2.6- Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur des sociétés européennes.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- comprendre l'importance de la religion au Moyen Âge;
- débattre le niveau de vie des différentes classes sociales;
- comprendre l'organisation des villes du Moyen Âge examiner le type de relations qui existent entre la société à l'étude et ses voisins;
- découvrir les différentes classes sociales du Moyen Âge.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

Au Moyen Âge, la religion jouait un rôle central dans la vie des gens. La société était divisée en classes sociales, chacune ayant ses propres conditions de vie. Les villes médiévales étaient organisées autour d'éléments clés comme les châteaux et les églises. En étudiant ces aspects, on peut mieux comprendre la façon dont les gens vivaient à cette époque.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement, des outils d'apprentissage et des exemples d'évaluation.

RAG 3 – Renaissance

Lire l'organisation de la société occidentale de la Renaissance (XV^e et XVI^e siècles) en utilisant le modèle italien.

RAS : 3.1-Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société italienne de la Renaissance.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- se familiariser avec la carte de l'Italie et reconnaître des principales villes de ce pays;
- situer les villes les plus importantes pendant la Renaissance (Google Maps, atlas, etc.);
- faire découvrir la ville de Florence, qui est le berceau de la Renaissance;
- faire des comparaisons de l'Italie avec notre pays;
- faire des comparaisons des châteaux de la Renaissance et du Moyen Âge.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte






L'Italie a joué un rôle clé pendant la Renaissance, une période de grands changements culturels. Pour mieux comprendre cette époque, il est important de repérer les villes importantes comme Florence, Rome et Venise. Florence, en particulier, est reconnue comme le berceau de la Renaissance.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 3.2-Associier les activités humaines aux éléments physiques du territoire italien de la Renaissance.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- découvrir les avancées scientifiques de la Renaissance (découvertes géographiques, astronomie, innovations techniques et médicales, inventions);
- apprendre au sujet des innovations artistiques de l'époque de la Renaissance (Léonard de Vinci, Michel-Ange, Raphaël, etc.);
- découvrir l'évolution de l'architecture à cette époque;
- créer un guide touristique pour la ville de Florence (géographie, berceau de la Renaissance, édifices, société, etc.)

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte





La Renaissance est une période de grands progrès dans plusieurs domaines. Les sciences, les arts et l'architecture ont connu de nombreuses innovations, comme les découvertes géographiques, les avancées en astronomie, les techniques médicales et des inventions. Des artistes comme Léonard de Vinci, Michel-Ange et Raphaël ont marqué cette époque. En explorant ces changements, les élèves pourront aussi comprendre la façon dont les activités humaines, comme le commerce, la construction et les échanges culturels, étaient influencées par les éléments physiques du territoire italien, comme les montagnes, les fleuves ou la proximité de la mer.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 3.3-Analyser les principaux groupes sociaux et politiques et leur hiérarchie dans la société italienne de la Renaissance.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- apprendre au sujet de l'hiérarchie des groupes sociaux de la Renaissance;
- analyser les groupes sociaux de la Renaissance et des différentes familles (famille des Médicis et autres);
- apprendre du sujet des artistes, scientifiques et géographes importants de cette époque et de leur impact sur la société;
- apprendre au sujet des humanistes et de leur rôle dans la société.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








Pendant la Renaissance en Italie, la société était hiérarchisée et dominée par de puissantes familles comme les Médicis, qui jouaient un rôle central sur les plans politique, économique et culturel. Les nobles, les riches marchands et les mécènes formaient l'élite, tandis que les artisans, artistes et scientifiques occupaient une place croissante grâce à leurs innovations. Les humanistes, en valorisant la pensée critique, l'éducation et les savoirs de l'Antiquité, ont aussi contribué à transformer la société. Analyser ces groupes permet de mieux comprendre l'organisation sociale et les changements culturels de cette époque.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 3.4- Analyser les activités économiques pratiquées par les différents groupes sociaux de la société italienne de la Renaissance.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- analyser l'impact des avancements scientifiques sur la société;
- analyser la façon dont les innovations artistiques ont transformé le domaine de l'art à la Renaissance;
- apprendre au sujet des changements sociaux qui ont affecté l'économie (éducation et alphabétisation, universités, etc.);
- s'intéresser aux différents explorateurs ainsi qu'aux impacts que leurs voyages ont eus au niveau de l'économie, des sociétés européennes et des autochtones.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








La Renaissance marque une période de profonds changements en Europe. En Italie, les progrès scientifiques et artistiques transforment les savoirs et les pratiques culturelles. L'essor de l'éducation et des universités favorise l'alphabétisation. Les grandes explorations ouvrent de nouveaux échanges, bouleversant les économies et les sociétés. Les activités économiques varient selon les groupes sociaux : les marchands et banquiers s'enrichissent, les artisans développent leur savoir-faire, tandis que les paysans continuent de travailler la terre.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 3.5- Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur de la société italienne de la Renaissance.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- découvrir le rôle des villes comme Florence par rapport à l'économie et aux avancées dans plusieurs domaines;
- comprendre l'impact de la Réforme protestante et son effet sur les structures sociales et politiques en Italie et ailleurs en Europe;
- analyser le concept de l'humanisme et l'influence de ce mouvement intellectuel sur la société à cette époque;
- décrire la hiérarchie sociale en Italie à la Renaissance, en identifiant les rôles et statuts des différents groupes (nobles, marchands, artisans, paysans, clergé);
- apprendre au sujet de l'évolution du commerce et des voyages d'exploration et de l'effet de ces éléments sur l'économie à cette époque;
- s'intéresser aux différents explorateurs ainsi qu'aux impacts que leurs voyages ont eus au niveau de l'économie.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

À la Renaissance, des villes comme Florence deviennent importantes pour le commerce, les idées et les découvertes. L'humanisme change la façon de penser des gens. Le commerce et les voyages d'exploration font grandir l'économie. La société reste divisée en groupes comme les nobles, les marchands et les paysans. La Réforme protestante apporte aussi des changements dans la religion et la politique.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.








RAG 4 – L'Amérique Française

Lire l'organisation de la société française d'Amérique en utilisant le modèle acadien pendant le Régime français (de 1604 à 1763)

RAS : 4.1 Situer sur une carte des éléments naturels et construits du territoire occupé par la société française en Atlantique pendant le Régime français.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- situer l'Acadie sur une carte et observer le nom des villes et villages de chaque province;
- identifier les éléments physiques du territoire occupé par la société française (près de l'eau, collines, terres agricoles, etc.);
- analyser pourquoi les colons voulaient s'installer sur les terres dans la région de l'Atlantique;
- découvrir l'ingéniosité des Acadiens par rapport aux constructions (p. ex. aboiteaux);
- découvrir l'ingéniosité des Mi'kmaq par rapport aux constructions (p. ex. wigwam).

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








L'Acadie est une région située dans l'Est du Canada, où plusieurs villes et villages portent encore des noms français. Ce territoire, souvent situé près de l'eau et composé de terres agricoles et de collines, attirait les colons français, qui voulaient s'y établir. Les Acadiens ont fait preuve d'ingéniosité pour s'adapter à leur environnement, par exemple en construisant des aboiteaux pour cultiver la terre. Les Mi'kmaq, qui vivaient déjà dans cette région, avaient aussi développé des techniques efficaces, comme la construction du wigwam, bien adapté au climat et à leur mode de vie.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 4.2- Associer les activités humaines aux éléments physiques du territoire de l'Acadie sous le Régime français.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- apprendre la façon dont les Acadiens se sont adaptés pour pratiquer l'agriculture en Acadie (aboiteaux);
- comprendre l'impact des premiers contacts entre les Européens et les Autochtones (p. ex. échanges);
- apprendre au sujet des traités territoriaux avec les peuples autochtones au début de la colonisation;
- apprendre au sujet des Autochtones et de leur lien avec la nature.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








Au début de la colonisation, les Acadiens ont dû s'adapter pour pratiquer l'agriculture, notamment grâce aux aboiteaux. Les premiers contacts entre Européens et Autochtones ont mené à des échanges, mais aussi à des changements importants. Les traités territoriaux signés à cette époque ont eu des effets durables sur les peuples autochtones, qui vivaient déjà en lien étroit avec la nature et leur territoire.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 4.3- Examiner les traités territoriaux des peuples autochtones au début de la colonisation et aujourd’hui.

Indicateurs de réalisation : *L’élève peut...*

- apprendre au sujet des traités territoriaux avec les peuples autochtones;
- comprendre la différence entre un territoire cédé et non cédé;
- comprendre le contexte des traités autochtones au Canada, en particulier les traités de paix et d’amitié (pour les Mi’kmaq de l’Atlantique);
- analyser les conséquences que les traités de paix et d’amitié signés ont eues sur la vie des Autochtones;
- comprendre les préoccupations des Autochtones et du gouvernement britannique par rapport au territoire au début de la colonisation.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte







Au début de la colonisation, des traités ont été signés entre les peuples autochtones et le gouvernement britannique, comme les traités de paix et d’amitié avec les Mi’kmaq. Ces ententes visaient à établir des relations pacifiques, mais n’impliquaient pas la cession du territoire. Comprendre la différence entre un territoire cédé et non cédé aide à mieux saisir les préoccupations des Autochtones et les effets que ces traités ont eus sur leur mode de vie.

Voir le document d’appui pour obtenir des pistes d’enseignement et des pistes d’évaluation.

RAS : 4.4- Analyser les atouts et les contraintes du territoire de l'Acadie pendant le Régime français.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- déterminer les avantages et désavantages de l'établissement des colons français sur le territoire de l'Acadie pendant le Régime français;
- découvrir l'ingéniosité des Acadiens par rapport à l'agriculture (p. ex. aboiteaux);
- faire des comparaisons de différents établissements en Acadie pendant le Régime français et trouver les différences et similitudes entre ceux-ci.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte








Pendant le Régime français, les colons se sont installés en Acadie, un territoire qui offrait à la fois des avantages et des défis. Pour s'adapter, les Acadiens ont fait preuve d'ingéniosité, notamment en construisant des aboiteaux pour cultiver la terre. En comparant différents établissements acadiens, on peut mieux comprendre leurs choix, leurs réussites et leurs difficultés.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 4.5-Analyser les mouvements sociaux, politiques et économiques qui existent à l'intérieur et à l'extérieur du territoire français en Amérique.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- comprendre le déroulement et les conséquences de la Déportation des Acadiens, en 1755 et 1758;
- identifier l'alliance entre les Acadiens et les Mi'kmaq durant le Régime français;
- comprendre le mode de vie des Mi'kmaq avant, pendant et après la Déportation et les conséquences de celle-ci sur le peuple mi'kmaq;
- répertorier les types de relations qui existent entre les principaux groupes de la société étudiée (Français, Britanniques, Mi'kmaq et Acadiens);
- dégager les causes et conséquences de ces types de relations.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte


La Déportation des Acadiens, en 1755 et 1758, a profondément bouleversé leur vie et celle des Mi'kmaq, leurs alliés de longue date. Avant, pendant et après cet événement, les relations entre Français, Britanniques, Acadiens et Mi'kmaq ont varié entre coopération, conflit et alliance. Comprendre ces relations permet d'explorer les causes de la Déportation et ses nombreuses conséquences pour tous les groupes concernés.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 4.6- Reconnaître certains aspects de la culture des Acadiens et des Mi'kmaq

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- apprendre au sujet de la culture des Acadiens et des Mi'kmaq à travers la musique et la danse;
- écouter des chansons acadiennes et mi'kmaq;
- apprendre au sujet de la culture des Acadiens et des Mi'kmaq en explorant quelques contes et légendes de chaque peuple.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

La musique, la danse, les contes et les légendes sont des éléments importants de la culture des Acadiens et des Mi'kmaq. En les explorant, on découvre leurs traditions, leurs valeurs et leur façon unique de transmettre leur histoire de génération en génération.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.


RAG 5 – La géographie

Utiliser des outils géographiques pour mieux comprendre les interactions des sociétés avec leur environnement dans le passé et aujourd'hui.

RAS : 5.1- Appliquer des connaissances en géographie tout en faisant référence aux sociétés à l'étude dans la période historique.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- réviser des connaissances antérieures par rapport aux provinces et capitales du Canada, aux continents, etc.;
- réviser des concepts comme l'utilisation d'un mini-atlas, la localisation d'un lieu sur une carte, les quadrants du globe terrestre, etc.;
- reconnaître les méridiens et les parallèles sur une carte ou un globe;
- situer l'Italie sur une carte du monde, examiner les pays avoisinants et identifier où se situe l'Italie par rapport à notre pays, le Canada;
- faire des comparaisons avec l'Italie et notre pays ou province (géographie physique).

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte


Avant de plonger dans l'étude de la Renaissance en Italie, il est important de revoir certaines notions de base en géographie. Cela comprend la révision des provinces et capitales du Canada, des continents et des compétences essentielles, comme l'utilisation d'un atlas ou la lecture de cartes. Les élèves apprendront à reconnaître les parallèles et les méridiens ainsi qu'à se situer sur le globe. En localisant l'Italie sur une carte du monde et en observant les pays voisins, ils pourront aussi comparer les caractéristiques géographiques de l'Italie avec celles du Canada ou de leur propre province.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 5.2- Révision des concepts de géographie physique par rapport aux pays à l'étude, au Canada et à l'Île-du-Prince-Édouard.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- réviser des connaissances antérieures par rapport aux provinces et capitales du Canada, aux continents, etc.;
- apprendre les techniques d'interprétation d'une carte;
- faire des comparaisons de différentes villes en Europe à de villes au Canada (superficie, population, etc.);
- identifier des éléments de géographie physique d'un lieu;
- apprendre à identifier un paysage (végétation, urbanisation, reliefs, etc.).

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

Afin de mieux comprendre le monde qui nous entoure, les élèves seront amenés à réviser des connaissances géographiques de base, comme les provinces et capitales du Canada ainsi que les continents. Ils apprendront à interpréter une carte en utilisant différentes techniques, puis appliqueront ces habiletés pour comparer des villes canadiennes à des villes européennes selon des critères comme la population ou la superficie. Ils développeront aussi leur capacité à identifier des éléments de la géographie physique – tels que le relief, la végétation et l'urbanisation – pour mieux comprendre les caractéristiques d'un paysage.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

RAS : 5.3- Comprendre les concepts de la pensée géographique, l'importance spatiale et l'appel aux sources et interprétation.

Indicateurs de réalisation : *L'élève peut...*

- comprendre pourquoi un lieu ou un phénomène est important en raison de son emplacement;
- utiliser le modèle de l'Acadie pour démontrer le raisonnement derrière l'installation des colons sur ce territoire;
- donner du sens à l'information trouvée dans les sources en expliquant ce qu'elle nous apprend sur un lieu, un problème ou une situation géographique;
- comparer deux cartes du même lieu à deux époques différentes (p. ex. la colonisation et aujourd'hui);
- utiliser des photos pour analyser le territoire (quelles activités sont possibles, quels problèmes peuvent exister, etc.);
- comprendre que des cartes différentes (physique, politique et thématique) donnent de l'information différente.

Compétences transdisciplinaires	 Langue et culture	 Citoyenneté	 Communication
 Créativité et innovation	 Développement personnel et carrière	 Technologie	 Pensée critique

Mise en contexte

Dans cette démarche, les élèves apprendront à réfléchir à l'importance de l'emplacement d'un lieu ou d'un phénomène géographique. À l'aide de l'exemple de l'Acadie, ils analyseront pourquoi les colons s'y sont installés, en tenant compte des caractéristiques du territoire. En utilisant des cartes, des photos et diverses sources d'information, ils développeront leur capacité à interpréter un lieu, à comparer son évolution dans le temps et à comprendre les différents types de cartes et ce qu'elles révèlent sur un territoire donné.

Voir le document d'appui pour obtenir des pistes d'enseignement et des pistes d'évaluation.

Bibliographie

Active Citizenship: Student Action Projects. *Standards for the 21st Century Learner*, 2004.

Agawa, P., et al. *Passe à l'action pour la réconciliation : Place au changement*, Markham (Canada), Scholastic Canada Ltd., 2019.

Agawa, P., et al. *Notre terre, c'est nous*, Markham (Canada), Scholastic Canada Ltd., 2019.

Bahbahani, K., et N. Tu Huynh. *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver (Canada), The Critical Thinking Consortium, 2008.

Brisson, P.-L., et J. Charette. *Géo à la carte : Cartes et croquis*, 1^{er} cycle du secondaire, Anjou (Canada), Les Éditions CEC, 2019.

Brisson, P.-L., et J. Charette. *Histoire à la carte : 4. La romanisation*, 1^{er} cycle du secondaire, Anjou (Canada), Les Éditions CEC, 2020.

Brisson, P.-L., et J. Charette. *Histoire à la carte : 5. La Christianisation de l'Occident*, 1^{er} cycle du secondaire, Anjou (Canada), Les Éditions CEC, 2020.

Brisson, P.-L., J. Charette, M. Coziol-Lavoie, S. N. Fortier. *Histoire à la carte : Cartes et OI*, 1^{er} cycle du secondaire, Anjou (Canada), Les Éditions CEC, 2020.

Cruz., C. *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP)*, Saint-Laurent-du-Var (France), 2010. http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

Daschuk, J., A. Sterzuk, L.M. Brogden. *L'enseignement des traités en français*, Les Presses de l'Université Laval, 2021.

Denos, M., R. Case, et al. *Teaching about Historical Thinking*, The Critical Thinking Consortium, 2006.

Gagnon, J., J. Pellissier-Lush. *La petite robe rouge – Apje'ji'jk Mekwe'k Mtoqan – The Little Red Dress*, Bouton d'or d'Acadie, 2024.

George, P. *Kepmite'taqney Ktapekiaqn – Le chant d'honneur – The honour song*, Bouton d'or d'Acadie, 2022.

Johnston, A.J.B, J. Francis. *Ni'n na L'nu – Les Mi'kmaq de l'Île-du-Prince-Édouard*, Éditions La Grande Marée, 2014.

Jorden-Fenton, C., et M. Pokiak-Fenton. *Étrangère chez moi*, Toronto (Canada), Les Éditions Scholastic, 2023.

Jorden-Fenton, C., et M. Pokiak-Fenton. *Les bas du pensionnat*, Toronto (Canada), Les Éditions Scholastic, 2023.

Lamarre, L. *Réalités 1A, Histoire et éducation à la citoyenneté*, Montréal (Canada), Éditions ERPI, 2005.

Lowther, L., et G. Arsenault. *L'Acadie de l'Île-du-Prince-Édouard : 300 ans d'histoire*, Chenelière Éducation, 2021.

Mitchell, A., A. Parsons, C. Duquette, J. Kerr-Wilson, J. Farrell-Cordon, J. Wearing, L. Nellipuzha, M. Fitzgerald et U. James. *Leçons modèles de pensée géographique*, The Critical Thinking Consortium, 2016.

Ontario, ministère de l'Éducation. *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Toronto (Canada), 2014.

Patart, C. (dir.). *Atlas d'Histoire*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, 2006.

Robillard, C., A. Gravel, et S. Robitaille. *Le Métaguide : Un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, Laval (Canada), Beauchemin, 1998.

Saskatchewan, ministère de l'Éducation. *La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage, Programme d'études*, Regina (Canada), 2010.

Seixas, P. *Benchmark of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*, Centre for the Study of Historical Consciousness, Université de la Colombie-Britannique, 2006.

Seixas, P., et T. Morton. *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal (Canada), Groupe Modulo Inc., 2013.

Sharpe, B., C. Duquette, K. Bahbahani, N.T. Huynh. *Enseigner la pensée géographique*, The Critical Thinking Consortium, 2016.