

Sciences humaines

Programme d'études

HIS421M



Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse à tous les responsables de l'enseignement des sciences humaines au secondaire des écoles de l'Île-du-Prince-Édouard et plus particulièrement aux éducateurs chargés du cours intitulé **Histoire du Canada** - HIS421M et HIS421F.

Ce document a été développé en tenant compte des recherches axées sur les meilleures pratiques d'enseignement de l'histoire et des travaux de Peter Seixas sur la pensée historique. Son but est d'appuyer les enseignants dans leur démarche pédagogique mais aussi de les aider à faire de leurs élèves des citoyens engagés dans l'histoire de leur pays et capables de porter un regard critique et informé sur les événements qui ont contribué à modeler la nation canadienne mais aussi aux changements qui se produisent quotidiennement autour d'eux.

Nous remercions chaleureusement le ministère de l'Éducation du Manitoba de nous avoir autorisé à adapter ce programme d'études, et en particulier ses auteurs, Renée Gillis du Bureau de l'Éducation française au Manitoba, toute l'équipe de son comité de développement et les experts-conseils en histoire canadienne.

Remerciements

À l'Île-du-Prince-Édouard, notre gratitude va aux membres du comité de curriculum en histoire qui ont apporté passion, expertise et sagesse à ce projet :

Monique Brisson	École Westisle
Véronique Bouchard	École Westisle
Marise Gallant	École Évangéline
Krystyna Terebenec	École Charlottetown Rural
Fabienne Vialle	École Three Oaks
Christine Thibaudier-Ness	Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture
Josée Babineau	Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture

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

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
Les résultats d'apprentissage	4
Les compétences transdisciplinaires	5
Les indicateurs de réalisation	11
Travailler avec les RAS	12
L'évaluation	14
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation	15
Sensibilisation à la diversité	17
La différenciation	19
Un enseignement et un apprentissage basés sur les savoir-faire	20
Le transfert graduel de la responsabilité de l'apprentissage	21
La pédagogie à l'école de langue française (PELF)	22
L'orientation des sciences humaines	24
Buts de l'enseignement des sciences humaines	24
Buts de l'enseignement de l'histoire	25
Les concepts de la pensée historique	27
Les composantes pédagogiques du programme	30
Nouvelle approche à l'enseignement de l'histoire	30
Connaissances fondamentales en histoire 10 ^e année	31
Questions essentielles	32
La planification à rebours	33
L'enseignement constructiviste	35
Les trois phases de l'apprentissage	35
Climat d'apprentissage	36

Les élèves ont leurs propres idées concernant l'histoire	36
B – Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation	37
Tableau synoptique par regroupement – Histoire du Canada 10 ^e année	38
Tableau de spécifications.....	39
Compétences transférables	40
Module 1 – Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France (avant 1763)	44
Module 2 – Devenir une nation souveraine (1867 à 1931)	47
Module 3 – Réalisations et défis (1931 à 1982).....	52
Module 4 – Définir le Canada contemporain (1982 – présent).....	57
Bibliographie	61

Contexte et fondement

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



Vision

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, du Développement préscolaire et de la Culture est la suivante :

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 citoyen à part entière.

Mandat

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, du Développement préscolaire et de la Culture est le suivant :

Fournir du leadership, des directives, des ressources et des services pour l'éducation et le développement de la petite enfance.

Valeurs

Nos valeurs guident la façon dont les membres du personnel du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture travaillent les uns avec les autres, avec des partenaires externes et avec les personnes que nous servons. Nos valeurs comprennent les suivantes :

Responsabilisation – *Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture est responsable du travail qu'il accomplit et de ses répercussions sur la réussite des enfants et des élèves.*

Excellence – *Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture devrait offrir le meilleur niveau de service aux personnes qui ont recours à ses services.*

Apprentissage – *L'appréciation de l'apprentissage et la croyance qu'il est le fondement de la croissance et de la réussite.*

Respect – *Respecter chaque personne et le rôle qu'elle joue dans l'appui de l'éducation et du développement de la petite enfance.*

Buts

Les buts du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture 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.



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.



Citoyenneté

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.



Développement personnel et cheminement de carrière

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 : *L'élève sera en mesure d'analyser les impacts de l'arrivée des Européens en Amérique du Nord.*

RAS : **1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones**

Exemples d'indicateurs de réalisation :

- Lister des exemples de vision du monde des cultures des Premiers Peuples;
- Comparer les territoires traditionnels de différentes communautés autochtones.

² 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 <i>(plus bas niveau de savoir)</i>	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation	Création <i>(plus haut niveau de savoir)</i>
<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 processus cognitifs							
Dimensions des connaissances	NIVEAU 1		NIVEAU 2		NIVEAU 3		% du programme d'études
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Module 1							
Module 2							
Module 3							
Module 4							

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 processus cognitifs							
Dimensions des connaissances	NIVEAU 1		NIVEAU 2		NIVEAU 3		% du programme d'études
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Module 1	1.2 Identifier les motivations des Français et autres Européens à s'établir en Amérique du Nord et les rapports qu'ils ont établis avec les premiers peuples	1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones					

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 (sommativ)

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 à ce 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 :

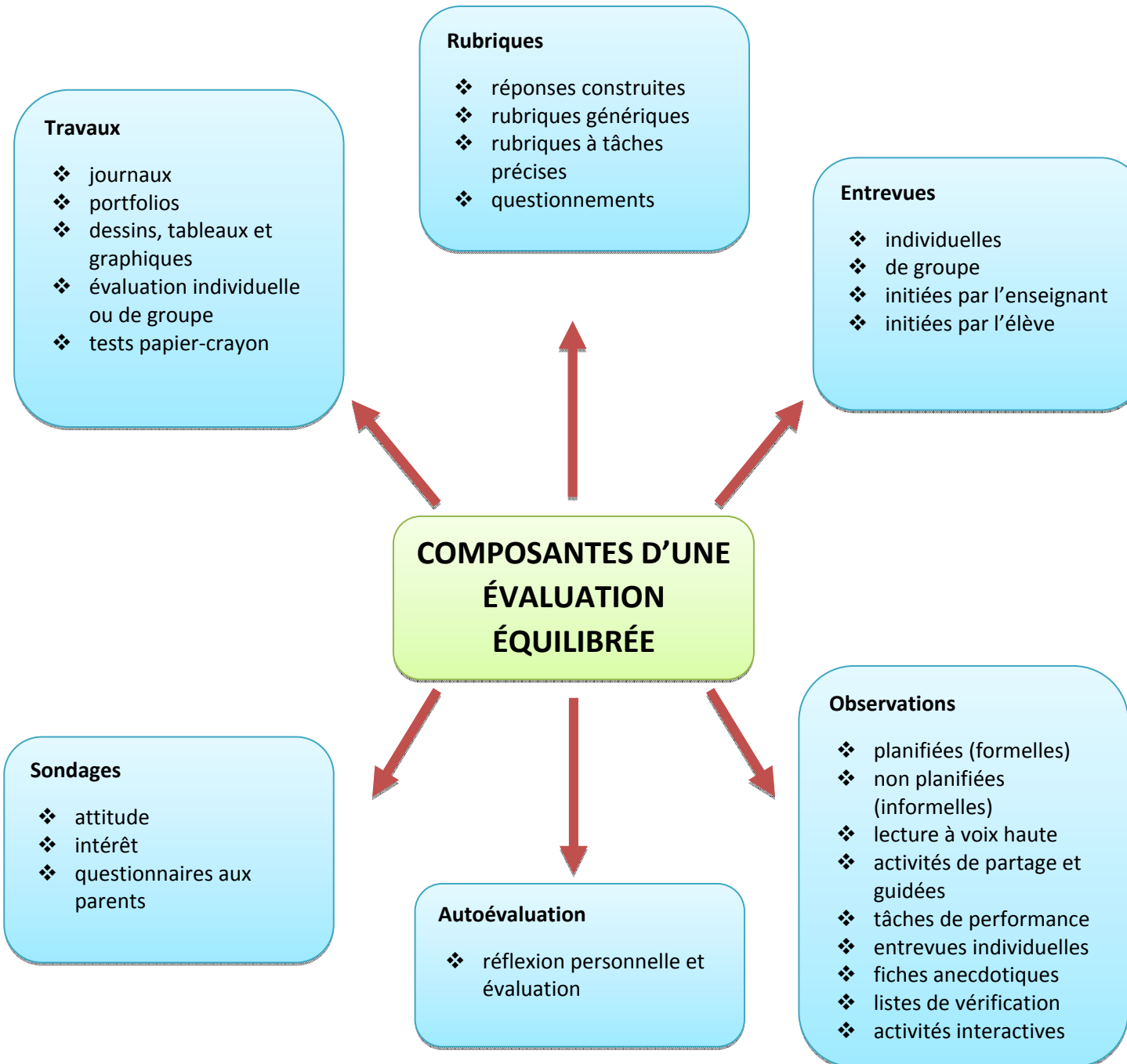
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un 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 »).



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.

De par 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. De 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.

<i>La diversité culturelle</i>	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.
<i>La disparité sociale</i>	L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre.
<i>Les croyances et la religion</i>	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.
<i>Le milieu familial</i>	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).
<i>L'orientation et l'identité sexuelles</i>	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.
<i>Les besoins particuliers (physiques ou émotionnels)</i>	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 inclusifs 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.

Un enseignement et un apprentissage basés sur les savoir-faire

John Hattie dans son ouvrage intitulé « Visible Learning for Teachers » (2012), nous rappelle qu'il est essentiel de connaître l'impact de nos actions, que ce soit au niveau de notre enseignement ou de nos décisions systémiques. Il ne s'agit pas d'agir parce qu'on l'a toujours « fait ainsi » ou parce que d'autres le font, mais parce que nous savons que nos actions ont un impact sur l'apprentissage de nos élèves. Nous voulons donc développer une pratique réflexive en ce qui a trait à notre enseignement ainsi qu'au niveau des décisions et des actions prises au sein de notre école et de notre système. »

Les savoir-faire sont les habiletés qui permettent à chacun d'exécuter des tâches selon des étapes spécifiques dans un ordre donné : préparer un sandwich, rouler à bicyclette, ou enfiler une paire de chaussures. Chacune de ces actions repose sur un processus.

Le développement de la littératie est lui aussi fondé sur des processus dont les étapes dépendent de l'action envisagée : la rédaction d'un texte, la lecture d'une affiche ou le partage par le biais d'une présentation orale.

« De nombreux chercheurs et auteurs confirment le rôle essentiel des enseignants dans l'acquisition d'attitudes, de connaissances et de compétences solides en littératie de leurs élèves (Allington (2009), Sharratt & Fullan (2009, 2012), Giasson, (2011), Hargreaves & Fullan (2012), Hattie (2012)). En raison de l'abondance des travaux de recherche dans le domaine et des ouvrages spécialisés rédigés par des praticiens, nous avons récemment pris conscience des caractéristiques associées à un enseignement de qualité en littératie ainsi que des actions communes des classes et des écoles où un grand nombre d'élèves « réussissent » année après année.

D'après Giasson (2011), une approche équilibrée en littératie fait partie des caractéristiques de l'enseignement exemplaire. »

Le transfert graduel de la responsabilité de l'apprentissage.

Dans le transfert graduel de la responsabilité, les élèves passent d'un haut niveau de soutien de l'enseignant à une pratique autonome. Tout d'abord, l'enseignant modélise un concept ou une stratégie devant les élèves en s'assurant de nommer à voix haute tous les choix qu'il fait au fur et à mesure qu'il progresse dans la réalisation de la tâche, toutes les conséquences qu'il peut anticiper et ce qu'il pense à chaque étape du concept ou de la stratégie modélisée. Cette phase de **modélisation** donne lieu à un premier transfert amorcé par un **enseignement partagé** qui fait des élèves et de l'enseignant des collaborateurs dans l'élaboration de la tâche. Celle-ci peut ensuite faire place à une **pratique guidée** en regroupant autour de l'enseignant un petit nombre d'élèves partageant des besoins semblables. Ensuite vient la **pratique autonome** qui donne la chance aux élèves de tester leurs nouveaux savoir seuls ou en partenaires. La **rétroaction** permet de faire un bilan des nouveaux acquis de l'élève en lui demandant de réfléchir à son travail (contenu, forme, qualité) ; elle permet aussi d'identifier de nouveaux objectifs d'apprentissage.

La modélisation explicite : l'enseignant réfléchit à haute voix.

L'enseignement partagé : l'enseignant invite les élèves à participer en donnant leurs idées.

La pratique guidée : l'enseignant différencie son enseignement en guidant un groupe d'élèves avec des besoins semblables.

La pratique autonome : les élèves mettent en pratique leurs nouvelles compétences.

La rétroaction : lors d'un échange, l'enseignant invite l'élève à réfléchir à son travail et à identifier de nouveaux objectifs.

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.

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 à d'autres sociétés et à d'autres territoires. Enfin, les sciences humaines, par le biais 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. La géographie et l'histoire jettent les bases nécessaires à la compréhension et à l'explication de ces dimensions en situant les connaissances dans l'espace et dans le temps.

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

- Les apprentissages des sciences humaines contribuent à la formation intellectuelle en amenant les élèves à développer et à raffiner leur **pensée critique**. Ceci se réalise par la fréquentation des réalités relatives à l'organisation d'une société sur son territoire et des enjeux qui l'ont formée et transformée, et par la réflexion que cela implique. Ce faisant, les élèves apprennent à exprimer et à nuancer leur point de vue, et à accepter celui des autres.
- L'étude de l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui contribue à la **formation sociale** des élèves en les amenant à mieux comprendre et expliquer le présent pour y intervenir.

Buts de l'enseignement de l'histoire

Apprendre ce que signifie « être un citoyen engagé »

- Les élèves acquièrent des connaissances, des valeurs et des compétences qui leur permettent de s'affirmer dans la société.
- Les élèves comprennent l'histoire pour construire leur identité, bâtir un fondement pour l'engagement éclairé face au développement continu du Canada et motiver sa collaboration avec d'autres Canadiens pour relever les défis sociaux, économiques et culturels.
- Les élèves développent une compréhension approfondie de l'histoire du Canada, démocratie fédérale pluraliste et bilingue.
- Les élèves s'assument comme citoyens du monde et apprennent à gérer les revendications de la citoyenneté nationale et des intérêts mondiaux.

Comprendre la diversité et l'étendue de l'expérience humaine

- La connaissance du passé aide les élèves à mieux comprendre la variété et l'ampleur bénéfique ou néfaste de l'expérience humaine. L'étude de l'histoire aide les élèves à mener une réflexion profonde sur ce que signifie être un humain et sur la façon d'établir des rapports avec les autres.
- L'histoire est un voyage dans le temps d'événements du passé, à une époque durant laquelle les gens agissaient et pensaient différemment et d'une manière qui peut surprendre. Cette visite dans le passé permet de voir le présent sous un jour nouveau dans notre réalité.
- L'étude de l'histoire aide à réexaminer ce que nous pourrions autrement tenir pour acquis tout en nous aidant à mieux comprendre la vie et peut-être même à la trouver plus intéressante.

Enrichir ses connaissances culturelles

- L'étude de l'histoire enrichit le savoir culturel. Elle fait connaître aux élèves les événements et les personnages du passé et leur fait comprendre le monde dans lequel ils vivent. Dans la société actuelle, nous sommes bombardés de références à des événements historiques. En exposant les élèves à l'histoire, nous les aidons à comprendre.

Aider à régler des problèmes sociaux et politiques complexes

- Au Canada, comme ailleurs, les citoyens font face à des problèmes complexes qui portent sur des priorités conflictuelles, des valeurs divergentes et des solutions contradictoires. Par exemple, quelle devrait être la répartition des pouvoirs et des obligations entre les instances fédérales et provinciales en matière de soins de santé? Quel devrait être l'équilibre entre la règle de la majorité et les droits des minorités? Jusqu'à quel point l'État devrait-il être autorisé à s'immiscer dans la vie privée de ses citoyens? Tous ces problèmes ont des origines rattachées au passé, et il est essentiel de comprendre l'histoire pour les résoudre.

Comprendre les concepts et la méthodologie de la discipline qu'est l'histoire

La valeur des connaissances historiques exige que les élèves : comprennent la démarche historique et les concepts de la discipline; puissent analyser des sources et construire une argumentation historique; comprennent comment les historiens font leur travail; et sachent que l'histoire a été utilisée – et l'est toujours – comme instrument de propagande. Ils doivent apprendre à penser sur le plan historique et à apprécier la méthodologie de cette discipline.

Parfaire ses connaissances et ses habiletés générales

L'étude de l'histoire donne accès à un vaste ensemble de renseignements, d'idées et de sujets. L'étude du passé permet aux élèves d'acquérir, de mettre en application et de perfectionner de nombreuses compétences et valeurs, notamment dans les domaines suivants :

- la citoyenneté démocratique active;
- la communication et la littératie;
- la pensée critique et créative;
- l'exploration et la recherche;
- le traitement de l'information et des idées;
- les compétences interpersonnelles et la collaboration;
- le respect de la diversité;
- l'engagement envers les droits de la personne;
- la volonté de prendre position sur des questions d'éthique.

Se reconnaître dans le contexte historique et culturel de sa communauté

Dans l'étude de la mémoire collective et du sentiment identitaire national canadien, il est important de reconnaître la diversité culturelle et ethnique de la nation et d'éviter l'uniformité. Il faut fournir aux élèves des occasions de se situer et de se découvrir en tant que citoyens dans le contexte canadien, dans le contexte mondial et dans le contexte de leurs communautés culturelles et linguistiques. Quelle que soit l'origine de nos élèves, ceci demande une exploration du passé de leurs communautés et de la pertinence historique de ces communautés dans le contexte de l'histoire du Canada.

Développer la pensée critique et l'indépendance intellectuelle

Toute société produit des individus prêts à donner des « leçons » inspirées de sources douteuses. C'est pour cela que l'étude de l'histoire basée sur la pensée critique aide à développer une autonomie intellectuelle pour se défendre contre qui veut imposer des modes de pensée et de comportement pernicieux.

Les concepts de la pensée historique

Les *concepts de la pensée historique* sont 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 de 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 d'élaboration de 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 déterminé 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 :

⁵ Voir le site Web du projet *Repères* au <http://historereperes.ca/>

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. • Suite à l'évaluation équitable des implications éthiques de l'histoire il faut prendre conscience de la responsabilité de se rappeler des contributions, sacrifices et injustices du passé.

Mis ensemble, ces concepts relient la « pensée historique » aux compétences de la « littératie historique »⁶. Cette formulation n'est pas un énoncé définitif de la pensée historique, ni la seule façon de l'aborder. Comme l'a écrit Patrick Watson, dans son rapport d'avril 2006 au Symposium national sur le projet de la pensée historique, alors qu'il citait Niels Bohr sur l'étude de la physique et des mathématiques : « L'élaboration d'une nouvelle formule n'était pas, en fait, une avancée vers la vérité, mais plutôt la création d'un langage grâce auquel les chercheurs pouvaient s'entendre et qui représentait les objectifs de la recherche. »

Il importe également de noter que ces éléments ne sont pas des « habiletés », mais plutôt un ensemble de concepts qui guident et façonnent la pratique de l'histoire. Afin de comprendre la continuité et le changement, par exemple, il faut savoir ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé. La pensée historique ne prend son sens que lorsqu'elle repose sur un contenu pertinent.

⁶ Dans différents documents, le terme « littératie » était utilisé au lieu de « pensée ». En avril 2006, lors d'un symposium national, cette question de terminologie a été débattue sans avoir été résolue. Au symposium, on a noté un lien avec la « littératie culturelle » de E.D. Hirsch, ce qui désigne un ensemble de connaissances factuelles communes. Puisque ce projet ne cherche pas à préciser les contenus factuels des programmes d'études, le mot « littératie » a été remplacé par « pensée » historique. Cependant, les éléments de la littératie critique (dégager la perspective en lecture, le texte argumentatif en écriture) demeurent des buts fondamentaux du cadre de la pensée historique.

La pensée historique chez les jeunes

Ken Osborne (2000) remarque que « les élèves, même ceux des années primaires, sont capables d'accéder à une pensée beaucoup plus raffinée que nous l'avions pensé auparavant ». Carla Peck (2005) nous dit que « les élèves de tous les âges peuvent apprendre à utiliser certains des outils des historiens à divers degrés de complexité pour commencer à comprendre la nature de la pensée historique et pour s'orienter dans l'espace et le temps ». Peter Seixas (1997) indique que « les jeunes ont effectivement des images du passé en tête et [...] tentent de comprendre ce que le passé peut signifier pour eux et pour leur avenir ». Selon lui, les éducateurs doivent aider les élèves à découvrir la signification de la pensée historique afin de rendre l'histoire pertinente.

LES COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME

Nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire

Les études sur la réflexion et l'apprentissage ont changé notre façon d'enseigner. L'enseignement de l'histoire a aussi évolué, passant de la simple mémorisation de faits à une démarche faisant une grande place à la pensée critique et à la compréhension de concepts globaux. Par exemple, les événements contemporains, la conséquence du passé, jouent un rôle prépondérant dans la compréhension des événements du passé.

Basées sur la recherche, les nouvelles tendances demandent un nouveau modèle de pensée et démontrent la nécessité de rendre l'étude de l'histoire plus expérientielle et plus significative. Le modèle proposé dans ce document est donc fondé sur les éléments suivants :

1. appliquer les principes de l'apprentissage constructiviste;
2. développer la pensée historique;
3. enseigner pour la compréhension.

Connaissances fondamentales en histoire – 10^e année

Les connaissances fondamentales sont les concepts importants qui sont conservés par les apprenants une fois le processus formel de scolarisation terminé. Wiggins et McTighe (1998) indiquent que ces connaissances fondamentales forment la base de la situation d'apprentissage :

Le terme « fondamentales » fait référence aux idées générales ou aux connaissances importantes que nous voulons que les élèves « acquièrent » et conservent une fois les nombreux détails oubliés. Autrement dit, les connaissances fondamentales motivent de façon plus globale l'apprentissage du contenu ciblé. Elles répondent de façon implicite à la question : « *Pourquoi cette matière vaut-elle la peine d'être étudiée?* ».

En fin de compte, il s'agit du but visé par la scolarisation : traiter et comprendre les questions, les concepts et les sujets qui valent réellement la peine d'être retenus. Les connaissances fondamentales, ainsi que les valeurs et les dispositions qu'elles sous-entendent, peuvent former les citoyens et fournir la base de l'enseignement visant la compréhension.

La compréhension est un processus cognitif complexe et ne peut se résumer à la simple transmission de l'information. La capacité des élèves à répondre à des questions, à répéter des définitions ou des théories, à présenter un projet ou à réussir des tests et des examens n'est pas nécessairement une preuve de leur compréhension.

La compréhension est complexe, présente de multiples facettes et peut se manifester de diverses façons. Wiggins et McTighe définissent la compréhension selon six capacités apparentées :

- *L'explication* : capacité à faire un compte rendu complet, appuyé et défendable concernant un phénomène, un fait et des données.
- *L'interprétation* : capacité à raconter des histoires significatives; à faire des traductions pertinentes; à apporter une dimension historique ou personnelle aux idées et aux événements; à rendre les connaissances personnelles ou accessibles par des images, des anecdotes, des analogies ou des modèles.
- *L'intégration* : capacité à utiliser et à adapter les connaissances dans divers contextes.
- *La perspective* : capacité à voir et à entendre des points de vue essentiels; à avoir une vision d'ensemble.
- *L'empathie* : capacité à trouver de la valeur dans ce que d'autres personnes peuvent considérer bizarre, étrange ou peu vraisemblable; à percevoir avec sensibilité en se fondant sur l'expérience directe.

- *La connaissance de soi* : capacité à percevoir le style personnel, les préjugés, les projections et les tournures d'esprit pouvant influencer et entraver la compréhension; à connaître les limites et les difficultés de la compréhension.

C'est lorsque les élèves *intègrent* les apprentissages qu'ils démontrent les signes les plus évidents de compréhension. La compréhension profonde devient évidente lorsque les élèves sont capables de restructurer l'information, d'exprimer de nouvelles idées sous une forme différente ou d'intégrer ce qu'ils ont appris à des concepts dans d'autres matières. À la suite de cela, il est presque garanti que cette compréhension sera durable.

Les situations d'apprentissage du programme d'études d'histoire de 10^e année sont structurées selon les connaissances fondamentales. Cette approche permet aux enseignants de mettre l'accent sur l'histoire comme une forme d'enquête méthodique qui permet aux élèves d'acquérir les compétences de la pensée historique et de la recherche.

Les connaissances fondamentales sont fondées sur ces cinq thèmes récurrents de l'histoire du Canada :

1. *Les peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits)*
2. *La dualité francophone-anglophone*
3. *L'identité, la diversité et la citoyenneté*
4. *La gouvernance et l'économie*
5. *Le Canada et le monde*

L'accent mis sur la pensée critique et la compréhension de la méthode historique n'écarte pas le contenu historique. L'acquisition de connaissances factuelles et conceptuelles reste un élément essentiel de l'étude de l'histoire. Il est important que les élèves connaissent les principaux événements de l'histoire canadienne, qu'ils acquièrent un sens de la chronologie et qu'ils soient capables de décrire les causes et les effets des événements historiques importants. Pour arriver à avoir une pensée critique face au passé, les élèves doivent acquérir des connaissances historiques. Ainsi, les connaissances fondamentales doivent être appuyées par des connaissances factuelles. Dans le programme d'études, on propose une méthode d'organisation du contenu pour chaque situation d'apprentissage. Les enseignants peuvent choisir le contenu sur lequel ils mettront l'accent pour réussir à atteindre les objectifs visés en matière de connaissances fondamentales et d'intégration des concepts de la pensée historique.

Il semble que l'enseignement visant la compréhension soit un concept pertinent et adéquat dans un programme d'études en histoire au secondaire qui est en mesure de motiver les élèves. Bien longtemps après que les détails factuels précis pourront avoir été oubliés, ce sont la pensée historique et la compréhension qui jetteront de la lumière sur la pertinence et l'influence du passé. Ce genre d'apprentissage est au cœur de la discipline de l'histoire et représente le moyen le plus efficace de former des citoyens informés et engagés possédant une bonne connaissance du passé et ayant des préoccupations face à l'avenir.

Questions essentielles

Les questions, peu importe leur forme, sont à la base des pratiques pédagogiques efficaces et sont utilisées pour appuyer

Les questions essentielles captent l'attention des élèves et guident la recherche.

l'exploration-recherche, la résolution de problèmes, l'enquête, la pensée critique et créative et la pédagogie différenciée. Lorsque les questions sont formulées par les élèves, elles expriment la curiosité intellectuelle, reflètent la motivation d'apprendre et servent à orienter le processus d'apprentissage. Comme le soulignent Wiggins et McTighe (1998) : « Une stratégie de planification importante consiste à élaborer d'abord et avant tout un programme d'études qui s'inspire de questions qui mènent à la compréhension du contenu, plutôt que de se contenter d'enseigner aux élèves des réponses d'experts. »

Les questions essentielles orientent l'exploration-recherche de l'élève. La recherche des réponses aux questions essentielles mène à la découverte et à l'intériorisation des concepts importants et entraîne une compréhension durable. « Les questions essentielles sont des questions auxquelles on ne peut pas répondre de façon satisfaisante en une seule phrase. Pour arriver à une compréhension profonde et durable, nous devons utiliser des questions à plusieurs volets qui amènent à réfléchir afin de révéler la richesse et la complexité d'un sujet. » (Wiggins et McTighe, 1998)

Selon Wiggins et McTighe (1998), les questions essentielles :

- touchent le cœur d'une discipline et peuvent être trouvées dans les problèmes et les sujets les plus importants et controversés de divers domaines d'études;
- réapparaissent naturellement au cours de l'apprentissage d'une personne et dans l'histoire d'un domaine d'études. Les mêmes questions importantes, découlant de l'étude, sont posées encore et encore. Nos réponses peuvent se raffiner de plus en plus et la formulation de la question peut refléter une nouvelle nuance, mais nous retournons encore et encore à ces questions;
- soulèvent d'autres questions importantes. Elles lancent invariablement un sujet en laissant voir sa complexité et ses difficultés; elles promettent des recherches fructueuses plutôt que de mener à des conclusions prématurées ou à des réponses non équivoques;
- sont formulées dans un langage approprié pour les apprenants.

Le programme d'études en *Histoire du Canada* présente des questions essentielles qui servent à canaliser l'exploration-recherche dans chaque situation d'apprentissage. Les questions sont présentées au début de chaque module. Les enseignants peuvent choisir de développer des questions plus précises au moment de planifier leurs stratégies d'enseignement et d'inviter les élèves à poser leurs propres questions au cours du processus d'apprentissage. Les questions essentielles encouragent les élèves à développer leur propre savoir afin d'améliorer leurs structures cognitives existantes et favorisent l'utilisation et l'acquisition de la pensée historique.

Les questions essentielles sont au cœur de l'exploration-recherche dans chaque situation d'apprentissage.

Wiggins et McTighe (1998) proposent des idées pratiques aux enseignants pour utiliser les questions essentielles en classe. Ils suggèrent des principes et des lignes de conduite pour soutenir l'exploration-recherche des élèves :

- Faire participer les élèves à des tâches d'exploration et faisant appel le plus tôt possible à l'esprit inventif.
- Résister à la tentation de présenter de but en blanc tous les renseignements nécessaires. Pour cela, prévoir des lectures pour la « mi-temps » et « l'analyse d'après-match » lorsque les élèves sont plus susceptibles de les comprendre et de les apprécier.
- Utiliser le manuel comme ouvrage de référence et non comme plan de cours.
- Enseigner en soulevant plus de questions et en répondant à moins de questions.

Principes et stratégies de l'enseignant menant à la compréhension

- Poser encore et encore les questions importantes et répondre aux questions secondaires.
- Montrer en paroles et en actes qu'il n'y a pas de question stupide.
- Inverser les rôles; poser des questions naïves et demander aux élèves de donner des réponses fondées sur des explications et des interprétations.
- Soulever des questions ayant plusieurs réponses plausibles pour pousser les élèves à tenir compte de multiples perspectives et à donner des réponses complètes. Élaborer des tâches d'apprentissage qui amènent les élèves à enquêter et à défendre divers points de vue.
- Enseigner aux élèves à présenter des travaux efficaces (p. ex., présentations orales ou graphiques).
- Tenter de développer une plus grande autonomie chez les élèves pour qu'ils arrivent à acquérir des connaissances seuls et pour qu'ils puissent s'auto-évaluer et s'autodiscipliner de façon adéquate.
- Évaluer périodiquement la compréhension et pas seulement à la fin d'une leçon, d'une unité ou d'un cours. Ne jamais présumer qu'il sera suffisant d'aborder la matière une seule fois pour que les élèves la comprennent.

La planification à rebours

L'ouvrage *Understanding by Design* (Wiggins et McTighe, 1998) présente une manière d'envisager les programmes d'études ainsi que les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Cette approche, appelée « planification à rebours », s'oppose à l'approche traditionnelle dans laquelle la planification commence par la matière à enseigner, pour ensuite passer aux activités de l'élève et se terminer par l'évaluation des apprentissages.

La planification à rebours commence par les résultats d'apprentissage.

Le modèle de planification à rebours comporte trois phases qui orientent la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. La planification de l'enseignement est fondée sur ce que l'élève doit savoir et doit pouvoir faire pour acquérir les « connaissances fondamentales » visées. Les tâches demandées à l'élève sont conçues de façon à permettre la mise en pratique et à produire des preuves de l'apprentissage.



Adapté de Wiggins et McTighe (1998), Figure 1.1

Appliquer la planification à rebours en histoire

Déterminer les résultats visés :

- a) Établir les *connaissances fondamentales* visées (les idées et concepts au cœur de l'apprentissage);
- b) À partir d'une *question essentielle*, établir les contenus historiques incontournables (les buts d'apprentissage);
- c) Déterminer quels *concepts de la pensée historique* et quelles *habiletés* seront mis en œuvre au cours de l'apprentissage (ce que les élèves doivent savoir faire).

Déterminer les critères de réussite :

- a) Reprendre les contenus historiques incontournables, les concepts de la pensée historique et les habiletés ciblées;
- b) Convertir ces énoncés dans une langue que les élèves peuvent comprendre (à faire avec les élèves).

Déterminer les preuves acceptables :

- a) Préciser la tâche ou les tâches qui fourniront les preuves de l'acquisition des apprentissages ciblés.

Planifier les situations d'apprentissage :

- a) Définir les tâches des élèves pour chaque phase de la situation d'apprentissage (mise en situation, réalisation, intégration);
- b) Déterminer les stratégies d'enseignement et d'évaluation pour chaque phase de la situation d'apprentissage.

Le modèle de planification à rebours propose une approche différente de l'évaluation traditionnelle qui évalue souvent les élèves à la fin des apprentissages⁷. Le modèle de planification à rebours amène l'enseignant à cerner ce qui constitue une preuve acceptable de la réussite des élèves concernant les résultats visés *avant* de planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

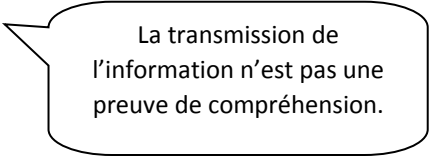
L'évaluation significative doit être authentique et continue. Les enseignants doivent suivre les apprentissages des élèves en faisant des observations pour vérifier la compréhension et les progrès. L'évaluation peut être informelle et prendre la forme d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève ou être plus formelle et planifiée en prenant la forme de tâches et de projets à exécuter. Lorsque l'instruction est soigneusement planifiée et est fondée sur des preuves de l'apprentissage, l'enseignement devient plus canalisé et l'apprentissage devient ciblé. Comme l'indiquent Wiggins et McTighe (1998), « La plus grande cohérence entre les résultats visés, les connaissances acquises et les situations d'apprentissage se traduit par un meilleur rendement de l'élève, soit le but visé par la planification. »

⁷ Ces évaluations sont souvent des questionnaires, des tests ou des examens se limitant à mesurer les capacités de mémorisation des élèves.

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.



La transmission de l'information n'est pas une preuve de compréhension.

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 l'histoire plus intéressante 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.

Les élèves ont leurs propres idées concernant l'histoire

La méthode traditionnelle en histoire ne convient plus pour aider les élèves à comprendre, car elle ne peut concilier différents récits et exposés (Seixas, 2002). Pour atteindre une littératie critique, il est important que les débats sur le passé se déroulent en classe et que les élèves participent aux discussions historiques : *Les élèves doivent avoir la chance, tout en étant encadrés, de confronter les versions contradictoires, les diverses significations et les interprétations multiples du passé, car ils seront confrontés à ce genre de situations à l'extérieur de l'école. Ils doivent donc apprendre à réagir dans de tels cas. (Seixas, 2002)*

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

HISTOIRE DU CANADA 10 ^E ANNEE					
Tableau synoptique par regroupement—Le 19 mars 2018					
		Module 1 : Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France	Module 2 : Devenir une nation souveraine	Module 3 : Réalizations et défis	Module 4 : Définir le Canada contemporain
Compétences transférables		<i>RAG : L'élève sera en mesure d'analyser les conséquences de l'arrivée des Européens en Amérique du Nord.</i>	<i>RAG : L'élève sera en mesure d'analyser les facteurs qui ont influencé l'émergence de la nation canadienne.</i>	<i>RAG : L'élève sera en mesure de faire des liens entre l'évolution économique, sociale et politique du Canada.</i>	<i>RAG : L'élève sera en mesure de dresser un portrait des grandes préoccupations de la société canadienne contemporaine.</i>
	RAS-A. Construire une compréhension de l'histoire du Canada à l'aide des concepts de la pensée historique et de la pensée critique.	1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones	2.1 Analyser les causes et l'importance de l'établissement de la Confédération canadienne en 1867	3.1 Analyser l'évolution des politiques du gouvernement en matière de sécurité économique et de justice sociale durant cette période	4.1 Interpréter l'impact que la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> , le pluralisme et les changements démographiques ont sur la société canadienne et les communautés francophones
	RAS-B. Développer une compréhension de l'histoire et des enjeux contemporains à l'aide d'une variété de sources d'information.	1.2 Identifier les motivations des Français et autres Européens à s'établir en Amérique du Nord et les rapports qu'ils ont établis avec les Premiers Peuples	2.2 Évaluer les effets de l'expansion territoriale, de l'immigration et de l'industrialisation sur la société canadienne	3.2 Évaluer la présence du Canada sur la scène internationale pendant et après la Seconde Guerre mondiale	4.2 Examiner les revendications des Premières Nations, des Métis et des Inuits
	RAS-C. Communiquer clairement des idées et de l'information, oralement, par écrit ou selon un autre mode d'expression en français.		2.3 Évaluer les effets du colonialisme sur les peuples autochtones (depuis la Confédération)	3.3 Analyser le débat sur la place du Québec dans le Canada et le fédéralisme ainsi que son incidence sur la francophonie canadienne	4.3 Évaluer la nature des relations internationales du Canada
			2.4 Analyser comment l'identité du Canada a été forgée par son engagement dans la Première Guerre mondiale et par ses relations internationales		

Tableau de spécifications

	Niveaux cognitifs						
Regroupements	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Mesure
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Les premiers peuples et la Nouvelle-France	1.1	1.2				RAS-A RAS-B RAS-C	20%
Devenir une nation souveraine				2.1 2.4	2.2 2.3		34%
Réalisations et défis				3.1 3.3	3.2		26%
Définir le Canada contemporain			4.1	4.2	4.3		20%
Total	0%	17%	8%	42%	33%	Intégré	100%

Compétences transférables

Trois questions essentielles vont guider le travail et la réflexion des élèves lors de l'application des compétences transférables:

- ❖ *De quelles façons l'historien reconstruit-il le passé à partir des traces qui nous restent?*
- ❖ *Comment construisons-nous notre compréhension de l'histoire à l'aide d'une variété de sources d'information?*
- ❖ *Quels sont les éléments clés d'un discours clair et logique?*

RAS-A : Construire une compréhension de l'histoire du Canada à l'aide des concepts de la pensée historique et de la pensée critique.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Formuler des questions d'enquête;
- Analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée historique;
- Tirer des conclusions sur des questions, des événements ou des enjeux de l'histoire du Canada en utilisant les concepts de la pensée historique;
- Utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée historique et les habiletés développées par l'étude de l'histoire du Canada pour mieux comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels.

Mise en contexte

Les apprentissages en lien avec ce résultat se déroulent et sont évalués tout au long du cours dans le contexte des activités d'apprentissage se rapportant aux attentes des domaines d'études qui composent le cours.

Le travail de l'historien est de reconstruire le passé à partir des traces qui nous restent. Ces traces sont souvent incomplètes, parfois contradictoires, et demandent une explication. L'historien recueille les traces du passé et tente de les interpréter d'une manière objective. Cela veut dire qu'il doit juger de la fiabilité et de la justesse des preuves, déterminer leur importance et les ordonner pour formuler un récit, une explication ou un argument historique.

Ce travail est scientifique dans le sens où il repose sur une démarche objective et analytique. Les historiens ne cherchent pas simplement à décrire ou à raconter le passé : ils veulent l'interpréter et l'expliquer. **Les six concepts de la pensée historique appuient ce travail. (Voir p. 27 pour plus de détails)**

Durant ce processus, il y aura plusieurs occasions d'analyser et d'évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées divergentes. Ceci permettra de développer la **pensée critique** chez les élèves.

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

RAS-B. Développer une compréhension de l'histoire et des enjeux contemporains à l'aide d'une variété de sources d'information.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Expliquer le but d'une lecture, d'une écoute ou d'un visionnement;
- Faire la différence entre l'information pertinente et l'information non pertinente;
- Poser des questions à propos d'une lecture, d'une écoute ou d'un visionnement;
- Interpréter l'information présentée dans des tableaux, des graphiques et des schémas;
- Résumer l'information présentée dans un texte, une vidéo ou un clip audio;
- Évaluer la crédibilité des sources ainsi que la fiabilité de l'information recueillie;
- Trouver de l'information à partir d'une multitude de sources pour appuyer un énoncé.

Mise en contexte

Les apprentissages en lien avec ce résultat se déroulent et sont évalués tout au long du cours dans le contexte des activités d'apprentissage se rapportant aux attentes des domaines d'études qui composent le cours.

L'étude de l'histoire demande aux élèves d'aller au-delà de ce qu'ils connaissent, observent et perçoivent spontanément. Pour approfondir leur compréhension, les élèves effectuent des recherches et analysent différentes sources d'information. Pour que la classe soit un milieu riche et stimulant, les élèves doivent avoir accès à une diversité de ressources (textes, cartes, vidéos, clips audio, sites Internet, images, graphiques, etc.). Pour appuyer la réussite des élèves lors de l'exploitation de ces différentes sources d'information, il serait important d'enseigner des techniques qui faciliteront l'exploitation de celles-ci.

Plus particulièrement, la lecture des textes informatifs en sciences humaines nous demande non seulement d'interpréter et de résumer des faits, mais aussi de considérer la fiabilité et la perspective de l'auteur. On encourage **l'enseignement explicite de stratégies de lecture** telles que discuter de l'objectif de la lecture, se poser des questions, visualiser et dégager les idées principales, entre autres. D'après le CFROP (2015), savoir lire est essentiel non seulement dans toutes les matières au secondaire, mais également dans toutes les sphères de la vie d'un adolescent en voie de devenir un citoyen engagé. La lecture de textes historiques peut permettre aux élèves d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension. Ces savoirs alimenteront l'application des concepts de la pensée historique et appuieront le développement de la pensée critique.

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

RAS-C. Communiquer clairement des idées et de l'information, oralement, par écrit ou selon un autre mode d'expression en français.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Produire un discours structuré et logique;
- Réinvestir les termes ou expressions idiomatiques propres à la communication des événements qui marquent l'histoire;
- Communiquer clairement les résultats et les conclusions de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée;
- Exprimer des idées et fournir de l'information à des fins précises et pour des auditoires précis;
- Citer des sources de référence selon les normes établies;
- Évaluer ses productions dans le but d'améliorer la clarté du message.

Mise en contexte

Les apprentissages en lien avec ce résultat se déroulent et sont évalués tout au long du cours dans le contexte des activités d'apprentissage se rapportant aux attentes des domaines d'études qui composent le cours.

Lors des communications en sciences humaines, les élèves utilisent la langue pour exprimer leurs idées et appuyer leurs points de vue sur des sujets ou des enjeux. Les élèves devraient pouvoir faire des interprétations et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Que ce soit à l'écrit, à l'oral ou autrement, ils doivent démontrer leurs connaissances pour que l'enseignant puisse juger si les objectifs ont été atteints.

Comme enseignants, nous devons appuyer nos élèves lors de ces échanges d'idées en définissant clairement nos attentes en communication et en leur démontrant comment ils peuvent atteindre celles-ci. De plus, lors de tâches écrites, les enseignants faciliteront la tâche de leurs élèves quand ils feront des liens entre les processus d'apprentissage de leur matière et le processus d'écriture.

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

Module 1 : Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France (avant 1763)

Deux questions essentielles vont guider le travail et la réflexion des élèves durant ce module :

- ❖ *Qui étaient les Premiers Peuples et comment organisaient-ils leurs sociétés?*
- ❖ *Pourquoi les Français et autres Européens sont-ils venus en Amérique du Nord et quels rapports ont-ils établis avec les Premiers Peuples?*

RAS : 1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones.

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

- Décrire certaines des principales caractéristiques de différentes sociétés autochtones à l'aide de sources primaires et secondaires. Par exemple :
 - gouvernance,
 - structures sociales,
 - relations entre les nations,
 - mode de vie, alimentation, transport, habitation;
- Donner des exemples de la vision du monde des cultures des Premiers Peuples;
- Nommer les territoires traditionnels de différentes communautés autochtones;
- Examiner différentes théories sur l'arrivée des peuples autochtones en Amérique du Nord et les preuves scientifiques appuyant celles-ci.

Mise en contexte

Depuis les temps immémoriaux, les peuples autochtones occupent le territoire que nous nommons le Canada. Dans cette section, il devrait être mis en évidence que les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une **longue histoire en Amérique du Nord** et qu'ils possèdent des **cultures diverses et complexes**. Ceci étant dit, la **vision du monde des Premières Nations a des éléments partagés**, comme un lien étroit avec toutes les composantes de l'Univers et une grande valeur accordée à l'équilibre et à l'harmonie.

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

RAS : 1.2 Reconnaître les motivations des Français et des autres Européens à s'établir en Amérique du Nord et les rapports qu'ils ont établis avec les Premiers Peuples.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Expliquer les principales causes de l'exploration européenne (p. ex. richesses naturelles, route du Nord-Ouest vers l'Asie, propagation de la foi chrétienne);
- Expliquer le concept de la colonisation, etc.;
- Déterminer les activités d'exploration et les colonies françaises;
- Comparer des situations qui illustrent les conflits et les alliances entre les colons français et les Premiers Peuples;
- Décrire les conséquences des contacts interculturels (p. ex. maladies, mariages mixtes, métissage culturel, dépendance économique);
- Illustrer la continuité et le changement du mode de vie des Premiers Peuples après l'arrivée des Européens en Amérique du Nord.

Mise en contexte

La longue période où les Premiers Peuples étaient les seuls habitants des Amériques a pris fin avec l'arrivée des Européens.

Ce résultat d'apprentissage souligne que **les motivations des explorateurs, des commerçants français et d'autres Européens étaient variées**. Peu importe leurs motivations, ces Européens **adhéraient au principe du « territoire sans maître » (*terra nullius*)**. Selon ce principe, le territoire n'appartenait pas aux Premiers Peuples qui l'habitaient. Les Européens pensaient donc avoir le droit d'en prendre possession. **Les contacts interculturels eurent de multiples conséquences à court et à long terme.**

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

Module 2 : Devenir une nation souveraine (1867 à 1931)

Quatre questions essentielles vont guider le travail et la réflexion des élèves durant l'étude de ce module :

- 2.1 Pourquoi et comment la Confédération canadienne a-t-elle été établie en 1867 et quelle en est l'importance?*
- 2.2 Quels ont été les effets de l'expansion territoriale, de l'immigration et de l'industrialisation sur la vie des Canadiennes et Canadiens?*
- 2.3 À partir de la Confédération, quelles répercussions le colonialisme a-t-il eues sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits?*
- 2.4 Comment l'identité du Canada a-t-elle été forgée par son engagement dans la Première Guerre mondiale et ses relations internationales?*

RAS : 2.1 Analyser les causes et l'importance de l'établissement de la Confédération canadienne en 1867.

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

- Analyser les principaux défis économiques, politiques et sociaux auxquels doivent faire face les colonies britanniques vers le milieu du XIX^e siècle;
- Comparer des perspectives historiques pour mettre en lumière les facteurs favorables et défavorables à la création d'une confédération de colonies;
- Examiner l'influence des États-Unis sur l'établissement de la Confédération canadienne;
- Énumérer les principales caractéristiques de l'A.A.N.B. (1867).

Mise en contexte

Dans les années 1860, les colonies britanniques en Amérique du Nord faisaient face à de sérieux défis. En raison de la réticence de la Grande-Bretagne à investir davantage dans ses colonies, celles-ci furent obligées de trouver elles-mêmes des moyens d'assurer leur défense, de stimuler leur développement économique et d'atteindre leur stabilité politique.

Ce résultat d'apprentissage illustre que **l'union offrait une solution** à ces enjeux. Cependant, **chaque colonie s'inquiétait** de perdre son identité propre ou d'être désavantagée d'une autre façon. Il devrait aussi être souligné que **les colonies et territoires ont adhéré à l'union à des moments différents pour des raisons différentes**.

De plus, il devrait être compris que l'A.A.N.B. contient les **lignes directrices de notre gouvernement** telles que celles qui ont trait à la description des pouvoirs législatifs et à la division des pouvoirs fédéraux et provinciaux.

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

RAS : 2.2 Évaluer les effets de l'expansion territoriale, de l'immigration et de l'industrialisation sur la société canadienne

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Justifier les raisons motivant la résistance des Métis et des Autochtones du Nord-Ouest;
- Explorer la réaction du gouvernement et les effets de celle-ci sur les Métis et les Premières Nations;
- Donner des exemples de causes et de conséquences liées à la construction du chemin de fer transcontinental;
- Analyser les avantages et les inconvénients de certaines transformations pour les différents groupes concernés;
- Choisir une perspective historique pour évaluer les grandes vagues d'immigration qui ont caractérisé cette époque;
- Faire la distinction entre la continuité et le changement à l'aide d'exemples de situations de développement économique, agricole et industriel de cette époque;
- Donner des exemples de réformes sociales qui ont émergé à la suite du développement économique.

Mise en contexte

Avec la Confédération canadienne en 1867, il y a maintenant en Amérique du Nord un nouveau pays, le Canada, avec un gouvernement responsable et autonome dans la plupart des domaines.

À la tête des priorités de ce gouvernement se trouve l'expansion territoriale. Dans cette section, il devrait être évident que **l'expansion territoriale du Canada a causé au départ des conflits**, notamment avec les Métis et les Autochtones du Nord-Ouest. Avec l'expansion vient la nécessité de peupler le territoire. Il devrait être compris que le gouvernement a mis en place des **politiques encourageant l'immigration** tout en **limitant l'accès à certains groupes**.

Sur le plan économique, c'est l'ère des machines à vapeur, avec la construction des chemins de fer et l'essor d'un secteur manufacturier. Il devrait être souligné que l'industrialisation a eu une **incidence sur l'exploitation des ressources naturelles ainsi que sur le secteur manufacturier**. Il est important de noter que ces transformations de l'économie entraînent **l'urbanisation** et le **développement des villes**. Avec ces changements sur le plan de l'économie émergent des mouvements sociaux luttant pour des réformes. Il devrait être clair que **les pressions** des femmes et des syndicats ont contribué à **l'amélioration des conditions de vie** des Canadiennes et Canadiens.

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

RAS : 2.3 Évaluer l'effet du colonialisme sur les peuples autochtones (depuis la Confédération).

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Démontrer la continuité et le changement de la transition des traités de paix et d'amitié ainsi que les traités numérotés vers l'extinction du droit de propriété des terres ancestrales;
- Porter un jugement éthique raisonné par rapport à la Loi sur les Indiens de 1876;
- Expliquer les conséquences à court et à long terme des politiques d'assimilation du gouvernement du Canada telles que la création des pensionnats indiens et la suppression de pratiques culturelles et de langues traditionnelles.

Mise en contexte

Le déclin du commerce des fourrures durant le XIX^e siècle et la croissance de la population euro-canadienne ont changé fondamentalement les rapports entre les membres des Premières Nations et les Canadiens. Avec la pression d'ouvrir des terres pour le peuplement et les politiques adoptées par les différents gouvernements coloniaux du Haut-Canada et du Bas-Canada, les Autochtones perdent leur statut d'alliés et d'égaux qu'ils avaient à l'époque de la Nouvelle-France. Ils deviennent de plus en plus marginalisés et, selon les idées « scientifiques » de l'époque, ils sont perçus comme étant primitifs et inférieurs. Le gouvernement de cette époque mettra en place plusieurs politiques dévastatrices pour les Premiers Peuples.

Pour éviter des conflits avec les peuples autochtones et libérer des terres pour le peuplement des immigrants, le gouvernement canadien signe une série de traités avec les Premiers Peuples. Dans cette section, **les conséquences des traités ainsi que les différentes interprétations** de ceux-ci devraient être explorées.

En 1876, la création de la Loi sur les Indiens donne au gouvernement fédéral de nombreux pouvoirs et augmente sa capacité de contrôler les Premiers Peuples. **L'intention de la Loi sur les Indiens et les conséquences** de cette loi devraient être analysées.

Plusieurs politiques du gouvernement fédéral de cette époque avaient pour but de supprimer et d'éliminer les cultures autochtones. **Les buts et les répercussions des pensionnats indiens** devraient être soulignés. De plus, les **méthodes de suppression des langues traditionnelles et des pratiques culturelles** devraient être mises en évidence.

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

RAS : 2.4 Analyser comment l'identité du Canada a été forgée par son engagement dans la Première Guerre mondiale et par ses relations internationales.

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

- Examiner la continuité et le changement du statut du Canada sur la scène internationale avant et après la Première guerre mondiale (ex: le Cabinet de guerre impérial, signataire traité de Versailles, membre de la Société des Nations, statut de Westminster 1931, etc.);
- Expliquer les origines de cette guerre;
- Partager des exemples de l'engagement militaire canadien durant la Grande Guerre (ex: le front occidental et la guerre des tranchées, Ypres 1915, la Somme 1916, Beaumont-Hamel 1916, Passchendaele 1917, la crête de Vimy 1917, l'offensive des Cent-jours 1918);
- Critiquer la pertinence historique de l'engagement militaire canadien à la Première Guerre mondiale
- Analyser quelques conséquences politiques et sociales de l'engagement du Canada dans la Première guerre mondiale (ex: crise de la conscription, impact sur le droit des femmes et internement d'immigrants de pays ennemis).

Mise en contexte

En 1867, le Canada était un pays autonome pour ce qui était des affaires internes; par contre, la Grande-Bretagne prenait encore les décisions pour ses colonies concernant les affaires internationales. Le Canada devait appuyer la mère patrie, c'est pourquoi il fut automatiquement impliqué dans la Première Guerre mondiale lorsque la Grande-Bretagne entra en guerre en 1914. Le Canada a apporté une contribution militaire importante aux armées du front Ouest, ainsi qu'à la guerre navale et aérienne. À la fin de la guerre, le Canada était considéré par plusieurs comme bien plus qu'une simple colonie de la Grande-Bretagne.

Dans cette section, **l'autonomie croissante du Canada** devrait être soulignée. Déjà avant la guerre, le gouvernement du Canada réclamait plus d'indépendance quant aux relations internationales. Il était invité à donner son avis sur des ententes internationales qui le touchaient, mais il n'avait pas de pouvoir décisionnel. Les grandes contributions du Canada et des autres colonies à l'effort de guerre leur ont permis d'augmenter leur visibilité auprès d'autres nations et, en 1931, d'obtenir une autonomie en matière de politique étrangère.

À la fin de ce résultat d'apprentissage, **les causes de la Première Guerre mondiale** telles que le militarisme, l'impérialisme, le nationalisme et les alliances militaires devraient être indiquées. De plus, les **réalités de la guerre des tranchées** devraient être présentées à l'aide d'exemples de la participation canadienne au conflit. Aussi, il devrait être clair que l'engagement du Canada a eu des conséquences au pays, comme **l'augmentation des tensions entre anglophones et francophones** et l'avancement des **droits des femmes**.

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

Module 3 : Réalisations et défis (1931-1982)

Trois questions essentielles vont guider le travail et la réflexion des élèves durant l'étude de ce module :

3.1 *Comment la sécurité économique et la justice sociale au Canada ont-elles évolué pendant cette période?*

3.2 *Comment la présence du Canada dans le monde a-t-elle été transformée par son engagement dans la Seconde Guerre mondiale et ses relations internationales?*

3.3 *Comment le débat sur la place du Québec dans le Canada a-t-il influencé la francophonie canadienne?*

RAS : 3.1 Analyser l'évolution des politiques du gouvernement en matière de sécurité économique et de justice sociale durant cette période.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Analyser les causes et les conséquences de la grande dépression des années 1930;
- Expliquer le concept de l'État providence;
- Critiquer quelques mesures prises par le gouvernement en réponse à la crise (p. ex., travaux publics et camps de secours pour les chômeurs, création de la Banque du Canada, proposition du « New Deal » économique canadien, suppression du syndicalisme, suppression de l'idéologie communiste);
- Cerner la continuité et le changement à la suite des réformes sociales qui caractérisent cette époque (p. ex., mouvement féministe, droits de la personne, syndicalisme, activisme autochtone);
- Examiner la pertinence historique de nouvelles politiques gouvernementales en matière de sécurité économique et de justice sociale (p. ex., assurance-chômage, 1940, allocations familiales, 1945, pensions de vieillesse, 1951, régime épargne-retraite, 1957, régime de pensions du Canada, 1965, soins médicaux, 1966, régime d'assistance publique du Canada, 1966).

Mise en contexte

Le Canada a connu de profonds changements sur le plan économique et social entre 1931 et 1982. Les difficultés vécues après la grande dépression ont poussé le gouvernement à prendre des mesures pour venir en aide à la population.

La grande dépression, qui a commencé en 1929 et a duré jusqu'au début de la Seconde Guerre mondiale, a bouleversé la vie d'un grand nombre de gens. Dans cette section, les **origines de la Grande Crise** telles que les niveaux d'achats à crédit et la chute des marchés boursiers ainsi que le ralentissement économique qui a suivi devraient être comprises. Aussi, les **conséquences** malheureuses de cet événement sur les populations seront explorées. Finalement, il devrait être mis en évidence que les **mesures prises par le gouvernement** en réponse à la crise visaient non seulement à **aider** les gens, mais aussi à **réprimer** certains mouvements politiques et sociaux.

La chute de l'économie a engendré des mouvements sociaux faisant campagne pour la création de politiques gouvernementales visant à assurer le bien-être des Canadiens. La **raison d'être** et les **répercussions** de certains de ces mouvements sociaux devraient être analysées. De plus, le **concept de l'État providence** devrait être exploré à l'aide d'exemples de politiques adoptées par le gouvernement durant cette période.

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

RAS : 3.2 Évaluer la présence du Canada sur la scène internationale pendant et après la Seconde Guerre mondiale.

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Reconnaître les causes et le contexte de la Seconde Guerre mondiale (p. ex., montée du nazisme et du fascisme, antisémitisme, tensions en Asie et dans le Pacifique, échec de la Société des Nations, invasion allemande de la Pologne);
- Explorer des exemples de la participation canadienne sur le front européen (p. ex., bataille d'Angleterre, bataille de l'Atlantique, raid de Dieppe, invasion de l'Italie par les Alliés, débarquement en Normandie, libération de la France et de la Hollande, jour V en Europe);
- Porter un jugement éthique raisonné à l'égard des méthodes de guerre utilisées (p. ex., bombardement de villes, utilisation de la bombe atomique, camps de prisonnier);
- Justifier la pertinence historique de la participation canadienne à la bataille de Hong Kong ainsi que des événements marquants sur le front Pacifique (p. ex., attaque de Pearl Harbour - déclaration de guerre du Japon, bombes atomiques utilisées par les États-Unis à Hiroshima et à Nagasaki, 6 et 9 août 1945, capitulation du Japon, 14 août 1945);
- Mesurer l'effet des conséquences de la guerre sur la société canadienne (p. ex., crise de la conscription, rôle des femmes, industrie de la guerre, restrictions de l'immigration asiatique et juive, internement d'immigrants japonais, allemands et italiens, soldats des Premières Nations, métis et inuits, émancipation du statut d'indien);
- Analyser la participation du Canada à quelques organisations et ententes internationales depuis la Seconde Guerre mondiale (p. ex., Nations Unies, guerre de Corée, OTAN, DEW, NORAD).

Mise en contexte

Après la Grande Crise, certains pays, comme l'Italie et l'Allemagne, font face à des problèmes économiques écrasants. Une partie de la population de ces pays se tourne vers des dictateurs dans l'espoir qu'ils résoudront ses problèmes.

À la fin de ce résultat d'apprentissage, **les causes de la Deuxième Guerre mondiale** telles que l'**expansion territoriale** de l'Allemagne, de l'Italie et du Japon devraient être soulignées. Aussi, il devrait être évident que la **répression des droits démocratiques et individuels a caractérisé ce conflit**.

À la fin de cette section, les **réalités de combat de la Deuxième Guerre mondiale** telles que la mécanisation devraient être présentées à l'aide d'exemples de la participation canadienne au conflit. De plus, la **conclusion de la guerre** en Europe et en Asie devrait être comprise, car ces événements ont eu des conséquences à long terme qui influent encore sur les politiques mondiales.

Aussi, il devrait être clair que l'engagement du Canada a eu des **conséquences au pays** dont certaines **soulèvent des questions d'éthique**. L'accroissement des droits des femmes et de la capacité industrielle a eu des retombées positives pour la société canadienne. Par contre, les décisions d'interner certains segments de la population canadienne, les traitements fondés sur des préjugés infligés aux soldats autochtones et le refus de venir en aide à un grand nombre de réfugiés de guerre fuyant le génocide nous portent encore à se questionner comme pays.

Après la guerre, les nations de partout dans le monde se sont ralliées pour créer des organismes et des ententes pour maintenir la paix mondiale ainsi que pour freiner l'expansion du communisme. Des exemples de **contributions** du Canada à ces organismes et ententes devraient être soulignés.

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

RAS : 3.3 Analyser le débat sur la place du Québec dans le Canada et le fédéralisme ainsi que son incidence sur la francophonie canadienne.

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

- Examiner, en adoptant une perspective historique, des événements qui marquent la montée du nationalisme québécois (ex: La révolution tranquille 1960, la commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme 1963, la crise d'octobre et le FLQ 1970, la création 1968 et élection du Parti Québécois 1976 et 1981, la loi 101 (Charte de la langue française du Québec) 1977 et le référendum sur la souveraineté 1980);
- Distinguer des exemples de disparités régionales et l'impact de ceux-ci sur les relations fédérales-provinciales. (ex : Identités régionalisées et péréquation)
- Identifier des exemples d'impacts de la montée du nationalisme québécois sur des communautés francophones hors Québec (ex: l'Université de Moncton- revendications des élèves, Nouveau-Brunswick devient officiellement bilingue, adoption de la Loi sur les langues officielles).

Mise en contexte

Depuis la montée du nationalisme québécois, les inquiétudes face à la protection de la langue française et de la culture distincte du Québec se font plus pressantes. En réponse, le gouvernement canadien forme une commission pour étudier le bilinguisme et le biculturalisme canadiens. Les résultats de cette commission sont troublants, car ils démontrent que les francophones partout au pays sont régulièrement désavantagés.

En réponse aux révélations de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme, les transformations politiques et sociales s'intensifient. Il devrait être compris que les **mouvements sociaux** reliés à la montée du nationalisme québécois étaient **motivés par un désir de sauvegarder** la langue et la culture distinctes du Québec.

Inspirées par les gains de leurs confrères québécois, les minorités francophones hors Québec revendiquent davantage leurs droits. Les demandes des francophones mènent à l'adoption de la Loi sur les langues officielles du Canada. À la fin de cette section, le fait que la **montée du nationalisme québécois** a été **bénéfique** pour les minorités **francophones partout au pays** devrait être évident.

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

Module 4 : Définir le Canada contemporain (1982-présent)

Trois questions essentielles vont guider le travail et la réflexion des élèves durant l'étude de cette quatrième période de l'histoire du Canada :

- 4.1 *Comment la société canadienne et les communautés francophones minoritaires ont-elles été transformées par le pluralisme, la Charte canadienne des droits et libertés et les changements démographiques?*
- 4.2 *Depuis 1982, comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits cherchent-ils à faire valoir leurs droits culturels, politiques et économiques?*
- 4.3 *Quelle est la nature des relations internationales du Canada depuis 1982, et quels devraient être ses engagements envers les défis mondiaux de l'avenir?*

RAS : 4.1. Interpréter l'impact que la *Charte canadienne des droits et libertés*, le pluralisme et les changements démographiques ont sur la société canadienne et les communautés francophones

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

- Discuter des exemples de conséquences de l'adoption de la Charte sur la société canadienne (ex: équité des sexes, droit au mariage de même sexe, questions de droits culturels des minorités, droits à l'avortement etc.);
- Discuter des exemples de conséquences de l'adoption de la Charte sur les communautés francophones minoritaires (ex: l'affaire Arsenault-Cameron c. l'Île-du-Prince-Édouard, 2000, l'affaire Doucette-Boudreau c. Nouvelle-Écosse, 2003, association des parents de l'école Rose-des-vents, 2015, etc.);
- Démontrer la continuité et le changement des grandes lignes du portrait démographique de la société canadienne actuel (ex: diversité ethnique et culturelle croissante, immigration, accueil de réfugiés, population vieillissante);
- Faire une représentation graphique du concept de pluralisme;
- Écrire sa propre définition de l'identité canadienne.

Mise en contexte

Avec le rapatriement de la Constitution en 1982, le Canada acquiert le contrôle exclusif sur ses affaires constitutionnelles. À cette époque, la Charte canadienne des droits et libertés fut enchâssée dans la Constitution et eut pour effet d'augmenter l'importance des droits de la personne sur le plan politique.

À la fin de cette section, il devrait être compris que la **Charte canadienne des droits et libertés vise à assurer que le gouvernement canadien se conduit de façon juste et égalitaire envers tous les Canadiennes et Canadiens.**

Dès les années 1970, le Canada s'identifie comme société pluraliste où la diversité de cultures, de croyances et de valeurs est acceptée. Les politiques d'immigration changent pour être plus inclusives. Le Canada qui accueille de nouveaux arrivants pour différents motifs, tels qu'économiques et humanitaires, s'est démarqué sur le plan international comme un point d'accueil pour les réfugiés. Il devrait être souligné que le **vieillessement de la population canadienne** et la **baisse des taux de natalité** font en sorte que **l'immigration est bénéfique au développement économique et à la continuation de l'offre de services aux citoyens.**

La diversité accrue des habitants du Canada donne lieu à des débats au sujet de ce que signifie être Canadien dans le monde moderne. Les **valeurs** sous-jacentes de **l'identité canadienne** devraient être discutées.

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

RAS : 4.2 Examiner les revendications des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

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

- Sélectionner des exemples d'actions politiques entreprises par des groupes de représentants autochtones (p. ex., crise d'Oka, protection de territoire traditionnel, Idle No More, souveraineté autochtone et protection de l'eau et de la terre, le rêve de Shannen, éducation équitable, projets d'oléoduc, réappropriation de la langue et de la culture);
- Examiner des réalités actuelles des peuples autochtones (p. ex., logement et conditions de vie, revenus et éducation, santé, justice, prise en charge d'enfants autochtones par l'État);
- Analyser des exemples de gestes de réconciliation (p. ex., excuses officielles, Commission de vérité et de réconciliation et appel à l'action, financement à la Fondation autochtone de guérison, Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées);
- Reconnaître l'importance historique de la réconciliation.

Mise en contexte

Les membres des Premières Nations, les Métis et les Inuits ont longtemps lutté pour faire reconnaître leurs droits et pour obtenir la parité économique et politique avec les autres Canadiens.

De nos jours, les membres des Premières Nations, les Métis et les Inuits sont actifs sur bien des fronts, entre autres, sur la reconnaissance de leurs droits, la protection de la nature, les demandes de réparation pour les torts causés dans le passé, la recherche d'une justice sociale et la résurgence des valeurs culturelles et spirituelles. À la fin de ce résultat d'apprentissage, il devrait être compris que les **revendications** des représentants autochtones jouent un rôle **important dans le processus de réconciliation**.

Aujourd'hui, nous voyons une transformation des relations des Premières Nations, des Métis et des Inuits avec les non-Autochtones — d'une relation de colonialisme à un rapport de renégociation et de renouveau. Cependant, il devrait être mis en évidence que de **grands écarts** restent à combler dans les **indicateurs de santé** et dans les **niveaux de scolarisation et d'emploi** entre Canadiens autochtones et non autochtones. De plus, le nombre d'Autochtones **incarcérés** au Canada est démesuré par rapport à leur population.

En réponse à ces iniquités, les gouvernements fédéral et provinciaux ainsi qu'une multitude de Canadiennes et Canadiens agissent pour favoriser le processus de réconciliation. **Il devrait être noté que les actes de réconciliation peuvent être entrepris non seulement par des gouvernements, mais aussi par des particuliers.**

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

RAS : 4.3. Évaluer la nature des relations internationales du Canada

Indicateurs de réalisation : L'élève peut...

- Comparer quelques exemples de mission de maintien de la paix ou d'engagement militaire du Canada depuis le début des années 1990 (p. ex., maintien de la paix - Yougoslavie, Somalie, Rwanda, engagements militaires - guerre du Golf, Kosovo, Afghanistan, Syrie, Ukraine);
- Critiquer le rôle du Canada au sein d'organisations internationales (p. ex., l'Organisation des Nations Unies, le Commonwealth, la Francophonie);
- Commenter un exemple du concept de libre-échange avec les États-Unis et le Mexique;
- Mesurer la qualité des relations entre le Canada et les États-Unis sur les plans économique et politique;
- Expliquer un enjeu actuel auquel le Canada doit faire face sur la scène internationale (p. ex., enjeu par rapport à l'environnement, à la défense, à l'immigration).

Mise en contexte

Le Canada, comme puissance moyenne, continue à jouer un rôle actif au sein de la communauté internationale tant sur le plan de la sécurité que sur celui de l'économie.

Notamment, les forces canadiennes ont pris part à des opérations militaires et à des missions de maintien de la paix dans plusieurs régions du monde. Il devrait être souligné que, malgré un **déclin du rôle du Canada** dans le maintien de la paix, nous faisons **encore d'importantes contributions** aux missions des Nations Unies. À la fin de cette section, les **réalités de combat moderne** pourraient être présentées à l'aide d'exemples de la participation canadienne lors de conflits militaires.

Le Canada est actif dans le commerce international tant comme exportateur qu'importateur. En raison de son histoire et de sa position géographique, le Canada entretient des liens étroits avec les États-Unis : il a signé en 1988 un Accord de libre-échange avec les États-Unis et en 1994, l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) avec les États-Unis et le Mexique. À la fin de cette section, il devrait être reconnu que les **ententes de libre-échange** sont encore **controversées** aujourd'hui. Les partisans du libre-échange soutiennent que ces ententes ont aidé à faire prospérer le Canada. Par contre, d'autres disent que le libre-échange fait perdre des emplois. **Les aptitudes à la pensée critique pourraient être utilisées pour évaluer la valeur de ces types d'échanges.**

Au cours des dernières années, les Canadiens ont discuté du rôle que le Canada devrait jouer dans les dossiers épineux tels que ceux de la défense, de l'accueil des réfugiés et des mesures à prendre pour contrer les changements climatiques. Dans le contexte de ce résultat d'apprentissage, l'actualité doit être utilisée pour **évaluer la réaction du Canada aux enjeux actuels.**

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

Bibliographie

Allington, Richard, 2009. *What Really Matters in Response to Intervention: Researched-based Designs*. Ontario, Pearson

CFROP, 2015. *La littératie dans toutes les matières, Guide d'enseignement efficace*, Ontario, Édition CFROP

Cogan J., et R. Derricott (éditeurs), 1998. *Citizenship for the 21st Century*. London, Kogan Page Limited.

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

Denos, Mike et Roland Case, 2006. *Tools for Historical Understanding: Teaching about Historical Thinking*. Vancouver, Critical Thinking Consortium.

Fielding, John, 2005. "Engaging Students in Learning History", *Canadian Social Studies Journal*, volume 39, no 2, hiver 2005.

Fullan, Michael and Hargreaves Andy, 2012. *Professional Capital, Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press.

Giasson, Jocelyne, 2011. *La lecture, Apprentissage et difficultés*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, rapport Lacoursière, 1994. *Se souvenir et devenir*, Gouvernement du Québec, mai 1994.

Hattie, John, 2012, *Visible Learning for Teachers*. New York, Routledge

Lee, Peter, 1998. "Making Sense of Historical Accounts", *Canadian Social Studies*, volume 32, no 2, hiver 1998.

Les grands mystères de l'histoire canadienne, 2008. « Concepts clés de la pensée historique », article en ligne,
<http://www.canadianmysteries.ca/fr/keyConcepts.php> (15 septembre 2011)

Létourneau, Jocelyn, 2000. *Passer à l'avenir*. Montréal, Éditions du Boréal.

Manitoba, Ministère de l'Éducation, de la citoyenneté et de la jeunesse, 2012. *Histoire du Canada 11^e année, Programme d'études*. Winnipeg, Ministère de l'éducation et de la Jeunesse. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/sh/dmo_s3/docs/doc_complet.pdf

Marlowe, Bruce et Marilyn Page (1999). "Creating the Constructivist Classroom", *The Video Journal Of Education*, Utah, États-Unis.

Martineau, Robert et Christian Laville, 1998. "Learning History: Pre-eminent Pathway to Citizenship?" *One World*, 37, 1 (2000). Alberta Teachers' Association Social Studies Council.

Meisel, John et Guy Rocher, et al., 1999. *Si je me souviens bien, As I Recall*. Montréal, Institut de recherche en politiques publiques.

Murphy, Elizabeth (1997). "Constructivism: From Philosophy to Practice", Centre for Distance Learning and Innovation, Ministère d'Éducation, Newfoundland et Labrador.

Ontario, Ministère de l'éducation, 2014. Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario: Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques. Toronto, Ministère de l'éducation.

Osborne, Ken, 1999. "Is There A Crisis in History Teaching?" An Address to the Manitoba Historical Society, September 22, 1999.

Osborne, Ken, 2000. "Designing a High School Course in Canadian History", document non publié pour le ministère d'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

Osborne, Ken, 2004. "L'histoire canadienne dans les écoles, un bref survol ", rapport pour la Fondation Historica (en ligne) : <http://www.histori.ca/prodev/article.do?id=11631&cvview=pf> (26 octobre 2011)

Peck, Carla, 2005. "Introduction of the Special Edition of Canadian Social Studies: New Approaches to Teaching History". Canadian Social Studies Journal, volume 39, no 2, hiver 2005.

Sharratt, Lyn and Fullan Michael, 2009. Realization, The Change Imperative for Deepening District-Wide Reform, California, Corwin.

Saskatchewan, Ministère de l'Éducation, 2010. La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage, Programme d'études. Regina, Ministère de l'éducation.

Seixas, Peter, 1999. "Beyond 'Content and Pedagogy': In Search of a Way to Talk about History Education", Journal of Curriculum Studies, volume 31, no 3, 317-337.

Seixas, Peter, 2002. "The Purpose of Teaching Canadian History", Canadian Social Studies Journal, volume 36, no 2, hiver 2002.

Seixas, Peter, 2006. Les éléments (dimensions) de la pensée historique : Un cadre d'évaluation pour le Canada. Université de la Colombie-Britannique, Centre pour l'étude de la conscience historique. Document en ligne, site Web du Projet de la pensée historique : <http://historicalthinking.ca/fr> (5 octobre 2011).

Wiggins, Grant et Jay McTighe, 1999. Understanding by Design Handbook. Professional Development Workbook", Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, Grant et Jay McTighe, 2005. Understanding by Design, 2e édition. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.