

Sciences de l'environnement 20

Dernière mise à jour : Mar 10, 2017

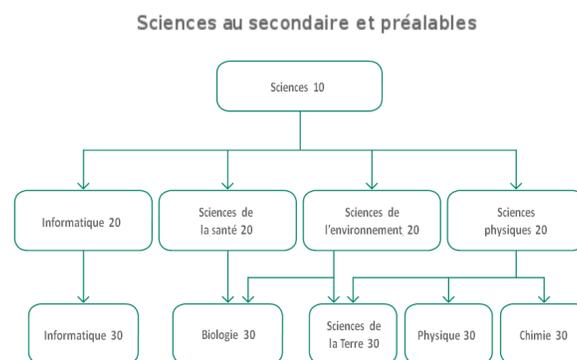


Introduction

Le programme d'études de *Sciences de l'environnement 20* présente le contenu d'apprentissage s'adressant aux élèves de 11e année. Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan et les buts des sciences.

L'enseignement des sciences au secondaire

Au secondaire et à partir de la 11e année, le programme de sciences de la Saskatchewan est organisé en différentes voies. Le schéma ci-dessous illustre les différentes voies et cours, ainsi que les liens entre eux.



Selon les exigences en sciences pour le diplôme de fin d'études secondaires, les élèves doivent avoir un cours de sciences 10 (ou 11) et un cours de sciences 20 (ou 21).

Les différentes voies en sciences permettent le développement de la littératie scientifique chez tous les élèves, qui est constituée d'un ensemble évolutif d'attitudes, d'habiletés et de connaissances en sciences; *la culture scientifique permet à l'élève de développer ses aptitudes liées à la recherche scientifique, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'avoir le goût d'apprendre tout au long de sa vie et de maintenir un sens d'émerveillement du monde qui l'entoure.* (CMEC, *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences de la Nature M à 12 : Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires, 1997, p. 4.*)

Lors de leur choix de cours, les élèves devraient tenir compte de leurs champs d'intérêt tant présents que futurs. Les élèves, les parents et les enseignants sont encouragés à rechercher les préalables d'admission dans divers programmes d'études postsecondaires, car ceux-ci varient d'une institution à l'autre et d'une année à l'autre.

Chacun des cours des différentes voies doit être enseigné et maîtrisé avec la même rigueur. Aucune voie ni cours ne sont considérés comme des « sciences faciles », mais plutôt, toutes les voies et les cours offrent des « sciences différentes » à des fins différentes.

Cadre de référence de l'éducation fransaskoise

L'éducation fransaskoise englobe le programme d'enseignement-apprentissage en français langue première qui s'adresse aux enfants de parents ayant droit en vertu de l'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. L'éducation fransaskoise soutient l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage de l'élève et, de manière intentionnelle, la construction langagière, identitaire et culturelle dans un contexte de dualité linguistique. L'élève peut ainsi manifester sa citoyenneté francophone, bilingue.

On ne naît pas francophone, on le devient selon le degré et la qualité de socialisation dans cette langue.
(Landry, Allard et Deveau, 2004)

En Saskatchewan, les programmes d'études pour l'éducation fransaskoise :

- valorisent le français dans son statut de langue première;
- soutiennent le cheminement langagier, identitaire et culturel de l'élève;
- favorisent la construction, par l'élève, des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre ensemble et savoir-devenir comme citoyen et citoyenne francophone;
- soutiennent le développement du sens d'appartenance de l'élève à la communauté fransaskoise;
- favorisent la contribution de l'élève à la vitalité de la communauté fransaskoise;
- soutiennent la citoyenneté francophone, bilingue, de l'élève.

La construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC)

La langue est l'ADN de votre culture.
(Gilles Vigneault, 2010)

La construction *langagière, identitaire et culturelle* (CLIC) est un processus continu et dynamique au cours duquel l'élève développe sa compétence en français, son unicité et sa culture francophone. Ceci se fait en interaction avec d'autres personnes, ses groupes d'appartenance et son environnement. L'élève détermine la place de la langue française et de la culture francophone dans sa vie actuelle et dans celle de demain. L'élève nourrit son sens d'appartenance à la communauté fransaskoise. L'élève devient ainsi un citoyen ou une citoyenne francophone, bilingue, dans un contexte canadien de dualité linguistique.

La construction langagière permet à l'élève :

- de développer des façons de penser, de comprendre et de s'exprimer en français;
- d'avoir des pratiques langagières en français, au quotidien;
- de se sentir compétent ou compétente en français dans des contextes structurés et non structurés;
- d'interagir de manière spontanée en français dans sa vie personnelle, scolaire et sociale;
- d'utiliser la langue française dans les espaces publics;
- d'utiliser les médias et les technologies de l'information et des communications en français.

La construction langagière, identitaire et culturelle (CLIC)

La *construction langagière, identitaire et culturelle* (CLIC) est un processus continu et dynamique au cours duquel l'élève développe sa compétence en français, son unicité et sa culture francophone. Ceci se fait en interaction avec d'autres personnes, ses groupes d'appartenance et son environnement. L'élève détermine la place de la langue française et de la culture francophone dans sa vie actuelle et dans celle de demain. L'élève nourrit son sens d'appartenance à la communauté fransaskoise. L'élève devient ainsi un citoyen ou une citoyenne francophone, bilingue, dans un contexte canadien de dualité linguistique.

La construction langagière permet à l'élève :

- de développer des façons de penser, de comprendre et de s'exprimer en français;
- d'avoir des pratiques langagières en français, au quotidien;
- de se sentir compétent ou compétente en français dans des contextes structurés et non structurés;
- d'interagir de manière spontanée en français dans sa vie personnelle, scolaire et sociale;
- d'utiliser la langue française dans les espaces publics;
- d'utiliser les médias et les technologies de l'information et des communications en français.

La construction identitaire permet à l'élève :

- de comprendre sa réalité francophone dans un contexte où se côtoient au moins deux langues qui n'occupent pas les mêmes espaces dans la société;
- d'exercer un pouvoir sur sa vie en français;
- d'expérimenter des façons d'agir en français dans des contextes non structurés;
- de s'engager dans une perspective d'ouverture à l'autre;
- d'avoir de l'influence sur une personne ou un groupe;
- d'adopter des habitudes de vie quotidienne en français;
- de prendre sa place dans la communauté fransaskoise;
- de se reconnaître comme francophone, bilingue, aujourd'hui et à l'avenir.

Être francophone ne se conjugue pas à l'impératif. (Marianne Cormier, 2005)

La construction culturelle permet à l'élève :

- de s'appropriier des façons de faire et de dire et de vivre ensemble propres aux cultures francophones : familiale, scolaire, locale, provinciale, nationale, internationale et virtuelle;
- d'explorer, de créer et d'innover dans des contextes structurés et non structurés;
- de créer des liens avec la communauté fransaskoise afin de nourrir son sens d'appartenance;
- de valoriser des référents culturels fransaskois et francophones;
- de créer des situations de vie en français avec les autres.

La construction langagière, identitaire et culturelle soutient le développement de la citoyenneté francophone, bilingue de l'élève. Cela lui permet :

- d'établir son réseau en français dans la communauté fransaskoise et francophone;
- de mettre en valeur ses compétences dans les deux langues officielles du Canada;
- de s'informer, de réfléchir et d'évaluer de manière critique ce qui se passe dans son milieu;
- de réfléchir de manière critique sur ses perceptions à l'égard de sa langue, de son identité et de sa culture francophones;
- de connaître ses droits et ses responsabilités en tant que francophone;
- de comprendre le fonctionnement des institutions publiques et des organismes et services communautaires francophones;
- de vivre des expériences signifiantes pour elle ou lui dans la communauté fransaskoise;
- de contribuer au bien-être collectif de la communauté fransaskoise.

Ça prend tout un village pour éduquer un enfant. (proverbe africain)

Principes de l'enseignement et de l'apprentissage du français en immersion

Les principes de base suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage significatives et la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières. (Netten, 1994, p. 23)

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais doivent se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires.

Le langage est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de véhiculer sa pensée. C'est, en outre, un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances.

Les élèves apprennent mieux la langue cible :

quand celle-ci est considérée comme un outil de communication

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but : (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.

La langue cible est avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer sa pensée, des idées et des sentiments.

quand ils ont de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction

Il faut que les élèves aient de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes.

Une classe d'immersion doit être le cadre d'une interaction constante.

quand ils ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage

Les activités d'apprentissage doivent viser à faire prendre conscience à l'apprenant des stratégies dont il dispose pour la compréhension et la production en langue seconde : il s'agit de faire acquérir des « savoir-faire » pour habiliter l'apprenant à s'approprier des « savoirs ».

Il faut utiliser la langue comme outil d'apprentissage pour comprendre et pour s'exprimer.

quand les situations leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures

Quand les élèves ont l'occasion d'activer leurs connaissances antérieures et de relier leur vécu à la situation d'apprentissage, ils font des liens et ajoutent à leur répertoire de stratégies pour soutenir la compréhension et pour faciliter l'accès à de nouvelles notions.

Les élèves doivent pouvoir exercer les fonctions cognitives dans leur langue seconde.

quand les situations d'apprentissage sont significatives et interactives

Quand les élèves s'engagent dans des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, ils s'intéressent à leur apprentissage et ont tendance à faire le transfert de leurs acquis linguistiques à d'autres contextes.

quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive

Les activités d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une compétence langagière qui leur permet de s'exprimer en français en même temps qu'ils observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui les entoure.

quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle

Les contacts avec le monde francophone permettent aux élèves d'utiliser et d'enrichir leur langue seconde dans les situations vivantes, pertinentes et variées.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française.

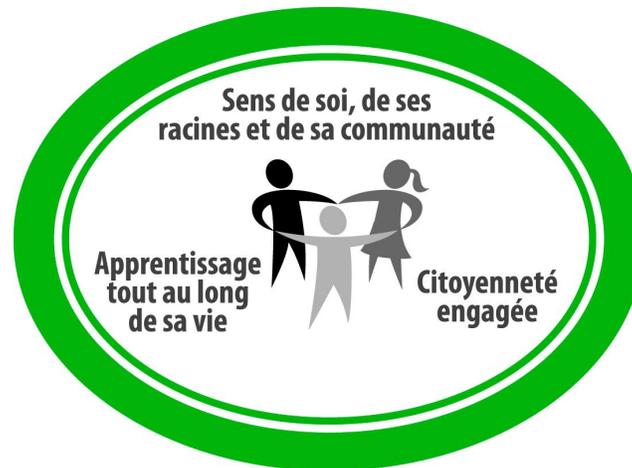
quand ils sont exposés à d'excellents modèles de langue

Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue leur offre un très bon modèle. Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M-12), 1996, p. x.*

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée**. Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant et la finissante de 12e année de la province. Les descriptions suivantes montrent l'éventail de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou métacognitives) que l'élève acquerra tout au long de son cheminement scolaire.

L'élève est au cœur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.



L'apprentissage tout au long de sa vie

L'élève, engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de sa vie, continue à explorer, à réfléchir et à se construire de nouveaux savoirs. Il démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

L'élève nourrit ainsi son ouverture à l'apprentissage continu tout au long de sa vie.

Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il est en mesure de cultiver des relations positives. Il sait reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie de toutes les cultures des citoyens et citoyennes de la province, entre autres celles des Premières Nations de la Saskatchewan (les Dakotas, les Lakotas, les Nakotas, les Anishinabés, les Nêhiyawaks et les Dénés) et des Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

L'élève apprend à se connaître en étant en relation avec les autres et avec différentes communautés. Sa contribution personnelle ainsi que celle des autres sont reconnues.

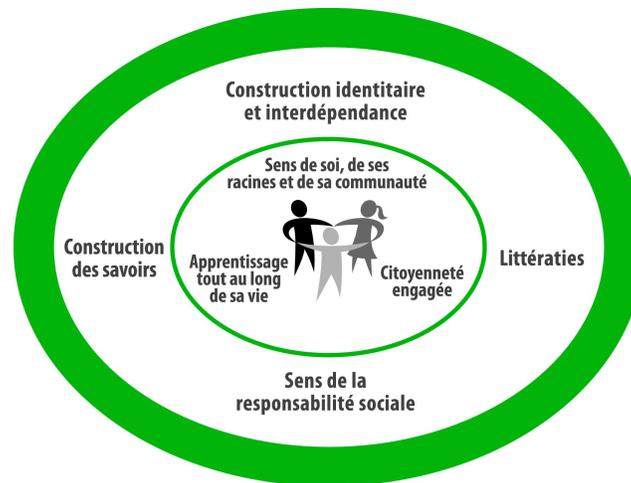
Une citoyenneté engagée

L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. L'élève prend des décisions réfléchies à l'égard de sa vie, de sa carrière et de son rôle de consommateur en tenant compte de l'interdépendance des environnements physiques, économiques et sociaux. Il reconnaît et respecte les droits de tous et chacun, entre autres ceux énoncés dans la Charte canadienne des droits et libertés et dans les traités. Cela lui permet de vivre en harmonie avec les autres dans des milieux multiculturels en prônant des valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité et d'autres qualités propres aux citoyennes et citoyens engagés.

L'élève respecte l'interdépendance des environnements physiques et sociaux.

Les compétences transdisciplinaires

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi quatre compétences transdisciplinaires : **la construction des savoirs**, **la construction identitaire et l'interdépendance**, **l'acquisition des littératies** et **l'acquisition du sens de la responsabilité sociale**. Ces compétences ont pour but d'appuyer l'apprentissage de l'élève.



La construction des savoirs

L'élève qui construit ses savoirs se questionne, explore, fait des hypothèses et modifie ses représentations. Il fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il sait et de créer de nouveaux savoirs. Il se construit ainsi une compréhension du monde qui l'entoure.

L'élève qui construit ses savoirs est engagé cognitivement et affectivement dans son apprentissage.

La construction identitaire et l'interdépendance

L'élève construit son identité en interaction avec les autres, le monde qui l'entoure et ses diverses expériences de vie. Il peut soutenir l'interdépendance qui existe dans son environnement naturel et construit par le développement d'une conscience de soi et de l'autre, d'habiletés à vivre en harmonie avec les autres et de la capacité de prendre des décisions responsables. Il peut ainsi favoriser la réflexion et la croissance personnelles, la prise en compte des autres et la capacité de contribuer au développement durable de la collectivité.

L'élève qui développe son identité sait qui il est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir.
(ACELF)

L'acquisition des littératies

L'élève qui acquiert diverses littératies a de nombreux moyens d'interpréter le monde, d'en exprimer sa compréhension et de communiquer avec les autres. Il possède des habiletés, des stratégies, des conventions et des modalités propres à toutes sortes de disciplines qui lui permettent une participation active à une variété de situations de vie. Il utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

Les littératies renvoient à l'ensemble des habiletés que possède l'élève à écrire, à lire, à calculer, à traiter l'information, à observer et interpréter le monde et à interagir dans une variété de situations.

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

L'élève qui acquiert le sens de la responsabilité sociale peut contribuer de façon positive à son environnement physique, social et culturel. Il a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il peut aussi collaborer avec les autres à la création d'un espace éthique qui favorise le dialogue à l'égard de préoccupations mutuelles et à la réalisation de buts communs.

L'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

Mesure et évaluation

La mesure est un processus de collecte de données qui fournit des informations sur l'apprentissage de l'élève. Ce processus comprend entre autres la réflexion, la rétroaction et les occasions d'amélioration avant le jugement. C'est ce jugement qui représente l'évaluation des apprentissages de l'élève.

La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il comprend et ce qu'il peut faire.

Il existe trois buts de la mesure et de l'évaluation : l'évaluation **pour l'apprentissage** qui vise à accroître les acquis, l'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et enfin, l'évaluation **de l'apprentissage** qui cherche à porter un jugement sur l'atteinte des résultats d'apprentissage.

L'évaluation indique le niveau de réalisation des résultats d'apprentissage.

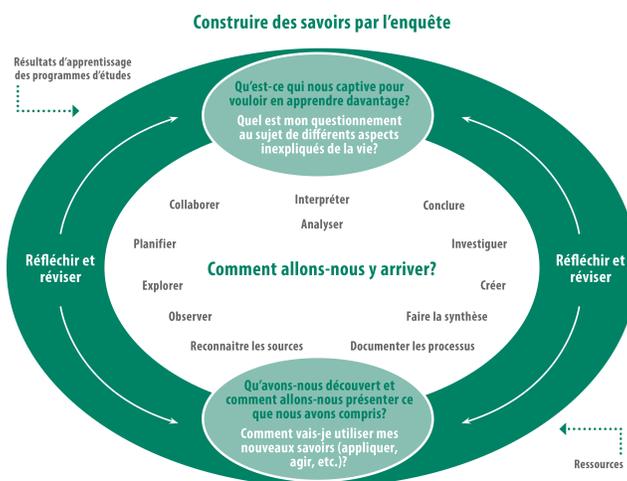
Mesure		Évaluation
Évaluation formative - <i>continue dans la salle de classe</i>		Évaluation sommative - <i>ayant lieu à la fin de l'année ou à des étapes cruciales</i>
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs • appréciation fondée sur les résultats d'apprentissage du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise • révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies 	<ul style="list-style-type: none"> • autoévaluation • informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage • critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels • adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis provenant des résultats d'apprentissage • jugement du rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des divisions scolaires <p><i>* Cette évaluation peut être normative, c'est-à-dire basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres.</i></p>

Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de la responsabilité et l'autonomie. Elle offre à l'élève des occasions :

- de développer des compétences tout au long de sa vie;
- d'aborder des problèmes complexes sans solution prédéterminée;
- de remettre en question des connaissances;
- d'expérimenter différentes manières de chercher une solution;
- d'approfondir son questionnement sur le monde qui l'entoure.

Dans l'apprentissage par enquête, l'élève vit un va-et-vient entre ses découvertes, ses perceptions et la construction d'un nouveau savoir. L'élève a ainsi le temps de réfléchir sur ce qui a été fait et sur la façon dont il l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



Construction des savoirs par l'enquête

La construction des savoirs par enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Il permet à l'élève de participer activement à l'élaboration et l'exploitation des questions captivantes. Ainsi, l'élève garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que *planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer*, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant aux concepts et au contenu à l'étude déclenchent le processus d'enquête.

Une question captivante :

- s'inspire du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève;
- provoque l'investigation pertinente des idées importantes et de la thématique principale;
- suscite une discussion animée et réfléchie, un engagement soutenu, une compréhension nouvelle et l'émergence d'autres questions;
- oblige à l'examen de différentes perspectives, à un regard critique sur les faits, à un appui des idées et à une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maitresses, les hypothèses et les apprentissages antérieurs;
- favorise l'établissement de liens entre les nouveaux savoirs, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et matières.

Lors de cette démarche d'enquête, l'élève participe activement à l'élaboration des questions captivantes. Il garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

En sciences, les enseignants et les élèves peuvent se servir des quatre contextes d'apprentissage (l'enquête scientifique, la résolution de problèmes technologiques, la prise de décision STSE et les perspectives culturelles - voir plus loin « contextes d'apprentissage » pour plus de détails) comme amorce pour commencer la démarche d'enquête. Cette démarche peut devenir une occasion d'apprentissage interdisciplinaire reflétant la nature holistique de notre vie et de l'environnement mondial interdépendant.

Défis-sciences

Les défis-sciences, qui peuvent comprendre les expo-sciences, les ligues de sciences, les olympiades de sciences ou les recherches de talents devraient être considérés comme des méthodes d'enseignement appropriées pour les élèves, pour une unité, plusieurs unités ou en conjonction avec d'autres matières. Les enseignants peuvent incorporer des activités de défis-sciences dans le cadre du programme de sciences ou les traiter comme activités parascolaires, comme les sports ou les clubs scolaires. Si les défis-sciences se font dans le cadre des activités en classe, les enseignants devraient prendre ces directives en considération. Elles ont été adaptées du document intitulé *Position Statement on Science Competitions*, de la National Science Teachers Association (1999) :

- La participation des élèves et du personnel doit être volontaire et ouverte à tous les élèves.
- L'accent doit être mis sur l'expérience d'apprentissage plutôt que sur la compétition.
- Les concours scientifiques doivent compléter et mettre en valeur d'autres enseignements, et soutenir la réalisation d'autres résultats d'apprentissage du programme.
- Les projets et présentations doivent être le résultat du travail des élèves, tout en reconnaissant le mérite des autres personnes pour leurs contributions.
- Les concours scientifiques doivent favoriser le partenariat entre les élèves, l'école et la communauté scientifique.

Les activités de défis-sciences peuvent se tenir uniquement au niveau de l'école ou pour préparer les élèves à l'une des expositions régionales ou, éventuellement, comme une étape en vue de l'Expo-sciences pancanadienne. Même si les élèves peuvent être motivés par les prix, les récompenses et la possibilité de bourses, les enseignants doivent souligner que dans la réalisation d'un projet d'expo-sciences, l'important est de faire de nouvelles expériences et d'acquérir de nouvelles habiletés qui vont au-delà des sciences, de la technologie ou du génie. Les élèves apprennent à présenter leurs idées à un public authentique, qui peut être constitué de parents, d'enseignants et de scientifiques de haut niveau dans un domaine donné.

En règle générale, les projets d'expos-sciences prennent la forme suivante :

- Une expérience, qui est une expérience scientifique originale à partir d'hypothèses précises et originales. Les élèves doivent contrôler toutes les variables importantes et faire la démonstration de techniques appropriées de collecte et d'analyse des données.
- Une étude, qui consiste à recueillir des données pour révéler une régularité ou une corrélation. Les études peuvent porter sur des relations de cause à effet et des investigations théoriques sur des données.
- Une enquête portant sur des sujets humains; une innovation, qui traite de la création et du développement d'un nouveau dispositif, d'un nouveau modèle ou d'une nouvelle technique dans le domaine technologique. Ces innovations peuvent avoir des applications commerciales ou profiter aux humains.

La Fondation Sciences Jeunesse Canada (<http://www.youthscience.ca/fr>) donne d'autres informations sur les expos-sciences au Canada.

Les finalités et les buts du programme

Le programme d'études de sciences de la Saskatchewan a pour but de soutenir le développement de la culture scientifique chez tous les élèves, compte tenu du fait qu'aujourd'hui, cette culture englobe les patrimoines euro-canadien et autochtone. Le programme vise le développement de la littératie scientifique chez tous les élèves :

« Constituée d'un ensemble évolutif d'attitudes, d'habiletés et de connaissances en sciences, [la culture scientifique] permet à l'élève de développer ses aptitudes liées à la recherche scientifique, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'avoir le goût d'apprendre tout au long de sa vie et de maintenir un sens d'émerveillement du monde qui l'entoure. » (CMEC, Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences de la nature M à 12 : Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires, 1997, p. 4)

Le ministère de l'Éducation a établi quatre buts fondamentaux à l'égard de l'enseignement des sciences en Saskatchewan. Il s'agit d'énoncés généraux indiquant ce que l'élève devrait savoir et être apte à faire au terme de l'apprentissage d'un domaine d'étude donné. La formulation de ces buts reflète les principes de base de la culture scientifique énoncés dans le *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature M à 12 (CMEC, 1997)*.

Voici les quatre buts définis dans le programme de sciences M à 12 :

- **Comprendre la nature de la science et des relations sciences, technologie, société et environnement (STSE)**

L'élève développera sa compréhension de la nature de la science et de la technologie, des relations entre la science et la technologie ainsi que des contextes social et environnemental dans lesquels s'inscrivent la science et la technologie, y compris des rapports entre le monde naturel et le monde construit.

- **Construire les connaissances scientifiques**

L'élève construira sa connaissance et sa compréhension des concepts, principes, lois et théories des sciences de la vie, sciences physiques et sciences de la Terre et de l'espace, et appliquera ces acquis pour interpréter, intégrer et élargir ses connaissances théoriques et pratiques.

- **Développer des habiletés et des attitudes scientifiques et technologiques**

L'élève développera les habiletés nécessaires pour mener des investigations scientifiques et technologiques, résoudre des problèmes et communiquer pour travailler en collaboration et pour prendre des décisions éclairées.

- **Développer des attitudes qui appuient les habitudes mentales scientifiques**

L'élève développera des attitudes qui l'aideront à acquérir et à appliquer de façon responsable des connaissances scientifiques et technologiques, de même que le savoir autochtone, pour son plus grand bien et pour celui de la société et de l'environnement.

Un programme efficace d'enseignement des sciences

Pour être efficace, un programme d'enseignement des sciences doit aider l'élève à atteindre ses résultats d'apprentissage :

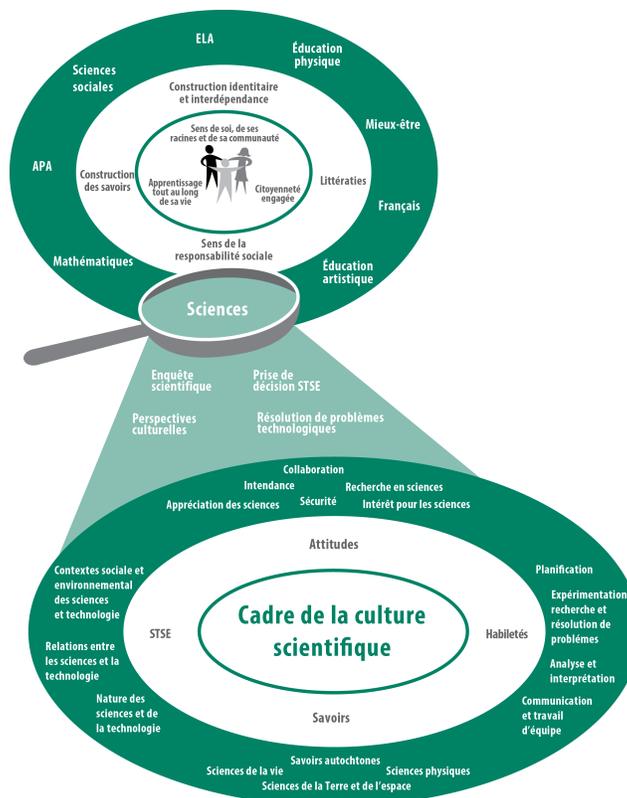
- en intégrant tous les principes de base de la culture scientifique;
- en partant des contextes d'apprentissage comme points d'amorce des recherches de l'élève;
- en maîtrisant la terminologie scientifique et en sachant en faire bon usage;
- en aboutissant à des expériences pratiques en laboratoire comme sur le terrain;
- en assurant la sécurité;
- en préconisant un choix et un usage judicieux des moyens techniques.

Dans le domaine des sciences, tous les résultats d'apprentissage de l'élève et leurs indicateurs de réalisation ont été établis à partir d'un ou de plusieurs principes de base de la culture scientifique; c'est là le « quoi » du programme d'études en sciences. Le « comment » est représenté quant à lui par les contextes dans lesquels s'effectue cet apprentissage, autrement dit les différents processus par lesquels les élèves s'engagent dans la poursuite des résultats visés à terme par le programme. Les quatre domaines d'étude servent à organiser le programme et à lui donner sa structure.

De la même manière que les scientifiques construisent des modèles reposant sur des preuves empiriques pour démontrer leurs hypothèses, l'élève qui étudie les sciences devra aussi entreprendre des activités analogues dans le cadre d'une démarche d'enquête véritable. Il est essentiel que l'élève observe en tout temps les mesures de sécurité.

La technologie, quant à elle, sert ici à étendre la portée des observations et à favoriser la mise en commun de l'information recueillie. L'élève se sert d'une diversité d'outils techniques pour recueillir et analyser l'information, pour l'illustrer et la représenter, ainsi que pour communiquer et collaborer tout au long du programme de sciences.

Pour acquérir la culture scientifique que propose le programme, l'élève est appelé à participer de façon croissante à la planification, à l'élaboration et à l'évaluation de ses propres activités d'apprentissage. Ce faisant, l'élève a la possibilité de travailler en collaboration avec d'autres, de faire des recherches, d'en communiquer les conclusions et de réaliser des projets pour faire la preuve de son apprentissage.



Les principes de base de la culture scientifique

Les fondements de la formation scientifique de la maternelle à la 12^e année rejoignent les principes de base de la culture scientifique tels qu'ils sont décrits dans le *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature M à 12* (CMEC, 1997, pp. 6-18). Ces quatre principes de base définissent les principes de base de la culture scientifique des élèves. Ils rendent compte de la globalité et de l'interconnexion de l'apprentissage et doivent être considérés comme se complétant et s'appuyant les uns les autres.

1er principe de base : Les interrelations entre la science, la technologie, la société et l'environnement (STSE)

Ce principe de base porte sur la compréhension de la science, sur sa nature, sa portée et ses interactions avec la technologie, ainsi que sur le contexte social et environnemental dans lesquels elle se développe. C'est là l'élément essentiel de la culture scientifique. Ce principe de base s'appuie sur les trois dimensions fondamentales suivantes :

Nature de la science et de la technologie

La science est une activité sociale et culturelle ancrée dans une tradition intellectuelle donnée. C'est une façon parmi d'autres d'envisager la nature, qui fait appel à la curiosité, à l'imagination, à l'intuition, à l'exploration, à l'observation, à la réplication, à l'interprétation des résultats et à la recherche de consensus à l'égard des preuves réunies et de leur interprétation. Plus que la plupart des autres moyens de connaître la nature, la science excelle à prédire ce qui se produira, en s'appuyant sur ses descriptions et ses explications des phénomènes naturels et technologiques.

Les idées basées sur la science sont continuellement mises à l'épreuve, modifiées et améliorées à mesure que de nouvelles idées viennent remplacer les anciennes. Tout comme la science, la technologie est une activité humaine créative ayant pour objet de résoudre des problèmes pratiques découlant de besoins humains ou sociaux et, plus particulièrement, de la nécessité de s'adapter à l'environnement et de stimuler l'économie nationale. Les activités de recherche et de développement mènent à l'élaboration de nouveaux produits et procédés issus du processus d'enquête et de conception.

Interactions entre la science et la technologie

De tout temps, les perfectionnements de la technologie ont été intimement liés aux progrès de la science, l'une contribuant à la progression de l'autre. Alors que la science vise essentiellement le développement et la vérification du savoir, la technologie, elle, se concentre sur l'élaboration de solutions - dont des dispositifs et des systèmes - visant à répondre à un besoin donné dans le cadre des contraintes posées par un problème. Alors que la vérification du savoir scientifique vise à expliquer, interpréter et prédire, la mise à l'essai d'une solution technologique cherche à établir que cette solution est efficace et aide effectivement à atteindre le but visé.

Contexte social et environnemental de la science et de la technologie

L'histoire de la science nous a appris que l'entreprise scientifique s'inscrit dans un contexte social qui comprend des forces économiques, politiques, sociales et culturelles, et qui est marqué par des préjugés personnels et par le besoin d'une reconnaissance et d'une acceptation par les pairs. De nombreux exemples démontrent que les traditions culturelles et intellectuelles ont eu une influence, dans le passé, sur l'objet et la méthodologie de l'activité scientifique, et que, réciproquement, la science a eu une influence sur le monde plus vaste des idées. De nos jours, ce sont souvent les besoins et les enjeux sociétaux et environnementaux qui dictent l'orientation que prendra la recherche scientifique, et à mesure que des solutions technologiques résultent de recherches antérieures, bien des technologies nouvelles entraînent des problèmes sociaux et environnementaux complexes à leur tour, ces problèmes viennent alimenter de plus en plus le contenu des programmes politiques. La science, la technologie et le savoir autochtone peuvent aider à renseigner et à consolider le processus décisionnel des individus, des collectivités et de la société dans son ensemble.

2e principe de base : Le savoir scientifique

Ce principe de base concerne l'essence même du savoir scientifique que forment les théories, les modèles, les concepts et les principes, lesquels sont essentiels à la compréhension de la nature ainsi que du monde construit.

Sciences de la vie

Les sciences de la vie se préoccupent de la croissance et des interactions des formes de vie dans leur environnement, de façon à refléter leur singularité, leur diversité, leur continuité génétique et leur nature évolutive. Les sciences de la vie comprennent des domaines d'étude tels que les écosystèmes, la biodiversité, les organismes vivants, la biologie cellulaire, la biochimie, les maladies, le génie génétique et la biotechnologie.

Sciences physiques

Les sciences physiques, qui englobent la chimie et la physique, se préoccupent de la matière, de l'énergie et des forces. La matière a une structure dont les composantes agissent les unes sur les autres. L'énergie relie la matière aux forces gravitationnelles, électromagnétiques et nucléaires de l'univers. Les sciences physiques se préoccupent des lois de la conservation de la masse et de l'énergie, de la quantité de mouvement et de la charge.

Sciences de la Terre et de l'espace

Les sciences de la Terre et de l'espace amènent l'élève à considérer son savoir selon des perspectives locales, mondiales et universelles. La Terre, mère nourricière, notre planète, a une forme, une structure et des régularités de changement, tout comme le système solaire qui nous entoure et l'univers physique s'étendant au-delà de celui-ci. Les sciences de la Terre et de l'espace recouvrent des domaines d'étude comme la géologie, l'hydrologie, la météorologie et l'astronomie.

Savoirs autochtones et locaux

Un bon programme de sciences doit reconnaître que la science moderne n'est pas le seul système de connaissances empiriques sur la nature, et il doit aider l'élève à apprécier pleinement la valeur des savoirs traditionnels et, notamment, autochtones. Le dialogue entre les scientifiques et les détenteurs du savoir traditionnel ne date pas d'hier, et il se nourrit continuellement des interrelations entre les chercheurs et les praticiens dans leur quête de compréhension de notre monde complexe. Les termes « savoirs traditionnels », « savoirs autochtones » et « savoirs agroécologiques ruraux » sont largement répandus dans le monde pour désigner les systèmes de connaissances s'inscrivant dans des contextes locaux particuliers. Le présent programme d'études privilégie cependant le terme « savoir autochtone », qu'il distingue notamment du « savoir scientifique » de la façon indiquée ci-après.

- **Savoir autochtone**

Le savoir autochtone est un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de pratiques et de philosophies développés par des sociétés ayant une longue histoire d'interaction avec leur environnement naturel. Ces ensembles de conventions, d'interprétations et de significations font partie intégrante d'un système culturel complexe qui prend appui sur la langue, les systèmes de nomenclature et de classification, les pratiques d'utilisation des ressources, les rituels, la spiritualité et la vision du monde (*Conseil international pour la science, 2002, p. 3*).

- **Savoir scientifique**

De même que le savoir autochtone, le savoir scientifique est un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de pratiques et de philosophies développés par des individus (des scientifiques) ayant une longue histoire d'interaction avec leur environnement naturel. Ces ensembles de conventions, d'interprétations et de significations font partie intégrante de systèmes culturels complexes prenant appui sur la langue, les systèmes de nomenclature et de classification, les pratiques d'utilisation des ressources, les rituels et la vision du monde.

Les concepts fondamentaux, pour établir des liens entre les disciplines scientifiques

Une façon pratique de relier entre elles des disciplines scientifiques est de passer par les concepts fondamentaux qui sont à la base de chacune, et de les intégrer. Les concepts fondamentaux procurent un contexte dans lequel peuvent s'effectuer l'explication, l'organisation et la mise en relation des savoirs. L'élève approfondit ces concepts fondamentaux et applique la compréhension qu'il en tire avec un degré croissant de complexité à mesure qu'il progresse dans le programme d'études de la maternelle à la 12^e année.

Constance et changement

Les concepts de constance et de changement sont à la base de la compréhension du monde naturel et du monde construit. Par l'observation, l'élève apprend que certaines caractéristiques de la matière et des systèmes restent constantes au fil du temps, alors que d'autres changent. Ces changements varient en rythme, en intensité et en configuration, s'exprimant entre autres en tendances et en cycles, et peuvent être quantifiés par les mathématiques et, notamment, par la mesure.

Matière et énergie

Les objets du monde physique sont faits de matière. L'élève étudie la matière pour en comprendre les propriétés et la structure. Le concept d'énergie est un outil conceptuel aidant à comprendre des notions multiples portant sur les phénomènes naturels, les matières et le processus de changement. L'énergie, transmise ou transformée, est le moteur à la fois du mouvement et du changement.

Similarité et diversité

Les concepts de similarité et de diversité procurent à l'élève les outils lui permettant d'organiser ses expériences avec le monde naturel et le monde construit. En commençant par des expériences informelles, l'élève apprend à reconnaître les attributs de la matière sous toutes ses formes, en vue de faire des distinctions utiles entre un type de matière et un autre, entre un type d'évènement et un autre. Avec le temps, l'élève arrive à suivre des méthodes et des protocoles universellement reconnus pour décrire et classer les objets rencontrés, ce qui lui permet de communiquer ses idées à autrui et de réfléchir sur ses expériences.

Systemes et interactions

Envisager le tout en fonction de ses parties et, inversement, les parties en fonction du tout est un moyen fondamental d'aider à la compréhension et à l'interprétation du monde. Un système est un groupe organisé d'objets ou de composants interreliés qui agissent les uns sur les autres de telle manière que l'effet global de ces interactions est plus grand que l'effet individuel des parties qui le composent, même quand elles sont considérées ensemble.

Durabilité et responsabilité

La durabilité renvoie à la capacité de répondre à ses besoins courants sans compromettre la capacité qu'auront les générations ultérieures de répondre aux leurs. La prise en charge renvoie à la responsabilité de chacun de prendre une part active à la gestion responsable des ressources naturelles. En développant sa compréhension du concept de durabilité, l'élève se responsabilise quant à la nécessité de faire des choix qui traduisent ce souci du milieu ambiant.

3e principe de base : Les habiletés et méthodes scientifiques et techniques

Ce principe de base vise les habiletés et méthodes que l'élève doit acquérir pour répondre à des questions, résoudre des problèmes et prendre des décisions. Bien que ces habiletés et méthodes n'appartiennent pas exclusivement aux sciences, elles jouent un rôle important dans l'évolution d'une compréhension des sciences et dans l'application des sciences et de la technologie à des situations nouvelles. Ce principe de base recouvre quatre grands domaines d'habiletés (ci-dessous) dont la portée et la complexité d'application augmentent avec le niveau scolaire.

Questionnement et planification

Il s'agit là des habiletés de s'interroger, de cerner les problèmes et d'élaborer des idées et des projets préliminaires.

Exécution et consignation des résultats

Ce sont les habiletés et méthodes permettant de mener à bien un plan d'action, qui passe par la collecte de données par le biais de l'observation et, dans la plupart des cas, la manipulation d'objets et de matériel. L'information ainsi recueillie peut être documentée et consignée sous diverses formes.

Analyse et interprétation

Habiletés et méthodes d'examen de l'information et des preuves recueillies, d'organisation et de présentation de cette information et de ces preuves en vue de leur interprétation, d'interprétation de l'information et d'évaluation des preuves recueillies, et de mise en pratique des conclusions de cette évaluation.

Communication et travail d'équipe

Comme dans d'autres disciplines, les habiletés de communication sont indispensables dans le domaine des sciences dès lors qu'une idée est élaborée, testée, interprétée, débattue et retenue ou rejetée en dernière analyse. Les habiletés de travail d'équipe importent aussi puisque l'élaboration et l'application d'idées passent par des processus de collaboration, tant dans les professions relevant du domaine scientifique que dans le domaine de l'apprentissage.

4e principe de base : Les attitudes

Appréciation des sciences

L'élève distingue le rôle et l'apport de la science et de la technologie dans sa vie personnelle comme dans la culture de sa communauté, tout en ayant conscience de leurs limites et de leurs incidences sur des événements économiques, politiques, environnementaux, culturels et éthiques.

Intérêt pour les sciences

L'élève développe sa curiosité scientifique et garde un intérêt pour l'étude des sciences à la maison, à l'école et dans la communauté.

Esprit scientifique

L'élève développe un esprit critique l'incitant à faire reposer son savoir scientifique sur des éléments de preuve et des arguments raisonnés.

Collaboration

L'élève travaille en collaboration dans le cadre d'activités scientifiques, avec des camarades de classe et d'autres personnes, à l'école comme ailleurs.

Responsabilité

L'élève reconnaît ses responsabilités vis-à-vis de la société et des milieux naturels dans son application pratique de la science et de la technologie.

Sécurité

L'élève manifeste, dans le cadre des activités liées à la science et à la technologie, un souci pour la sécurité et une volonté de ne faire de mal ni à soi ni à autrui, ni de mettre en danger animaux et plantes.

Contextes d'apprentissage

Les contextes d'apprentissage introduisent l'élève au programme de sciences en l'engageant dans une démarche d'expérimentation visant à l'amener au niveau de culture scientifique recherché. Chaque contexte d'apprentissage traduit une motivation philosophique distincte, qui en recoupe d'autres, sur laquelle vient notamment s'appuyer la volonté de faire des sciences un domaine d'étude obligatoire.

L'enquête scientifique vise à mettre l'accent sur la compréhension du monde naturel et du monde construit, en faisant intervenir des méthodes empiriques systématiques pour former des théories visant à expliquer des faits observés et à faciliter leur prévisibilité.

La résolution de problèmes technologiques vise à mettre l'accent sur la conception, la construction, l'essai et la mise au point de prototypes visant à résoudre des problèmes pratiques suivant des procédés techniques.

La prise de décision STSE traduit le besoin d'engager les citoyens dans une réflexion sur les grands enjeux, considérés du point de vue scientifique, auxquels les humains et le monde en général sont confrontés, en vue d'éclairer et de faciliter la prise de décision par les individus, les collectivités ou la société tout entière.

Les perspectives culturelles jettent un éclairage humaniste sur la vision et la compréhension des systèmes de savoirs tels que d'autres cultures les ont développés et utilisés pour décrire et expliquer le monde naturel.

Ces contextes d'apprentissage ne s'excluent pas les uns les autres; en effet, un apprentissage bien conçu peut s'inscrire dans plus d'un contexte. L'élève doit vivre un apprentissage dans chaque contexte ainsi que pour que chaque niveau scolaire; cependant, il n'est pas nécessaire ni conseillé à l'élève de s'engager dans chaque contexte d'apprentissage de chaque unité. En classe, l'apprentissage peut être structuré de telle manière que les élèves puissent, soit à titre individuel, soit en groupe, parvenir aux mêmes résultats de programme tout en passant par des contextes d'apprentissage différents.

Un choix judicieux d'approches pédagogiques peut également profiter des idées courantes qui circulent sur les façons et les circonstances dans lesquelles les élèves réussissent le mieux un apprentissage :

- L'apprentissage survient lorsque les élèves sont traités comme un groupe de praticiens d'une science donnée.
- L'apprentissage est le fait, à la fois pour un groupe ou pour un individu, de construire et de développer idées et compétences.
- L'apprentissage fait intervenir, pour bien des élèves, le développement d'une nouvelle identité de soi.
- L'apprentissage se trouve entravé lorsque les élèves ressentent un choc culturel entre la culture pratiquée à la maison et la culture telle que pratiquée à l'école dans le cadre du programme scientifique.

Enquête scientifique [EN]

Le processus d'enquête est caractéristique de la démarche scientifique pour ce qui est d'expliquer et de comprendre la nature. Il passe par le recensement des hypothèses, l'exercice de la pensée critique et logique et la prise en compte d'autres explications possibles. L'enquête est une activité aux multiples facettes et comprend :

- l'observation visuelle ou l'écoute de sources informées ou compétentes;
- la formulation de questions ou la curiosité à l'égard de questions posées par d'autres;
- l'examen d'ouvrages de référence ou d'autres sources d'information pour établir l'état actuel des connaissances;
- l'examen de l'état actuel des connaissances compte tenu des preuves issues de l'expérimentation et des arguments rationnels;
- la planification de recherches, dont des études et expériences sur le terrain;
- l'acquisition de ressources (financières ou matérielles) pour mener à bien les recherches;
- les outils de collecte, d'analyse et d'interprétation de l'information;
- la proposition de bases de réponse, d'explication et de prédiction;
- la communication des conclusions à divers publics.

En participant à une diversité d'expériences d'enquête qui font varier le niveau d'autonomie de chacun, l'élève peut progressivement acquérir les compétences nécessaires pour mener ses propres enquêtes - ce qui est l'un des piliers de la culture scientifique.

Résolution de problèmes technologiques [RPT]

Le savoir scientifique peut se ramener à la compréhension des rapports entre la science, la technologie, la société et l'environnement. L'élève doit aussi, au moment d'aborder une question ou un problème de fond, considérer les valeurs fondamentales ou morales en cause. La prise de décision STSE compte notamment les étapes suivantes :

- la définition du problème;
- le recensement des recherches existantes et des différents points de vue sur la question;
- la formulation de plusieurs pistes d'action ou de solution;
- l'évaluation des avantages et inconvénients de chaque piste;
- la détermination d'une valeur fondamentale associée à chaque action ou solution;
- la prise d'une décision éclairée;
- la prise en compte des répercussions de la décision;
- la réflexion sur tout le processus qui a mené à la décision.

L'élève peut s'engager dans la résolution de problèmes STSE dans le cadre de projets de recherche, d'expériences de sa propre invention, d'études de cas, de jeux de rôles, de débats, de dialogues délibératifs et de projets d'action.

Prise de décision STSE [PD]

Le savoir scientifique peut se ramener à la compréhension des rapports entre la science, la technologie, la société et l'environnement. L'élève doit aussi, au moment d'aborder une question ou un problème de fond, considérer les valeurs fondamentales ou morales en cause. La prise de décision STSE compte notamment les étapes suivantes :

- la définition du problème;
- le recensement des recherches existantes et des différents points de vue sur la question;\
- la formulation de plusieurs pistes d'action ou de solution;
- l'évaluation des avantages et inconvénients de chaque piste;
- la détermination d'une valeur fondamentale associée à chaque action ou solution;\
- la prise d'une décision éclairée;
- la prise en compte des répercussions de la décision;
- la réflexion sur tout le processus qui a mené à la décision.

L'élève peut s'engager dans la résolution de problèmes STSE dans le cadre de projets de recherche, d'expériences de sa propre invention, d'études de cas, de jeux de rôles, de débats, de dialogues délibératifs et de projets d'action.

La prise en compte des perspectives culturelles en sciences passe par :

- la reconnaissance et le respect des systèmes de savoir que d'autres cultures ont élaborés pour expliquer le monde naturel et les technologies qu'elles ont créées pour résoudre des problèmes auxquels était confronté l'être humain;
- la reconnaissance que les sciences, à titre de systèmes de savoir, sont issues des cultures euro-canadiennes;
- la valorisation des savoirs traditionnels et locaux comme solutions à des problèmes pratiques;
- le respect des protocoles d'obtention d'information auprès des détenteurs du savoir et le devoir de se renseigner sur ces protocoles, et de les respecter.

En s'engageant dans l'exploration de perspectives culturelles, l'élève dont la culture scientifique est développée sait de mieux en mieux apprécier les multiples visions du monde ainsi que les systèmes de croyances se trouvant à la base des sciences et des savoirs autochtones.

Perspectives culturelles [PC]

L'élève doit reconnaître et respecter le fait que toutes les cultures ont développé des systèmes de savoir pour décrire et expliquer la nature. Deux des systèmes de savoir abordés dans le cadre du présent programme d'études sont les cultures des Premières Nations et des Métis (le « savoir autochtone ») et les cultures eurocanadiennes (le « savoir scientifique »). Chacun à sa façon, ces deux systèmes de savoir véhiculent une compréhension du monde naturel et du monde construit, et ils créent ou empruntent aux technologies d'autres cultures pour résoudre des problèmes pratiques. Les deux systèmes sont systématiques, rationnels, empiriques, dynamiquement transformables et culturellement spécifiques.

Les dimensions culturelles des sciences sont en partie véhiculées par les trois autres contextes d'apprentissage, ainsi qu'au moment d'aborder la nature de la science. Les perspectives culturelles des sciences peuvent également être enseignées dans le cadre d'activités qui explorent explicitement le savoir autochtone et les autres savoirs traditionnels.

La prise en compte des perspectives culturelles en sciences passe par :

- la reconnaissance et le respect des systèmes de savoir que d'autres cultures ont élaborés pour expliquer le monde naturel et les technologies qu'elles ont créées pour résoudre des problèmes auxquels était confronté l'être humain;
- la reconnaissance que les sciences, à titre de systèmes de savoir, sont issues des cultures euro-canadiennes;
- la valorisation des savoirs traditionnels et locaux comme solutions à des problèmes pratiques;
- le respect des protocoles d'obtention d'information auprès des détenteurs du savoir et le devoir de se renseigner sur ces protocoles, et de les respecter.

En s'engageant dans l'exploration de perspectives culturelles, l'élève dont la culture scientifique est développée sait de mieux en mieux apprécier les multiples visions du monde ainsi que les systèmes de croyances se trouvant à la base des sciences et des savoirs autochtones.

La langue

La langue est l'outil principal de l'enseignement en situation linguistique francophone et immersive, d'où l'importance de la maîtrise de celle-ci et cela dans toutes les matières, y compris en sciences. La langue des sciences en français est un nouveau langage pour beaucoup d'élèves, car elle est étrangère à la plupart des activités quotidiennes. De plus, les élèves sont à divers stades de l'apprentissage du français. Cormier (2004) parle d'une pédagogie qui tient compte de l'insécurité linguistique. Les activités langagières de discussion orale, d'écriture et de lecture font partie de la définition du savoir-faire en science.

La langue scientifique

La science est une façon d'appréhender le monde naturel à partir de méthodes et de principes uniformes et systématiques bien compris et largement décrits dans la communauté scientifique. Les principes et théories scientifiques ont été établis à la suite d'expérimentations et d'observations répétées et ils ont été soumis à l'arbitrage de pairs avant d'être officiellement reconnus par la communauté scientifique.

L'acceptation d'une théorie n'implique pas qu'elle soit indiscutable ou qu'on doive à jamais l'ériger en dogme. À l'inverse, à mesure que le milieu scientifique dispose de nouveaux éléments d'information, les explications scientifiques déjà établies sont revues et améliorées, ou rejetées et supplantées par d'autres. L'évolution d'une « hypothèse » en « théorie » suppose l'application vérifiable de lois scientifiques. L'élaboration d'une théorie passe souvent par l'expérimentation de nombreuses hypothèses. Seuls quelques phénomènes naturels sont considérés par la science comme étant des lois naturelles, par exemple, *la loi de la conservation de la masse*.

Les scientifiques emploient les termes loi, théorie et hypothèse pour décrire les différents types d'explications scientifiques de phénomènes du monde naturel et du monde construit. Dans le jargon scientifique, ces termes ont un sens différent du sens qu'ils ont dans la langue courante.

Loi - Une loi est une description généralisée, habituellement exprimée en termes mathématiques, décrivant un aspect donné du monde naturel dans certaines conditions.

Théorie - Une théorie est une explication d'un ensemble d'observations ou de faits reliés entre eux, formulée sous forme d'énoncé, d'équation ou de modèle ou d'une quelconque combinaison de ces éléments. La théorie aide également à prédire les résultats d'observations futures. Une théorie ne devient telle qu'après avoir été de multiples fois vérifiée par des groupes de chercheurs distincts. Les méthodes et protocoles de vérification d'une théorie sont bien définis dans chaque domaine de la science et ils peuvent varier d'un domaine à l'autre. Une théorie est considérée comme exacte non pas par la quantité de preuves sur lesquelles elle s'appuie, mais tant que de nouveaux éléments d'information ne viennent pas l'infirmier ou la réfuter parce qu'elle est incapable de les expliquer adéquatement. À ce stade, la théorie est soit rejetée, soit modifiée de manière à expliquer les nouveaux éléments de preuve. Une théorie ne devient jamais une loi, car les théories servent à expliquer les lois.

Hypothèse - Une hypothèse est une proposition avancée provisoirement comme explication de faits et de phénomènes naturels, qui est appelée à être vérifiée immédiatement ou ultérieurement par l'expérience. Les hypothèses doivent être formulées de telle manière qu'elles peuvent être invalidées. Les hypothèses ne peuvent jamais être prouvées exactes; elles ne font que s'appuyer sur des données empiriques.

Un modèle scientifique est construit pour représenter et expliquer certains aspects des phénomènes physiques. Sans jamais être une réplique exacte du phénomène réel, le modèle en est la version simplifiée, généralement construite pour faciliter l'étude de systèmes complexes comme l'atome, les changements climatiques et les cycles biogéochimiques.

Le modèle peut être une représentation physique, mentale ou mathématique, ou une quelconque combinaison de ces éléments. Le modèle est une construction complexe formée d'objets conceptuels et de processus auxquels ces objets participent ou au sein desquels ils interagissent. Les scientifiques consacrent du temps et des efforts considérables à la construction et à l'essai de ces modèles pour mieux comprendre le monde naturel.

Dans le cadre d'un processus scientifique, l'élève est constamment en train de construire et de mettre à l'essai ses propres modèles de compréhension du monde naturel, et peut avoir besoin qu'on l'aide à en déterminer les éléments et à les articuler entre eux. Les activités de réflexion et de métacognition sont particulièrement utiles à cet égard. L'élève doit être en mesure de reconnaître les caractéristiques du phénomène physique que son modèle tente d'expliquer ou de représenter. Inversement et tout aussi important, l'élève doit chercher à identifier les caractéristiques qui n'y sont pas représentées ou expliquées. L'élève doit tenter de déterminer l'utilité de son modèle en déterminant s'il aide à en comprendre les concepts ou processus sous-jacents. Enfin, l'élève peut se rendre compte qu'il peut être nécessaire de construire plusieurs modèles différents d'un même phénomène pour mettre à l'essai ou comprendre différents aspects du phénomène.

Les expériences de laboratoire en classe et sur le terrain

Le Conseil national de recherches du Canada (2006, p. 3) définit l'expérience de laboratoire en milieu scolaire comme étant un essai réalisé en laboratoire, en salle de classe ou sur le terrain et visant à procurer à l'élève l'occasion d'interagir directement avec le phénomène naturel ou avec l'information recueillie par d'autres à l'aide d'outils, de matériels, de techniques de collecte et de modèles. L'expérience en laboratoire doit être conçue de manière que tous les élèves - y compris ceux et celles qui ont besoin de soutiens intensifs - soient à même d'y participer d'une manière authentique, et d'en bénéficier.

Les expériences en classe et sur le terrain aident l'élève à développer ses habiletés scientifiques et technologiques, notamment sur les plans :

- de l'amorce et de la planification;
- de l'exécution et de la consignation des résultats;
- de l'analyse et de l'interprétation;
- de la communication et du travail d'équipe.

Une expérience bien planifiée aide l'élève à comprendre la nature de la science et, notamment, la nécessité que les explications et prédictions avancées concordent bien avec les observations faites. De même, les expériences centrées sur l'élève doivent faire valoir la nécessité de montrer, dans toute entreprise scientifique, de la curiosité et un besoin de savoir.

Un bon programme de sciences comporte tout un éventail d'expériences tant individuelles qu'à réaliser en petits et grand groupes d'élèves, en classe comme sur le terrain. Il importe que ces expériences débordent du cadre de la simple « recette de cuisine » où chaque élément de la recette doit être exécuté pour être corroboré. De même, les simulations informatiques et démonstrations par l'enseignant doivent venir compléter les activités pratiques des élèves, mais elles ne doivent pas s'y substituer.

La mesure et l'évaluation des résultats de l'élève doivent rendre compte de la nature de l'expérience, en mettant plus particulièrement l'accent sur les habiletés scientifiques et techniques. L'élève doit consigner ses observations et méthodes dans un journal de bord ou un rapport d'expérience de type narratif. Le rapport narratif permet à l'élève de décrire la démarche qu'il a suivie et les conclusions auxquelles sa démarche a permis de parvenir, en répondant à quatre questions :

- Qu'est-ce que je cherchais à savoir?
- Comment m'y suis-je pris pour le découvrir?
- Qu'est-ce que j'ai trouvé?
- Que signifient ces conclusions?

Les réponses de l'élève à ces questions peuvent prendre la forme d'illustrations et de comptes rendus oraux ou écrits.

La sécurité en classe de sciences

La sécurité en classe de sciences est de la plus haute importance. Les autres composantes de l'éducation (les ressources, les stratégies pédagogiques, les installations) ne peuvent remplir véritablement leur rôle que si elles se réalisent dans une salle de classe qui ne présente pas de danger. Pour créer des conditions de sécurité dans la salle de classe, il faut que l'enseignant de sciences soit informé, conscient et prévenant, et que les élèves respectent et appliquent les consignes.

Des pratiques sécuritaires, en classe comme ailleurs, sont la responsabilité conjointe de l'enseignant de sciences et des élèves. La responsabilité de l'enseignant se résume à fournir un environnement sûr et à s'assurer que les élèves connaissent bien les façons d'agir qui ne présentent pas de danger. La responsabilité des élèves est d'agir avec prudence en fonction des conseils donnés et des mises en garde propres à chaque ressource consultée.

Kwan et Texley (2003) proposent aux enseignantes et enseignants les Quatre P de la sécurité, à savoir la Préparation, la Planification, la Prévention et la Protection :

Préparation

- Se tenir au courant des plus récentes nouvelles et certifications en matière de sécurité personnelle.
- Bien connaître les politiques nationales ou provinciales et les consignes des divisions scolaires et des écoles en matière de sécurité en classe.
- Passer un contrat de sécurité avec les élèves.

Planification

- Élaborer des plans de cours permettant à l'ensemble des élèves d'apprendre efficacement et en toute sécurité.
- Choisir des activités adaptées aux styles d'apprentissage, au niveau de maturité et au comportement de l'ensemble des élèves, et inclusives de tous les élèves.
- Créer des « aide-mémoires sécurité » pour les activités en classe ou les expériences réalisées sur le terrain.

Prévention

- Recenser et atténuer les risques présents.
- Passer en revue avec les élèves les consignes de prévention des accidents.
- Apprendre aux élèves les consignes de sécurité, notamment sur le port de vêtements adaptés, et les revoir avec eux.
- Ne pas utiliser de matériel défectueux ni suivre de consignes potentiellement dangereuses.
- Interdire aux élèves de manger ou de boire dans les laboratoires et locaux de sciences.

Protection

- S'assurer qu'on dispose d'un matériel de protection suffisant pour tous les élèves, comme des lunettes de protection.
- Apprendre aux élèves comment utiliser correctement le matériel de sécurité et les vêtements de protection et leur en faire la démonstration.
- Montrer l'exemple en exigeant que tous les élèves et visiteurs portent des vêtements de protection appropriés aux lieux.

La définition de la sécurité s'étend au bien-être de tous les éléments de la biosphère, comme les animaux, les plantes, la terre, l'air et l'eau. Depuis la connaissance des fleurs sauvages qu'on peut cueillir sans crainte jusqu'à l'élimination des déchets toxiques des laboratoires chimiques, la sécurité de notre monde et de notre avenir dépend notamment de nos gestes individuels et de la formation donnée pendant les cours de sciences. L'élève doit aussi montrer un comportement éthique et responsable dans sa façon de traiter les animaux dans le cadre d'expérimentations.

La sécurité en classe de sciences est en outre affaire d'entreposage, d'utilisation et d'élimination des déchets de produits chimiques. Le règlement sur le Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT) prescrit au titre de la *Loi sur les produits dangereux* régit les pratiques d'entreposage et de manipulation de produits chimiques dans les écoles. Toutes les divisions scolaires sont tenues de se conformer aux dispositions de la loi. Les produits chimiques doivent notamment être gardés en lieu sûr selon la catégorie de produits dont ils relèvent et pas seulement rangés par ordre alphabétique. Tous les contenants de produits chimiques doivent porter les étiquettes de mise en garde appropriées et tout le personnel de la division scolaire appelé à se servir de substances dangereuses doit avoir accès aux fiches signalétiques du SIMDUT. Le règlement provincial au titre du SIMDUT prescrit que tout employé appelé à manipuler des substances dangereuses doit recevoir une formation adéquate de son employeur.

La technologie au service de l'enseignement des sciences

Les ressources technologiques sont essentielles à l'enseignement des sciences en classe. Les moyens techniques visent à étendre nos capacités et, dès lors, ils font partie intégrante du matériel didactique. Il est important de faire un travail de réflexion et de discussions individuelles, en petits groupes ou en plénière pour aider l'élève à faire le lien entre les moyens techniques d'une part et le développement du concept, les résultats pédagogiques et les activités à réaliser, d'autre part. Le choix de recourir à des moyens techniques et le choix des moyens techniques appropriés aux circonstances doit reposer sur de saines pratiques pédagogiques, tout particulièrement en ce qui concerne les pratiques d'expérimentation par l'élève. Ces moyens techniques font notamment appel à l'informatique, comme ceux décrits ci-après, ainsi qu'à d'autres technologies.

Voici des exemples d'utilisation de moyens informatiques en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences :

Collecte et analyse de données

- Les enregistreurs de données, comme les sondes de température et les détecteurs de mouvement, aident les élèves à recueillir et analyser des données, souvent en temps réel, et à consigner des observations sur de très courts ou de très longs laps de temps, permettant ainsi la réalisation d'expériences qu'il aurait été autrement impossible de faire.
- Les logiciels graphiques peuvent faciliter l'analyse et l'illustration des données recueillies par les élèves ou des informations recueillies auprès d'autres sources.

Visualisation et représentation

- Les élèves peuvent, dans le cadre de leur processus de collecte et d'analyse de données, recueillir leurs propres images numérisées et enregistrements vidéos ou aller chercher des images numérisées et vidéos disponibles en ligne pour rehausser leur compréhension de concepts scientifiques.
- Les logiciels de simulation et de modélisation donnent la possibilité d'explorer des concepts et modèles qui ne sont pas toujours accessibles en classe, comme ceux qui font appel à du matériel ou de l'équipement coûteux ou non disponible, à des matières dangereuses ou à des procédures qui utilisent ces matières à des niveaux d'habileté qui sont au-delà des compétences des élèves, ou qui nécessitent plus de temps que ce dont on dispose ou qu'il est normalement possible d'accorder en classe.

Communication et collaboration

- Les élèves peuvent faire appel à du traitement de texte et des outils de présentation informatisée pour illustrer et communiquer les résultats de leurs expériences à d'autres.

L'Internet est un moyen de créer des réseaux et de maintenir des liens avec des scientifiques, des enseignants et d'autres élèves pour la collecte de l'information, la présentation des données et des conclusions, et la comparaison de résultats avec des élèves d'autres localités.

Comment utiliser ce programme d'études

Les **résultats d'apprentissage** décrivent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de l'année ou du cours du secondaire dans un domaine d'étude donné. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage doivent être atteints. Les résultats d'apprentissage orientent les activités de mesure et d'évaluation, de même que la planification du programme, des unités et des leçons.

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

- sont centrés sur ce que l'élève apprend plutôt que sur ce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne;
- précisent les habiletés et les capacités, les connaissances et la compréhension, ainsi que les attitudes que l'élève est censé avoir acquises;
- sont observables, mesurables et réalisables;
- sont rédigés avec des verbes d'action et dans une langue professionnelle claire (le vocabulaire du domaine de l'éducation et de la matière en question);
- sont élaborés afin d'être atteints en contexte de manière à ce que l'apprentissage soit significatif et qu'il y ait un lien entre les matières;
- sont formulés en fonction de l'année et de la matière;
- sont soutenus par des indicateurs de réalisation qui reflètent la portée et la profondeur des attentes;
- tiennent compte de l'évolution de l'apprentissage et ont un lien avec la matière présentée dans les autres années lorsque cela est pertinent.

Les **indicateurs de réalisation** représentent ce que l'élève doit savoir ou pouvoir faire pour atteindre un résultat d'apprentissage donné. Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation en cause, de manière à comprendre le résultat d'apprentissage dans toute sa portée et dans toute sa profondeur. Forts de cette compréhension, les enseignants peuvent élaborer leurs propres indicateurs adaptés aux intérêts, aux expériences et aux apprentissages passés de leurs élèves. Ces indicateurs de leur cru ne doivent cependant pas déroger du but visé par le résultat d'apprentissage.

Bien que les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation du programme d'études de sciences soient organisés en unités d'étude, les enseignants peuvent organiser leur enseignement par thèmes interdisciplinaires. Ils ne sont pas tenus de structurer l'apprentissage en unités de sciences distinctes.

Les résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que les élèves doivent posséder à la fin de chaque niveau scolaire.

Les indicateurs de réalisation représentent une liste de ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire s'ils ont atteint le résultat d'apprentissage.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation		Abréviations des domaines d'étude	
20SP-EC.1(a)			
20	Niveau scolaire	[EN]	Enquête scientifique
SP	Initial du cours	[PC]	Perspectives culturelles
EC	Domaine d'étude	[PD]	Prise de décision STSE
1	Résultat d'apprentissage	[RPT]	Résolution de problèmes technologiques
(a)	Indicateur de réalisation		

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières

y compris	délimite le contenu, la stratégie ou le contexte qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés
tel que; telle que tels que; telles que	présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités
p. ex.	présente des exemples précis touchant un concept ou une stratégie

Buts

Comprendre la nature de la science et des relations STSE	L'élève développera sa compréhension de la nature de la science et de la technologie, des relations entre la science et la technologie ainsi que du contexte social et environnemental dans lequel s'inscrivent la science et la technologie, y compris des rapports entre le monde naturel et le monde construit.
Construire les connaissances scientifiques	L'élève construira sa connaissance et sa compréhension des concepts, principes, lois et théories des sciences de la vie, sciences physiques et sciences de la Terre et de l'espace, et appliquera ces acquis pour interpréter, intégrer et élargir ses connaissances théoriques et pratiques.
Développer des habiletés et des attitudes scientifiques et technologiques	L'élève développera les habiletés nécessaires pour mener des investigations scientifiques et technologiques, résoudre des problèmes et communiquer pour travailler en collaboration et pour prendre des décisions éclairées.
Développer des attitudes qui appuient les habitudes mentales scientifiques	L'élève développera des attitudes qui l'aideront à acquérir et à appliquer de façon responsable des connaissances scientifiques et technologiques, de même que le savoir autochtone, pour son plus grand bien et pour celui de la société et de l'environnement.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

Exploration de carrières (EC)

L'élève devra :

20SE-EC.1 Analyser des parcours de carrières liées aux sciences de l'environnement en Saskatchewan, au Canada et dans le monde.

L'élève :

- a. Explore les différents débouchés professionnels dans les sciences de l'environnement en Saskatchewan. (C, H)
- b. Détermine les débouchés professionnels habituels et ceux auxquels on ne pense pas toujours dans le domaine des sciences de l'environnement, à l'échelle local et régional ou nationale. (Ressources : SIAST, Université de la Saskatchewan, Université de Regina, Centre régional d'expertise, magazine Relevance). (C, STSE, H)
- c. Analyse la pertinence personnelle d'un choix de carrière en sciences environnementales à partir de critères comme : (C, STSE, H, A)
 - l'existence d'un programme de formation;
 - la possibilité de suivre le programme en français;
 - les perspectives professionnelles pour un tel programme en milieu francophone minoritaire;
 - le type d'établissement où les diplômés de ce programme peuvent trouver de l'emploi;
 - les heures ou les postes de travail;
 - le salaire offert actuellement en Saskatchewan;
 - le stress mental et physique qui y est associé;
 - les risques en milieu de travail et la sécurité au travail;
 - les autres professionnels avec lesquels ils sont appelés à interagir;
 - les exigences sur le plan du perfectionnement professionnel pour les diplômés en exercice;
 - les exigences professionnelles ou licences requises au Canada et en Saskatchewan. (C, H, A, STSE)
- d. Communique les résultats de ses recherches sur une carrière de l'environnement à partir d'une vidéo sur YouTube, un exposé PowerPoint, un site Web, etc. (C, H, A, STSE)
- e. Interviewe ou rencontre d'autres personnes (dont des aînés et des détenteurs du savoir, des experts de disciplines diverses, etc.) pour s'enquérir des carrières possibles dans le domaine des sciences de l'environnement. (H, A)
- f. Interprète ou représente, dans le cadre d'un jeu de rôles, les divers intervenants du secteur de l'environnement ou les parcours de carrières possibles. (C, H, STSE)

Études autonomes (ÉA)

L'élève devra :

20SE-ÉA.1 Élaborer et mettre à exécution un plan pour l'étude d'un ou de plusieurs sujets d'intérêt personnel pertinents au cours de Sciences de l'environnement 20.

L'élève :

- a. Examine les enjeux et préoccupations de la francophonie par rapport à l'environnement et au développement durable. (H, C)
- b. Élabore une proposition de recherche scientifique portant sur un sujet des sciences de l'environnement et la soumet à ses pairs pour évaluation. (H)
- c. Conçoit et exécute une procédure à suivre pour la collecte, l'enregistrement, l'analyse et l'affichage des données pour l'étude d'un sujet sur les *Sciences de l'environnement 20*. (A, STSE)
- d. Analyse le but et les avantages d'une politique municipale, provinciale, territoriale ou fédérale spécifique, la législation, la réglementation, l'ordre, incitation ou pratiques liées à l'environnement ou à la durabilité. (H, STSE)
- e. Élabore une politique fondée sur les sciences de l'environnement et qui adresse un enjeu de la société ou de l'environnement. (A, STSE)
- f. Développe une méthode d'évaluation d'un impact environnemental réel ou hypothétique. (A, STSE)
- g. Construit et évalue l'efficacité d'un modèle ou une approche qui explique les bases scientifiques sous-jacentes à un sujet de sciences de l'environnement. (H, STSE)
- h. Crée un plan d'action visant à corriger un problème environnemental donné, qui pourrait être communiqué en tant que mesure correctrice préconisée ou déboucher sur un plan d'action réel. (A, STSE)
- i. Évalue dans quel mesure un enjeu mondial (p.ex. Changement climatique, le manque d'eau, la destruction de l'habitat, les espèces envahissantes et la pollution de l'air) est évident dans un contexte régional. (A, STSE)
- j. Débat de l'applicabilité de William Forster Lloyd « tragédie des biens communs » aux principes contemporains du développement durable. (H)
- k. Analyse les données provenant de sources telles que les enquêtes développées par les élèves ou les études de recherche, des études de cas ou d'autres méthodes statistiques pour faire des prédictions au sujet de la santé d'une population ou d'un écosystème. (H, STSE, A)
- l. Fait une recherche sur un problème ou réalise une étude de cas où l'action humaine a eu de profondes répercussions sur l'environnement, en analysant :
 - Les causes et effets;
 - Les coûts et retombées économiques;
 - Les implications éthiques. (STSE)
- m. Monte un portfolio démontrant une compréhension d'un sujet en sciences de l'environnement selon ses propres intérêts. (H, A, C)
- n. Développe un argumentaire pour appuyer une position contre ou en faveur une position liée à question par rapport aux sciences de l'environnement. (A, C, H)
- o. Communique les résultats de l'étude autodirigée à partir d'affiche, présentation, performance, démonstration, chanson, jeu, annonce publicitaire, représentation de l'art, vidéo ou un article de recherche. (H)

p. Construit un outil (p. ex. rubrique, liste de contrôle, auto-évaluation ou évaluation par les pairs) pour évaluer le processus et les produits impliqués dans l'étude dirigée par l'élève. (H, A)

Nature intégrative des sciences de l'environnement (NI)

L'élève devra :

20SE-NI.1 Examine les méthodes, les perspectives et les finalités des sciences de l'environnement.

L'élève :

- a. Réfléchi sur la façon dont sa relation avec l'environnement est influencée par expérience personnelle et la compréhension culturelle. (C, STSE, A)
- b. Apprécie l'apprentissage sur le terrain, pour une meilleure compréhension et une plus grande appréciation de l'environnement. (H, STSE)
- c. Examine comment diverses conceptions du monde (telles l'anthropocentrisme, le biocentrisme et l'écocentrisme) s'expriment dans les divers plans et politiques d'action environnementale élaborés par les milieux industriels, les pouvoirs publics, les ONG ou les Premières Nations et les Métis. (STSE, C)
- d. Reconnaît en quoi la vision du monde, telle que la conçoivent les Premières Nations et les Métis, passe davantage par l'interconnexion et l'interdépendance de l'humain et de la nature et le respect à la Terre mère nourricière. (STSE, C)
- e. Reconnaît que les sciences de l'environnement, en tant que champ d'études en plein essor, font l'intégration de connaissances, théories, modèles et processus issus d'autres disciplines scientifiques (comme l'écologie, les sciences de l'atmosphère, la biologie, la chimie, la physique, l'océanographie, la géologie et la géographie sociale), pour mieux comprendre les répercussions de l'activité humaine sur l'environnement. (C, H, STSE)
- f. Fait la distinction entre les sciences de l'environnement, qui reposent sur des données empiriques, et les études de l'environnement, qui prennent appui sur des études sociales et sur les jugements de valeur qui y sont inhérents. (H, STSE)
- g. Décrit les événements clés du mouvement environnemental, compris :
 - la révolution industrielle;
 - la révolution médicale;
 - la révolution verte (politique de transformation des agricultures);
 - la révolution de l'environnement (intendance);
 - et de leurs interrelations avec les sciences de l'environnement. (C, STSE, H)
- h. Étudie en quoi les principes du développement durable (environnement, économie et justice sociale) sont intimement liés aux sciences de l'environnement. (STSE)
- i. Étudie comment les données produites par les sciences de l'environnement peuvent être employées dans des évaluations des incidences environnementales, comme ceux décrits dans la Loi canadienne sur l'évaluation environnementale (2012), pour guider des projets ou des politiques. (STSE)
- j. Discute de l'importance des systèmes de pensée (p. ex. les limites, conditions initiales, entrées et sorties, boucles de rétroaction, flux d'énergie et transferts la matière) pour comprendre les questions environnementales. (STSE, C)
- k. Évalue comment les suppositions, hypothèses et approximations inclus dans un modèle de système environnemental particulier, influence la fiabilité et la précision d'un modèle. (STSE)

Atmosphère et santé humaine (AS)

L'élève devra :

20SE-AS.1 Évaluer l'incidence des activités humaines sur la qualité de l'air ainsi que la nécessité de mettre en place une réglementation et des technologies en vue d'atténuer les dangers pour la santé humaine.

L'élève :

- a. Se questionne sur la façon dont les activités et les technologies humaines se sont répercutées sur la qualité de l'air. (H)
- b. Se questionne sur la disparition de la couche d'ozone stratosphérique et sur la contribution de cette disparition à des problèmes de santé humaine, comme les cancers et les cataractes. (STSE, C, A)
- c. Décrit les causes et effets, sur le plan de la santé, de polluants de l'air intérieur et extérieur, comme les particules en suspension, le dioxyde de soufre, le dioxyde d'azote, les composés organiques volatils (COV), le monoxyde de carbone, le plomb, l'ozone troposphérique, l'acide sulfurique, le radon, les moisissures et les allergènes. (C, STSE)
- d. Analyse l'incidence de règlements gouvernementaux, comme la Cote air santé (CAS), les Objectifs nationaux de qualité d'air ambiant (ONQAA) et la Loi sur la lutte contre la pollution atmosphérique, sur l'atténuation des risques pour la santé humaine. (H, C, STSE)
- e. S'interroge sur les causes, la production et la gestion du smog photochimique ou industriel et les mesures pour atténuer leurs effets sur la santé. (C, STSE, A)
- f. Conçoit et met à exécution un processus de collecte et d'analyse de données sur la qualité de l'air ambiant, à l'intérieur ou à l'extérieur. (S, A)
- g. Examine les principes scientifiques à la base des technologies et processus mis au point pour réduire les émissions polluantes automobiles et industrielles, comme les filtres à air, les dépoussiéreurs à sacs filtrants, les dépoussiéreurs électrostatiques et les pots d'échappement catalytiques, ou pour améliorer la qualité de l'air des bâtiments. (C, STSE, H)
- h. Fait une recherche sur l'efficacité des dispositifs ou les substances de protection personnelle (p. ex. écrans solaires, vêtements protecteurs, insecticides) dans la protection de la santé humaine. (STSE, H)
- i. Fait des généralisations à propos du rapport entre la densité démographique et la santé humaine. (STSE, H)

L'élève devra :

20SE-AS.2 Analyser la production, la fiabilité et l'utilisation des données géoscientifiques relatives au changement climatique sur la société et l'environnement.

L'élève :

- a. Examine les types de questions relatives aux changements climatiques (passés, présents et futurs) auxquelles les scientifiques essaient de répondre. (STSE, A)
- b. Examine diverses techniques (imagerie satellitaire, carottages de glace, dendrologie) servant aux scientifiques à recueillir des données sur le changement climatique. (STSE, A)
- c. Fais des recherches sur l'Arctique en tant que région baromètre du changement climatique et, notamment, les impacts que ce changement peut avoir sur les modes de vie traditionnels dans le Grand Nord, compte tenu de la vulnérabilité relative selon qu'on se trouve dans des régions septentrionales ou des régions équatoriales de la planète. (STSE, C)
- d. Examine le rôle et la raison d'être d'organismes comme le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), le Centre canadien de la modélisation et de l'analyse climatique (CCmaC) et le Collectif des Prairies pour la recherche en adaptation, dans l'élaboration de prises de position scientifiques sur le changement climatique. (STSE)
- e. Examine l'apport des savoirs autochtones et francophones au processus décisionnel en matière de changement climatique. (STSE, C)
- f. Étudie le consensus qui se dégage dans les milieux scientifiques sur la réalité concrète du changement climatique anthropique. (STSE)
- g. Examine à partir de rapports publiés notamment par le Collectif des Prairies pour la recherche en adaptation, les impacts sociétaux et environnementaux du changement climatique en Saskatchewan, notamment sur le plan :
 - de la santé humaine;
 - de la répartition démographique et;
 - de l'accès à l'eau et à d'autres ressources. (STSE)
- h. Interprète des données climatiques (p. ex. tableaux, cartes, graphiques, illustrations et autres représentations) pour déterminer les modèles et les tendances climatiques sur des périodes spécifiques. (H, STSE)
- i. Recherche en quoi des modèles climatiques aident à prévoir les effets futurs du changement climatique selon des degrés divers de probabilité et de fiabilité. (STSE, C, H)
- j. Reconnait en quoi les répercussions du changement climatique d'un système terrestre donné sont susceptibles d'agir aussi sur d'autres systèmes terrestres, comme dans le cadre de phénomènes comme El Niño, La Niña et l'acidification des océans. (C, STSE, H)
- k. Examine les stratégies d'adaptation et d'atténuation élaborées en vue d'atténuer le plus possible les impacts du changement climatique sur le secteur de l'agriculture, de l'énergie, de la foresterie, du transport et du tourisme en Saskatchewan. (STSE, C, H)
- l. Développe différents scénarios possibles de l'évolution de la vie en réaction au changement climatique survenant dans le monde, comme à la suite :
 - de la montée du niveau des océans;
 - de phénomènes climatiques extrêmes;
 - de pénuries d'eau;
 - d'inondations;
 - de l'acidification des océans ou en termes;
 - de risques accrus d'épidémies. (STSE, C, H, A)

Population humaine et pollution (PH)

L'élève devra :

20SE-PH.1 Étudier les technologies et les processus visant à réduire et à gérer la consommation des ressources, la production des déchets et la pollution associées à la croissance de la population.

L'élève :

- a. Identifie les facteurs qui ont contribué, historiquement et les tendances contemporaines, dans la croissance démographique humaine et qui peuvent influencer le futur. (C)
- b. Étudie les impacts environnementaux de l'expansion démographique survenue ces cent dernières années dans une région ou zone donnée. (STSE, C)
- c. Fais une recherche sur les croyances et les pratiques des Premières Nations et les Métis qui démontrent une perspective viable sur l'emploi des ressources et la réduction des déchets. (C, STSE, H)
- d. Discute des forces et des limites de modèles (p. ex. I=PAT) utilisés par les scientifiques pour quantifier l'impact de facteurs comme la population, la consommation, la technologie et la gestion sur l'environnement. (STSE, A)
- e. Décrit l'incidence de la sécurité alimentaire et de l'accès aux médicaments sur la croissance démographique. (C)
- f. Décrit les enjeux associés à la production et à l'emploi d'engrais dans les cultures vivrières en vue d'assurer la subsistance d'une population humaine en croissance, et leurs retombées. (C, STSE,)
- g. Recherche des technologies et processus palliatifs mis au point en vue d'atténuer le plus possible l'impact des activités minières, forestières ou agricoles sur la quantité et la qualité de l'eau. (STSE, C)
- h. Étudie les déchets produits dans tout le cycle de vie du produit. (STSE, H)
- i. Conçoit et réalise un audit des déchets et propose un plan de réduction ou de réacheminement des déchets reposant sur les conclusions de cet audit. (H, A, C)
- j. S'interroge sur les avancées technologiques (stations d'épuration des eaux usées, incinérateurs, centres de compostage, lieux d'enfouissement, collecte sélective, etc.) appliquées au stockage, à la transformation et à l'élimination des déchets humains et des déchets d'élevage. (C, STSE)
- k. Discute des avantages et des conséquences des ordres publics concernant la manipulation, le stockage, le transport, le traitement et l'élimination des déchets dangereux. (STSE)

Écosystème aquatique (AQ)

L'élève devra :

20SE-AQ.1 Analyser la fonction et l'état des écosystèmes aquatiques que forment les rivières et autres cours d'eau, les lacs, les zones humides et les bassins versants.

L'élève :

- a. Explique en quoi l'état de santé d'un écosystème aquatique peut être évalué à partir de facteurs chimiques, de facteurs physiques et de bioindicateurs, comme les espèces indicatrices, les espèces clés et les espèces envahissantes. (C, STSE)
- b. Mesure les facteurs abiotiques (comme la turbidité, la température, l'oxygène dissout et les particules en suspension) présents dans un écosystème aquatique à partir de diverses méthodes (instruments et logiciels de mesure, papiers pH, disques de Secchi, cônes à sédimentation Imhoff et trousse d'analyse chimique de la qualité de l'eau). (H, STSE)
- c. Étudie la diversité de la vie dans un écosystème aquatique en prélevant des échantillons d'eau, en classant les organismes aquatiques vivants qui s'y trouvent, en évaluant la biodiversité ou en calculant l'indice de qualité de l'eau ou la capacité de production d'algues. (C, H)
- d. Évalue l'interdépendance des facteurs abiotiques (comme le pH, l'oxygène dissout [OD], la turbidité, la température, les matières dissoutes totales [MDT], le phosphore, l'azote, le débit d'eau et la demande biochimique en oxygène [DBO]), et des facteurs biotiques dans un écosystème aquatique vivant. (C)
- e. Fait des recherches sur la concentration bactérienne d'eaux de surface et compare la présence de bactéries coliformes aux normes de qualité préconisées pour les eaux de surface, en appliquant les principes de sécurité pertinents. (A, H, STSE)
- f. Évalue comment une approche intégrée de gestion du bassin hydrographique peut aborder des questions (p. ex. drainage, écoulement par précipitation, approvisionnement en eau, protection d'habitat et droits à l'eau) qui affectent la qualité de l'eau et la santé de tous les vivants dans le bassin hydrographique. (H)
- g. Décrit les avantages des biens et services écologiques fournis par les zones riveraines et les zones humides (p. ex. les marais, les marécages et les tourbières) dans la protection des ressources en eau. (C)
- h. Reconnaît différentes caractéristiques naturellement oligotrophiques ou eutrophiques des lacs. (H, C)
- i. Évalue certaines des causes et conséquences possibles de l'eutrophisation d'origine culturelle sur ces plans d'eau (comme le déboisement des terres, le ruissèlement des engrais excédentaires dans les nappes d'eau et les stations d'épuration). (C)

L'élève devra :

20SE-AQ.2 Reconnaître la valeur de la propreté de l'eau dans le maintien de la qualité de la vie humaine et de l'environnement.

L'élève :

- a. Analyse certains problèmes de santé humaine apparus récemment, comme la propagation de certaines maladies, de mercure dans les poissons, de cyanobactéries dans les lacs et d'E. coli dans l'eau potable, à la suite de la perturbation des écosystèmes. (STSE, C)
- b. Analyse les motivations à la base de l'élaboration et de l'application de normes de qualité de l'eau, comme les objectifs en matière de qualité des eaux de surface en Saskatchewan (Saskatchewan Surface Water Quality Objectives, SSWQO) ou l'Indice de la qualité des eaux au Canada et des mesures législatives prévues par la Loi sur les ressources en eau du Canada et la Loi sur les ouvrages destinés à l'amélioration des cours d'eau internationaux. (STSE, C)
- c. Examine en quoi le travail de particuliers, d'ONG, de populations autochtones et d'organismes gouvernementaux (comme les associations de protection des bassins versants et la Water Security Agency) contribue, par des règlements et politiques de gestion et de distribution, à assurer la présence d'une eau propre et abondante. (C, STSE)
- d. Décrit le fonctionnement et l'efficacité des processus et technologies mis au point à l'échelle local et mondiale pour la protection de l'eau potable. (C, STSE)
- e. Décrit le fonctionnement et l'efficacité des technologies et des processus développés pour protéger des sources d'eau potable locale et mondiale. (STSE, C)
- f. Analyse les effets sociétaux et environnementaux sur les humains et sur les écosystèmes aquatiques des sources ponctuelles ou autres pollution de l'eau. (STSE, C, A)
- g. S'interroge sur les causes et les effets de divers contaminants (agents pathogènes, matières organiques, métaux lourds, sédiments, chaleur et produits pétrochimiques) et produits chimiques inorganiques (comme les pesticides présents dans un écosystème), ainsi que sur les stratégies de gestion et de réduction des impacts de ces contaminants. (STSE)
- h. Recherche en quoi l'activité humaine pose des risques pour les écosystèmes marins (dégradation des récifs coralliens, surpêche, photodégradation des déchets de plastique, trafic maritime, activités pétrolières et minières au large des côtes). (STSE, A)
- i. S'interroge sur le rôle du muskeg et de la mousse végétale comme modes de filtration de l'eau et de conservation des aliments dans les communautés des Premières Nations. (STSE, C, A)
- j. Fait une recherche sur les avancées technologiques réalisées dans le domaine de l'assainissement des eaux, comme les usines de dessalement, les stations d'épuration et les filtres à eau domestiques. (STSE, C, A)
- k. Conçoit un système de protection des eaux de source pour une eau potable en identifiant les principes de précaution. (STSE, H, A)

Écosystèmes terrestres (ÉT)

L'élève devra :

20SE-ÉT.1 Analyser le sol en tant que partie intégrante des écosystèmes terrestres.

L'élève :

- a. Discute de la vision des populations autochtones, où le sol est considéré comme faisant partie intégrante de la Terre Mère Nourricière. (A, STSE)
- b. Reconnaît en quoi les sols, par une multiplicité de processus géologiques, en sont arrivés au fil du temps à contribuer à la formation de divers horizons pédologiques, textures et niveaux de fertilité des sols, et teneurs des sols en matières organiques. (C)
- c. Comprend l'interconnexion entre les caractéristiques du sol et la végétation naturelle en Saskatchewan. (C)
- d. Expérimente avec différents types de terreau (la terre noire, du compost, du sable, de la terre végétale, du fumier, de la mousse de tourbe, de la vermiculite), en vue de déterminer leur adéquation pour la culture de différentes espèces de plantes données. (H)
- e. Explique les méthodes scientifiques communes utilisées pour échantillonner et surveiller la qualité du sol au fil du temps. (C, STSE)
- f. Recueille et analyse des échantillons de sols (p.ex. pH, taux d'azote, de phosphore, de potassium, de porosité et d'humidité utile) à l'aide d'instruments comme des capteurs et des trousseaux d'analyse des sols. (H, STSE, A)
- g. Fait une recherche sur les causes possibles de la dégradation des sols (érosion par le vent et par l'eau, salinisation et désertification) et sur les stratégies d'atténuation (travail de conservation du sol, cultures en courbe de niveau, fossés enherbés et rideaux abris) visant à réduire la disparition de la couche arable. (A, C)
- h. Reconnaît le rôle et la diversité des organismes présents dans les sols (bactéries fixatrices d'azote, champignons, mycorhizes, insectes, plantes et protistes). (C)
- i. Discute du rôle du sol dans le cycle biogéochimique, notamment dans le stockage du carbone, fixation de l'azote, nitrification et la dénitrification. (STSE)
- j. Examine comment les phénomènes naturels ou humains tels que l'érosion, la désertification et la pollution affectent la productivité des sols et la production alimentaire. (STSE)
- k. Évalue divers systèmes de compostage à petite et à grande échelle, comme les toilettes à compostage, le compostage en tas ou en tranchées, le vermicompostage, la digestion anaérobie et le traitement biomécanique des déchets. (H, STSE)
- l. Collabore avec ses pairs pour proposer un plan d'aménagement paysager ou un écosystème urbain (p.ex. espaces verts, murs verts, jardins sur les toits), y compris la représentation des conditions affectant le sol. (A, STSE)

L'élève devra :

20SE-ÉT.2 Examiner le rôle des plantes dans un écosystème, y compris les usages qu'en font les humains.

L'élève :

- a. Discute des multiples rôles que jouent les plantes, notamment à titre de fournisseurs de biens et services écologiques et de capital naturel. (C)
- b. Examine l'importance (en matière de médecine, de spiritualité, de nutrition et d'abris) des plantes, y compris le tabac dans les cultures des Premières Nations et métisses. (C, STSE)
- c. Explique en quoi la morphologie et la physiologie des plantes déterminent le rôle qu'elles jouent dans un écosystème, p. ex. fertilisation, filtration de l'air et de l'eau, la fourniture d'abris pour d'autres organismes et de fournir la matière organique à l'écosystème). (C)
- d. Interprète les relations entre la photosynthèse, la respiration cellulaire et la productivité primaire nette. (C)
- e. Évalue les facteurs qui influent sur la pollinisation et la reproduction des plantes, y compris le rôle de l'approche de la lutte intégrée (ou protection intégrée). (C)
- f. Analyse les relations entre les plantes et le changement climatique, notamment le rôle des plantes dans la réduction des gaz à effet de serre et l'impact du changement climatique sur la croissance et la distribution des plantes. (STSE)
- g. Examine les progrès réalisés dans le domaine des sciences agricoles qui se sont répercutés sur la nature et le rendement des cultures horticoles et agricoles en Saskatchewan. (STSE, C)
- h. Évalue les impacts économiques, environnementaux et sociétaux des pratiques agricoles, p. ex. industrielle, traditionnelle, autoconsommation, l'agriculture durable, l'agriculture biologique, l'agriculture urbaine, agriculture communautaire à l'appui des réseaux alimentaires. (STSE)
- i. Analyse les pratiques et technologies forestières courantes (p.ex. coupe sélective, coupe à blanc, gestion intégrée des ressources, etc.) sur le plan de la productivité, de la rentabilité et de la gestion de l'environnement. (STSE)
- j. Évalue l'impact de l'agriculture ou de la foresterie sur un écosystème naturel. (H)

L'élève devra :

20SE-ÉT.3 Reconnaître la nécessité de conserver les habitats naturels en soutien des populations animales et de la biodiversité.

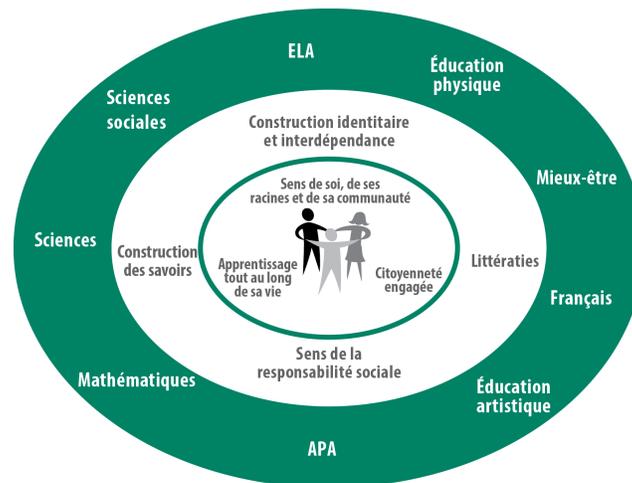
L'élève :

- a. Justifie la nécessité de préserver les habitats naturels sur le plan de la biodiversité et de la résilience des écosystèmes, tant à l'échelon local qu'à l'échelle mondiale. (C)
- b. Décrit l'apport des Premières Nations et des Métis à la compréhension des effets du changement de l'habitat naturel sur les flux historiques de migration animale en Saskatchewan. (STSE, A)
- c. Examine comment les décisions relatives à la gestion et à la protection des habitats sont influencées par les droits fonciers autochtones (p. ex. les gardiens de la terre par rapport à la propriété foncière individuelle) se traduisent dans l'esprit et l'intention des différents traités. (C, STSE, A)
- d. Reconnaît le rôle de particuliers, d'organismes publics et d'ONG, comme le plan d'action pour la conservation des prairies de la Saskatchewan (Saskatchewan Prairie Conservation Action Plan), Canards Illimités, la Loi sur les espèces en péril et le Comité sur la situation des espèces en péril au Canada (COSEPAC), dans la protection et le maintien des habitats naturels et de la biodiversité. (H)
- e. Fait le lien entre les adaptations et comportements spécifiques d'un organisme vivant et sa niche écologique dans un écosystème. (C)
- f. Identifie la gamme des animaux habitant diverses écozones et écorégions de la Saskatchewan. (C)
- g. Évalue les impacts d'un changement dus à l'activité humaine (p. ex. l'agriculture; l'exploitation minière, pétrolière et gazière; de la foresterie; l'urbanisation et les loisirs) sur l'habitat d'un animal représentatif d'un écozone donnée. (H, C)
- h. Discute des implications du principe d'exclusion compétitive (principe de Gause) appliqué aux animaux et aux plantes d'un écosystème et, notamment, à l'introduction d'espèces envahissantes et du risque de déplacement d'écozones sous l'effet du changement climatique. (C)
- i. Détermine l'importance d'une espèce clé dans un écosystème terrestre donné. (H)
- j. Évalue les impacts actuels ou éventuels d'un changement climatique sur un animal représentatif et sur son habitat. (H)
- k. Évalue les impacts actuels ou éventuels d'un changement climatique sur un animal représentatif d'une écozone donnée et sur son habitat. (H)
- l. Examine les impacts de l'exploitation pétrogazière en Saskatchewan sur diverses populations animales. (H, STSE)
- m. Donne des exemples de projets de restaurations des habitats endommagés ou détruits. (STSE)

Les sciences et les autres matières

Le contexte fournit une signification, une pertinence et une utilité à l'apprentissage. L'élève qui apprend les sciences en contexte devient responsable de son apprentissage et engagé dans celui-ci. Il peut faire des liens avec son vécu et trouver l'apprentissage plus signifiant. Ces liens permettent également à l'élève de faire des liens entre les résultats d'apprentissage en sciences ainsi qu'entre les apprentissages en sciences et les autres matières. Plus l'élève fera l'expérience de liens variés et forts, plus son apprentissage sera approfondi.

*Toute pensée est contextualisée!
Donc l'élève qui vit un apprentissage
et une évaluation contextualisés
développe une compréhension plus
approfondie, peut faire le transfert de
ses connaissances et a un ancrage
pour une étude interdisciplinaire.*



Lexique

Anthropocentrisme : Système ou attitude qui place l'homme au centre de l'univers et qui considère que toute chose se rapporte à lui.

Biens et services écologiques : sont les avantages pour l'ensemble des organismes vivants qui découlent des fonctions écologiques des écosystèmes en santé.

Biens et services écosystémiques : Les écosystèmes sont le cadre de toute vie et de toute activité humaines. Les biens et services qu'ils nous fournissent sont indispensables à la durabilité de notre bien-être, ainsi qu'au développement économique et social futur. Les bénéfices fournis par les écosystèmes comprennent la nourriture, l'eau, le bois, la purification de l'air, la formation des sols et la pollinisation.

Biodiversité : Diversité des organismes vivants, qui s'apprécie en considérant la diversité des espèces, celle des gènes au sein de chaque espèce, ainsi que l'organisation et la répartition des écosystèmes.

Biocentrisme : Théorie morale qui affirme que tout être vivant mérite le respect moral. Différentes théories morales proposent d'inclure l'ensemble des êtres vivants dans la sphère des individus méritant une considération morale directe.

Biomes : Écosystèmes terrestres ou aquatiques caractéristiques de grandes zones biogéographiques qui sont soumises à un climat particulier. Exemples : savane africaine, désert, forêt équatoriale, toundra.

Biome aquatique : Correspond à une vaste communauté d'organismes vivants qui se répartissent dans des étendues d'eau douce (biomes dulcicoles) ou d'eau salée (biomes marins).

Biome dulcicole : Regroupent toutes les eaux courantes, stagnantes et continentales dont la salinité est généralement inférieure à 1 g/L.

Biomes marins : Regroupent les océans et les mers, eaux dont la salinité est généralement de 35 g/L (La zone littorale, La zone néritique (ou eaux côtières), Les récifs coralliens, La zone pélagique océanique, La zone benthique océanique.

Changement climatique : Désigne de lentes variations des caractéristiques climatiques en un endroit donné, au cours du temps.

Changement climatique anthropique : Émissions de gaz à effet de serre, engendrées par les activités humaines, modifiant la composition de l'atmosphère de la planète.

Climat : L'ensemble des éléments météorologiques qui caractérisent les conditions moyennes et extrêmes de l'atmosphère sur une longue période de temps, sur une région donnée de la surface du globe.

Écozone : Partie de la surface terrestre représentative d'une unité écologique à grande échelle, caractérisée par des facteurs abiotiques (non vivants) et biotiques (vivants) particuliers.

Espèce clé : Espèce qui a un effet disproportionné sur son environnement au regard de ses effectifs ou de sa biomasse. Sa disparition causerait à un écosystème un changement trop grand pour les autres espèces de l'écosystème.

Indicateur de santé : Outil de mesure utilisé pour décrire une situation donnée de façon claire et compréhensible. Les indicateurs de santé sont ainsi des outils de mesure de l'état de santé d'une population.

IPAT : est une équation qui exprime que l'impact environnemental (I) est le produit de trois facteurs : population (P), abondance (A) et technologie. (Impact = population + abondance + technologie).

Lutte intégrée : est une approche agroenvironnementale, basée sur l'expérimentation et l'observation, qui permet de gérer et de rentabiliser les cultures en considérant l'environnement comme un allié.

Muskeg (ou fondrière de mousse) : Consiste en un marais ou marécage dans une zone peu ou pas drainée, plus particulièrement dans un bassin dont le fond est constitué de roche ou d'argile. Le nom Muskeg vient des amérindiens.

Sécurité alimentaire : Situation qui garantit à tout moment à une population, l'accès à une nourriture à la fois sur le plan qualitatif et quantitatif. Elle doit être suffisante pour assurer une vie saine et active, compte tenu des habitudes alimentaires.

Turbidité : Mesure de la qualité de l'eau, caractérise le poids de la matière par unité de volume d'eau.

Vermiculite : Minéral argileux, fréquent dans les sols des régions tempérées, comme les sols bruns, et provenant de la transformation ménagée des micas au cours de la formation du sol.

Perspectives culturelles : Contexte d'apprentissage qui reflète une perspective humaniste qui considère l'enseignement et l'apprentissage comme l'acquisition et la transmission culturelle.

Zone humide : Région où l'eau est le principal facteur qui contrôle le milieu naturel et la vie animale et végétale associée.