

2011

Programme d'immersion

Sciences humaines

5



Ministère de
l'Éducation
de la Saskatchewan





Table de matières

Remerciements	v
Sciences humaines 5 ^e année, programme d’immersion	1
Introduction	1
Répartition du temps d’enseignement	2
Principes de base de l’apprentissage du français en immersion	3
Grandes orientations de l’apprentissage	5
L’apprentissage tout au long de sa vie	5
Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté	6
Une citoyenneté engagée	6
Les compétences transdisciplinaires	7
La construction des savoirs	7
La construction identitaire et l’interdépendance	7
L’acquisition des littératies	8
L’acquisition du sens de la responsabilité sociale	8
Mesure et évaluation	9
Apprentissage par enquête	10
Un modèle d’enquête	11
Les thèmes	12
Finalité et buts	13
Compétences en sciences humaines	14
Perspectives diverses	16
Aperçu de la 5 ^e année	17
Résultats d’apprentissage et indicateurs de réalisation	18
Sciences humaines et les autres matières	32
Aperçu des trois niveaux scolaires	34
Lexique	36
Bibliographie	38

Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier ceux et celles qui ont participé au processus de consultation pour le programme de sciences humaines en immersion de leur contribution professionnelle et de leurs conseils :

- les participantes et les participants aux sessions de consultation;

Slavita Baranga
Saskatchewan Rivers School Division

Wade Mourot
Prince Albert Catholic Schools

Paul Bergeron
Prince Albert Catholic Schools

Karen Olson
Regina Public Schools

Annie Beaumier
Prince Albert Catholic Schools

Wybo Ottenbreit-Born
Regina Public Schools

Serge Dubé
Regina Public Schools

Hélène Préfontaine
Prince Albert Catholic Schools

Colette Durette
Saskatchewan Rivers School Division

Rochelle Rugg
Regina Public Schools

Tara Fisher
Regina Catholic Schools

Gisèle Stalwick
Prince Albert Catholic Schools

Naomi Fortier-Freçon
Regina Public Schools

Heather Stirling
Regina Public Schools

Liza Havlicek
Prince Albert Catholic Schools

Michelle Sullivan
Prince Albert Catholic Schools

Diane Lacasse
Regina Catholic Schools

Maureen Taylor
Saskatchewan Rivers School Division

Dominique Lepage
Regina Catholic Schools

Sharon Thorsrud
Prince Albert Catholic Schools

Rob Liggett
Northern Lights School Division

Stacey Zbeetnoff
Saskatoon Public Schools

Linda Michaud
Regina Catholic Schools

- les participantes et les participants aux sessions de consultation auprès des Premières nations;
- les membres du Comité consultatif pour les sciences humaines de la maternelle à la cinquième année.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît aussi le Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien dont le cadre commun pour les sciences humaines inspira les résultats d'apprentissage et les indicateurs du programme de sciences humaines.

Sciences humaines 5^e année, programme d'immersion

Introduction

Les sciences humaines sont l'un des domaines obligatoires dans le programme d'immersion en Saskatchewan.

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, la finalité et les buts pour les sciences humaines en immersion, et la vision du programme de sciences humaines pour la cinquième année.

Le contenu du programme et les habiletés cultivées sont organisés en résultats d'apprentissage (RA) obligatoires. Les résultats d'apprentissage sont les énoncés précis de ce que l'élève doit savoir, ce qu'il ou elle doit comprendre et ce qu'il ou elle peut faire à la fin de chaque niveau scolaire. Ces apprentissages portent également sur les valeurs.

Chaque résultat d'apprentissage est assorti d'indicateurs de réalisation qui précisent l'étendue et la profondeur du résultat d'apprentissage. Ces indicateurs suggèrent les comportements observables et mesurables de l'apprentissage de l'élève pour démontrer ce qu'il ou elle sait, ce qu'il ou elle a compris et ce qu'il ou elle peut faire. La liste d'indicateurs n'est ni exhaustive ni obligatoire.

Répartition du temps d'enseignement

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à chaque matière et à chaque niveau scolaire par semaine.



Programme d'immersion

* À partir de la 2^e ou 3^e année, à diviser entre l'enseignement du français et de l'anglais.

** Le temps alloué aux cours aux choix peut être utilisé pour tout cours choisi localement, ce qui donnera aux élèves plus de possibilités d'apprentissage.

Matière	Minutes
Langue(s) *	750
Mathématiques	170
Sciences	120
Sciences humaines	120
Éducation physique	120
Bien-être	60
Éducation artistique	160
Arts pratiques et appliqués • Sensibilisation aux carrières • Cours combiné d'Arts pratiques et appliqués	
Cours au choix **	
• Maximum	120
• Minimum	0

Principes de base 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 signifiantes et sur la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

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.

L'élève apprend 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.

- **quand il ou elle a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction**

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

- **quand il ou elle a de nombreuses occasions de réfléchir à son apprentissage**

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

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.

(Netten, 1994, p. 23)

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

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

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

L'élève doit pouvoir exercer les fonctions cognitives dans sa langue seconde.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où l'élève a l'occasion d'être exposé à la langue française.

- **quand il ou elle a de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive**

Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de développer une compétence langagière qui lui permet de s'exprimer en français en même temps qu'il ou elle observe, explore, résout des problèmes, réfléchit et intègre à ses connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui l'entoure.

- **quand les situations lui permettent de faire appel à ses connaissances antérieures**

Quand l'élève a l'occasion d'activer ses connaissances antérieures et de relier son vécu à la situation d'apprentissage, il ou elle fait des liens et ajoute à son répertoire de stratégies pour soutenir la compréhension et pour faciliter l'accès à de nouvelles notions.

- **quand les situations d'apprentissage sont significatives et interactives**

Quand l'élève s'engage dans des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, il ou elle s'intéresse à son apprentissage et a tendance à faire le transfert de ses acquis linguistiques à d'autres contextes.

- **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 à l'élève d'utiliser et d'enrichir sa langue seconde dans des situations vivantes, pertinentes et variées.

- **quand il ou elle est exposé à d'excellents modèles de langue**

Il est primordial que l'école permette à l'élève d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue lui 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. viii.

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 12^e 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'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 ou elle démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il ou elle est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il ou elle vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il ou elle fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

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

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

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.

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

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

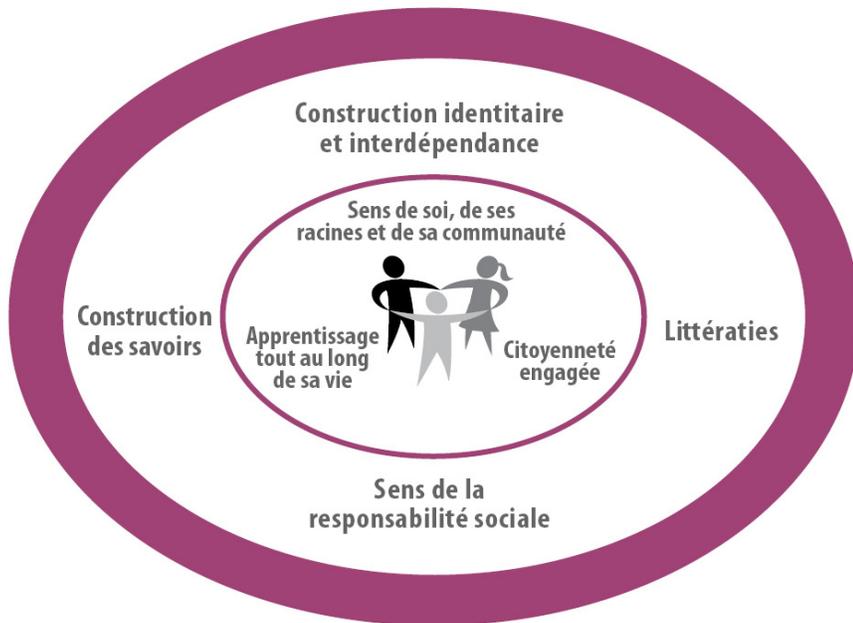
L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il ou elle comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il ou elle est en mesure de cultiver des relations positives. Il ou elle sait reconnaître les valeurs de 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, les Dénés et les Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même ou d'elle-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il ou elle renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

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 ou elle reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il ou elle accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il ou elle 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 ou elle 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.

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 ou elle fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il ou elle sait et de créer de nouveaux savoirs. Il ou elle 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 ou elle 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 ou elle 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 ou elle est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. (ACELF)

Les littératies renvoient à l'ensemble des habilités 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'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

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 ou elle 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 ou elle utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

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 ou elle a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il ou elle 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.

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.

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.

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

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"> • auto-évaluation • 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 conseils/commissions scolaires

Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*. Cette ressource est disponible en ligne à l'adresse suivante :

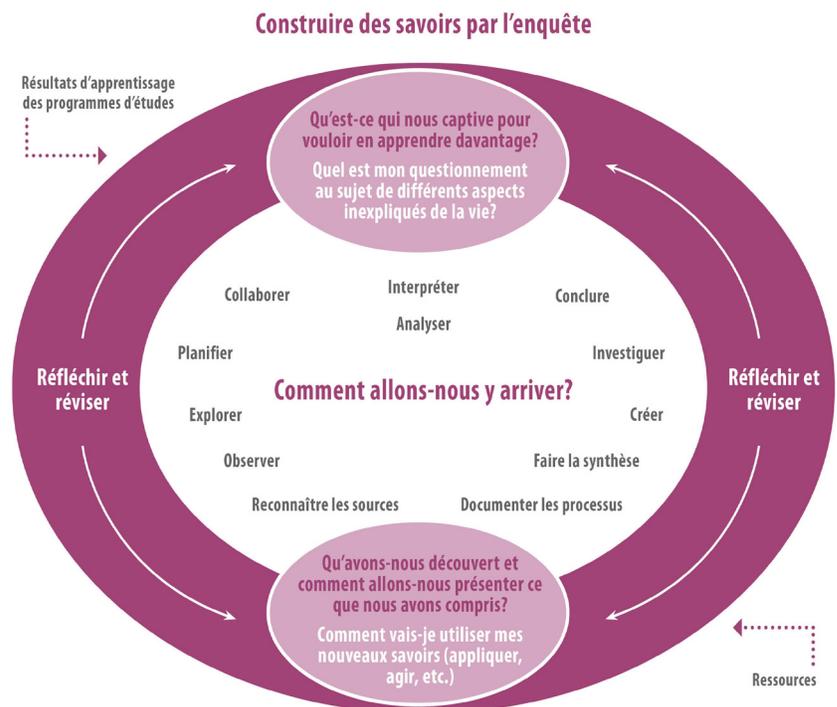
<http://www.wncp.ca/french/subjectarea/classassessment.aspx>

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'enseignant ou 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 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 ou elle l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



Un modèle d'enquête

L'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle d'enquête a 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 une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maîtresses, 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 ou elle 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.

Les thèmes

Le programme d'études de sciences humaines immersion recouvre neuf thèmes d'importance égale. Les titres pour chaque niveau sont les suivants :

Année Thèmes

- 1 Programme interdisciplinaire: moi
- 2 Programme interdisciplinaire : moi et ma communauté
- 3 Des communautés de partout
- 4 La Saskatchewan
- 5 **Le Canada**
- 6 Le Canada et ses voisins de l'Atlantique : un regard vers l'Est
- 7 Le Canada et ses voisins du Nord et du Pacifique : un regard vers le Nord et l'Ouest
- 8 Le Canada : l'espoir et les enjeux
- 9 Un regard vers le passé

Finalité et buts

Le programme de sciences humaines de la maternelle à la 12^e année en immersion française vise à cultiver chez les élèves un sens de leur efficacité comme citoyen d'un monde toujours plus inclusif, interdépendant et pluraliste. Il cherche à y arriver en engendrant chez les élèves une prise de conscience au sujet des liens entre les événements actuels et des actions faites par des personnes dans le passé, des personnes ordinaires devenues exceptionnelles en fonction de leurs décisions. Au cours du programme de sciences humaines, les élèves viendront à connaître davantage le passé et à le valoriser, à comprendre le présent et à agir pour influencer sur l'avenir.

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent de la maternelle à la 12^e année. Pour le programme de sciences humaines en immersion française, les buts sont les suivants :

En agissant selon nos talents et nos moyens, nous avons tous le pouvoir de contribuer à rétablir l'équilibre planétaire essentiel à la vie. À nous de questionner, de penser et d'agir en fonction de ce que nous espérons pour l'avenir et de laisser, si possible, un monde plus beau, plus prometteur qu'à notre arrivée.

(Frédéric Back, 2009)

Interaction et interdépendance (IN)

Les élèves discerneront, à l'échelle locale et globale, les enjeux propres à l'interdépendance et aux interactions entre les individus, les cultures, les communautés, les sociétés et les nations.

Ce but est lié aux domaines de la psychologie, de l'anthropologie, de la sociologie, de l'archéologie et de la philosophie.

Lieux et temps (LT)

Les élèves évalueront l'interaction dynamique de l'individu avec les environnements naturels et construits, ainsi que les événements et les idées qui ont affecté le passé, qui influent sur le présent et qui façonnent l'avenir.

Ce but est lié aux domaines de la géographie et de l'histoire.

Pouvoir et autorité (PA)

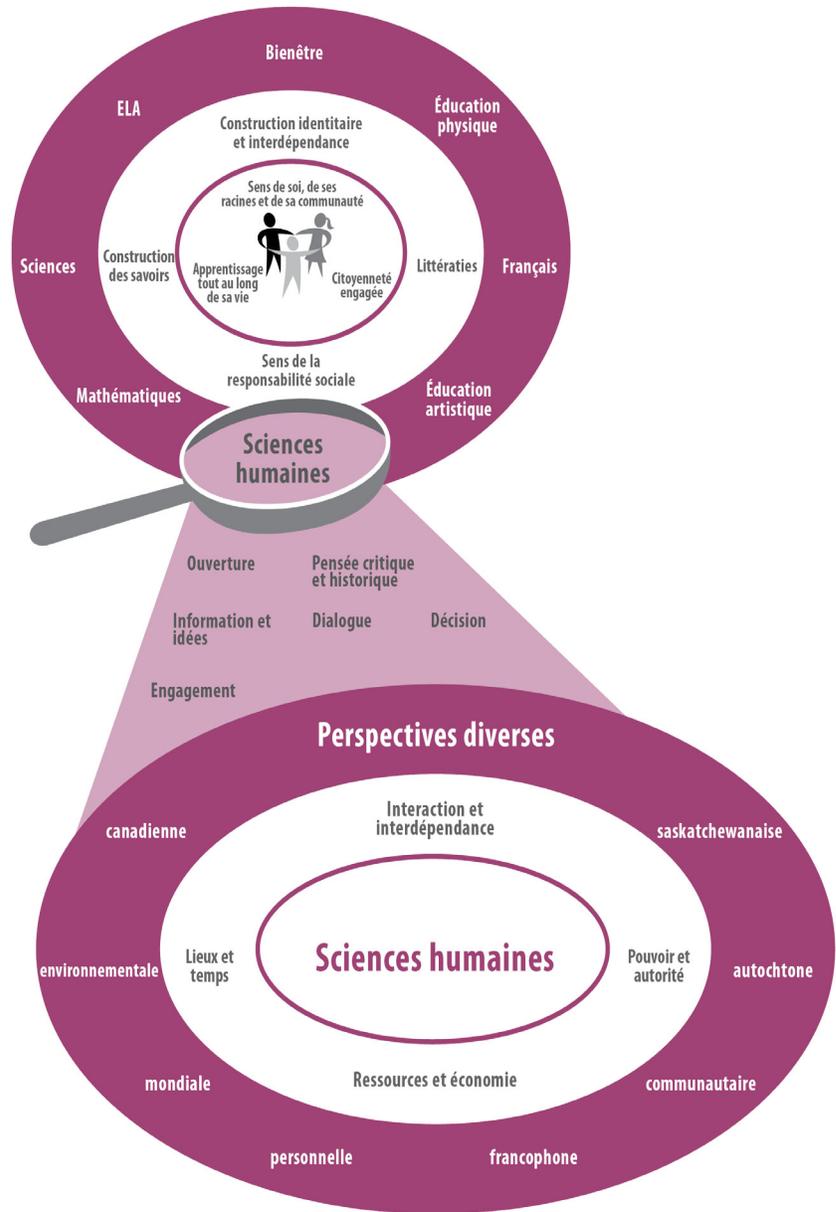
Les élèves évalueront les processus et les structures du pouvoir et de l'autorité, et leurs effets sur les individus, les familles, les communautés et les nations.

Ce but est lié aux domaines du droit et des sciences politiques.

Ressources et économie (RE)

Les élèves évalueront les paradigmes de l'usage et de la répartition des ressources et des richesses selon diverses visions du monde pour la satisfaction des besoins des individus, des familles, des communautés et des nations en vue de contribuer au développement durable.

Ce but est lié aux domaines de l'économie et des études environnementales.



Compétences en sciences humaines

Le programme de sciences humaines fournit à l'élève des occasions de définir son rôle comme participant actif ou participante active dans le monde. L'élève prend conscience de son pouvoir d'action à l'échelle personnelle, locale, nationale et mondiale. Tout comme les gestes des gens dans le passé auraient influencé les événements actuels. Ses propres actions influenceront à leur tour sur l'avenir.

Au cours de cette démarche, l'élève est amené à développer des compétences qui le rendront efficace dans son engagement.

• L'ouverture d'esprit

L'élève qui fait preuve d'une ouverture d'esprit peut accepter que tout le monde ne pense pas de la même façon. Il ou elle se rend compte que, dans un monde interdépendant, personne ne peut se fermer aux idées de diverses communautés et cultures. Il ou elle est donc invité(e) à comprendre les visions du monde qui jouent sur les décisions de gens à travers le monde.

• La pensée créative et critique

La pensée créative et critique permet à l'élève de faire des observations, de prendre des décisions et de proposer des solutions à des défis. La pensée créative met l'accent sur le raisonnement divergent, la production de diverses idées et possibilités, et l'étude de différentes approches face à une question. L'esprit critique fait appel à des critères et à des justifications permettant d'en arriver à un jugement réfléchi.

• La pensée historique

L'élève jette un regard sur l'histoire à l'aide de concepts clés :

- la portée historique : Comment cet événement influe-t-il sur mon présent?
- les sources primaires : Qu'est-ce que je peux apprendre d'un ancien journal au sujet du peuple qui le lisait?
- la continuité et le changement : Qu'est-ce qui perdure et qu'est-ce qui a changé au fil du temps?
- les causes et les effets : Pourquoi et comment certaines conditions et certaines actions ont-elles mené à d'autres?
- la perspective historique : Comment se peut-il qu'un personnage historique agisse de telle façon à cette époque?
- la dimension morale : Comment agit-on aujourd'hui en fonction des injustices du passé?

• Le traitement de l'information et des idées

L'élève partage ses trouvailles et ses conclusions. Pour y arriver, l'élève doit consulter, sélectionner, organiser et enregistrer de l'information et des idées, en utilisant diverses sources et une variété de modalités.

• Le dialogue délibératoire

L'élève explore des enjeux à partir de divers points de vue dans le but de relever des points communs sur lesquels il ou elle pourra se baser pour développer des options et recommander des actions. Là où le débat amène les gens à se positionner vis-à-vis d'une question, le dialogue délibératoire permet aux gens d'évaluer les pour et les contre d'une question, de considérer diverses pistes de solution possibles ainsi que des compromis qui pourraient être nécessaires.

Privilégier la pensée... revient à favoriser l'engagement et le débat énergique.

(John Saul, 2008, p. 318)

L'élève éprouve « le sens de l'émerveillement qui rattache l'histoire ancienne à l'avenir».

(Buffy Sainte-Marie, 2009)

Les élèves doivent avoir recours à des habiletés intellectuelles, telles qu'interpréter, analyser, extrapoler et prédire, comparer, classifier, reconnaître les parties d'un tout, raisonner de façon inductive, déductive et par analogie ou synthétiser.

(Rosée Morrissette, 2002)

La citoyenneté fait appel à la capacité et à la volonté de contribuer au bien-être collectif par la prise de décision et l'action aux niveaux individuel et collectif.

(PONC, 2002)

Les jeunes [seront] en mesure de reconnaître l'égalité des personnes en valeur et en dignité et de respecter les visions différentes du monde qu'elles portent et qui orientent leur agir, de même qu'à dépasser leurs intérêts individuels pour relever les défis inhérents à la vie en société.

(Nancy Bouchard, 2008)

• La prise de décision

Pour choisir une action parmi différentes alternatives, l'élève doit avoir un portrait juste de la situation. Ayant analysé les informations repérées et profité du dialogue délibératoire, l'élève est en mesure de prendre une décision par rapport à un enjeu et de préparer son plan d'action.

• L'engagement et l'action

L'élève passe à l'action comme citoyenne et citoyen engagé. Ses actions portent sur sa famille, ses communautés et environnements naturels et construits, d'où il ou elle aurait été nourri et qui le soutiendront désormais.

Perspectives diverses

Savoir vivre ensemble au sein d'une société exige une compréhension et une reconnaissance de la spécificité humaine et de la variété des perspectives que représente l'humanité. Ces différentes perspectives sont reflétées dans le programme d'études de sciences humaines et s'expriment selon une panoplie de regards à poser :

- une perspective personnelle;
- une perspective communautaire, locale, saskatchewanaise, canadienne et mondiale;
- une perspective fransaskoise;
- une perspective francophone;
- une perspective autochtone;
- une perspective environnementale.

Ces perspectives permettent à l'élève de prendre conscience de plusieurs interprétations et visions du monde, de développer son aptitude à considérer les différences et à apprécier le potentiel de la diversité, c'est-à-dire la différence ou les particularités. L'élève examinera de façon critique et sous plusieurs angles des questions, des idées et des événements contemporains et historiques et cela l'amènera à mieux comprendre la complexité des cultures, des communautés et des sociétés. L'élève sera ainsi capable de dialoguer avec les autres avec sensibilité et ouverture d'esprit, et de respecter sa propre vision du monde ainsi que celles des autres. L'élève aura la possibilité de valoriser la diversité et la nature changeante de l'identité individuelle. De cette façon, l'élève apprendra à se connaître et à connaître les autres. Il ou elle prendra en compte diverses perspectives dans ses choix, ses décisions et ses actions, et sera ainsi mieux en mesure de vivre dans une société interculturelle.

Aperçu de la 5^e année

En cinquième année, l'élève se concentrera sur les peuples de son pays, le Canada. Il ou elle explorera comment ces peuples sont venus à partager le territoire canadien au fil du temps. L'élève étudiera les modes de vie des premiers habitants du territoire, et il ou elle examinera les conséquences des contacts interculturels et de l'exploration européenne avant la Confédération. Il ou elle prendra conscience du développement du Canada en tant que nation, vaste pays riche en ressources naturelles, habité par des peuples autochtones, devenu une colonie française, puis britannique et, enfin, une confédération de provinces. Il ou elle aura aussi l'occasion de réfléchir au rôle de l'environnement naturel dans le développement de son pays et de ses citoyennes et citoyens. S'étant penché sur la fondation de son pays, l'élève explorera des événements et des personnages menant à la réalité du Canada actuel, et il ou elle se posera des questions au sujet de l'avenir de son pays ainsi que son rôle dans cet avenir.

Le matériel d'appui

En ligne sur le site Web des programmes d'études du ministère de l'Éducation,
<https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curriculum/francais/index.htm>, l'enseignante ou l'enseignant trouvera des ressources apparentées aux résultats d'apprentissage du programme.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

5IN.1(a)	
5	Niveau scolaire
IN	But
1	Résultat d'apprentissage
(a)	Indicateur de réalisation

Abréviation des buts

[IN]	Interdépendance et interactions
[LT]	Lieux et temps
[PA]	Pouvoir et autorité
[RE]	Ressources et économie

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

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

Buts

Interdépendance et interactions (IN)	Les élèves évalueront, à l'échelle locale et globale, les enjeux propres à l'interdépendance et aux interactions entre les individus, les cultures, les communautés, les sociétés et les nations.
Lieux et temps (LT)	Les élèves évalueront l'interaction dynamique de l'individu avec les environnements naturels et construits, ainsi que les événements et les idées qui ont affecté le passé, qui influent sur le présent et qui façonnent l'avenir.
Pouvoir et autorité (PA)	Les élèves évalueront les processus et les structures du pouvoir et de l'autorité, et leurs effets sur les individus, les familles, les communautés et les nations.
Ressources et économie (RE)	Les élèves évalueront les paradigmes de l'usage et de la répartition des ressources et des richesses selon diverses visions du monde pour la satisfaction des besoins des individus, des familles, des communautés, des nations en vue de contribuer au développement durable.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

But : *Interdépendance et interactions*

Résultats d'apprentissage obligatoires

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

5IN.1 Déterminer les effets des relations des Premières nations ou des Inuits entre eux et avec des non-autochtones, y compris des relations lors de la négociation de traités, sur leur avenir.

L'élève :

- 5IN.1(a) Fait ressortir les similitudes et les différences entre les collectivités des Premières nations ou des Inuits au Canada avant le contact européen, y compris les éléments suivants :
- les territoires traditionnels, repérés sur une carte de l'Amérique du Nord;
 - les liens avec l'environnement naturel;
 - les outils;
 - les arts;
 - l'éducation;
 - la nourriture;
 - la gouvernance;
 - la spiritualité et les cérémonies, p. ex. le cercle de courage, le calumet, la suerie;
 - des relations avec d'autres Premières nations, p. ex. le troc, le commerce, la guerre, les traités.
- 5IN.1(b) Décrit les interactions entre les Premières nations ou les Inuits et les explorateurs et les colons, p. ex. :
- Les Européens avaient besoin des connaissances des Premières nations à l'égard de l'environnement naturel, des technologies de transport de l'époque et de l'alimentation saine pour éviter le scorbut.
 - Les Européens voulaient des alliés et des partenaires dans la traite des fourrures.
 - Les Premières nations agissaient comme guides, vendaient des fourrures, achetaient des produits.
 - Les mariages entre les Européens et les femmes autochtones représentaient des alliances stratégiques entre les Premières nations et les Européens.
 - Les Premières nations ont obtenu des chevaux.
 - Les Premières nations étaient susceptibles aux maladies qu'ont apportées les Européens.

à suivre . . .

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- Les Premières nations et les Métis ont montré l'intérieur du Canada aux explorateurs.
 - Certaines Premières nations ont disparu tant leur mode de vie était bouleversé, p. ex. les Béothuks de Terre-Neuve.
 - La nation métisse commence à évoluer.
- 5IN.1(c) Détermine les répercussions de la traite des fourrures au cours du 17^e et du 18^e siècle sur l'avenir des Premières nations, des Inuits et des Métis.
- 5IN.1(d) Explique les stratégies des Premières nations lors de la négociation des traités numérotés, telles que :
- présenter des concepts complexes d'une vie inclusive et équilibrée sur les terres;
 - produire des ententes qui dureraient pendant longtemps et seraient sujettes à des discussions annuelles;
 - conserver autant de terres que possible;
 - pour les Saulteaux, les premiers à s'engager dans les négociations de traité en 1869, mener des négociations exigeantes;
 - pour les Nêhiyawaks (Cris), créer des rapports humains durables, heureux et respectueux (Miyo-wichehtowin);
 - pour les Nêhiyawaks (Cris), négocier à partir de la notion de Witaskewin (un concept de vie en paix négociée et continuellement renégociée, comprenant le partage d'un lieu rendu possible grâce à un code d'éthique complexe et non écrit);
 - expliciter oralement et en profondeur les concepts pendant longtemps devant des assemblées de nombreuses personnes, ce qui assurait des témoins et faisait partie de la tradition orale.
- 5IN.1(e) Représente les bénéfices des traités 4, 5, 6, 8, 10 pour tous les Saskatchewanais, tels :
- le partage des terres;
 - le partage équitable des ressources naturelles;
 - le droit de conserver sa culture, sa langue et ses traditions;
 - le droit de s'établir dans un climat de paix et de liberté.

à suivre . . .

But : Interdépendance et interactions**Résultats d'apprentissage
obligatoires****Indicateurs de réalisation**

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 5IN.1(f) Compare l'expérience scolaire d'anciens élèves des écoles résidentielles à ses propres expériences scolaires.
- 5IN.1(g) Imagine l'avenir des Premières nations dans le cadre d'une implantation fidèle des traités numérotés, p. ex. l'éducation au sein de la communauté et non dans les écoles résidentielles; la préservation de la langue et de la culture; des modèles positifs parent-enfant; la fierté de sa culture; la liberté de déplacement; le respect du statut de nation.
- 5IN.1(h) Présente la contribution d'un personnage des Premières nations au cours du 17^e et du 18^e siècle aux relations intraculturelles ou interculturelles, p. ex. Donnacona, Membertou, Joseph Brant / Thayendanegaa, Thanadelthur, Matonabee.

L'élève devra :

5IN.2 Justifier l'image du Canada comme pays interculturel.

- 5IN.2(a) Répond à la question : Qu'est-ce que ça veut dire « être Canadien ou Canadienne » ?
- 5IN.2(b) Représente sur une carte du monde les origines des ancêtres de personnes dans la classe ou dans l'école.
- 5IN.2(c) Tire des conclusions à partir d'une représentation de la démographie culturelle actuelle du Canada.
- 5IN.2(d) Situe sur une carte du Canada au moins une autre communauté liée aux cultures représentées dans la classe, par exemple :
- un élève d'origine chinoise—communauté chinoise à Vancouver;
 - un élève d'origine francophone—communauté francophone à Bellegarde;
 - un élève d'origine arabe—communauté arabe à Toronto;
 - un élève d'origine des Premières nations—communauté autochtone à Beauval;
 - un élève d'origine juive—communauté juive à Montréal.
- 5IN.2(e) Décrit l'effet du contact avec des personnes d'autres cultures sur sa vie quotidienne, p. ex. les vêtements, la nourriture, les films, la musique, les traditions, les célébrations, l'ouverture d'esprit, les valeurs.

à suivre . . .

But : Interdépendance et interactions**Résultats d'apprentissage
obligatoires****Indicateurs de réalisation**

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 5IN.2(f) Identifie les origines et le sens du nom du Canada et de certaines provinces et certaines villes ou villages canadiens, par exemple :
- Canada : peuplement d'un village, d'origine autochtone;
 - Saskatchewan : eau vive, d'origine autochtone;
 - Gravelbourg : gros village où se tiennent des marchés, dénommé en hommage à la famille Gravel;
 - Regina : qui règne, racine latine et lien britannique;
 - Tuktoyaktuk : qui ressemble à un caribou, d'origine inuvialuite, Inuit des Territoires du Nord-Ouest.
- 5IN.2(g) Présente l'évolution de la culture métisse, y compris :
- ses racines dans les interactions entre des Français et des Premières nations et l'intermariage;
 - la langue (michif);
 - des caractéristiques de la culture;
 - l'établissement de la colonie de la Rivière-Rouge;
 - l'impact de la résistance du Nord-Ouest.
- 5IN.2(h) Démontre l'héritage culturel transmis dans sa famille.
- 5IN.2(i) Représente les contributions de personnes d'origines variées au Canada actuel, p. ex. David Suzuki, Ed Schreyer, Armand Bombardier, Gilles Vigneault, Joseph Smallwood, Roméo Leblanc, Jarome Iginla, Susan Aglukark, John Diefenbaker, Maria Campbell, Ovide Mercredi, Michaëlle Jean, Vincent Massey, David Suzuki, Betty Oliphant, Celia Franca, Rohinton Mistry, Paul Reichman, Adrienne Clarkson.
- 5IN.2(j) Recommande un symbole canadien évocateur de l'interculturalisme, soit un symbole canadien actuel soit un nouveau symbole, p. ex. les armoiries, la devise (Paix, ordre et bon gouvernement), le drapeau, le castor, la Gendarmerie royale, l'hymne national, le symbole de la nation métisse ∞.

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

5LT.1 Justifier des conclusions au sujet de l'importance de l'environnement naturel dans la vie des Canadiennes et des Canadiens à l'heure actuelle et dans l'avenir, à l'aide de cartes topographiques et thématiques, et de tableaux.

L'élève :

- 5LT.1(a) Dégage l'influence de l'environnement naturel sur l'organisation des terres au Canada, à l'aide de cartes topographiques ou thématiques, par exemple :
- la différence entre la vision autochtone et la vision occidentale par rapport aux terres, p. ex. autochtone : les terres appartiennent à tous, doivent être partagées et ne peuvent jamais être vendues; européenne : les terres sont un objet à posséder, acheter et vendre;
 - les homesteads agricoles sur les prairies;
 - la disposition des terres agricoles en rang le long du fleuve St-Laurent.
- 5LT.1(b) Différencie les contextes de l'emploi de cartes topographiques (qui indiquent l'élévation du terrain et les caractéristiques physiques), de cartes thématiques (qui renseignent sur divers sujets, p. ex. les ressources, le climat, la population) et de tableaux, à l'aide de vocabulaire tel que l'élévation, physique, la population, le climat, les ressources, le titre, la légende, la rose des vents, une échelle (p. ex 1 cm = 100 km).
- 5LT.1(c) Explique sa classification de lieux selon leurs désignations, à l'aide du vocabulaire suivant : pays, province, territoire, ville, hémisphère, continent, par exemple :
- politique, p. ex. un pays, une province, un territoire, une ville;
 - géographique, p. ex. un hémisphère, un continent, une région.
- 5LT.1(d) Détermine l'impact de caractéristiques d'une région canadienne sur la vie des gens de cette région, à l'aide de cartes topographiques et thématiques et de tableaux, par exemple :
- les traits physiques;
 - le climat;
 - les ressources naturelles;
 - la flore;
 - la faune.
- 5LT.1(e) Établit des liens entre la distribution de la population au Canada actuel et les caractéristiques des régions canadiennes.

à suivre ...

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

- 5LT.1(f) Représente des technologies anciennes et actuelles développées en fonction de besoins imposés par l'environnement naturel à l'aide de moyens oraux, visuels, matériels, imprimés ou électroniques, p. ex. le harpon des Inuits, la lampe et le chauffage à l'huile de baleine, les canots, les raquettes, les kayaks, les igloos, les traîneaux à chiens, la motoneige, les manteaux de fourrure, les vêtements d'hiver, les systèmes de chauffage, le congélateur communautaire des Inuits à Nunavik, les véhicules tout-terrain, l'isolation des bâtiments.
- 5LT.1(g) Explique des actions personnelles entreprises en vue du soutien de l'environnement naturel, p. ex. la conservation de l'eau; les choix avisés de consommation; la réutilisation de matériaux; le déplacement à pied, à bicyclette, par covoiturage ou par transport public; les achats judicieux de denrées alimentaires locales et saisonnières; les activités de conscientisation de la communauté; l'exploitation complète d'une technologie, tels le téléphone cellulaire ou l'ordinateur avant le renouvellement.

L'élève devra :

5LT.2 Déterminer l'influence des arrivants sur la société canadienne, y compris ceux et celles venus :

- de la France dès le 16^e siècle;
- de la Grande Bretagne dès le 17^e siècle;
- du monde entier.

- 5LT.2(a) Fait ressortir les similitudes et les différences entre les motivations des arrivants au Canada depuis le 16^e siècle et celles du 21^e siècle, p. ex. les emplois; les retrouvailles familiales; le refuge de guerre ou de catastrophe naturelle; l'espoir d'une meilleure qualité de vie; la fuite de l'oppression religieuse, raciale ou politique; les études; la recherche de la liberté; le sens de l'aventure; le hasard; la promesse de terres.
- 5LT.2(b) Représente les voyages, les découvertes ainsi que les expériences d'un explorateur français du 16^e et 17^e siècle ou d'un explorateur britannique du 18^e siècle, p. ex. Jacques Cartier, Samuel de Champlain, Pierre de Monts, Pierre de La Vérendrye, Henry Kelsey, Anthony Henday, Alexander MacKenzie, Simon Fraser.
- 5LT.2(c) Explique l'impact d'un événement de l'histoire de la Nouvelle-France ou de l'Amérique du Nord britannique depuis l'arrivée des premiers explorateurs jusqu'à la création du Haut Canada en 1791 avec une liste des sources d'information et selon les composantes suivantes :

à suivre ...

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- le contexte de l'évènement choisi;
- la raison d'être de l'évènement choisi;
- les personnages importants impliqués dans l'évènement choisi;
- les conflits;
- les conséquences.

5LT.2(d) Décrit les effets de l'immigration sur les Inuits et les Premières nations, p. ex. l'accès aux technologies occidentales, la transcription à l'écrit de certaines langues autochtones, le déplacement des terres, la pauvreté, la négociation de traités, la disparition du bison, l'infantilisation aux mains du gouvernement fédéral, les changements dans les schémas de migration du caribou et d'autres animaux, le bouleversement du mode de vie.

5LT.2(e) Situe des évènements clés de l'histoire de la Nouvelle-France et de l'Amérique du Nord britannique depuis l'arrivée des premiers explorateurs jusqu'à la création du Haut Canada en 1791 sur une représentation temporelle cyclique ou linéaire.

5LT.2(f) Discerne les contributions d'un personnage français ou britannique à l'évolution soit de la colonie française, soit de la colonie britannique aux 16^e, 17^e et 18^e siècles, p. ex. Jean Talon, Frontenac, Mathieu da Costa, Pierre d'Iberville, Mère Marie de l'Incarnation, Marguerite d'Youville, Marquis de Montcalm, le Général Wolfe, Guy Carleton, Pierre Radisson, Médard Des Groseilliers, Peter Pond, David Thompson, George Vancouver.

5LT.2(g) Repère sur une carte du Canada des régions et des lieux importants de l'histoire française et britannique du Canada, à l'aide du système alphanumérique, p. ex. Montréal, Québec, Louisbourg, les Grands Lacs, le fleuve Saint-Laurent, le Cap Diamant, Port Royal, l'Acadie, les plaines d'Abraham, Boucherville, les Treize Colonies de la Nouvelle-Angleterre, les terres des Premières nations.

5LT.2(h) Répond à la question suivante : Quelles pratiques en Nouvelle-France ont des parallèles dans la société du Canada du 21^e siècle ?
P. ex. :

à suivre ...

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- En Nouvelle-France, les potagers et le jardinage faisaient partie de la vie quotidienne de tous. Au Canada, le jardinage fait partie de la vie quotidienne pour beaucoup, comme source préférée de denrées alimentaires. Le jardinage urbain et l'élevage dans les cours arrières urbaines se popularisent.
- La famine était omniprésente en Nouvelle-France, un effet réel d'une perte de récolte. Selon certains scientifiques, des changements dans l'environnement naturel pourraient menacer la disponibilité de denrées alimentaires au Canada.
- Presque toutes les nécessités de la vie, telles la nourriture et les vêtements, sont fabriquées à la maison en Nouvelle-France, tandis qu'au Canada du 21^e siècle, peu de nécessités de la vie sont produites ou fabriquées à la maison.
- Les ressources naturelles de la colonie sont exportées vers la patrie en Nouvelle-France. Le Canada exporte souvent ses ressources naturelles brutes, au lieu d'en fabriquer des produits, même au 21^e siècle.

5LT.2(i) Présente des effets de l'établissement de l'Empire britannique sur la vie des colons britanniques, des Canadiennes françaises et Canadiens français, des Premières nations, des Inuits et des Métis après la conquête de 1763, p. ex. la reconnaissance du statut de Nation pour les Premières nations, la valorisation de la langue française, l'interdiction de participer au gouvernement pour les Canadiens-français en fonction de la Proclamation Royale de 1763; la construction de colonies sur les territoires autochtones; formation du Haut Canada et du Bas Canada, l'Acte de Québec de 1774.

5LT.2(j) Tire des conclusions sur les contributions des arrivants au Canada, p. ex. la construction du chemin de fer transcanadien au 19^e siècle; la richesse de culture; l'assiduité au travail; le savoir-faire dans divers domaines tels l'agriculture ou la médecine; l'ouverture pour les Canadiens sur la diversité dans le monde; les compétences recherchées.

à suivre . . .

But : Lieux et temps**Résultats d'apprentissage obligatoires****Indicateurs de réalisation**

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 5LT.2(k) Représente les effets de l'immigration dans une région du Canada dans le passé ou à l'heure actuelle, tels :
- le Yukon : la ruée vers l'or amène un boom;
 - la Colombie-Britannique : l'établissement des Asiatiques en grand nombre influe sur les langues parlées et enseignées;
 - le Québec : l'établissement des Africains et des Haïtiens en fonction de la langue française change la dynamique culturelle de la province;
 - l'Alberta et les Maritimes : les gens des Maritimes se dirigent en grand nombre vers l'Alberta au début du 21^e siècle, créant des problèmes au niveau de l'infrastructure en Alberta et des défis familiaux et démographiques aux Maritimes;
 - l'Arctique : s'y établissent des personnes désireuses d'exploiter des ressources naturelles plus accessibles en fonction de changements dans l'environnement naturel.

But : Pouvoir et autorité

L'élève devra :

5PA.1 Juger de l'impact d'événements et de personnages liés à l'évolution politique du Canada depuis le début du 19^e siècle, à l'aide de cartes politiques actuelles et historiques.

- 5PA.1(a) Détermine à l'aide de cartes politiques ou historiques l'importance d'un événement dans l'évolution politique du Canada depuis le début du 19^e siècle, p. ex. la construction du chemin de fer transcontinental, la rébellion de 1837, les conférences préparatoires à la Confédération, telles Charlottetown et Québec en 1864, la participation à la Première guerre mondiale, le Statut de Westminster en 1931, la négociation des traités, l'histoire du drapeau canadien, l'entrée dans la Confédération d'une province ou d'un territoire.
- 5PA.1(b) Répond à la question : Pourquoi un pays voudrait-il avoir une constitution? P. ex. : établir le cadre de base démocratique du gouvernement, délimiter les pouvoirs ou les limites de l'état.
- 5PA.1(c) Décrit l'importance de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 et de la Loi constitutionnelle de 1982 dans l'évolution politique du Canada, y compris la Charte canadienne des droits et libertés.

à suivre ...

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 5PA.1(d) Présente l'impact de l'exercice du leadership par un individu ou un groupe impliqué dans l'évolution politique du Canada, tel Louis-Joseph Papineau, John A. MacDonald, la Gendarmerie royale, Louis Riel, Nellie McClung, Charles Tupper, Joseph Howe, Thomas D'Arcy McGee, Agnes Macphail, George-Étienne Cartier, le comte de Durham, Pierre Elliot Trudeau, Cairine Reay Wilson, Lester Pearson, Elijah Harper, Jeanne Sauvé, Harold Cardinal, George Erasmus, Rosemarie Kuptana.
- 5PA.1(e) Raconte l'histoire du choix d'Ottawa comme capitale du Canada.
- 5PA.1(f) Explique les ordres de démarcation suivants à l'aide de cartes politiques ou historiques, tels que :
- les frontières provinciales;
 - les frontières internationales (Canada-États-Unis; Canada-Groënland);
 - les régions délimitées par les traités.

L'élève devra :

5PA.2 Justifier des recommandations pour l'influence d'une action du gouvernement national, provincial, territorial ou autochtone.

- 5PA.2(a) Catégorise les responsabilités des paliers de gouvernement suivants :
- municipal;
 - provincial;
 - territorial;
 - autochtone;
 - fédéral.
- 5PA.2(b) Démontre à l'aide de termes appropriés la structure des gouvernements des Premières nations du Canada, p. ex. un chef élu ou une chef élue, un ou une chef héréditaire, une bande, un conseil de bande, l'autonomie gouvernementale, l'Assemblée des Premières nations.

à suivre ...

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève :

- 5PA.2(c) Représente les responsabilités des personnes suivantes au sein des gouvernements :
- le premier ministre ou la première ministre du pays;
 - le ou la chef de l'opposition;
 - le député ou la députée;
 - le ou la ministre du gouvernement;
 - la Chambre des communes;
 - le Sénat;
 - le gouverneur général ou la gouverneure générale.
- 5PA.2(d) Explique les avantages et les inconvénients de stratégies utilisées pour influencer des décisions d'un gouvernement, p. ex. faire élire un représentant favorable à la cause, faire signer des pétitions, organiser des manifestations pacifiques, communiquer avec son député, inciter les gens à l'exercice du droit de vote, organiser des campagnes d'information et d'action auprès de ses amis et de ses connaissances, parler aux médias, créer un blogue, utiliser les réseaux sociaux dans Internet.
- 5PA.2(e) Planifie une campagne d'action en vue d'influencer une politique ou une décision d'un gouvernement municipal, provincial, territorial, autochtone ou national.
- 5PA.2(f) Examine l'engagement des Canadiennes et Canadiens dans la vie politique de leur pays, par exemple :
- Combien de citoyennes ou citoyens appartiennent à des partis politiques? Pourquoi? Pourquoi pas?
 - Combien votent lors des élections? Pourquoi? Pourquoi pas?
 - Combien participent aux émissions d'information à la radio, ou contribuent aux blogues?
 - Combien écrivent à leurs députés fédéraux ou aux membres de la législature provinciale? Pourquoi? Pourquoi pas?
- 5PA.2(g) Justifie les conclusions tirées à l'égard de l'engagement futur des Canadiennes ou Canadiens dans la vie politique de leur pays.

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

5RE.1 Expliquer le rôle des ressources naturelles dans l'évolution du Canada.

L'élève :

- 5RE.1(a) Distingue les ressources renouvelables du Canada des ressources non renouvelables, par exemple :
- renouvelables : les forêts, les poissons, l'eau;
 - non renouvelables : le pétrole, les minéraux.
- 5RE.1(b) Raconte l'importance de la quête des fourrures dans l'exploration du Canada après 1608.
- 5RE.1(c) Présente des effets des ruées vers l'or sur la région du Caribou en Colombie-Britannique et sur le Yukon.
- 5RE.1(d) Décrit des effets des ressources naturelles sur une communauté canadienne, p. ex. la fermeture de la pêche à la morue à Terre-Neuve en 2003; les enjeux de la foresterie en Colombie-Britannique; les effets du déménagement de personnes de partout au Canada vers Calgary 1995-2005; le boom de la Saskatchewan vers 2008; la fermeture des mines d'uranium à Uranium City en Saskatchewan en 1983 ou d'Elliot Lake en Ontario vers 1990; les retombées de l'exploitation des sables bitumineux à Fort McMurray en Alberta.
- 5RE.1(e) Établit des liens entre les ressources naturelles et le développement des technologies des transports au Canada au fil des années, p. ex. la construction d'un chemin de fer transcontinental, de routes, de ports suffisamment profonds pour des navires afin d'assurer le transport des ressources naturelles d'une région du pays vers une autre et vers d'autres pays.

**Résultats d'apprentissage
obligatoires**

Indicateurs de réalisation

Suggestions pour déterminer si l'élève a atteint le résultat d'apprentissage

L'élève devra :

5RE.2 Examiner la gestion actuelle de l'environnement naturel au Canada.

L'élève :

5RE.2(a) Détermine les effets d'un exemple de l'exploitation des ressources naturelles sur l'air dans une ou plusieurs régions du Canada, p. ex. les forêts, les sables bitumineux, le charbon, les biocarburants.

5RE.2(b) Explique sa classification de pratiques canadiennes comme durables ou non durables, p. ex. le recyclage, la réutilisation, la culture biologique, le compostage, l'usage libre de l'auto, la fabrication de produits en plastique, la consommation de grandes quantités de viande, l'usage de nettoyeurs chimiques, la consommation de produits jetables, la consommation de denrées alimentaires exotiques et hors saison, l'exploitation des sables bitumineux, la consommation des produits pétroliers.

5RE.2(c) Discerne les effets d'une pratique non durable actuelle, par exemple :

- l'exploitation de ressources non renouvelables : l'épuisement des ressources pour les générations à venir, la mise en péril des animaux sauvages, les changements dans l'environnement naturel, la pollution de l'eau;
- l'omniprésence du plastique : les produits chimiques dans l'eau menaçant tous les animaux, y compris les humains, le risque d'ingestion de plastique jeté à l'eau, le risque d'infiltration de molécules de plastique dans la nourriture conservée dans des contenants de plastique;
- le suremballage : le coût du recyclage en énergie et en argent, le remplissage des décharges;
- le versement d'effluents dans les systèmes fluviaux;
- l'expansion des villes sur des terres fertiles : la menace pour les denrées alimentaires.

5RE.2(d) Propose les avantages de la désignation d'aires désignées et de parcs nationaux dans une gestion durable de l'environnement naturel.

Sciences humaines et les autres matières

Trois liens étroits rapprochent les sciences humaines des autres matières : la communication, la vision pour la salle de classe et le thème à l'étude.

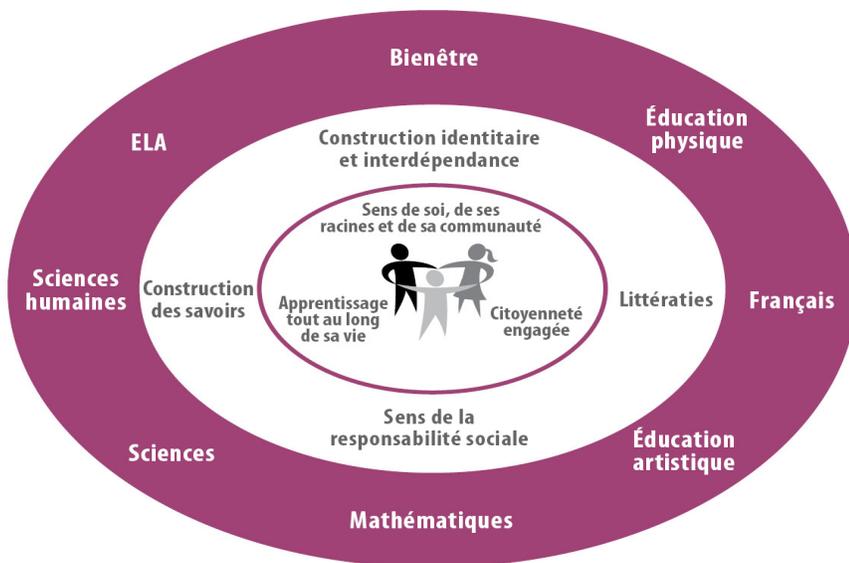
Communication

D'abord, des habiletés cultivées en français, telles les stratégies de lecture et le processus d'écriture, amènent l'élève à répondre à ses questions et à partager ses idées et les fruits de ses recherches à l'oral ou à l'écrit.

Vision

En un deuxième temps, la vision pour la salle de classe de sciences humaines en immersion ne s'applique pas uniquement à cette matière. Les choix dont dispose l'enseignante ou l'enseignant à l'égard de l'opérationnalisation de tous les programmes d'études varient selon sa formation, son expérience, ses ressources et ses élèves. Comment ces programmes, ancrés dans l'enquête, le constructivisme et l'actualité, se réalisent-ils dans une salle de classe de langue cible chez des élèves aux habiletés et aux besoins différents?

La vision pour la salle de classe de sciences humaines, tout comme pour les autres matières, est celle d'une communauté d'apprenants— les élèves et l'enseignante ou l'enseignant ensemble, liés par une passion pour le monde qui les entoure et le désir de faire une différence. La responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant dans ce contexte est de structurer l'apprentissage pour permettre à l'élève d'arriver lui ou elle-même à ses propres conclusions selon un cheminement qu'il ou elle a choisi. Certaines pistes seront plus fructueuses que d'autres. Évaluant méthodiquement son progrès, l'élève refait son chemin quand c'est nécessaire. L'élève et l'enseignante ou l'enseignant, les deux, conservent le droit à l'erreur. Ce qui est exigé de l'enseignant ou de l'enseignante n'est pas une maîtrise de toutes les connaissances qui pourraient être pertinentes, mais plutôt un répertoire vaste et varié de stratégies d'animation et d'apprentissage permettant une structure d'encadrement flexible et claire. Ensemble, l'élève et l'enseignante ou l'enseignant cherchent des réponses aux questions engageantes posées par l'un et l'autre qui mènent à la fois au plaisir de la découverte et à l'atteinte des résultats d'apprentissage.



On trouvera en ligne sur le site Web du ministère de l'Éducation (www.education.gov.sk.ca/FrenchEducation) cinq scénarios qui décrivent diverses portes d'entrées au programme de sciences humaines pour l'enseignante ou l'enseignant. À titre d'exemple, l'exploitation d'un résultat d'apprentissage et de quelques indicateurs est décrite selon ces cinq portes d'entrée. En fonction de son expérience en enseignement en général et des sciences humaines en particulier ainsi que des ressources disponibles, l'enseignant peut choisir une de ces portes d'entrées et en tenter d'autres au cours de son interaction avec le programme d'études. Les scénarios apparaissent aussi sous forme de continuum qui fournit une vue d'ensemble des correspondances et des différences entre les niveaux.

Aperçu des trois niveaux scolaires

Interactions et interdépendance		
4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
4IN.1 Mettre en évidence l'influence des Premières Nations et des Métis sur le façonnement de la Saskatchewan.	5IN.1 Déterminer les effets des relations des Premières nations ou des Inuits entre eux et avec des non-autochtones, y compris des relations lors de la négociation de traités, sur leur avenir.	6IN.1 Déterminer les origines de la diversité des croyances et des valeurs des peuples, y compris celles des Premières nations, des Inuits ou des Métis.
4IN.2 Déceler les racines de la diversité culturelle en Saskatchewan.	5IN.2 Justifier l'image du Canada comme pays interculturel.	6IN.2 Juger des effets de diverses approches en matière de diversité culturelle au Canada et dans un pays riverain de l'Atlantique, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • l'intégration; • la ségrégation; • l'assimilation.
4IN.3 Déterminer l'impact d'un programme, d'une innovation, d'un individu ou d'un symbole saskatchewanais à l'échelle nationale ou mondiale.		6IN.3 Discerner l'impact du racisme, des préjugés et des stéréotypes sur des individus et des groupes au Canada et dans un pays riverain de l'Atlantique.
		6IN.4 Examiner les actions propices à l'équité et à la compréhension interculturelles.
Lieux et temps		
4LT.1 Cerner l'impact de l'environnement naturel sur le mode de vie des gens de la Saskatchewan, y compris les Premières nations.	5LT.1 Justifier des conclusions au sujet de l'importance de l'environnement naturel dans la vie des Canadiennes et des Canadiens à l'heure actuelle et dans l'avenir, à l'aide de cartes topographiques et thématiques, et de tableaux.	6LT.1 Déterminer l'impact des techniques d'organisation spatio-temporelle développées par les humains sur leur mode de vie, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • les parallèles (de latitude); • les méridiens (de longitude); • les fuseaux horaires.
4LT.2 Établir des liens entre les traits géographiques de la province et l'établissement des premiers habitants en Saskatchewan.	5LT.2 Déterminer l'influence des arrivants sur la société canadienne, y compris ceux et celles venus : <ul style="list-style-type: none"> • de la France dès le 16^e siècle; • de la Grande Bretagne dès le 17^e siècle; • du monde entier. 	6LT.2 Distinguer les éléments topographiques en jeu lors de l'établissement et du déplacement des humains au Canada et dans un pays riverain de l'Atlantique.

Lieux et temps (suite)		
4^e année	5^e année	6^e année
<p>4LT.3 Mesurer l'impact d'évènements sur les Saskatchewanais, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les traités numérotés; • la Loi sur les Indiens 1876; • un évènement de l'histoire de la Saskatchewan; • un évènement à l'extérieur de la province. 		<p>6LT.3 Établir des liens entre les évènements et les personnages de l'actualité et leurs antécédents historiques au Canada et dans un pays riverain de l'Atlantique.</p>
Pouvoir et autorité		
<p>4PA.1 Prédire les effets de l'engagement des citoyennes et des citoyens dans la prise de décision en Saskatchewan.</p>	<p>5PA.1 Juger de l'impact d'évènements et de personnages liés à l'évolution politique du Canada depuis le début du 19^e siècle, à l'aide de cartes politiques actuelles et historiques.</p>	<p>6PA.1 Distinguer les formes de pouvoir manifestées chez les individus et dans les familles, les communautés et les nations, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la force; • l'autorité; • l'influence.
<p>4PA.2 Évaluer diverses manières de gérer les conflits ou les abus de pouvoir.</p>	<p>5PA.2 Justifier des recommandations pour l'influence d'une action du gouvernement national, provincial, territorial ou autochtone.</p>	<p>6PA.2 Cerner l'effet de l'injustice ou de l'abus de pouvoir sur ses victimes.</p>
Ressources et économie		
<p>4RE.1 Juger de l'impact de l'exploitation des ressources naturelles en Saskatchewan sur la communauté provinciale, nationale ou mondiale.</p>	<p>5RE.1 Expliquer le rôle des ressources naturelles dans l'évolution du Canada.</p>	<p>6RE.1 Déterminer l'impact des facteurs matériels et non matériels sur la qualité de vie au Canada et dans un pays riverain de l'Atlantique.</p>
<p>4RE.2 Discerner les effets de la satisfaction des besoins et des désirs du peuple sur la qualité de vie en Saskatchewan et dans le monde.</p>	<p>5RE.2 Examiner la gestion actuelle de l'environnement naturel au Canada.</p>	<p>6RE.2 Expliquer les enjeux liés à l'exploitation d'une ressource naturelle au Canada et dans un pays riverain de l'Atlantique.</p>
		<p>6RE.3 Cerner les effets des choix des consommateurs et consommatrices sur l'environnement naturel et l'économie de sa communauté locale et du monde.</p>

Lexique

Aires désignées

Terres désignées sous la gestion d'un organisme particulier, p. ex. parcs nationaux, sites du patrimoine.

Carte topographique

Carte qui désigne en détail les éléments caractéristiques de l'environnement naturel d'un lieu.

Carte politique

Carte qui désigne les pays, les provinces ou états et les grandes villes.

Carte historique

Carte politique qui donne les frontières d'une région à une époque ancienne et éventuellement de l'évolution de ces frontières au cours du temps.

Inspiré du site consulté le 30 avril 2009 : <http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=2565>

Carte thématique

Carte qui fournit des renseignements particuliers, tels les ressources, la démographie, les langues parlées, les précipitations.

Cercle de courage

Un modèle positif du développement de la jeunesse inspiré des approches des Premières nations de l'Amérique du Nord. C'est une philosophie validée dans les recherches contemporaines sur l'enfant. Les quatre principes fondamentaux de l'estime de soi préconisés au sein du cercle de courage sont :

- l'appartenance : Je suis aimé;
- la maîtrise : Je peux réussir;
- l'autonomie : Je peux prendre des décisions;
- la générosité : J'ai un but pour ma vie.

Reclaiming Youth International. *The Circle of Courage Philosophy*. Site consulté le 1 mai 2009 :

<http://www.reclaiming.com/content/about-circle-of-courage>

Congélateur communautaire

Entrepôt désigné où des chasseurs Inuits au Nunavik au Québec peuvent laisser leur gibier supplémentaire pour la consommation générale, avec section réservée pour les plus vieux.

Couronne

Institution permanente qui est investie des droits et pouvoirs du souverain.

Grand dictionnaire terminologique. Site consulté le 11 mai 2009 :

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp

Constitution

Entente rédigée en document qui établit le cadre de base démocratique du gouvernement canadien et qui délimite les pouvoirs et des limites de l'État.

Déceler

Découvrir, mettre en évidence.

Illustrer

Exemplifier, représenter (par dessins, graphiques, sculptures, danse, mots commentaires, citations, etc.).

Interculturalisme

« Politique ou modèle préconisant des rapports harmonieux entre cultures, fondés sur l'échange intensif et axés sur un mode d'intégration qui ne cherche pas à abolir les différences, tout en favorisant la formation d'une identité commune. »

Bouchard, Gérard, et Taylor, Charles. (2008). Cité dans Interculturalisme. Site consulté le 30 avril 2009 : www.radio-canada.ca/nouvelles/National/2008/05/23/008-Bouchard-Taylor_interculturali.shtml

Michif

Le michif est un terme utilisé pour décrire la langue parlée par un certain nombre de communautés métisses de l'Ouest du Canada et du Nord des États-Unis, à la suite du contact prolongé entre les Nêhiyawaks (Cris) et les Ojibwés et les francophones.

Tiré de l'Encyclopédie canadienne. Site consulté le 8 mai 2009 : www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0005270

Parrainage

Soutien humain et matériel apporté à un organisme afin d'en retirer des bénéfices.

Représenter

S'exprimer ou démontrer sa compréhension de manière concrète par divers moyens (le langage, l'écriture, une figure, une construction, un symbole, un schéma, un moyen artistique, un moyen physique ou un autre procédé).

Suerie

Élément important de certains rites purificateurs de pratique courante chez la plupart des bandes autochtones d'Amérique du Nord. Selon la méthode la plus commune, on chauffait des pierres dans un feu, on les plaçait dans une petite hutte en forme de dôme et l'on versait de l'eau sur elles pour produire de la vapeur.

Tiré de l'Encyclopédie canadienne. Site consulté le 17 juin 2009 : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0007823>

Scorbut

Maladie due à l'insuffisance de la vitamine C dans l'alimentation.
Robert 2009

Système alphanumérique

Système de repérage d'endroits sur une carte qui se compose de lettres, de chiffres et parfois, d'autres caractères spéciaux (signes de ponctuation, symboles, etc.).

Troc

Échange direct d'un bien contre un autre.
Robert 2009

Bibliographie

- Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (2006). *Programme d'Études sociales (M – 12)*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (2005). *Programme d'Études sociales Cinquième Année*. Edmonton : Alberta Education.
- Back, Frédéric. (2009). *Trousses pédagogiques*. Site consulté le 17 juin 2009 : <http://www.fredericback.com/ateliers/index2.fr.shtml>
- Bouchard, Nancy. (2008). *La question du dialogue. Vivre le primaire*, 21(4), pp. 44 – 45.
- Canadian Broadcasting Corporation. (2005). *Traités et droits conférés par traités. Centenaire 2005 Saskatchewan*. Site consulté le 25 février 2009 : http://www.cbc.ca/sask100/fr/categories/les_autochtones/
- Caron, Jacqueline. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils de support*. Montréal : Chenelière.
- Cardinal, Harold et Hildebrandt, Walter. (2000). *Treaty Elders of Saskatchewan*. Calgary, Alberta : University of Calgary Press.
- Cyberlivre du Canada. Site consulté le 27 avril 2009 : http://www43.statcan.ca/04/04b/04b_006_f.htm
- Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Winnipeg : Éducation et Jeunesse Manitoba.
- Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Sciences humaines Maternelle à 8 Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage*. Winnipeg : Éducation et Jeunesse Manitoba.
- Encyclopédie de la Saskatchewan*. Site consulté le 4 mars 2009 : <http://esask.uregina.ca/home.html>.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2006). *Sciences humaines M à 7 : Ensemble des ressources intégrées*. Victoria: Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1996). *Sciences humaines : Programme d'études Niveau élémentaire*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Morissette, Rosée et Voynaud, Micheline. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière Éducation.

Office of the Treaty Commissioner of Saskatchewan. (2008). *Teaching Treaties in the Classroom A Treaty Resource Guide for Grade 5: The First Nations Struggle to be Recognized*. Saskatoon : Office of the Treaty Commissioner.

Office of the Treaty Commissioner of Saskatchewan. (2007). *Treaty Essential Learnings: We Are All Treaty People*. Saskatoon : Office of the Treaty Commissioner.

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). (2002). *Cadre commun des résultats d'apprentissage Sciences humaines de la maternelle à la 9^e année*.

Saul, John. (2008). *Mon pays métis : Quelques vérités sur le Canada*. Montréal : Boréal.

Reclaiming Youth International. *The Circle of Courage Philosophy*. Site consulté le 1 mai 2009 : <http://www.reclaiming.com/content/about-circle-of-courage>

Seixas, Peter. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. UBC : Centre for the study of Historical Consciousness.

Seixas, Peter et Peck, Carla. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears. et I. Wright (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver : Pacific Educational Press. (p. 109 – 111).