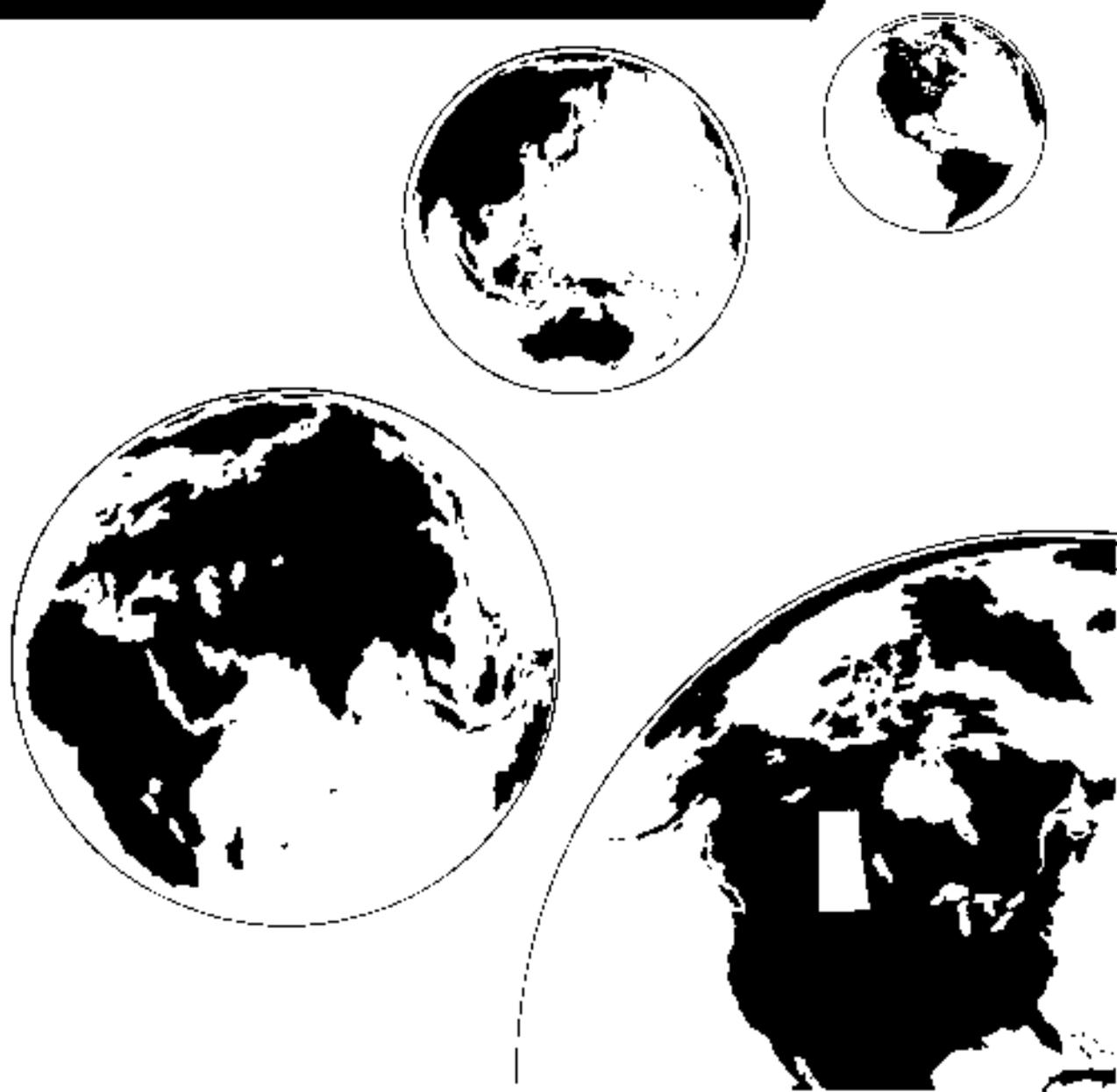




# Sciences humaines

## Programme d'études

### Niveau élémentaire



**Sciences humaines**  
**Programme d'études**  
**Niveau élémentaire**

**Ministère**  
**de l'Éducation**  
**de la Saskatchewan**  
**juin 1996**



# Table des matières

|   |    |  |     |
|---|----|--|-----|
| Introduction .....  | 1  | L'enseignement des habiletés et capacités.....               | 39  |
| Introduction .....  | 3  | Percevoir.....   | 39  |
| Raison d'être des changements au programme d'études.....                            | 3  | Établir des liens.....                                       | 39  |
| La finalité du programme d'études de sciences humaines.....                         | 3  | Entreprendre une recherche.....                              | 39  |
| Les buts du programme d'études de sciences humaines de la 1re à la 12e année.....   | 3  | Repérer des informations, les classer et les présenter ..... | 40  |
| L'action civique.....   | 3  | Les cartes et les graphiques.....                            | 41  |
| Thèmes des sciences humaines de la 1re à la 12e année.....                          | 4  | Comment utiliser les ordinateurs.....                        | 41  |
| Répartition du temps .....  | 4  | Événements d'actualité et événements locaux .....            | 41  |
| Les composantes et les initiatives du tronc commun.....                             | 4  | Aperçu du cours de sciences humaines à l'élémentaire.....    | 43  |
| Les apprentissages essentiels communs.....  | 4  | Organisation du guide d'activités.....                       | 45  |
| La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) .....                           | 5  | Lexique .....  | 45  |
| Les perspectives et le contenu indiens et métis.....                                | 6  | Références pour le lexique .....                             | 52  |
| L'invitation des Anciens.....   | 7  | Planification .....  | 55  |
| Les douze principes de la philosophie indienne .....                                | 8  | La planification à long terme.....                           | 57  |
| L'équité des sexes .....  | 10 | La planification d'une unité.....                            | 59  |
| L'apprentissage à base de ressources.....   | 10 | Liste de contrôle.....                                       | 60  |
| L'éducation multiculturelle.....  | 11 | L'intégration des matières .....                             | 60  |
| L'enseignement en langue seconde .....  | 11 | Planification.....   | 61  |
| Le contenu.....   | 11 | Démarche .....   | 61  |
| Les stratégies d'enseignement.....  | 11 | Liste de contrôle.....                                       | 61  |
| L'environnement pédagogique.....  | 12 | Références .....   | 67  |
| L'enseignement conceptuel .....   | 12 | Annexe.....  | 69  |
| Les concepts fondamentaux.....  | 12 | Portraits .....  | 71  |
| Liste de critères ou de principes pour une acquisition efficace des habiletés ..... | 13 | Aperçu des unités.....                                       | 95  |
| Explication de l'approche pédagogique .....   | 13 | Aperçu des unités de la première année .....                 | 97  |
| La prise de décision .....  | 15 | Aperçu des unités de la deuxième année ....                  | 106 |
| Les objectifs.....  | 23 | Aperçu des unités de la troisième année.....                 | 114 |
| Les objectifs généraux.....   | 23 | Aperçu des unités de la quatrième année ...                  | 123 |
| Les objectifs spécifiques .....   | 24 | Aperçu des unités de la cinquième année ...                  | 132 |
| L'évaluation.....   | 27 |  |     |
| Les buts de l'évaluation.....   | 27 |  |     |
| Principes de base .....   | 27 |  |     |
| Types d'évaluation.....   | 28 |  |     |
| La démarche d'évaluation.....   | 29 |  |     |
| Méthodes d'évaluation spécifiques .....   | 30 |  |     |
| Méthodes d'organisation et de consignation de données .....                         | 30 |  |     |
| Les grilles d'observation.....  | 31 |  |     |
| Les fiches anecdotiques .....   | 31 |  |     |
| Les échelles d'appréciation .....   | 31 |  |     |
| Les grilles d'auto-évaluation.....  | 32 |  |     |



---

# Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier de leur précieux concours les personnes qui ont collaboré aux travaux des comités et des organismes suivants chargés d'élaborer le programme et la documentation consacrés aux sciences humaines au niveau élémentaire:

Le Comité consultatif sur les sciences humaines

Le Sous-comité de rédaction du cycle I et II pour les sciences humaines

Le Comité d'élaboration des programmes de sciences sociales à l'élémentaire

Le Comité de planification pour les sciences sociales

Les rédacteurs et rédactrices et les concepteurs et conceptrices du programme du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Les enseignants et les enseignantes qui durant trois ans ont participé au projet pilote, ont évalué les ressources et ont pris part à la réalisation des documents.

---

# Introduction

Ce programme d'études présente les contenus et les méthodes pédagogiques pour enseigner les sciences humaines au niveau élémentaire en Saskatchewan. Il a été conçu de façon à pouvoir être intégré à d'autres matières et de façon à ce que les enseignants et enseignantes aient la responsabilité de planifier leurs cours selon les besoins de leurs élèves et les ressources dont ils disposent.

On encourage les enseignantes et enseignants à planifier les unités avec leurs élèves.

## Raison d'être des changements au programme d'études

Le nouveau programme d'études pour le niveau élémentaire a été réalisé dans le cadre d'une série de réformes des programmes de sciences sociales entreprises par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Tout le processus d'élaboration des programmes d'études a commencé en 1981 avec la création du Groupe d'étude pour les sciences sociales, qui rassemblait des personnes chargées de représenter les divers secteurs de la société en Saskatchewan.

En octobre 1982, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a institué un Comité de planification pour les sciences sociales. Ce comité a mis au point un plan d'action en se fondant sur les recommandations du groupe d'étude, selon lesquelles les révisions prévues au programme d'études devraient se faire selon une orientation donnée.

## La finalité du programme d'études de sciences humaines

Le Comité de planification pour les sciences sociales a défini la finalité de l'enseignement des sciences humaines comme suit:

«... l'étude des peuples et de leurs rapports avec leur milieu social et naturel. Les connaissances, habiletés et valeurs que l'étude des sciences humaines permet de développer aident les élèves à connaître et à apprécier le passé, à comprendre le présent et à forger l'avenir. En conséquence, l'étude des sciences humaines dans un cadre

scolaire permet aux élèves d'acquérir des connaissances, des habiletés et des valeurs afin de pouvoir jouer, à l'échelon local et national, un rôle efficace dans leur société, qui fait partie d'un monde dont les éléments sont interdépendants.»

Saskatchewan Education. • Report of the Social Sciences Reference Committee. • 1983.  
• P. 1 (traduction)

## Les buts du programme d'études de sciences humaines de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année

Le programme d'études de sciences humaines identifie quatre buts principaux:

- concepts - aider les élèves à comprendre et à appliquer les idées qui relèvent des sciences humaines;
- connaissances - mettre à la disposition des élèves le contenu essentiel des sciences humaines;
- habiletés et capacités - développer chez les élèves les habiletés et capacités nécessaires à la compréhension et à la mise en application d'informations relevant des sciences humaines;
- attitudes et valeurs - développer chez les élèves les attitudes et valeurs de base nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté responsable maintenant et à l'avenir.

## L'action civique

L'action civique relève des quatre buts des sciences humaines: la formation de concepts, l'acquisition de connaissances et le développement des habiletés et capacités et des attitudes et valeurs. Une catégorie d'objectifs généraux dans le programme d'études de sciences humaines pour le niveau élémentaire y est consacrée.

Le programme d'études de sciences humaines pour le niveau élémentaire est destiné à aider les élèves à mieux se connaître eux-mêmes, tout en leur apprenant à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ils pourront ainsi devenir des citoyens responsables dans un monde d'interdépendance entre les personnes, les communautés et les nations.

## Thèmes des sciences humaines de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année

Le programme de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année s'articule autour de 12 thèmes qui ont été définis par le Comité de planification pour les sciences sociales et dont chacun correspond à un niveau. Les thèmes se présentent sous la forme d'une progression qui permet d'orienter les élèves du connu vers l'inconnu en élargissant leur vision du monde. Les thèmes de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année sont les suivants:

### Année

- 1<sup>re</sup> La famille
- 2<sup>e</sup> La communauté locale
- 3<sup>e</sup> Comparaisons entre les communautés
- 4<sup>e</sup> La Saskatchewan
- 5<sup>e</sup> Le Canada
- 6<sup>e</sup> Le Canada et ses voisins de l'Atlantique
- 7<sup>e</sup> Le Canada et ses voisins du Pacifique
- 8<sup>e</sup> L'individu dans la société
- 9<sup>e</sup> Les fondements de la société
- 10<sup>e</sup> Les organisations sociales
- 11<sup>e</sup> Les problèmes du monde contemporain
- 12<sup>e</sup> Les études canadiennes

## Répartition du temps

Le temps alloué pour l'enseignement des sciences humaines au niveau élémentaire est de 120 minutes par semaine. La réduction du temps de 20% permet aux enseignantes d'employer ce temps pour l'enseignement de la langue. Cela correspond à environ 25 minutes par jour. Cette répartition du temps est arbitraire. Les enseignantes sont encouragées à la souplesse dans leur horaire. Une leçon pourrait comprendre 3 sessions de 40 minutes une semaine, suivie de 2 sessions d'une heure la semaine suivante. Il faut juger de la longueur des leçons selon les objectifs à atteindre.

Il faut tenir compte de la possibilité d'intégration des sciences humaines aux autres domaines d'étude obligatoires, qui peut se faire par thèmes. Il est alors possible de faire une activité touchant plusieurs domaines. C'est pour cela qu'il faut de la souplesse dans la répartition de l'horaire, ce qui permet de combiner les sciences humaines à d'autres matières.

## Les composantes et les initiatives du tronc commun

Les composantes essentielles du tronc commun sont les domaines d'étude obligatoires et les apprentissages essentiels communs. Les domaines d'étude obligatoires sont la langue, les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, l'hygiène, l'éducation artistique et l'éducation physique. Les initiatives du tronc commun sont les apprentissages essentiels communs, la dimension adaptation, les perspectives et le contenu indiens et métis, l'équité des sexes et l'apprentissage à base de ressources.

Le tronc commun prévoit également des cours choisis localement qui donnent aux enseignantes et enseignants la possibilité de personnaliser leur enseignement et de répondre aux besoins au niveau local.

## Les apprentissages essentiels communs

Les sciences humaines présentent beaucoup d'occasions d'intégrer à l'enseignement les apprentissages essentiels communs (AEC). Grâce à cette intégration, l'élève comprendra mieux la matière et sera mieux préparé à ses études ultérieures jusqu'en 12<sup>e</sup> année et au-delà.

La décision de se concentrer sur un ou plusieurs AEC dans une leçon relève des besoins et des capacités de chaque élève et des exigences de la matière. Dans une unité, chaque apprentissage essentiel commun doit être développé de façon optimale. Il est important d'intégrer les AEC de façon authentique. Certaines matières peuvent présenter l'occasion d'acquérir les connaissances, valeurs, habiletés et démarches de tous les apprentissages essentiels communs. Dans d'autres cas, la nature de la matière pourrait limiter l'exploitation d'un AEC donné.

Les apprentissages essentiels communs devraient être exploités et évalués dans le contexte des matières. C'est pourquoi des objectifs généraux pour les AEC se retrouvent parmi les objectifs généraux pour la matière dans l'aperçu général des unités.

Puisque les apprentissages essentiels communs ne sont pas distincts et indépendants les uns des autres, les efforts pour atteindre les objectifs généraux de l'un pourraient contribuer à l'acquisition des objectifs généraux d'un ou de plusieurs autres. Par exemple, bon nombre des démarches, habiletés, connaissances et capacités nécessaires pour la communication

l'analyse numérique et la créativité et le raisonnement critique sont indispensables également pour l'initiation à la technologie.

L'intégration des apprentissages essentiels communs à l'enseignement aura des répercussions sur l'évaluation pédagogique. Si on encourage l'élève à faire preuve de raisonnement critique et à exercer sa créativité pendant l'étude d'une unité, l'enseignant ou l'enseignante doit créer pour celle-ci des instruments de mesure qui exigent de l'élève l'exercice de ces mêmes capacités. Examens ou devoirs devraient permettre à l'élève de démontrer qu'il comprend les concepts importants de l'unité, ainsi que la façon dont ces concepts sont reliés entre eux ou à un apprentissage antérieur. Les questions peuvent être posées de façon à demander à l'élève une preuve ou des raisons de ses explications. L'évaluation pédagogique de la matière doit s'adapter à l'intégration et à l'incorporation des apprentissages essentiels communs.

Il est prévu que l'enseignante ou l'enseignant tirera parti des propositions qui figurent dans ce programme d'études et de sa réflexion personnelle pour mieux incorporer les apprentissages essentiels communs aux sciences humaines. Voici la liste des abréviations dont on se sert lorsque l'on fait référence aux apprentissages essentiels communs:

AUT • apprentissage autonome  
COM • communication  
CRC • créativité et raisonnement critique  
NUM • initiation à l'analyse numérique  
TEC • initiation à la technologie  
VAL • capacités et valeurs personnelles et sociales

Pour plus de renseignements, veuillez consulter:

Introduction aux apprentissages essentiels communs:  
Manuel de l'enseignant. • Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. • 1988

## La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

La dimension adaptation, ou pédagogie différenciée, est un élément essentiel de tous les programmes d'études. Tout comme les apprentissages essentiels communs, la dimension adaptation est une composante du tronc commun et imprègne tous les programmes et tout enseignement. La dimension adaptation est définie de la façon suivante:

"Le concept de faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes pédagogiques

approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique".

L'essentiel de la pédagogie différenciée réside dans la phrase «chercher d'autres moyens». Quand on offre aux élèves d'autres moyens d'accès au savoir et d'autres moyens d'exprimer ce qu'ils savent, on facilite leur participation à l'apprentissage. Tout comme des modifications telles que des rampes ou de larges portes rendent les locaux de l'école d'accès plus facile, des modifications à l'environnement pédagogique, à l'approche pédagogique ou aux ressources peuvent améliorer l'accès à l'apprentissage. La pédagogie différenciée:

- favorise l'autonomie de l'élève;
- facilite l'intégration;
- favorise la généralisation et le transfert;
- réduit les décalages entre la performance et la capacité;
- favorise une image de soi positive et un sentiment d'appartenance;
- favorise la confiance;
- favorise la volonté de s'engager dans l'apprentissage.

Ces objectifs contribuent à la raison d'être de l'école, c'est-à-dire qu'ils aident l'élève à développer au maximum sa capacité d'être autonome.

La pédagogie différenciée répond aux besoins particuliers des individus. Certains élèves auront de la difficulté à apprendre, d'autres trouveront l'école peu stimulante. Mais à l'aide de diverses adaptations apportées aux méthodes, à l'organisation du programme d'études ou de l'horaire, et de technologies appropriées, ces élèves peuvent devenir des participantes et participants actifs.

Voici quelques exemples du genre d'adaptation à apporter au programme pour répondre aux besoins particuliers de certains individus.

- Changer le rythme de la leçon pour s'assurer que chaque élève comprend le concept en question ou est stimulé par la présentation. On veut lui donner assez de temps pour explorer, créer, remettre en question et faire l'expérience directe de ce qu'il apprend.
- Surveiller le vocabulaire utilisé. Il est possible d'utiliser du vocabulaire simple et avancé dans la même leçon, ce qui élargira le vocabulaire de certains élèves tout en aidant d'autres à comprendre. Ex. «Elle a beaucoup de chagrin. Elle est très triste.»
- Encourager les élèves à augmenter leur rythme de performance une fois seulement qu'ils ont atteint un niveau élevé de justesse.

- Changer la méthode d'enseignement pour répondre aux besoins de l'individu.
- Changer l'environnement pour permettre à l'élève de mieux profiter de l'enseignement.
- Changer les ressources pour mieux favoriser l'apprentissage.
- Préparer des activités plus difficiles pour les élèves qui ont déjà atteint un niveau élevé de compétence.
- Utiliser des techniques qui permettent de suivre de près le cheminement des élèves.
- Changer chez l'élève sa façon de réagir ou de répondre.
- Encourager les élèves, autant que possible, à participer à la planification et à l'enseignement.
- Adapter le programme est rendu plus facile si le milieu et l'approche sont moins rigides.
- Modifier les techniques d'évaluation pour mettre en valeur les informations pertinentes reçues de l'élève.
- Utiliser tous les services d'appui (méthodes et personnel) à votre disposition. L'adaptation n'est pas possible sans eux.

La dimension adaptation comprend tout ce que l'enseignant ou l'enseignante fait pour rendre l'apprentissage pertinent et adéquat pour chaque élève. Puisque la dimension adaptation imprègne toute la pratique de l'enseignement, le jugement professionnel des enseignantes et enseignants devient le facteur clé dans la démarche de prise de décision. Ce programme d'études permet cette flexibilité et cette prise de décision de leur part.

Pour plus de renseignements, veuillez consulter:

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun. • Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • 1993

## Les perspectives et le contenu indiens et métis

Dans plusieurs documents dont Directions, Five Year Action Plan for Native Curriculum Development et Indian and Metis Education Policy from Kindergarten to Grade XII, il est question de l'intégration aux programmes d'études des perspectives et du contenu indiens et métis. Ils s'accordent tous pour faire une recommandation capitale:

«Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît le caractère unique des Indiens et des Métis, et leur place unique et légitime dans la société contemporaine et historique. Le ministère

reconnaît que les programmes d'études doivent être modifiés pour mieux répondre aux besoins des Indiens et des Métis et que ces modifications sont dans l'intérêt de tous les élèves.»

L'inclusion des perspectives indiennes, métisses et inuit est dans l'intérêt de tous les élèves car ils appartiennent à une société pluraliste. Voir sa culture représentée dans tous les aspects du milieu scolaire permet aux enfants d'acquérir un sentiment positif d'appartenance au groupe. Le choix de ressources appropriées portant sur les Indiens, les Métis et les Inuit stimule chez les élèves autochtones des expériences significatives et développe chez tous les élèves une attitude favorable à l'égard des Indiens, des Métis et des Inuit. Cette prise de conscience de sa propre culture et de celle des autres favorise le développement d'une image de soi positive, favorise l'apprentissage, permet de mieux comprendre la société pluraliste qu'est le Canada et soutient les droits de la personne.

En Saskatchewan, les élèves indiens, métis et inuit viennent de divers milieux socioculturels (Grand Nord, milieu rural et milieu urbain). Les éducateurs et éducatrices ont besoin de cultiver leurs connaissances des autres cultures pour mieux comprendre cette diversité. Les enseignants et enseignantes des élèves d'origine autochtone donneront un enseignement de meilleure qualité s'ils connaissent la socio-linguistique appliquée, la théorie de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde, et l'anglais sous ses formes «standard» et «non standard». Il faut que les enseignants et enseignantes utilisent diverses stratégies d'enseignement qui tiennent compte des connaissances, cultures, styles d'apprentissage et points forts des élèves autochtones, et qu'ils les exploitent. Pour une mise en œuvre efficace de tous les programmes d'études, il faut des adaptations qui seront sensibles aux besoins de ces élèves.

En Saskatchewan, il incombe aux enseignants et enseignantes d'intégrer aux unités appropriées suffisamment de contenu portant sur les Indiens, les Métis et les Inuit et de prévoir des ressources qui présentent les perspectives authentiques de ces peuples autochtones. Les enseignants et enseignantes doivent également évaluer toutes les ressources pour voir si elles contiennent des préjugés, et apprendre aux élèves à les dépister.

En résumé, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'attend à ce que les programmes d'études et le matériel didactique:

- présentent une image positive des Indiens, des Métis et des Inuit;
- renforcent les convictions et les valeurs des peuples indiens, métis et inuit;

- comprennent des questions contemporaines aussi bien qu'historiques;
- reflètent la diversité, que ce soit du point de vue droit, politique, société, économie et géographie, des Indiens, des Métis et des Inuit.

## L'invitation des Anciens

Il existe dans toutes les cultures des individus qui contribuent de manière unique et précieuse par leurs connaissances à enrichir la société où ils vivent. Ces connaissances peuvent prendre diverses formes et une fois qu'elles sont partagées avec les élèves, les entraînent beaucoup plus loin que les ressources scolaires habituelles.

Le rôle de renaissance, de maintien et de préservation des cultures autochtones dépend énormément des Anciens. Leur participation au soutien des objectifs des programmes d'études développe une prise de conscience positive de leur identité chez les élèves indiens, métis et inuit et contribue à améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Les élèves non autochtones apprennent à connaître grâce à eux les cultures autochtones et à y être plus sensibles, ce qui favorise inévitablement une éducation antiraciste.

Dans chaque communauté, le protocole qu'il faut suivre lorsqu'il s'agit de contacter un Ancien et de lui transmettre une requête varie. Vous pourrez peut-être demander de l'aide à ce sujet au Bureau des chefs de district, au Bureau du conseil tribal, au Conseil de bande ou au Comité sur l'éducation d'une réserve près de chez vous. Avant qu'un Ancien ne partage ses connaissances avec vous, il est essentiel que vous et vos élèves complétiez le cycle des échanges, en offrant à votre hôte un cadeau approprié, qui exprimera combien vous respectez et appréciez les connaissances que cet Ancien partage avec vous et vos élèves. Avant que celui-ci ne se rende dans votre classe, il faudra vérifier la nature du cadeau à offrir, car les traditions diffèrent selon les communautés autochtones. En outre, si votre commission scolaire rembourse les frais ou offre des honoraires, il serait également approprié de le faire pour l'Ancien qui se rendra dans votre classe.

Pour démarrer le processus de dialogue et de participation, la première chose à faire est d'envoyer une lettre au Conseil de bande local demandant la participation de l'Ancien et indiquant le rôle qu'il jouera dans le programme. Le Conseil de bande pourra peut-être fournir le nom de personnes possédant les connaissances et les habiletés dont vous auriez besoin. On recommande une consultation préalable avec l'Ancien, au cours de laquelle on lui

fera part des attentes et des résultats de l'apprentissage.

Partout dans la province, des centres d'accueil (Friendship Centres) sont actifs au niveau de la communauté et présentent souvent des ateliers et des activités culturelles, en collaboration avec des Anciens et d'autres personnes-ressources reconnues. Les enseignants et enseignantes et les écoles voudront peut-être contacter les organismes et institutions suivants:

Collège indien fédéré de la Saskatchewan  
Salle 127, Collège ouest  
Université de Regina, S4S 0A2  
Téléphone: 585-8333

Conseil tribal de Meadow Lake  
C.P. 1360  
Meadow Lake, S0M 1V0  
Téléphone: 236-5654  
Télécopieur: 236-6301

Conseil tribal de Prince Albert  
a/s Bande Peter Ballantyne  
Réserve Opawakoscikan  
C.P. 2350  
Prince Albert, S6V 6Z1  
Téléphone: 922-7800  
Télécopieur: 764-6272

Bureau des chefs du district de Touchwood/ File Hills/  
Qu'Appelle  
C.P. 1549  
Fort Qu'Appelle, S0G 1S0  
Téléphone: 332-8200  
Télécopieur: 332-6695

Institut Gabriel Dumont  
Centre d'études métisses et de recherche appliquée  
121, avenue Broadway est  
Regina, S4N 0Z6  
Téléphone: 522-5691  
Télécopieur: 565-0809

Centre culturel indien de la Saskatchewan  
401 Place Packham  
Saskatoon, S4N 2T7  
Téléphone: 244-1146  
Télécopieur: 665-6520

Conseil tribal du district de Saskatoon  
226 Cardinal Crescent  
Saskatoon, S7L 6H8  
Téléphone: 956-6145  
Télécopieur: 244-7273

Bureau des chefs du district de Yorkton C.P. 790  
Broadview. S0G 0K0

Téléphone: 794-2170  
Télécopieur: 794-4404

Conseil tribal du traité n° 6 de Battleford  
671 - 109e rue  
North Battleford, S9A 2C5  
Téléphone: 445-1383  
Télécopieur: 446-0612

Centre interculturel de la Saskatchewan (One Sky)  
136, avenue F sud  
Saskatoon, S7M 1S8  
Téléphone: 652-1571  
Télécopieur: 652-8377

The Circle Project  
625, rue Elphinstone  
Regina, S4T 3L1  
Téléphone: 347-7515  
Télécopieur: 347-7519

## Les douze principes de la philosophie indienne

tirés de l'Arbre sacré

Lors d'une conférence tenue à Lethbridge en Alberta en décembre 1982, des Anciens, des chefs spirituels et des professionnels indiens venus de toutes les régions du Canada ont défini les éléments fondamentaux qu'ils considéraient communs à toutes les philosophies indiennes du Canada. Ces éléments sont à la base des travaux en cours actuellement à l'Université de Lethbridge, le Projet de développement des quatre mondes (Four Worlds Development Project).

Bien que ces éléments philosophiques soient de nature historique, ils continuent à être un facteur dans la vision du monde des peuples indiens et métis à l'époque contemporaine.

1. L'approche holistique. Tout est relié. Tout dans l'univers fait partie d'un tout unique. Tout est lié de certaine façon à autre chose. Il n'est donc possible de comprendre une chose que si l'on comprend comment cette chose est liée au reste.
2. L'évolution. Toute la création est en état d'évolution constante. La seule chose qui soit toujours la même, c'est que tout passe par des cycles de changements qui se répètent. Une saison suit l'autre. Les êtres humains naissent, vivent leur vie, meurent et entrent dans le monde des esprits. Tout évolue. Les choses subissent deux sortes de changements, car les choses se font (la formation) et elles se défont (la désagrégation). Ces deux sortes de changements sont nécessaires et sont toujours liés les uns aux autres.
3. Les changements arrivent par cycles ou selon des constantes. Ils n'arrivent pas au hasard ou accidentellement. Il est parfois difficile de voir en quoi un changement donné est lié à tout le reste. Cette difficulté s'explique ordinairement par le fait que notre point de vue (la situation à partir de laquelle nous considérons le changement) limite notre capacité de voir clairement.
4. Ce que l'on voit et ce que l'on ne voit pas. Le monde physique est réel. Le monde spirituel est réel. Ce sont deux aspects de la même réalité. Et pourtant, ce sont des lois distinctes qui régissent l'un et l'autre. Toute violation des lois spirituelles peut affecter le monde physique. Toute violation des lois physiques peut affecter le monde spirituel. Une vie équilibrée respecte les lois de ces deux dimensions de la réalité.

5. Les êtres humains ont une dimension spirituelle et une dimension physique.
6. Les êtres humains peuvent toujours acquérir de nouveaux talents, mais au prix d'efforts. Le peureux peut devenir courageux, le faible, fort et intrépide, la personne insensible peut apprendre à se soucier des sentiments des autres et la personne matérialiste peut acquérir la capacité d'introspection et écouter sa voix intérieure. Le processus que l'être humain utilise pour développer ces nouvelles qualités peut être appelé «l'apprentissage véritable».
7. Il existe quatre dimensions de «l'apprentissage véritable». Ces quatre aspects de la nature de chaque personne sont reflétés dans les quatre points cardinaux du cercle de l'Esprit. Ces quatre aspects de notre être se développent par l'exercice de la volonté. On ne pourra dire qu'une personne a fait un apprentissage complet et harmonieux si ces quatre dimensions de son être n'ont pas été impliquées dans le processus.
8. La dimension spirituelle du développement humain peut être envisagée comme un ensemble de capacités liées entre elles.

La première, c'est la capacité d'être sensible à des réalités qui n'ont pas d'existence matérielle, comme les rêves, les visions, les idéaux, les enseignements, les objectifs et les théories spirituels, et d'intégrer ces réalités dans notre vie.

La deuxième, c'est la capacité d'accepter ces réalités comme le reflet (sous forme de représentation symbolique) d'un potentiel inconnu ou non réalisé nous permettant de faire quelque chose ou d'être quelque chose de plus ou de différent de ce que nous sommes à l'heure actuelle.

La troisième, c'est la capacité d'exprimer ces réalités immatérielles à l'aide de symboles, comme ceux du langage, des arts ou des mathématiques.

La quatrième, c'est la capacité d'utiliser cette expression symbolique pour orienter notre action future, c'est-à-dire nos efforts pour transformer en réalité vivante ce qui n'apparaissait auparavant que comme une possibilité.

9. Les êtres humains doivent prendre une part active à la réalisation de leur propre potentiel.
10. La porte que nous devons tous franchir si nous voulons devenir plus que ce que nous sommes maintenant, ou en être différent, est la porte de la volonté. Il faut qu'une personne décide de faire le

voyage. La voie a une patience infinie. Elle sera toujours là pour ceux qui décident de la suivre.

11. Quiconque s'embarque pour le voyage du développement personnel (c'est-à-dire s'engage et respecte son engagement) recevra de l'aide. Des guides et des professeurs apparaîtront et des protecteurs spirituels protégeront le voyageur. Le voyageur n'aura pas à subir d'épreuves qu'il n'aura déjà la force de surmonter.
12. La seule source d'échec du voyage sera si le voyageur manque aux enseignements de l'Arbre sacré.

Reproduit avec autorisation:

Four Worlds Development Press  
Projet de développement des quatre mondes  
Université de Lethbridge  
4401 University Drive  
Lethbridge (Alberta) T1K 3M4

## L'équité des sexes

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est engagé à fournir une éducation de qualité à tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Il est reconnu que des attentes fondées essentiellement sur le sexe de l'élève limitent son plein épanouissement. Pour réaliser l'équité des sexes, il faut réduire les préjugés sexistes qui limitent la participation et les choix de tous les élèves.

Certains préjugés et certaines pratiques ont disparu, mais d'autres demeurent. L'école qui a visé l'égalité des chances pour les garçons et les filles doit maintenant faire un effort pour permettre l'égalité des avantages et des résultats.

Il incombe à l'école de créer un milieu scolaire exempt de tout préjugé sexiste et de ne pas propager d'attentes ou d'attitudes sexistes. On atteint ce but en favorisant une meilleure compréhension de la question et en utilisant des ressources et des méthodes d'enseignement non sexistes. Il faut encourager les filles et les garçons à examiner toute la gamme des options que leur offrent leurs aptitudes, leurs capacités et leurs goûts, plutôt que leur sexe.

Il faut tenir compte, dans les programmes d'études de la province, de la diversité des rôles et de la gamme des expériences, des comportements et des attitudes qui s'offrent à tous les membres de la société. Ce programme d'études veut assurer un contenu, des activités et des méthodes d'enseignement impartiaux quant au sexe, et rédigés dans un langage inclusif. Les enseignants et enseignantes peuvent ainsi créer un milieu exempt de préjugés et permettant aux filles et aux garçons de partager toutes les expériences et d'avoir les mêmes possibilités de cultiver pleinement leurs capacités et leurs talents.

## L'apprentissage à base de ressources

L'enseignement et l'apprentissage à base de ressources permet aux enseignantes et enseignants de faire une contribution considérable à la formation des attitudes et des capacités nécessaires à l'apprentissage autonome la vie durant. L'apprentissage à base de ressources signifie que l'enseignante ou l'enseignant et le ou la bibliothécaire, si possible, collaborent pour planifier des unités qui intègrent des ressources aux activités de la classe et qui enseignent aux élèves les démarches nécessaires pour découvrir, analyser et présenter de l'information.

L'apprentissage à base de ressources fait utiliser aux élèves des ressources de toute sorte: livres, revues, films, vidéocassettes, logiciels et bases de données, objets à manipuler, jeux vendus dans le commerce, cartes, musées, excursions, photos, objets naturels et fabriqués, équipement de production, galeries d'art, spectacles, enregistrements et personnes de la communauté.

L'apprentissage à base de ressources est axé sur l'élève. Il lui permet de choisir, d'explorer et de découvrir. On encourage les élèves à faire des choix dans un environnement riche en ressources, où leurs pensées et leurs sentiments sont respectés.

Les points suivants aideront les enseignants et enseignantes à tirer parti de l'enseignement et de l'apprentissage à base de ressources:

- discuter avec les élèves des objectifs de l'unité ou de l'activité. Mettre en corrélation les habiletés nécessaires pour la recherche et l'activité en question pour que les habiletés soient enseignées et mises en pratique dans un contexte authentique. Collaborer avec l'enseignante ou l'enseignant-bibliothécaire, le cas échéant;
- planifier bien à l'avance avec le personnel du centre de ressources pour s'assurer de la disponibilité de ressources adéquates et pour prendre des décisions au sujet de la répartition de l'enseignement, le cas échéant;
- utiliser diverses ressources dans votre enseignement pour montrer aux élèves que vous aussi, vous faites de la recherche et que vous êtes constamment à la recherche de nouvelles sources de connaissances. Discuter avec les élèves de l'utilisation, au cours de la recherche, d'autres bibliothèques, de ministères, de musées et d'organismes divers de la communauté;
- demander à l'enseignante ou l'enseignant-bibliothécaire, le cas échéant, de préparer des listes de ressources et des bibliographies;
- encourager les élèves à demander de l'aide s'ils en ont besoin lorsqu'ils font des activités ou des devoirs;
- contribuer à la planification de programmes de perfectionnement pour apprendre à bien utiliser les ressources, et participer à de tels programmes;
- faire commander régulièrement, pour le centre de ressources, du matériel qui appuiera les programmes d'études;
- souligner, au cours des entretiens avec les collègues, le personnel administratif de l'école, les directeurs et directrices de l'éducation, le caractère indispensable du centre de ressources et de son personnel professionnel.

# L'éducation multiculturelle

La société de la Saskatchewan est constituée d'Autochtones, de descendants d'anciens immigrants et d'immigrants plus récents d'origines très diverses qui représentent de nombreuses cultures. Certains groupes ont choisi de maintenir et de développer leur culture et leurs traditions en Saskatchewan.

L'éducation multiculturelle est un processus destiné à développer la compréhension, la tolérance, l'empathie et les relations harmonieuses parmi des peuples de cultures très diverses. Dans le cadre de l'école, l'éducation multiculturelle encourage et soutient les attitudes suivantes:

- une prise de conscience de la culture et de l'appartenance ethnique des élèves et une attitude favorable envers celle-ci;
- une attitude positive à l'égard de personnes d'autres cultures;
- une compréhension des ressemblances et des différences qui existent entre les cultures;
- les capacités nécessaires aux élèves pour pouvoir être à l'aise dans des environnements très divers;
- la capacité de formuler des solutions créatives à des problèmes sociaux et personnels.

En tant que membres d'une société, nous devons reconnaître les avantages du pluralisme et de la diversité culturelle, religieuse et linguistique.

# L'enseignement en langue seconde

Au fur et à mesure que la pédagogie spécifique à l'immersion se raffine, les enseignants et enseignantes deviennent plus conscients des stratégies d'enseignement et des environnements pédagogiques qui facilitent l'apprentissage dans la situation unique que représente l'immersion française dans un contexte anglophone. La langue et l'apprentissage sont inextricablement liés. Lorsque la langue est une langue seconde et que le milieu français est créé artificiellement, il faut s'assurer particulièrement que le développement des habiletés langagières a bien lieu au rythme nécessaire pour soutenir un développement continu des connaissances dans chaque matière scolaire. Les programmes d'études qui sont destinés à être enseignés dans la langue première des élèves ne peuvent être utilisés sans adaptation dans un contexte de langue seconde tel que celui de l'immersion. De plus, des adaptations aux stratégies d'enseignement et à l'environnement pédagogique contribueront également à enrichir l'apprentissage non seulement de la langue, mais également des diverses matières.

Voici quelques exemples du genre d'adaptation qui a été apportée au programme d'études en français pour le rendre plus efficace et pour répondre aux besoins des élèves d'immersion. Les enseignants et enseignantes sont invités à continuer ce processus d'adaptation dans le même sens.

## Le contenu

- La finalité, les buts et les objectifs généraux restent les mêmes qu'en anglais. Dans certains cas, les objectifs spécifiques sont modifiés pour s'adapter au niveau de compétence dans la langue seconde.
- On doit porter une attention spéciale au vocabulaire essentiel de chaque unité. Il est mis en relief pour faciliter la préparation d'activités de pré-lecture ou de pré-visionnement, ainsi que d'activités de suivi pour renforcer l'acquisition de la langue chez les élèves.
- Des ressources en français, appropriées au point de vue niveau de langue aussi bien que contenu, ont été sélectionnées, évaluées et incluses dans une bibliographie.

## Les stratégies d'enseignement

- On a privilégié les stratégies qui favorisent la communication orale et écrite, tout en gardant un équilibre entre les quatre savoirs (lire, écrire, parler, écouter) et en commençant généralement par l'oral.
- Le programme d'études propose, au début de chaque unité, aux enseignants et enseignantes de faire l'intégration des matières pour faciliter l'étude des sciences humaines et utiliser efficacement le temps d'enseignement.
- Les techniques d'évaluation suggérées visent à mettre en valeur les informations judicieuses que l'on reçoit de l'élève. Les stratégies d'évaluation doivent faire partie intégrante de la planification de la leçon ou de l'unité.

## L'environnement pédagogique

- Le programme suggère des activités d'apprentissage qui reflètent les goûts des élèves, ainsi que leur milieu culturel et familial.
- La disposition des salles de classe doit encourager la communication orale entre les élèves et doit pouvoir facilement être changée.
- Le Bulletin d'information pour le personnel administratif des écoles d'immersion explique l'importance d'acheter pour la bibliothèque et les salles de classe du matériel et des ressources qui favorisent la communication en français dans l'école.

Pour plus de renseignements, consulter:

Enseignement et apprentissage en langue seconde: Maternelle à 12e année. • Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • 1994

# L'enseignement conceptuel

«L'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept qu'après avoir eu l'occasion de le réinventer pour lui-même.»

Piaget

L'être humain organise les données en schémas utiles en se servant de concepts. Des objets ou des idées qui ont certaines caractéristiques ou qualités en commun peuvent être classés dans une même catégorie portant le même nom. Ces catégories sont des concepts. Un concept peut être aussi concret que «chaise» ou aussi abstrait que «pouvoir». Apprendre à comprendre et à édifier des concepts permet à l'élève de simplifier et d'organiser les éléments en schémas utiles.

Apprendre à utiliser des concepts est une partie essentielle de notre processus de réflexion. Ils nous permettent de classer une grande variété d'objets, d'événements et d'idées avec lesquels nous sommes quotidiennement en contact. La conceptualisation est l'activité qui consiste à classer, organiser et nommer des groupes d'objets. Lorsque l'on commence à conceptualiser, on part souvent du plus concret pour aller au plus abstrait. On commence par ce que les enfants connaissent bien, puis on s'en éloigne pour aller vers ce qu'ils ne connaissent pas aussi bien. Les enfants de tout âge peuvent apprendre à peu près tous les concepts, à condition que ces derniers soient présentés à un niveau qui convienne à leur stade de développement intellectuel.

Un concept ne sera pas perçu de la même façon par un même individu à différents stades de sa vie. Parmi un groupe d'enfants du même âge, le degré de compréhension du concept pourra varier considérablement.

Planifier des activités d'apprentissage autour des concepts facilite l'intégration des matières. Par exemple, une activité d'apprentissage planifiée autour du concept d'environnement pourrait comprendre des connaissances empruntées à toutes les matières, sans pour cela qu'aucune n'en souffre.

## Les concepts fondamentaux

Un concept est une catégorie regroupant des représentations d'objets ou idées similaires. Un

ensemble de critères détermine l'appartenance ou non à chacune des catégories.

Le programme des sciences humaines de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année s'articule autour de vingt concepts fondamentaux inspirés des sciences sociales. Ces concepts jouent le rôle d'ordonnateurs supérieurs pour la séquence des apprentissages obligatoires liés aux connaissances, aux habiletés et capacités et aux attitudes et valeurs.

- Les besoins
- Le changement
- Les croyances
- La diversité
- L'identité
- L'interaction
- Le pouvoir
- La répartition
- La situation
- Le temps
- La causalité
- Le conflit
- La culture
- L'environnement
- Les institutions
- L'interdépendance
- La prise de décision
- Les ressources
- La technologie
- Les valeurs

On aborde plusieurs de ces concepts, et d'autres qui s'y rapportent, de la 1<sup>re</sup> à la cinquième année:

- les besoins
- la diversité
- l'identité
- l'environnement
- la technologie
- le temps
- les ressources
- le changement
- le patrimoine
- la culture
- l'interdépendance
- la situation
- la prise de décision
- les valeurs

Lorsqu'ils planifient les leçons d'acquisition de concepts, les enseignants et enseignantes doivent garder en tête les points suivants:

L'étape du développement • Les élèves abordent les concepts d'un point de vue actuel ou concret, afin que l'apprentissage commence par ce qu'ils comprennent. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante peut aborder les droits et responsabilités lorsque le moment est venu d'établir des règles pour la classe.

L'étape de la mise en application • Sous l'impulsion de l'enseignant ou de l'enseignante, les élèves mettront en application ce qu'ils savent et ce dont ils ont fait l'expérience pour élargir leur compréhension du concept à mesure qu'ils assimilent de nouvelles informations. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante peut demander aux élèves d'appliquer ce qu'ils savent des droits et des responsabilités au traitement de la propriété privée dans leur voisinage.

L'étape de la réflexion • Ensuite, on incite les élèves à faire des déductions, en prenant en

considération l'importance que les informations étudiées ont dans leur vie. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante peut demander aux élèves de réfléchir à la façon dont les droits et responsabilités affectent leur famille.

## Liste de critères ou de principes pour une acquisition efficace des habiletés

- L'habileté doit être enseignée d'une manière fonctionnelle, en contexte plutôt que comme un exercice à part.
- L'élève doit comprendre ce que signifie l'habileté, savoir à quoi elle sert, et doit être motivé à l'acquérir.
- Il faut assurer une surveillance étroite de l'élève dans ses premiers efforts d'application de l'habileté, pour favoriser l'acquisition de bonnes habitudes dès le début.
- L'élève a besoin de mettre en pratique à maintes reprises l'habileté et de subir une évaluation immédiate, qui lui indiquera s'il ou elle a réussi ou échoué dans sa tâche.
- L'élève a besoin d'aide individuelle, par des mesures diagnostiques et d'exercices de suivi, car on sait que les membres d'un même groupe n'apprennent pas tous au même rythme ni ne retiennent pas tous au même rythme l'information acquise.
- L'habileté doit être enseignée à différents niveaux de difficulté, allant du plus simple au plus complexe. La maîtrise croissante de l'habileté sera cumulative, au fur et à mesure des progrès de l'élève, chaque étape renforçant la précédente et s'en inspirant.
- Il faut aider l'élève, à chaque étape de l'acquisition de l'habileté, de sorte qu'il ou elle soit capable d'appliquer à de nombreuses autres situations l'habileté acquise. Il sera possible de cette façon d'assurer le transfert des connaissances.
- Le programme doit être suffisamment souple pour permettre d'enseigner les connaissances nécessaires à l'élève au fur et à mesure de ses besoins; de nombreuses habiletés doivent être acquises simultanément.

Reproduit avec l'autorisation de © National Council for the Social Studies

## Explication de l'approche pédagogique

Les approches pédagogiques préconisées pour les sciences humaines au niveau élémentaire se centrent sur l'enfant. Dans ce cas, l'élève est impliqué dans la sélection du contenu, des stratégies d'évaluation et du mode d'apprentissage. L'enseignant doit être apte à choisir des stratégies qui faciliteront l'apprentissage de l'élève.

Il faut motiver l'élève en tenant compte de ses intérêts, de son niveau de langue et de son style d'apprentissage. En plus d'appuyer l'apprentissage à base de ressources, l'enseignante doit aussi mettre à profit plusieurs autres approches qui faciliteront l'apprentissage de l'élève.

Plusieurs méthodes d'enseignement sont suggérées tout au long du guide d'activités. Les apprentissages essentiels communs sont incorporés aux objectifs spécifiques.

Voici une liste des méthodes d'enseignement dont l'enseignant ou l'enseignante peut se servir pour faciliter l'apprentissage de l'élève.

### Enseignement direct

- la vue d'ensemble;
- l'exposé;
- l'enseignement explicite;
- le questionnement didactique.

### Enseignement indirect

- les études de cas;
- l'enquête;
- l'acquisition de concepts;
- la formation de concepts;
- le schéma conceptuel.

### Apprentissage expérientiel

- les excursions;
- les simulations;
- la visualisation guidée;
- la synectique;
- les jeux de rôle;
- les jeux;
- les sondages.

### Étude indépendante

- l'enseignement assisté par ordinateur;
- les trousseaux d'activités;
- les contrats;
- les devoirs;
- les projets de recherche;
- les centres d'apprentissage;
- les exercices.

#### Enseignement interactif

- les jeux de rôle;
- le remue-méninges;
- l'enseignement par les pairs;
- les débats;
- la discussion;
- l'entrevue;
- l'apprentissage coopératif;
- le tutorat en groupes.

L'apprentissage est axé sur l'élève. Une des stratégies d'enseignement qui facilite ce style d'apprentissage est l'apprentissage coopératif.

Pour plus de renseignements, veuillez consulter les documents suivants:

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Sciences humaines: Méthodes d'enseignement et d'évaluation pour la 6<sup>e</sup> année. • Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • 1993

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Enseignement et apprentissage en langue seconde: Maternelle à 12<sup>e</sup> année. • Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • 1994

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Découverte de l'apprentissage coopératif. • Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • 1993

Le projet de recherche est une autre méthode d'enseignement permettant à l'élève de faire une enquête sur un sujet de son choix.

Pour plus de renseignements, consulter:

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Sciences humaines: Méthodes d'enseignement et d'évaluation pour la 6<sup>e</sup>

année. • Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • 1993

Le contrat est une méthode qui s'harmonise très bien avec la recherche et qui favorise l'apprentissage autonome.

Pour plus de renseignements, consulter:

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Sciences humaines: Méthodes d'enseignement et d'évaluation pour la 6<sup>e</sup> année. • Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • 1993

# La prise de décision

La prise de décision est une démarche quotidienne dans la vie des élèves. Par exemple, le matin, ils doivent choisir comment s'habiller ou comment se peigner. C'est aussi une démarche qui a des étapes bien définies et qui demande à l'élève de développer des habiletés qui l'aideront durant sa vie à prendre des décisions bien éclairées.

## Définition

La prise de décision se définit comme étant un ensemble d'étapes à franchir pour arriver à choisir entre plusieurs solutions en tenant compte des informations dont on peut disposer.

## Les étapes

### 1. Définir le problème

La première étape consiste à définir le problème. L'enseignant ou l'enseignante s'assure que le problème dans son ensemble est bien posé. L'objectif visé est identifié et les élèves cherchent à comprendre exactement le problème à résoudre. Le vocabulaire et les expressions nécessaires sont intégrés dans l'activité. Les élèves recherchent de l'information supplémentaire pour comprendre les éléments de base du problème.

### 2. Identifier les solutions

Les élèves font un remue-méninges pour arriver à une liste de solutions possibles. Il faut accepter toutes les solutions proposées et on peut élaborer les solutions qu'on écrira au tableau. Ce processus aide les élèves à nommer un grand nombre d'idées et ces idées aideront à trouver une solution satisfaisante ou créative. Il faut encourager les élèves à soumettre des idées.

### 3. Décrire les avantages et désavantages de chaque solution proposée

Dans deux colonnes, écrire les avantages et désavantages de chaque solution. Il est bon de noter si les conséquences sont à court terme ou à long terme; si les solutions comportent des jugements de valeur; si les coûts doivent être pris en considération et si les ressources pour atteindre l'objectif visé sont limitées.

### 4. Ordonner les solutions par ordre d'importance

Pour classer les solutions, il faut se baser sur:

- l'aspect spécifique du problème;
- les avantages et désavantages;
- les coûts.

### 5. Prendre la décision

De même, il faut choisir une solution en fonction de l'aspect spécifique visé en tenant compte des risques impliqués, des conséquences qui peuvent en dériver, des restrictions budgétaires ou autres.

### 6. Évaluer le choix de la décision

La dernière étape sert de synthèse à l'activité. Les élèves amorcent une réflexion sur la décision. Ils ou elles en considèrent les conséquences. Après examen, ils ou elles peuvent conclure s'il y a eu réussite ou pas. En cas d'échec, refaire les étapes 2, 3, 4 et 5 et modifier la solution.

Les pages suivantes donnent un exemple pour chaque étape à suivre. Ces exemples sont à titre indicatif. L'enseignant ou l'enseignante peut changer les critères mentionnés pour les adapter selon le niveau de langue des élèves.

Il va sans dire que les élèves de la 1<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> année ne suivront pas toutes ces étapes. Le but principal est de montrer aux élèves la démarche de prise de décision. Cette démarche peut s'appliquer à diverses situations que les élèves rencontreront soit à l'école soit à l'extérieur de l'école.

## Définir le problème

- Poser le problème dans son ensemble
  - Identifier l'aspect spécifique du problème
  - Les élèves doivent comprendre exactement le problème à résoudre
  - S'assurer que le vocabulaire et les expressions nécessaires sont intégrés dans l'activité
  - Les élèves doivent chercher de l'information supplémentaire pour comprendre les éléments de base du problème
- 

## Définir le problème

1. Quel est le problème dans son ensemble?

---

---

---

---

2. Quel est l'aspect spécifique visé?

---

---

---

---

## Identifier les solutions

- Faire un remue-méninges pour arriver à une liste de solutions
  - Accepter toutes les solutions proposées
  - Développer sur les solutions proposées
- 

### Liste des solutions

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_



*Solution n°* : \_\_\_\_\_

| <b>Avantages</b> | <b>Désavantages</b> |
|------------------|---------------------|
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |

*Solution n°* : \_\_\_\_\_

| <b>Avantages</b> | <b>Désavantages</b> |
|------------------|---------------------|
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |

*Solution n°* : \_\_\_\_\_

| <b>Avantages</b> | <b>Désavantages</b> |
|------------------|---------------------|
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |

## **Ordonner les solutions par ordre d'importance**

- Classer les solutions selon:
    - l'aspect spécifique visé
    - les avantages et désavantages
    - les coûts
- 

### **Ordre d'importance**

- # 1. \_\_\_\_\_
- # 2. \_\_\_\_\_
- # 3. \_\_\_\_\_
- # 4. \_\_\_\_\_
- # 5. \_\_\_\_\_
- # 6. \_\_\_\_\_
- # 7. \_\_\_\_\_
- # 8. \_\_\_\_\_
- # 9. \_\_\_\_\_
- # 10. \_\_\_\_\_

## **Prendre la décision**

- Choisir une des solutions en fonction de l'aspect spécifique visé en tenant compte:
    - des risques impliqués
    - des conséquences qui peuvent en dériver
    - des restrictions budgétaires ou autres
  
  - Agir
- 

## **Prendre la décision**

1. Choisir une des solutions
- 
- 

2. Expliquer la raison de la décision
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
-



# Les objectifs

## Les objectifs généraux

Les objectifs généraux définissent ce que les élèves du niveau élémentaire doivent comprendre et savoir faire en sciences humaines. Ils sont répartis en objectifs relatifs aux connaissances, aux habiletés et capacités, aux attitudes et valeurs et à l'action civique. La gamme de ces objectifs est large, et les cinq années de l'élémentaire sont nécessaires pour les atteindre. En revanche, ce qui peut varier, c'est ce que fait l'enseignant ou l'enseignante chaque année pour atteindre un objectif donné. Ces objectifs seront étudiés plus ou moins en profondeur selon les années.

### Objectifs relatifs aux connaissances

Les élèves comprendront:

- que chacun, c'est-à-dire les autres et eux-mêmes, est unique et important;
- que les groupements humains (famille, école, communauté et pays) présentent des ressemblances et des différences;
- que les peuples indiens et métis ont une histoire unique et font partie intégrante de la société;
- que tout groupe, quel qu'il soit, est le lieu de relations d'interdépendance complexes;
- que tout groupe ou toute personne a des droits et des responsabilités;
- que les personnes et les groupes prennent des décisions qui peuvent aboutir à des changements;
- que les organisations et systèmes sociaux, économiques et politiques influencent notre mode de vie.

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

Les élèves pourront:

- percevoir par l'intermédiaire des sens et de l'esprit;
- entreprendre une recherche en planifiant à l'avance;
- repérer des informations en ayant recours à diverses ressources;

- classer des informations en les rassemblant et en les notant selon différentes méthodes;
- présenter des informations en identifiant des moyens pour partager les informations et les connaissances personnelles;
- établir des liens entre les concepts;
- percevoir en faisant appel à leurs aptitudes pour apprendre;
- prendre des décisions en suivant le modèle de prise de décision.

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

Les élèves pourront:

- apprécier et respecter les autres, ainsi qu'eux-mêmes, en tant qu'individu et en tant que groupe;
- développer une attitude équilibrée entre droits et responsabilités;
- apprécier pleinement la valeur de la diversité et de l'interdépendance dans nos communautés;
- apprécier les démarches de prise de décision qui amènent des changements positifs.

### Objectifs relatifs à l'action civique

Les élèves pourront faire preuve d'un comportement civique responsable:

- vis-à-vis d'eux-mêmes, de tous les individus et de tous les groupes humains;
- vis-à-vis des droits et des responsabilités;
- en reconnaissant la diversité et l'interdépendance;
- en prenant des décisions raisonnées en vue d'un changement.

Les objectifs relatifs à l'action civique constituent l'aboutissement des autres objectifs (connaissances, habiletés et capacités, attitudes et valeurs). Par l'intermédiaire de l'action civique, les élèves peuvent mettre en œuvre ce qu'ils ont appris.

Dans le guide d'activités proprement dit, les objectifs relatifs à l'action civique commencent par «Les élèves pourront». Ceci donne aux enseignantes et enseignants et aux élèves une souplesse qui laisse la porte ouverte à des suggestions ou à l'élaboration de projets plus pertinents.

## Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques mentionnés pour chaque unité dans les guides d'activités vont aider à atteindre les objectifs généraux identifiés pour les sciences humaines à l'élémentaire. Les objectifs spécifiques ont été divisés en objectifs relatifs aux connaissances, aux habiletés et aux capacités, aux attitudes et aux valeurs et à l'action civique, pour s'assurer qu'aucun aspect du développement de l'enfant ne sera négligé. Ces aspects sont liés entre eux et dépendent les uns des autres.

Ces objectifs spécifiques sont progressifs. Ils seront enseignés d'une manière qui permettra aux élèves une progression vers un niveau de sophistication accrue. Il se peut que les approches pédagogiques employées pour atteindre ces objectifs soient revisitées. C'est aux enseignants et enseignantes qu'il revient de savoir quand leurs élèves seront prêts à approfondir les concepts et à se lancer dans des activités plus ambitieuses.

Ces objectifs spécifiques peuvent être utilisés comme guide de planification journalière et hebdomadaire des cours et des activités. Ils peuvent également servir à l'évaluation formative des élèves. Les enseignants et enseignantes ont la responsabilité de contrôler ces objectifs fréquemment et de façon informelle. Un tel suivi aidera à adapter les activités d'apprentissage. L'évaluation se doit de rendre compte de la progression des élèves par rapport aux objectifs de l'unité.

Le tableau qui suit présente des exemples d'habiletés et capacités spécifiques dans chaque catégorie principale. Il indique aussi à quel niveau il serait souhaitable d'introduire des habiletés et capacités données. Les objectifs spécifiques en matière de connaissances, d'attitudes et valeurs et d'action civique sont identifiés au début de chaque unité et de chaque module à l'intérieur du programme.

## Objectifs spécifiques

| Objectifs relatifs aux habiletés et capacités  | Année |    |    |    |    |    |
|--|-------|----|----|----|----|----|
|  | M     | 1e | 2e | 3e | 4e | 5e |
| <b>Les élèves pourront:</b><br><br><b>percevoir:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faire appel à tous leurs sens pour apprendre .....</li> <li>• faire appel à leur intuition et imagination naturelles .....</li> <li>• faire des observations précises .....</li> <li>• décoder des moyens de communication non verbaux.....</li> </ul>   | -     | =  | =  | =  | =  | =  |
| <b>établir des liens:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faire usage de métaphores et d'analogies .....</li> <li>• prédire les conséquences éventuelles associées à différentes actions.....</li> <li>• faire la différence entre les faits et les opinions.....</li> <li>• reconnaître les stéréotypes, les suppositions et les partis pris .....</li> <li>• établir des comparaisons.....</li> <li>• interpréter des situations passées, présentes et futures .....</li> <li>• comprendre diverses perspectives.....</li> <li>• faire le lien entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils sont en train d'apprendre .....</li> <li>• identifier et décrire des relations .....</li> </ul> | -     | -  | -  | =  | =  | =  |
| <b>entreprendre une recherche:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• planifier son besoin d'information.....</li> <li>• analyser son besoin d'information.....</li> <li>• planifier sa recherche d'information.....</li> </ul>  | -     | -  | =  | =  | =  | =  |

Légende: - on aborde l'objectif  
 = on approfondit l'objectif

# Objectifs spécifiques

| Objectifs spécifiques aux habiletés et capacités  | Année |    |    |    |    |    |
|---|-------|----|----|----|----|----|
|   | M     | 1e | 2e | 3e | 4e | 5e |
| <b>repérer des informations:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prendre conscience des sources d'information et les apprécier .....</li> <li>• utiliser des ouvrages de référence.....</li> <li>• repérer des ressources de toutes sortes .....</li> <li>• identifier des documents de diverses façons.....</li> <li>• sélectionner les ressources pertinentes .....</li> <li>• utiliser les ressources pertinentes.....</li> </ul>   | -     | -  | -  | =  | =  | =  |
| <b>classer des informations:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enregistrer les informations trouvées.....</li> <li>• organiser les informations trouvées.....</li> <li>• interpréter les informations trouvées .....</li> <li>• analyser les informations trouvées .....</li> <li>• synthétiser les informations trouvées.....</li> <li>• évaluer les informations trouvées .....</li> </ul>   | -     | -  | -  | =  | =  | =  |
| <b>présenter des informations:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• présenter des informations               <ul style="list-style-type: none"> <li>– à l'oral .....</li> <li>– à l'écrit .....</li> <li>– sous forme visuelle.....</li> <li>– sous forme kinesthésique .....</li> <li>– sous forme multimédia .....</li> </ul> </li> <li>• présenter de façon concise, claire et efficace .....</li> <li>• faire une présentation de groupe .....</li> <li>• présenter individuellement .....</li> </ul> | -     | =  | =  | =  | =  | =  |
| <b>prendre des décisions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prendre conscience du problème à résoudre.....</li> <li>• décrire le problème.....</li> <li>• analyser le problème .....</li> <li>• explorer les solutions possibles.....</li> <li>• choisir et planifier une stratégie de résolution de problème .....</li> <li>• mettre en œuvre la solution choisie .....</li> <li>• évaluer la solution.....</li> </ul>  | -     | -  | =  | =  | =  | =  |

Légende: - on aborde l'objectif  
 = on approfondit l'objectif

# L'évaluation

## Les buts de l'évaluation

L'évaluation est bien plus qu'un simple outil de mesure des résultats des élèves. L'évaluation doit être vue avant tout comme un moyen d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. •  
Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant. •  
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. • 1993

L'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir des renseignements sur l'apprentissage ou le développement de l'élève, à analyser et à interpréter ces renseignements en vue de porter un jugement sur la situation de l'élève et de prendre une décision relative à son cheminement ultérieur. L'évaluation joue un rôle essentiel dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Son but principal est d'informer l'enseignant ou l'enseignante, l'élève, ses parents et l'administration de la direction que doit prendre l'enseignement.

Le tronc commun offre à l'élève les connaissances, les capacités et les habiletés nécessaires à son éducation future, à son travail futur et à sa vie quotidienne. Ceci demande qu'on s'éloigne des méthodes traditionnelles d'enseignement et d'évaluation. Traditionnellement, l'évaluation de l'apprentissage de l'élève ne s'intéressait qu'au contenu factuel et le progrès était évalué au moyen de méthodes telles que les examens écrits. Or, afin d'évaluer l'apprentissage dans des domaines tels que la créativité et le raisonnement critique, l'apprentissage autonome, les capacités et valeurs personnelles et sociales, il est nécessaire d'utiliser des méthodes non traditionnelles. De plus en plus, l'enseignant ou l'enseignante aura recours à des méthodes telles que l'observation, l'entretien particulier, le travail écrit et oral et l'évaluation de la performance pour recueillir des données afin d'évaluer le progrès de l'élève.

Bien que la responsabilité d'établir l'évaluation des élèves et la manière de transmettre cette évaluation reviennent à l'administration de l'école, à l'administration de la commission scolaire et au corps enseignant, l'enseignant ou l'enseignante a la responsabilité quotidienne d'évaluer ses élèves. Cette personne est en effet la mieux placée pour évaluer les progrès de l'élève grâce à une planification soignée, des méthodes d'évaluation appropriées et un jugement professionnel éclairé.

## Principes de base

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan suggère des principes de base pour aider les enseignants et les enseignantes à planifier l'évaluation de l'élève de telle manière qu'elle guide efficacement l'enseignement, et favorise la confiance en soi et la connaissance de soi chez l'élève.

## Optiques de l'évaluation

L'évaluation peut chercher à recueillir des renseignements sur l'élève de façon à encourager ses progrès. Elle est effectuée par l'enseignant ou l'enseignante, mais il faut aussi encourager l'élève à participer activement à son apprentissage en lui donnant l'occasion d'utiliser des méthodes d'auto-évaluation pour suivre ses propres progrès. Vous trouverez dans cette section divers exemples de méthodes d'évaluation destinées à l'évaluation et à l'auto-évaluation de l'élève.

La réflexion de l'enseignant ou l'enseignante sur ses pratiques pédagogiques, dans le but d'améliorer la démarche d'enseignement et d'apprentissage, représente une composante importante de l'évaluation.

L'évaluation:

- fait partie intégrante de la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Il faut la prendre en considération tout au long de la démarche de planification de l'enseignement;
- doit faire l'objet d'une planification rigoureuse;
- est intimement liée aux objectifs du programme d'études;
- exige que l'enseignant ou l'enseignante indique à l'avance à ses élèves comment ils et elles seront évalués au cours de l'année;
- demande que les activités, les situations de communication utilisées à des fins d'évaluation, ainsi que les méthodes d'évaluation, soient justes et impartiales;
- aide l'élève à participer activement à son apprentissage en lui fournissant une rétroaction positive et constructive;
- donne une note pour le bulletin;
- procure des renseignements sur l'amélioration des élèves;
- décide de la valeur des cours;
- précise les points faibles et forts des élèves dans le but d'adapter les méthodes d'enseignement;
- encourage les élèves à améliorer leur performance;

- détermine si les objectifs du programme d'études ont été atteints;
- indique l'efficacité de l'enseignement;
- exige que dans le choix des objectifs et des méthodes d'évaluation, l'enseignant ou l'enseignante prenne en considération les besoins individuels de l'élève: on ne cherche pas toujours à recueillir les mêmes renseignements sur tous les élèves;
- n'est pas compétitive: elle vise à promouvoir et à mesurer les progrès de l'individu, et non à comparer les performances de celui-ci ou celle-ci à une norme ou à ses camarades;
- sommative, elle se fait surtout par rapport aux objectifs généraux du programme, alors que l'évaluation formative peut être guidée par des objectifs spécifiques;
- fait la distinction entre l'évaluation du contenu en sciences humaines et l'évaluation de la langue seconde: il faut donner la possibilité aux élèves d'exprimer leurs idées par des moyens non verbaux ou non écrits, ou de se servir de moyens non verbaux ou non écrits comme soutien de l'expression en langue seconde dans les situations d'évaluation.

#### Pour les parents

L'évaluation doit aussi se faire pour informer les parents en leur donnant une information détaillée sur les progrès de leur enfant, tout en indiquant ses points faibles et forts. Les buts des programmes d'études et des objectifs doivent être expliqués aux parents. L'enseignant se doit d'établir une communication constante avec les parents pour obtenir leur appui.

#### Pour l'élève

On doit informer l'élève de ses résultats et de la manière dont il accomplit ses tâches. Les notes et les commentaires peuvent l'aider à s'améliorer. Cependant, il faut impliquer l'élève dans sa propre évaluation pour l'amener à comprendre ce qu'on attend de lui, à acquérir un sens de sa responsabilité et à mieux se connaître. L'auto-évaluation doit figurer dans le processus de croissance de l'élève.

#### Pour l'enseignant ou l'enseignante

L'évaluation fournit à l'enseignant ou l'enseignante des renseignements sur les difficultés des élèves, sur les modifications à apporter aux programmes, sur l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées, sur les besoins et les goûts des élèves et sur l'orientation à suivre pour améliorer son enseignement en général.

## Types d'évaluation

Une évaluation doit être constante. L'enseignant ou l'enseignante peut choisir d'évaluer au cours d'une leçon, d'une activité ou à la fin d'une unité. Nous distinguons trois types d'évaluation: formative, sommative et diagnostique.

### L'évaluation formative

L'évaluation formative est un contrôle continu des progrès de l'élève. Le but principal de l'évaluation formative est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. Elle donne à l'enseignant ou l'enseignante une information valable sur les modifications qu'il ou elle doit apporter à son enseignement. Ce type d'évaluation lui permet de comprendre le degré d'apprentissage des élèves en ce qui concerne la matière enseignée et le degré de développement des connaissances, de la compréhension, des habiletés et des attitudes des élèves. Cette évaluation permet ensuite d'orienter les élèves pour leur apprentissage futur et de les encourager à prendre la responsabilité de leur propre progrès.

L'évaluation formative s'effectue souvent de façon informelle et dans le cadre des activités d'apprentissage: au cours des entretiens, par l'observation lors des activités de groupe, etc.

### L'évaluation sommative

L'évaluation sommative s'effectue à la fin d'une période d'apprentissage (la fin d'une unité, de l'étude d'un thème, d'un trimestre, d'une année). Elle représente une sorte de résumé des progrès de l'élève et vise à déterminer dans quelle mesure on a atteint les objectifs généraux du programme d'études.

Les évaluations sont rarement strictement formatives ou strictement sommatives. Par exemple, l'évaluation sommative peut être utilisée de façon formative pour permettre à l'enseignant ou l'enseignante de décider des changements à apporter à ses méthodes d'enseignement ou à d'autres aspects du programme de l'élève. De même, l'évaluation formative peut l'aider à porter des jugements sur les progrès de ses élèves. Cependant, il est important d'expliquer clairement l'objectif de l'évaluation aux élèves et de leur dire si elle sera utilisée comme évaluation sommative.

### L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique s'utilise au début d'une unité, d'un cours ou d'une leçon lorsque l'enseignant

évalue le niveau de préparation des élèves pour ce qu'il va enseigner. Cette méthode s'emploie lorsque l'enseignant décide qu'il a besoin de renseignements sur un élève, un groupe d'élèves ou toute une classe afin d'enseigner de manière efficace. Pour s'assurer de contrôler le niveau de connaissances et de compétence des élèves, tout enseignant se doit de faire cette forme d'évaluation.

Un autre type d'évaluation diagnostique s'utilise lorsqu'on veut des renseignements sur les besoins d'un élève en matière d'apprentissage. L'enseignante recueille des données pour se faire une idée plus précise des points forts et des faiblesses d'apprentissage. Elle peut alors orienter son enseignement en fonction des besoins d'apprentissage de l'élève.

L'évaluation diagnostique en groupe ou en classe a lieu généralement avant que l'enseignement ne débute.

Les enseignants et enseignantes ont recours aux trois types d'évaluation pendant l'année scolaire.

## La démarche d'évaluation

L'évaluation n'est pas une démarche rigoureusement séquentielle. On peut cependant observer les quatre étapes décrites ci-dessous.

### La préparation

Au cours de cette étape, on définit les objectifs de l'évaluation (c'est-à-dire ce que l'on cherche à évaluer), le contexte de l'évaluation (diagnostique, formative ou sommative) et les critères de jugement, puis on sélectionne une méthode d'évaluation appropriée pour ces circonstances. Ces décisions peuvent être prises en consultation avec l'élève.

### La mesure

Au cours de cette étape, l'enseignant ou l'enseignante établit des méthodes d'évaluation, élabore ou choisit des instruments de mesure, les utilise et recueille des renseignements sur l'élève par rapport aux objectifs à évaluer. Il faut aussi que l'enseignant ou l'enseignante organise et analyse les données pour faciliter leur interprétation, et compare ensuite ces données recueillies à un point de référence.

On doit tenir les élèves au courant des objectifs évalués et des méthodes utilisées pour la collecte des

données, et on doit les évaluer dans le contexte de situations non menaçantes.

## L'évaluation

Au cours de cette phase, l'enseignant ou l'enseignante examine les données recueillies en tenant compte de considérations pertinentes (la situation propre à l'élève, le programme d'études, le moment de l'année, la variété des ressources, etc.) afin d'établir un jugement sur les progrès accomplis. Son analyse devrait l'amener à prendre une décision et à établir un plan d'action, c'est-à-dire à planifier les méthodes, activités et leçons qui seraient les plus aptes à conduire à de nouveaux progrès.

## La réflexion

L'enseignant ou l'enseignante réfléchit à l'efficacité des étapes précédentes: la technique utilisée correspondait-elle aux objectifs à évaluer? A-t-elle permis de mettre en évidence ce que l'on cherchait à observer? Les difficultés de compréhension et d'expression en langue seconde ont-elles pu fausser l'évaluation?

Cette étape devrait influencer les évaluations ultérieures: si l'on se rend compte qu'en effet, l'évaluation a été faussée par la difficulté de l'élève à comprendre et à s'exprimer en français, on peut à l'avenir changer le support utilisé par l'élève au cours des activités d'évaluation (ce choix devrait être guidé par les aptitudes de l'élève, et la décision de savoir quel support utiliser peut être prise en accord avec lui ou elle).

La réflexion devrait également porter sur l'enseignement en général: il faut se demander, par exemple, dans le cas où la majorité des élèves n'auraient pas réussi, quelle pourrait être la cause de cet échec.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a mis en place un mécanisme qui prévoit un troisième aspect de l'évaluation, celle du programme lui-même. Le programme de sciences humaines au niveau élémentaire sera soumis à cette évaluation pour en déterminer l'efficacité.

## Méthodes d'évaluation spécifiques

Cette section offre une variété d'instruments de mesure. Ces instruments sont groupés en quatre sections d'après leur usage: les méthodes d'organisation, les méthodes de consignation de

données, les activités continues et les tests et examens. Pour plus de renseignements sur les différents instruments de mesure pouvant faciliter l'évaluation des élèves, voir *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993.

## Méthodes d'organisation

Ces méthodes représentent la structure qui permet à l'enseignant et l'enseignante de décider comment l'évaluation sera faite.

- Postes de travail et postes d'épreuves
- Évaluation individuelle
- Évaluation de groupe
- Contrats
- Auto-évaluation et co-évaluation
- Dossiers de l'élève

## Méthodes de consignation de données

Ces méthodes peuvent être utilisées à l'intérieur de chaque méthode d'organisation et avec toutes les activités continues, ainsi qu'avec certains des tests et examens.

- Fiches anecdotiques
- Grilles d'observation
- Échelles d'appréciation

## Activités continues

Ces méthodes sont celles qui ressortent du travail quotidien.

- Travaux écrits
- Présentations
- Évaluation de la performance
- Devoirs

## Tests et examens

Ces méthodes d'évaluation sont utilisées dans des situations structurées spécifiquement pour permettre à l'élève de démontrer ses connaissances et ses habiletés.

- Tests oraux
- Tests de performance
- Items à réponse élaborée
- Items à réponse courte
- Items de type appariement
- Items à choix multiples
- Items de type vrai ou faux

Les apprentissages essentiels communs, intégrés aux objectifs du programme de sciences humaines, doivent faire partie intégrante de la démarche d'évaluation.

## Méthodes d'organisation et de consignation de données

### Le dossier de l'élève

Pour se tenir informé des progrès de l'élève et pour pouvoir en tenir informés les élèves, les parents et l'administration, l'enseignant doit constituer, pour chaque élève, un dossier individuel dans lequel il conservera une variété de travaux datés, sélectionnés en fonction des renseignements qu'ils offrent.

Ce dossier doit donner des renseignements significatifs au sujet de l'élève. Les dossiers ne contiendront donc pas tous les mêmes travaux, et les données ne seront pas toujours recueillies avec les mêmes méthodes.

À l'intérieur d'un dossier de l'élève, on pourra trouver par exemple:

- des exemples de travaux écrits de l'élève;
- des grilles d'observation;
- des échelles d'appréciation;
- des grilles d'auto-évaluation remplies par l'élève;
- des fiches anecdotiques sur lesquelles on a noté des remarques faites au cours d'activités;
- des notes prises au cours d'entretiens.

Les pages qui suivent offrent de brèves descriptions des méthodes mentionnées ci-dessus, accompagnées de quelques exemples.

On trouvera des descriptions plus détaillées de ces méthodes, ainsi que plusieurs autres, dans le document *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993.

## Les grilles d'observation

### Quand les utiliser?

On les utilise au cours des activités qui se déroulent habituellement dans la classe. Ne pas oublier que les sciences humaines présentent des occasions d'observer un comportement, une stratégie, une connaissance liée à la langue.

### Comment les utiliser?

Utiliser les grilles d'observation assez souvent pour obtenir un profil significatif de l'élève. Voici comment procéder:

- sélectionner deux à cinq élèves à observer dans la journée;
- identifier les objectifs à observer (mieux vaut n'observer que quelques objectifs à la fois);
- sélectionner une grille d'observation appropriée ou en préparer une adaptée à ses propres besoins;
- cocher sur la grille les faits observés, indiquer la date à laquelle l'observation a été faite et ajouter un bref commentaire si nécessaire.

Les grilles d'évaluation peuvent être adaptées pour qu'on puisse les utiliser comme échelles d'appréciation.

## Les fiches anecdotiques

### Quand les utiliser?

Faire des remarques anecdotiques à intervalles réguliers sur chaque élève, dans le contexte des activités d'apprentissage.

### Avec qui les utiliser?

Choisir quatre ou cinq élèves à observer.

## Comment les utiliser?

On procède de la façon suivante:

- lorsqu'on remarque une attitude, une réponse, un fait particulièrement révélateur des goûts, des capacités, des valeurs ou des progrès d'un élève, en prendre note sur une fiche anecdotique, dans un carnet de remarques anecdotiques ou sur de petits feuillets autocollants;
- les remarques doivent être brèves et précises;
- inclure des remarques positives aussi bien que négatives;
- faire des remarques anecdotiques dans des situations variées;
- à la fin de chaque journée ou à un autre moment opportun, on peut transférer les informations dans le dossier de l'élève (indiquer la date de l'observation);
- analyser régulièrement les remarques faites sur chaque élève pour se rendre compte des progrès accomplis.

## Les échelles d'appréciation

Les échelles d'appréciation sont des instruments de mesure qui permettent de représenter la fréquence d'utilisation d'un concept, d'une connaissance, d'une démarche ou d'une attitude.

### Quand les utiliser?

Au cours des activités qui se déroulent habituellement dans la classe ou ailleurs.

### Comment les utiliser?

On procède de la façon suivante:

- identifier les objectifs à observer (ces objectifs doivent être très spécifiques);
- adopter un barème pour indiquer le degré de maîtrise de l'objectif, ou le degré de fréquence de l'attitude ou du comportement observé. Exemple de barème:

|            |   |
|------------|---|
| Toujours = | 4 |
| Souvent =  | 3 |
| Parfois =  | 2 |
| Jamais =   | 1 |

- inscrire sur la feuille la date et les noms des élèves que l'on a l'intention d'évaluer;
- utiliser le numéro correspondant le mieux à la performance de l'élève observé.

On peut se servir d'échelles d'appréciation pour l'évaluation sommative. Pour faciliter la conversion des observations en notes à consigner dans les bulletins, on peut adopter un barème qui corresponde aux choix possibles des bulletins utilisés par la commission scolaire. On peut par exemple faire correspondre les termes «toujours», «souvent», «parfois» aux termes «excellent», «bien», «moyen» du bulletin. On veillera cependant à ajouter des commentaires à ces résultats. L'évaluation doit en effet informer l'élève, ses parents et l'administration, sur les efforts fournis et sur les progrès accomplis. Une note ne suffit pas à fournir les informations adéquates.

## Les grilles d'auto-évaluation

### Quand les utiliser?

Les élèves doivent avoir l'occasion de s'auto-évaluer fréquemment pour prendre conscience de leurs progrès.

### Comment les utiliser?

Les grilles d'auto-évaluation doivent être assez précises pour que les élèves sachent sur quels aspects de leur performance ils doivent concentrer leur attention, et pour qu'ils puissent bien définir leurs forces et leurs faiblesses.

Les élèves peuvent participer à l'élaboration des grilles d'auto-évaluation: les élèves, individuellement ou en groupes, peuvent préparer des suggestions de critères d'évaluation. Ces derniers peuvent être modifiés en consultation avec l'enseignant ou l'enseignante.

Les grilles d'auto-évaluation peuvent prendre la forme d'échelles d'appréciation, mais sont aussi valables comme grilles d'observation.

Dans les pages suivantes vous trouverez des exemples de grilles d'observation, d'échelle d'appréciation et de fiches anecdotiques.

Pour plus de renseignements, veuillez consulter:

Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant. •  
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. • 1993





# Fiche anecdotique

Nom de l'élève: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Activité: \_\_\_\_\_

Observations:

Inférences et interprétations:

# Fiche anecdotique

Nom de l'élève:

| Activité et date de l'observation | Comportement observé | Inférences et interprétations | Plan d'action |
|-----------------------------------|----------------------|-------------------------------|---------------|
| 1e                                |                      |                               |               |
| 2e                                |                      |                               |               |
| 3e                                |                      |                               |               |

---

## Fiche anecdotique

Activité: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Nom de l'élève: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Grille d'observation pour le travail individuel

Date:

Critères à observer:

Nom des élèves

Échelle :

Très bien = TB

Acceptable = A

Besoin d'amélioration = BA

# Échelle d'appréciation pour le travail individuel

|                |                      |  |  |  |  |
|----------------|----------------------|--|--|--|--|
| Date:          | Critères à observer: |  |  |  |  |
| Nom des élèves |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |
|                |                      |  |  |  |  |

Échelle:  
Très bien = TB  
Acceptable = A  
Besoin d'amélioration = BA

# L'enseignement des habiletés et capacités

## Percevoir

Les élèves pourront comprendre qu'il y a deux modes de perception:

- le mode concret, par les sens;
- le mode abstrait, par la raison, l'émotion et l'intuition.

Il faudra donner aux élèves l'occasion de percevoir les mêmes expériences à la fois concrètement et abstraitement. On leur propose donc, dans la mesure du possible, des activités qui peuvent faire appel à tous leurs sens.

On peut contribuer à faire diminuer l'ethnocentrisme et l'égo-centrisme des élèves en leur présentant des événements et des expériences d'un point de vue différent du leur. La littérature ainsi que le théâtre peuvent aider les élèves à comprendre les expériences et les sentiments des autres.

## Établir des liens

Les élèves doivent établir un lien entre:

- ce qu'ils apprennent à l'école et leurs actions, qu'elles aient lieu maintenant ou dans le futur;
- les idéaux et la réalité;
- divers faits, idées, expériences, opinions, événements qui ont des rapports les uns avec les autres;
- ce qu'ils apprennent à l'école et la «vraie vie»;
- ce qu'ils ont déjà appris et ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Les activités d'apprentissage en sciences humaines sont structurées de façon que les élèves aient la possibilité d'exercer leur raisonnement critique lors de la pratique d'activités telles que le questionnement, la distinction entre faits et opinions, la distinction entre l'idéal et la réalité, la catégorisation, la description de relations, l'identification des stéréotypes, des suppositions et des points de vue. Il est essentiel d'encourager dès l'élémentaire des attitudes et des actions qui ne soient pas faussées par les préjugés.

# Entreprendre une recherche

Le programme de sciences humaines préconise un apprentissage à base de ressources et considère les habiletés telles qu'entreprendre une recherche et repérer, classer et présenter des informations, comme faisant partie des objectifs généraux relatifs aux habiletés et capacités. Les enseignants et enseignantes doivent prévoir un enseignement qui permette le développement de ces habiletés et qui fournisse aux élèves l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Le but à atteindre est l'apprentissage autonome.

Il n'est de recherche sans planification préalable. Les élèves doivent être impliqués au moment de la planification de la recherche. Les suggestions suivantes pourront vous aider à faire participer vos élèves à la préparation des recherches.

- Faire des groupes de quatre ou cinq. Chaque fois que l'enseignant-bibliothécaire ou l'enseignante va à la bibliothèque pour rassembler des ressources pour une nouvelle unité, un des groupes d'élèves l'accompagne pour l'aider.
- Au début de chaque unité, les élèves parcourent les ressources de la classe et identifient celles qui seront utiles pour l'unité. Ils pourront marquer ces ressources à l'aide de «notocollants».
- On propose aux élèves d'apporter des ressources de chez eux lorsqu'ils pensent qu'elles pourront être utiles en classe.
- Demander aux élèves comment ils pourraient découvrir ce qu'ils ont besoin de savoir.
- Demander aux élèves comment ils pourraient partager avec d'autres ce qu'ils viennent d'apprendre. Établir des devoirs en rapport avec leurs suggestions.
- Communiquer les critères adéquats avant que les élèves ne commencent le devoir. Se servir de ces critères pour élaborer des instruments de mesure pour l'évaluation.
- Aider les élèves à définir les tâches et à gérer leur temps.
- Demander aux élèves de faire une liste des ressources disponibles dans leur communauté.

Garder dans la classe des dossiers où seront conservés des documents en rapport avec des sujets et des questions de sciences humaines. Faire en sorte que les élèves participent activement à la recherche de documents pour ces dossiers. Ils pourront y mettre des photos, des articles de journaux et des dépliants. Expliquer aux élèves comment étiqueter correctement des documents tirés de ressources telles que des

journaux ou des magazines. Comme projet de fin d'année pour les élèves et l'enseignante, on pourrait revoir les dossiers et les mettre à jour.

On trouvera dans le guide d'activités des titres de dépliants et d'autres publications, ainsi que les adresses où on peut se les procurer.

L'enseignante ou l'enseignant devra modeler diverses approches en vue de commencer la recherche, de repérer, d'organiser et de présenter l'information. À mesure que les élèves se construisent un répertoire d'approches pour chaque étape, l'enseignant pourra progressivement les laisser choisir parmi celles-ci. Tous les élèves ne seront pas également prêts à accepter cette responsabilité. Cependant, leurs habiletés d'apprentissage se développant, les élèves devraient pouvoir assumer une part de plus en plus grande de la démarche de prise de décision.

## Repérer des informations, les classer et les présenter

Notons que trouver et classer des informations ne débouche pas forcément sur une présentation de ces informations. Les élèves peuvent demander de l'aide à l'enseignant pour déterminer les moments où les deux étapes déboucheront sur la présentation d'informations.

Présenter des informations peut vouloir dire faire un rapport ou utiliser ces informations. Le rapport peut être présenté à la classe, à un petit groupe ou à l'enseignant ou l'enseignante. Ces informations pourraient être utilisées à d'autres fins, comme par exemple préparer un projet, répondre à une question, composer un poème.

## Les sources d'information

### Sources d'information

- bibliothèques
- centres de ressources
- archives
- musées
- galeries d'art
- babillards électroniques
- réseaux informatisés

### Ressources imprimées

- livres documentaires

- photos
- revues et magazines
- journaux
- cartes didactiques
- cartes et plans
- romans, contes et récits
- pièces de théâtre
- poèmes
- livres de référence
- brochures

### Ressources non imprimées

- conférenciers
- entretiens
- films fixes et diapos
- excursions
- jeux et simulations
- objets réels
- objets façonnés
- audiocassettes
- vidéocassettes
- films
- maquettes
- logiciels
- banque de données
- globes terrestres

### Classer des informations

- notes
- tables et tableaux
- cartes et plans
- lignes du temps linéaires ou cycliques
- graphiques
- schémas conceptuels
- diagrammes de Venn et autres
- listes
- cadres de récit
- images

### Présenter les informations

#### à l'oral

- table ronde
- débat
- discussion
- dialogue
- entretien
- chansons
- audiocassette
- exposé magistral

à l'écrit

- rapport
- livret
- journal de bord
- éditorial
- poème
- mode d'emploi
- lettre
- conte ou récit
- publicité
- recette

sous forme visuelle

- tableau
- illustration
- graphique
- collage
- fresque murale
- carte ou plan
- babillard
- bande dessinée
- affiche
- diagramme
- organigramme
- maquette
- casse-tête
- exposition
- album

sous forme kinesthésique

- jeu
- adaptation pour la scène
- sketch
- sculpture
- imitation
- pantomime
- danse

sous forme multimédia

- diaporama
- film
- vidéocassette
- présentation informatisée
- une combinaison de deux ou de plusieurs des formats mentionnés ci-dessus

## ***Les cartes et les graphiques***

Tous les élèves du niveau élémentaire devraient avoir l'occasion de travailler sur des cartes et des graphiques pour trouver des informations, les classer et les présenter.

Les enseignants et enseignantes peuvent encourager les élèves à apporter des cartes et des graphiques qu'ils trouvent dans leur environnement, par exemple dans des journaux et des magazines. Les enseignants peuvent faire des acétates de ces cartes et graphiques (lorsque la reproduction n'en est pas interdite) et les utiliser pour enseigner les habiletés et capacités relatives à la cartographie. Ces cartes et graphiques pourront être conservés dans des dossiers que l'on consultera quand l'occasion s'en fera sentir.

Une fois que vous aurez enseigné de façon appropriée les habiletés relatives à la cartographie, les enfants devraient se sentir aussi à l'aise devant une carte que devant un livre ou tout autre document écrit. Différents types de cartes devraient être accessibles dans les classes. Dans les petites classes, les cartes devraient être aussi simples et aussi dépouillées que possible. Idéalement, elles ne devraient contenir que l'information voulue (p. ex. le nom des pays). Au fur et à mesure que les élèves apprennent à interpréter des cartes, on peut utiliser des cartes un peu plus complexes. Les habiletés nécessaires à la cartographie ne s'acquièrent pas automatiquement; on doit les enseigner.

## **Comment utiliser les ordinateurs**

Les élèves peuvent avoir accès à l'information par l'intermédiaire de babillards électroniques, de banques de données, de réseaux, de didacticiels et de disques optiques compacts. Les enseignants et les élèves peuvent ainsi communiquer avec d'autres élèves, qu'ils soient proches ou lointains. Tous les élèves, même ceux de 1<sup>re</sup> année, peuvent tirer profit des possibilités qu'offrent les ordinateurs en matière de collecte, de traitement et de présentation de l'information.

## **Événements d'actualité et événements locaux**

Les enseignants et enseignantes à l'élémentaire devraient utiliser les événements d'actualité pour faire comprendre les concepts relatifs aux sciences humaines.

- L'apprentissage à base de ressources est un élément important de ce programme. Dans cette optique, on devrait utiliser régulièrement les nouvelles (télévisées, radiodiffusées, etc.)
- Les phénomènes naturels tels que l'éruption d'un volcan, un tremblement de terre, une tornade, une inondation, etc., ainsi que d'autres événements tels que les Jeux olympiques, des

élections et des guerres sont susceptibles d'intéresser les élèves.

- Ce programme encourage l'approche qui consiste à faire comprendre le monde à partir de différents points de vue. Les médias fournissent souvent des exemples de plusieurs personnes présentant ou interprétant un événement selon des perspectives différentes.
- L'actualité donne souvent l'occasion d'enseigner des concepts de façon pertinente et signifiante pour les élèves. Par exemple, après avoir discuté des conflits et de la façon de les résoudre, l'enseignant ou l'enseignante peut citer des exemples pris dans les journaux pour approfondir le concept.
- L'actualité donne souvent l'occasion de faire le lien entre le présent et le passé.
- L'actualité donne l'occasion d'enseigner selon une méthode intégrée, incorporant ce que les élèves apprennent dans différentes matières.
- L'actualité aide les élèves à prendre conscience du monde qui les entoure.
- L'actualité favorise l'utilisation de cartes, de tableaux, de graphiques, etc.

# Aperçu du cours de sciences humaines à l'élémentaire

| Objectifs généraux  | Thèmes   | Unité 1<br>L'identité   |
|---|--|---|
| <b>Objectifs relatifs aux connaissances, aux attitudes et valeurs et à l'action civique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eux-mêmes</li> <li>• Autres individus et autres groupements humains</li> <li>• Peuples indiens et métis</li> <li>• Droits et responsabilités</li> <li>• Relations d'interdépendance</li> <li>• Diversité</li> <li>• Organisations et systèmes</li> <li>• Changement</li> </ul> | 1re année<br>La famille                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• soi</li> <li>• les groupes: la famille, la classe</li> <li>• les ressemblances, les différences</li> <li>• la coopération</li> </ul>   |
|   | 2e année<br>La communauté locale               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• salle de classe et école locale (structure, rôles)</li> <li>• la communauté locale (caractéristiques humaines et naturelles).</li> <li>• le temps, les saisons</li> <li>• interpréter et créer des plans ou des cartes</li> </ul>                                  |
| <b>Objectifs relatifs aux habiletés et capacités</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percevoir</li> <li>• Prendre des décisions</li> <li>• Établir des liens</li> <li>• Entreprendre une recherche</li> <li>• Repérer des informations</li> <li>• Classer des informations</li> <li>• Présenter des informations</li> </ul>  | 3e année<br>Comparaisons entre les communautés | <ul style="list-style-type: none"> <li>• établir des comparaisons</li> <li>• la famille canadienne</li> <li>• l'école canadienne</li> <li>• les communautés canadiennes</li> </ul>  |
|   | 4e année<br>La Saskatchewan                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• caractéristiques géographiques, végétation, population, climat, cartes</li> <li>• les lieux, les noms de lieux (toponymie)</li> <li>• les communautés diverses</li> <li>• les symboles provinciaux et régionaux</li> <li>• les héros de la Saskatchewan</li> </ul> |
|   | 5e année<br>Le Canada                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Canada (emplacement, climat, relief, ressources, végétation, population)</li> <li>• les symboles régionaux et provinciaux</li> <li>• les héros canadiens de notre époque</li> </ul>   |

## Aperçu du cours de sciences humaines à l'élémentaire (suite et fin)

| Unité 2<br>Le patrimoine   | Unité 3<br>L'interdépendance   | Unité 4<br>La prise de décision   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>les traditions familiales, les fêtes, les rites et rituels</li> <li>les familles d'antan</li> <li>le patrimoine multiculturel</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>la famille subvient aux besoins et aux désirs de ses membres</li> <li>l'agriculture, la nourriture</li> <li>les responsabilités, les rôles</li> <li>le développement durable</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>les changements au sein de la famille</li> <li>prendre des décisions dans la famille et à l'école</li> <li>les règlements dans la famille, à l'école</li> <li>la prise de décision en vue de changements (à la ferme, sur le territoire de piégeage, etc.)</li> <li>la résolution de conflits</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>l'histoire de l'école locale</li> <li>les écoles d'hier et d'aujourd'hui</li> <li>l'histoire et les événements qui ont marqué la communauté locale dans le passé</li> <li>les héros locaux d'antan</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>les besoins et les désirs humains</li> <li>les droits et les responsabilités</li> <li>les besoins et les désirs satisfaits par l'école (différentes sortes d'écoles) et par la communauté (rôle des travailleurs, services)</li> <li>les besoins et les désirs des personnes souffrant</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>les règlements dans la famille, à l'école</li> <li>prendre des décisions à l'école, dans la communauté (p. ex. les Jeannettes)</li> <li>la prise de décision personnelle</li> <li>le gouvernement local</li> <li>les changements à l'école, dans la communauté</li> </ul>                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>les communautés canadiennes d'hier et d'aujourd'hui</li> <li>la culture telle qu'on la perçoit à travers les contes, les légendes</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>les besoins et les désirs humains</li> <li>la perspective globale</li> <li>les droits de l'enfant</li> <li>comparer diverses communautés situées un peu partout dans le monde</li> <li>l'industrie, l'agriculture, le développement durable</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>décisions personnelles (ou de groupe)</li> <li>les processus</li> <li>les règlements, les lois</li> <li>la résolution de conflits</li> <li>les changements locaux et globaux</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>les peuples indiens, métis et inuit</li> <li>les explorateurs, les négociants en fourrures, les traités</li> <li>la vie de pionnier, les immigrants</li> <li>les interactions et le changement</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>les besoins que satisfait la technologie</li> <li>les inventions</li> <li>les ressources, l'industrie</li> <li>l'agriculture, les produits, les agricultrices</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>les règlements, les lois</li> <li>les démarches de prise de décision</li> <li>le gouvernement provincial</li> <li>les impôts, les programmes gouvernementaux</li> <li>la prise de décision en vue de changements</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>apprendre son passé; le concept de point de vue</li> <li>les peuples indiens et métis, les explorateurs, les négociants en fourrures, les immigrants</li> <li>la Confédération, le Canadien Pacifique, les</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>les ressources, l'industrie, la technologie</li> <li>l'agriculture et ses industries connexes</li> <li>le développement durable</li> <li>l'économie, l'esprit d'entreprise</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>les règlements, les lois</li> <li>les démarches de prise de décision</li> <li>le gouvernement fédéral</li> <li>les femmes au gouvernement</li> <li>les décisions en vue de changements</li> <li>les droits, les responsabilités</li> </ul>   |

# Organisation du guide d'activités

Le guide d'activités pour chaque année est organisé en quatre unités, chacune consacrée plus particulièrement à un concept essentiel. Ces quatre: l'identité, le patrimoine, l'interdépendance et la prise de décision se retrouvent pour toutes les années. La continuité est assurée tout au long des cinq années sans que la présentation soit pour autant répétitive, car les quatre concepts sont développés en faisant appel à des thèmes et des contenus différents pour chaque année. Les enseignants et enseignantes devraient voir leur tâche facilitée. En effet, ils ont de plus en plus souvent à enseigner à des classes à années multiples. Dans ces situations, les enseignants ou enseignantes peuvent traiter des concepts principaux en s'adressant au groupe tout entier, pour ensuite aborder les domaines plus spécifiques propres à chaque année.

Chaque unité est ensuite divisée en modules, qui résultent en fait de la division des concepts en éléments plus limités et plus facilement assimilables.

Il n'a pas été prévu d'unités ni de modules facultatifs dans ce programme d'études. Cependant, le programme dans son ensemble est très souple, et si l'on conseille fortement aux enseignantes et enseignants de ne faire l'économie d'aucune unité, ils peuvent cependant omettre certains modules. Chaque module propose une liste d'approches possibles et chaque guide d'activités dispose d'un bon nombre de suggestions d'activités. Comme les titres l'indiquent, ces activités ne sont que des suggestions. Il revient aux enseignantes et enseignants de choisir parmi les suggestions ou de créer leurs propres activités en fonction des intérêts et des capacités de leurs élèves.

Le guide d'activités présente au début de chaque unité un tableau conceptuel relatif à l'acquisition du concept d'année en année, un résumé, une liste des principaux objectifs spécifiques et des suggestions en vue de l'intégration, de l'organisation et de l'enseignement de l'unité.

Chaque module qui compose l'unité commence par les objectifs spécifiques et une liste d'approches possibles donnant une vue d'ensemble des activités suggérées plus loin dans le document. Le guide comprend certains ou tous les éléments suivants:

- Des informations générales à l'intention de l'enseignant ou de l'enseignante, en italiques.
- Des activités suggérées. Elles sont classées selon les contenus auxquels elles se rapportent (p. ex. la mine) ou les types de stratégies suggérées (p. ex. la synectique).
- Des informations qui peuvent directement être utilisées avec les enfants (p. ex. des histoires, des phrases à écrire sur des cartes); elles sont aussi en italiques.
- Des documents d'information pour l'élève (3e à 5e année). Des suggestions quant à l'usage de ces pages sont présentées dans le guide d'activités.

On ne propose pas de cadre horaire modèle pour l'enseignement des unités et des modules. De la manière dont on aborde l'intégration dépendra le temps passé sur les unités et les modules. Par exemple, si l'enseignant ou l'enseignante et les élèves choisissent de présenter l'information sous forme de pièce de théâtre, cela prendra plus de temps que s'ils choisissent de la présenter sous forme de paragraphe. Intégrer les sciences humaines à d'autres matières peut aussi faire gagner du temps. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourrait faire appel aux mathématiques pour enseigner aux élèves à faire des graphiques.

# Lexique

## Note aux enseignantes et aux enseignants

Le programme de sciences humaines à l'élémentaire s'articule autour de vingt concepts. À l'intérieur de chaque concept, nous retrouvons des sous-concepts qui contiennent différents termes employés au cours des leçons. Le BMLO a élaboré un lexique et un glossaire pour faciliter la tâche des enseignantes et enseignants et pour harmoniser les définitions et la manière dont les termes sont utilisés.

Le lexique donne la définition des concepts et des sous-concepts utilisés durant les cours de sciences humaines. De plus, des indications de genre (masculin ou féminin), de nombre (singulier ou pluriel) et de catégorie (adjectif, verbe, etc.) sont également données.

Le glossaire donne la traduction des mots du lexique, avec leur genre.

L'intention de ce document est de faciliter la tâche de préparation des cours, d'informer sur la définition des mots et de s'assurer que les sous-concepts et les concepts auront bien une signification identique pour tous les élèves des écoles d'immersion. Le but n'est nullement de donner une liste d'expressions que les élèves doivent apprendre par cœur et réciter (à voix haute) en classe.

Il est à noter que le lexique peut être utilisé à d'autres niveaux. Les définitions sont classées par ordre alphabétique dans le but de faciliter la recherche. La première partie définit les termes et la traduction se retrouve dans la deuxième partie.

**Adaptation (n.f.):** action de s'ajuster; modification de la manière dont on vit pour répondre à certains événements.

**Alphabétisation (n.f.):** enseignement de la lecture et de l'écriture.

**Ancêtres (n.m.pl.):** personnes qui ont vécu avant nous; personnes qui sont à l'origine d'une famille et dont on descend; les personnes des siècles passés.

**Archéologie (n.f.):** étude des civilisations anciennes, grâce aux monuments et objets qui en subsistent.

**Atlas (n.m.):** livre contenant des cartes géographiques.

**Atmosphère (n.f.):** couche d'air entourant la Terre.

**Autochtone (peuple) (adj.):** peuple ayant toujours vécu dans un pays et dont les ancêtres ne sont pas arrivés par immigration.

**Axe (n.m.):** ligne passant par le centre de la Terre et reliant le pôle Nord et le pôle Sud. La Terre tourne autour de son axe.

**Badlands (n.f.pl.):** terrains argileux ravinés par le vent, par le ruissellement des torrents; l'eau et le vent sculptent le paysage en formes étranges.

**Barrière naturelle (n.f.):** obstacle naturel qui s'oppose au passage. Les montagnes Rocheuses forment une barrière naturelle entre l'Alberta et la Colombie-Britannique.

**Bénévolat (n.m.):** travail accompli par une personne gratuitement et sans qu'elle y soit obligée.

**Besoins (n.m.pl.):** exigences de la vie sociale ou de la nature; ce qui est nécessaire pour satisfaire le mode de vie.

**Bouclier canadien (n.m.):** plate-forme de roches très anciennes que l'on trouve au Canada. Le Bouclier canadien couvre près de la moitié du territoire et est riche en gisements miniers.

**But ou objectif (n.m.):** ce que l'on veut atteindre; ce à quoi on veut parvenir.

**Caractéristique (n.f.):** ce qui est distinct, particulier à un endroit.

**Carte géographique (n.f.):** représentation d'une région de la Terre sur une surface plane.

**Changement (n.m.):** ensemble des dispositions permettant la transformation, l'évolution d'une société.

**Colonie (n.f.):** territoire occupé et administré par un autre pays, dont il dépend sur le plan politique, culturel et économique.

**Commerce (n.m.):** opération qui a pour but la vente ou l'achat d'une marchandise, d'une valeur, qui est revendue après transformation ou non.

**Communauté (n.f.):** groupe social dont les membres ont des intérêts communs, une culture commune ou un idéal commun.

**Conséquence (n.f.):** suite qu'un fait ou une action entraîne; résultat d'une action.

**Continent (n.m.):** vaste étendue de terre que l'on peut parcourir sans traverser la mer (entourée par les océans).

**Coordonnées (n.f.pl.):** méridiens et parallèles forment un quadrillé et permettent de repérer un lieu à la surface du globe. Les coordonnées s'indiquent en degrés.

**Coutume (n.f.):** manière de vivre, se conformant à des règles écrites ou non écrites, admises par consentement général; manière générale d'agir; habitude, usage passé dans les mœurs; habitude individuelle.

**Démocratie (n.f.):** régime politique dans lequel le peuple exerce ses droits par suffrage universel sans restriction d'un État.

**Désir (n.m.):** tendance consciente vers ce que l'on aimerait posséder, obtenir.

**Direction (n.f.):** moyen de s'orienter, ligne vers laquelle on se déplace, voie à suivre pour aller à un endroit.

**Discrimination (n.f.):** traitement plus ou moins défavorable de certaines personnes en raison de leur sexe, de leur race, de leur origine ethnique, de leur langue, etc.

**Droits (n.m.pl.):** ensemble des règles morales et sociales; faculté de faire quelque chose, d'exiger quelque chose d'une autre personne ou de disposer de cette chose, en vertu de la loi.

**Droits de la personne (n.m.pl.):** ensemble des règles qui régissent les rapports des personnes vivant dans une même société et relatives à la dignité et à la valeur de la personne humaine.

**Échelle (n.f.):** rapport entre la distance exprimée sur la carte et la distance réelle sur le terrain.

**Emblème national (n.m.):** figure symbolique généralement accompagnée d'une devise; figure ou objet concret symbolisant ou représentant une collectivité, un personnage, etc.

**Environnement (n.m.):** ensemble des éléments naturels et artificiels qui entourent la vie d'une personne. Ces éléments sont nécessaires pour satisfaire ses besoins et ses désirs.

**Équateur (n.m.):** ligne qui divise le globe terrestre en deux hémisphères égaux. L'équateur est situé à zéro degré de latitude. L'équateur est perpendiculaire à l'axe des pôles.

**Équinoxe (n.m.):** chacune des deux périodes de l'année où le jour et la nuit ont une durée égale, l'équinoxe de printemps (vers le 21 mars) et l'équinoxe d'automne (vers le 23 septembre).

État (n.m.): groupement de personnes sur un territoire fixe, ayant des pouvoirs politiques et étant soumis à une même autorité.

Exploration (n.f.): action de parcourir un pays qu'on connaît mal pour en découvrir les détails et l'étudier avec soin.

Facteurs (n.m.pl.): éléments différents qui contribuent à un résultat.

Facteurs d'attraction (n.m.pl.): forces qui attirent les personnes vers une chose ou un endroit donné.

Facteurs favorisant l'émigration (n.m.pl.): forces qui poussent une personne à quitter son pays d'origine.

Fait (n.m.): ce qui est réel, ce qui existe vraiment, ce que l'on peut prouver, ce qui est certain.

Famine (n.f.): manque grave de nourriture durant une certaine période de temps qui entraîne la faim, la mort ou le vieillissement prématuré.

Frontière (n.f.): limite qui sépare deux territoires, régions, provinces, états, continents.

Frontière naturelle (n.f.): accident de terrain qui délimite une région, un territoire, un pays.

Frontière politique (n.f.): division d'un pays due à son gouvernement et à son administration.

Fuseau horaire (n.m.): chacune des 24 zones qui divisent la surface du globe, et qui correspondent aux 24 heures du jour. Chaque zone est soumise à la même heure légale.

Globe terrestre (n.m.): sphère sur laquelle est dessinée une carte de la Terre. Le globe indique l'inclinaison de la Terre sur son axe.

Grille (n.f.): moyen utilisé pour repérer un endroit ou une chose sur une carte. Les carreaux sont de grandeur égale. Des lettres et des chiffres sont employés pour indiquer l'endroit.

Groupe minoritaire (n.m.): 1. groupe de personnes, voulant vivre en commun et unies par une race, une langue, une religion, et qui est intégré à une population plus importante, de langue ou de religion différente. 2. Conditions de vie d'un petit groupe.

Hémisphère (n.m.): chacune des deux moitiés du globe terrestre.

Histoire (n.f.): étude des événements importants qui se sont produits dans le passé et qui sont connus par des documents dignes de foi ou jugés tels.

Identité nationale (n.f.): ensemble des caractères que possèdent en commun des personnes ayant une histoire et des traditions communes.

Interaction (n.f.): échange entre deux personnes ou plus; action réciproque.

Interdépendance (n.f.): situation par laquelle les personnes, les nations dépendent les unes des autres; dépendance réciproque.

Irrigation (n.f.): arrosage artificiel des terres fait au moyen de systèmes d'arrosage, de canaux ou de puits.

Jour (n.m.): temps que prend la Terre pour faire une rotation sur elle-même; période de 24 heures; intervalle de temps entre le lever et le coucher du Soleil.

Latitude (n.f.): distance en degrés à partir de l'équateur; la distance s'indique soit vers le nord, soit vers le sud. Les lignes de latitude, qu'on appelle parallèles, sont parallèles à l'équateur.

Légende (n.f.): 1. récit merveilleux que les gens se sont transmis au cours des siècles; histoire déformée et embellie par l'imagination populaire. 2. symboles explicatifs qui sont employés sur une carte pour représenter quelque chose.

Ligne du temps (n.f.): liste de faits et d'événements (classés sur une ligne par ordre chronologique) qui se sont passés dans l'histoire et qui donne à l'élève une idée de ce qu'est l'histoire.

Loi (n.f.): règle ou ensemble de règles obligatoires adoptées par l'autorité et sanctionnées par la force publique.

Longitude (n.f.): distance en degrés à partir du méridien d'origine; la distance s'indique soit vers l'est, soit vers l'ouest. Les lignes de longitude, qu'on appelle méridiens, relient les deux pôles.

**Méridien (n.m.):** ligne imaginaire de longitude, perpendiculaire à l'équateur et joignant le pôle Nord au pôle Sud.

**Méridien d'origine (n.m.):** ligne imaginaire reliant les deux pôles et passant par Greenwich, en Angleterre. Le méridien d'origine est situé à zéro degré de longitude. Il divise la Terre en deux hémisphères. Il sert de point de départ pour la mesure de l'heure.

**Mode de vie (n.m.):** manière générale dont se présente un fait, s'accomplit une action (la manière de vivre).

**Multiculturalisme (n.m.):** politique qui a pour but de promouvoir la coexistence de plusieurs cultures dans un pays.

**Mythe (n.m.):** chose inventée, imaginaire; récit populaire et fabuleux mettant en scène des êtres incarnant sous une forme symbolique des forces de la nature, des aspects de la condition humaine.

**Nation (n.f.):** groupe de personnes ayant un même gouvernement, vivant sur un territoire défini et étant soumis à une autorité souveraine.

**Non renouvelable (adj.):** ressource qui ne peut être remplacée une fois épuisée. Exemples: le pétrole, le gaz naturel.

**Nuit (n.f.):** intervalle de temps entre le coucher et le lever du Soleil; période d'obscurité en un endroit de la Terre durant sa rotation.

**Opinion (n.f.):** ce qu'une personne pense; une manière de penser, de juger; une idée que l'on adopte sur un certain sujet et qui ne dépend pas toujours de la raison.

**Orbite (n.f.):** trajectoire fermée décrite par un corps céleste autour d'un autre corps céleste. Par exemple, la Terre met environ 365 jours pour parcourir son orbite autour du Soleil.

**Organisation (n.f.):** association qui donne des buts déterminés et qui a une structure, un mode de fonctionnement et une constitution déterminés.

**Parallèle (n.m.):** ligne imaginaire de latitude tracée à la surface de la Terre et parallèle à l'équateur.

**Pays (n.m.):** territoire habité par un groupe de personnes, dirigé par un gouvernement et ayant des frontières bien définies.

**Plaine (n.f.):** grande étendue de terre plate avec des vallées peu ondulées.

**Plateau (n.m.):** vaste étendue de terre plane située entre deux montagnes, à l'altitude assez élevée.

**Plateau continental (n.m.):** prolongement du continent sous la mer; les eaux qui le recouvrent sont moins profondes.

**Point de vue (n.m.):** manière de considérer les choses; opinion particulière; avis.

**Points communs (n.m.pl.):** ensemble des choses qui s'appliquent à deux pays ou plus (langue, religion).

**Pôle (n.m.):** chacune des deux extrémités de l'axe de la Terre. Le pôle Nord est situé à la partie supérieure, le pôle Sud est situé à la partie inférieure.

**Politique (n.f.):** ce qui a rapport au gouvernement d'un État, à l'organisation et à l'exercice du pouvoir dans une société organisée.

**Prairie (n.f.):** 1. vaste étendue de terre sans arbres, propice à la production des céréales;  
2. herbe qui pousse dans les prés et qui est mangée par le bétail.

**Précipitation (n.f.):** eau qui s'échappe des nuages et qui tombe sous forme de pluie, de neige, de grêle ou de bruine.

**Préhistoire (n.f.):** étude de l'ensemble des événements concernant l'humanité avant l'apparition de l'écriture et du travail des métaux; période chronologique précédant l'histoire.

**Préjugé (n.m.):** opinion préconçue, idée, favorable ou non, que l'on se fait à l'avance sur un sujet donné.

**Province (n.f.):** au Canada, division politique dotée d'un gouvernement propre et ayant des droits souverains dans certains domaines.

**Renouvelable (adj.):** ressource qui se reproduit par procédé biologique; ressource qui se remplace d'elle-même ou qui peut être remplacée par l'être humain. Exemples: l'eau, le sol, les arbres.

**Responsabilité (n.f.):** capacité de prendre une décision sans en référer à un supérieur; faire quelque chose à ses risques et périls; prendre à son compte.

**Ressources (n.f.pl.):** moyens dont dispose ou peut disposer un groupe d'individus.

**Ressources naturelles (n.f.pl.):** ensemble de tout ce qui est produit par la nature et qui n'a pas été fabriqué par l'être humain. Exemples: la forêt, l'herbe, l'eau, les poissons.

**Rotation (n.f.):** mouvement de la Terre autour de son axe fixe.

**Saison (n.f.):** période de l'année caractérisée par un climat assez constant et par l'état de la végétation. Les saisons sont délimitées par les équinoxes et les solstices. Période où se fait une culture, une récolte.

**Secteur (n.m.):** division de l'économie d'un pays, dans laquelle les entreprises ayant une fonction similaire font partie du même groupe. Il y a plusieurs secteurs dans l'économie d'un pays.

**Secteur primaire (n.m.):** domaine des activités économiques qui produit des matières non transformées (comprenant l'agriculture, la forêt, la pêche, les mines).

**Secteur secondaire (n.m.):** domaine de l'économie qui se base sur l'ensemble des activités industrielles de transformation et de production, comme l'industrie du fer et de l'acier ou l'industrie de l'automobile.

**Secteur tertiaire (n.m.):** domaine des activités économiques qui ne sont pas directement productrices de biens de consommation; les services à la population (commerce, professions libérales, loisirs, administration).

**Situation (n.f.):** endroit où se trouve un pays ou une ville, par exemple, par rapport à une région, un continent.

**Sol (n.m.):** partie superficielle de l'écorce terrestre qui est soumise à l'érosion par l'action des animaux, des humains et des agents naturels, comme le vent,

les marées; le sol provient de la transformation des roches et des végétaux.

**Solstice (n.m.):** les deux périodes de l'année où le Soleil est le plus éloigné de l'équateur (angle); le jour le plus long (21 ou 22 juin) et le jour le plus court (21 ou 22 décembre).

**Sphère (n.f.):** surface ronde comme un globe; globe sur lequel on représente la Terre.

**Steppe (n.f.):** grande plaine où il ne pousse que de l'herbe; plaine sans arbres, au climat sec; on retrouve les steppes dans les régions tropicales et les régions semi-arides.

**Stéréotype (n.m.):** idée préconçue, manière toute faite de voir les choses, de considérer un groupe ou une personne.

**Technologie (n.f.):** ensemble des techniques et des procédés employés dans l'industrie.

**Terre (n.f.):** matière qui forme la couche superficielle de la croûte terrestre.

**Tradition orale (n.f.):** transmission verbale d'une génération à l'autre, de contes, de légendes, de coutumes, de chansons, enrichis par l'environnement naturel et par le voisinage ethnique. Ces récits se sont propagés et se sont adaptés à l'époque actuelle.

**Traité (n.m.):** acte par lequel un gouvernement établit des règles, prend des décisions; convention écrite entre deux parties; accord entre deux groupes ou plus.

**Transports (n.m.pl.):** ensemble des divers moyens employés pour permettre le déplacement des personnes ou des marchandises.

**Valeurs (n.f.pl.):** ensemble des règles de conduite, des lois jugées conformes à un idéal et auxquelles on se réfère; ce qui est vrai, beau, bien selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque.

**Végétation naturelle (n.f.):** tout ce qui pousse dans la nature sans l'aide des humains.

# Glossaire

Adaptation (n.f.): adaptation

Alphabétisation (n.f.): literacy

Ancêtres (n.m.): ancestor

Archéologie (n.f.): archeology

Atlas (n.m.): atlas

Atmosphère (n.f.): atmosphere

Autochtone (peuple) (adj.): Indigenous people

Axe (n.m.): axis

Badlands (n.f.pl.): badlands

Barrière naturelle (n.f.): natural barrier

Bénévolat (n.m.): volunteering

Besoins (n.m.pl.): needs

Bouclier canadien (n.m.): Canadian Shield

But ou objectif (n.m.): purpose

Caractéristique naturelle (n.f.): natural feature

Carte géographique (n.f.): map

Changement (n.m.): change

Colonie (n.f.): colony

Commerce (n.m.): trade/commerce

Communauté (n.f.): community

Conséquence (n.f.): consequence

Continent (n.m.): continent

Coordonnées (n.f.pl.): coordinates

Coutume (n.f.): custom

Démocratie (n.f.): democracy

Désir (n.m.): wants

Direction (n.f.): direction

Discrimination (n.f.): discrimination

Droits (n.m.pl.): rights

Droits de la personne (n.m.pl.): human rights

Échelle (n.f.): scale

Emblème national (n.m.): national symbol

Environnement (n.m.): environment

Équateur (n.m.): equator

Équinoxe (n.m.): equinox

État (n.m.): state

Exploration (n.f.): exploration

Facteurs (n.m.pl.): factors

Facteurs d'attraction (n.m.pl.): pull factors

Facteurs favorisant l'émigration (n.m.pl.): push factors

Fait (n.m.): fact

Famine (n.f.): starvation/famine

Frontière (n.f.): frontier, border

Frontière naturelle (n.f.): natural boundary

Frontière politique (n.f.): political boundary

Fuseau horaire (n.m.): time zone

Globe terrestre (n.m.): globe

Grille (n.f.): grid

Groupe minoritaire (n.m.): minority group

Hémisphère (n.m.): hemisphere

Histoire (n.f.): history

Identité nationale (n.f.): national identity

Interaction (n.f.): interaction

Interdépendance (n.f.): interdependence

Irrigation (n.f.): irrigation

|   |  |
|---|--|
| Jour (n.m.): day                              | Préhistoire (n.f.): prehistory                         |
| Latitude (n.f.): latitude                     | Préjugé (n.m.): prejudice                              |
| Légende (n.f.): legend                        | Province (n.f.): province                              |
| Ligne du temps (n.f.): time line              | Renouvelable (adj.): renewable                         |
| Loi (n.f.): law                               | Responsabilité (n.f.): responsibility                  |
| Longitude (n.f.): longitude                   | Ressources (n.f.pl.): resources                        |
| Méridien (n.m.): meridian                     | Ressources naturelles (n.f.pl.): natural resources     |
| Méridien d'origine (n.m.): prime meridian     | Rotation (n.f.): rotation                              |
| Mode de vie (n.m.): lifestyle                 | Saison (n.f.): season                                  |
| Multiculturalisme (n.m.): multiculturalism    | Secteur (n.m.): sector (of the economy)                |
| Mythe (n.m.): myth                            | Secteur primaire (n.m.): primary industry (sector)     |
| Nation (n.f.): nation                         | Secteur secondaire (n.m.): secondary industry (sector) |
| Non renouvelable (adj.): nonrenewable         | Secteur tertiaire (n.m.): tertiary industry (sector)   |
| Nuit (n.f.): night                            | Situation (n.f.): location                             |
| Opinion (n.f.): opinion                       | Sol (n.m.): ground                                     |
| Orbite (n.f.): orbit                          | Solstice (n.m.): solstice                              |
| Organisation (n.f.): organization             | Sphère (n.f.): sphere                                  |
| Parallèle (n.m.): parallel                    | Steppe (n.f.): steppe                                  |
| Pays (n.m.): country                          | Stéréotype (n.m.): stereotype                          |
| Plaine (n.f.): plain                          | Technologie (n.f.): technology                         |
| Plateau (n.m.): plateau                       | Terre (n.f.): earth                                    |
| Plateau continental (n.m.): continental shelf | Tradition orale (n.f.): oral history, tradition        |
| Point de vue (n.m.): point of view            | Traité (n.m.): treaty                                  |
| Points communs (n.m.pl.): things in common    | Transports (n.m.pl.): transportation                   |
| Pôle (n.m.): pole                             | Valeurs (n.f.pl.): values                              |
| Politique (n.f.): politics                    | Végétation naturelle (n.f.): natural vegetation        |
| Prairie (n.f.): 1. prairie. 2. grasslands     |  |
| Précipitation (n.f.): precipitation           |  |

## Références pour le lexique

Michel Brousseau ; Gilles Desharnais. • Une planète à découvrir: la Terre. • Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique, 1985. • 453 p. • ISBN 2-7613-0027-0

Michel Brousseau ; Denyse L. Pelletier. • Destinations Québec-Canada, vol. 1. • Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique, 1990. • 263 p. • ISBN 2-7613-0507-8

Michel Brousseau ; Denyse L. Pelletier. • Destinations Québec-Canada, vol. 1. • Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique, 1990. • 348 p. • ISBN 2-7613-0634-1

Tony Burley ; Jim Latimer. • Géographie du Canada et des États-Unis. • Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1991. • 203 p. • ISBN 2-89310-051-1

François Carlier ; Douglas Dixon. • La géographie. • Saint-Laurent : Éditions du Trécaré, 1984. • 38 p. • ISBN 2-89249-076-6

André Cloutier ; Erik Graf ; Michel Villeneuve. • Atlas thématique du Canada et du monde. • Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique, 1987. • 185 p. • ISBN 2-7613-0481-0

William Derry ; Charles Nash. • GéoCanada. • Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1991. • 232 p. • ISBN 0-07-551062-6

Dictionnaire de la langue française lexis. • Sous la direction de Jean Dubois. • Paris : Librairie Larousse, 1988. • 2109 p. • ISBN 2-03-320211-9

Dictionnaire du français plus. • Sous la direction de A. E. Shiaty. • Montréal : Centre Éducatif et Culturel, 1988. • 1856 p. • ISBN 2-7617-0508-4

Melvin Gallant et al. • Les Maritimes: trois provinces à découvrir. • Moncton : Les Éditions d'Acadie, 1987. • 420 p. • ISBN 2-7600-0148-2

Pierre George. • Dictionnaire de la géographie, 4e éd. • Paris : Presses universitaires de France, 1990. • 510 p. • ISBN 2-13-042981-5

Gaston Giroux ; Gaston Joyal. • Géographie du Québec et du Canada, 2e éd. • Montréal : Lidec, 1989. • 557 p. • ISBN 2-7608-4557-5

Erik Graf. • Mon atlas de sciences humaines. • Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique, 1985. • 136 p. • ISBN 2-7613-0429-2

William Hildebrand. • L'Amérique du Nord, 2e éd. • Montréal : Les Éditions HRW, 1985. • 260 p. • ISBN 0-03-926352-5

Susan Kill et al. • Ce monde qui t'entoure: Hémisphère occidental. • Montréal : McGraw-Hill Ryerson, 1979. • 279 p. • ISBN 0-07-082843-0

Le Micro-Robert, langue française plus. • Sous la direction de Alain Rey. • Paris : Dictionnaires Le Robert, 1988. • 1495 p. • ISBN 2-85036-080-5

Gae Mackwood. • Gros plan sur les États-Unis. • Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1990. • 144 p. • ISBN 2-89310-034-1

Donald L. Massey. • Le monde et ses communautés. • Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1991. • 240 p. • ISBN 2-89310-050-3

John McLean ; David Stanley. • Le monde qui t'entoure: Constantes humaines. • Toronto : Oxford University Press, 1990. • 226 p. • ISBN 0-19-540445-8

John McLean ; David Stanley. • Le monde qui t'entoure: Constantes physiques. • Toronto : Oxford University Press, 1990. • 262 p. • ISBN 0-19-540728-8

Éditions Jeunesse. • Mini-dictionnaire du développement international. • Hull : Agence canadienne de développement international, 1990. • 225 p. • ISBN 0-662-57214-9

Petit Larousse illustré, 1987. • Sous la direction de Bruno Rohmer et Bernard Willerval. • Paris : Librairie Larousse, 1986. • 1789 p. • ISBN 2-03-301387-1

Les Richard ; Margaret Leier. • Viens voir et imagine!. • Toronto : Globe/Modern Curriculum Press, 1991. • 122 p. • ISBN 0-88996-250-2

Le petit Robert 1, dictionnaire de la langue française.  
• Sous la direction de Alain Rey et J. Rey-Debove. •  
Paris : Dictionnaires: Le Robert, 1990. • 2171 p. •  
ISBN 2-85036-066-X

Adrian Seaborne ; David Evans. • Le Canada et ses  
voisins du pacifique. • Edmonton : Weigl Educational  
Publishers Limited, 1990. • 312 p. • ISBN 0-919879-  
46-2

Sélection du Reader's Digest. • Le grand livre du  
monde, 3e ed. • Montréal : Sélection du Reader's  
Digest, 1990. • 733 p. • ISBN 2-7098-0327-5

Jenny Tyler et al. • Géographie et atlas: encyclopédie  
en images. • Paris : Éditions du pélican, 1981. • 162  
p. • ISBN 2-261-02745-1

Marie-Éva Villers. • Multidictionnaire des difficultés  
de la langue française. • Montréal : Éditions  
Québec/Amérique, 1988. • 1142 p. • (Collection  
Langue et culture). •  
ISBN 2-89037-402-5

# Planification

L'implantation du nouveau programme d'études de sciences humaines représente un défi pour l'enseignant ou l'enseignante. La planification est une démarche aux étapes assez bien définies: la définition des objectifs, l'organisation des stratégies d'enseignement et des stratégies d'évaluation. Le plan d'unité doit être assez souple pour permettre à l'enseignant de s'ajuster aux besoins des élèves. La planification d'une unité doit prendre en considération le nouveau programme d'études, les ressources disponibles, les besoins et les intérêts des élèves et de la communauté, et l'expérience de l'enseignant.

De plus, l'enseignant d'un programme d'immersion doit planifier en fonction d'un enseignement en langue seconde, avec la restriction de temps qui en découle.

Les suggestions suivantes sont soumises à titre d'exemple pour faciliter la planification des unités de sciences humaines.

## La planification à long terme

Le programme de sciences humaines à l'élémentaire comporte quatre unités. Ces unités sont les mêmes de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année. L'enseignante ou l'enseignant doit avoir une idée globale du programme d'études avant de débiter la planification des unités. Pour ce faire, on suggère de:

- se familiariser avec:
  - les thèmes pour chaque année;
  - les objectifs généraux;
  - les concepts;
  - les objectifs spécifiques;
  - les modules (stratégies et les activités suggérées);
  - les composantes du tronc commun:
    - × les apprentissages essentiels communs;
    - × la dimension adaptation;
    - × les perspectives et le contenu indiens et métis;
    - × l'équité des sexes;
    - × l'apprentissage à base de ressources;
  - les méthodes d'évaluation;
  - les stratégies d'enseignement;
- noter les ressources disponibles au niveau de la classe, de l'école, de la commission scolaire et de la communauté;
- planifier les excursions et les visites;
- projeter les moments les plus propices à l'étude de certains thèmes;
- considérer la durée approximative de chaque unité;
- rencontrer l'enseignante-bibliothécaire pour partager la planification et de définir son rôle pour chaque unité;
- se familiariser avec les programmes d'études des autres domaines d'étude obligatoires pour identifier les thèmes, les objectifs et les périodes de l'année scolaire qui se prêtent à l'intégration;
- dresser un plan d'enseignement pour l'année en tenant compte des objectifs des sciences humaines et des concepts à enseigner pour chaque module.

La grille de la page 58 peut servir de modèle pour la planification à long terme. La grille comporte 7 cases sur l'axe vertical, représentant les 7 domaines d'étude obligatoires, et 5 cases pour les 5 thèmes des sciences humaines.

Noter les points suivants:

- les thèmes pour les unités obligatoires pour les autres domaines d'étude;
- quelques concepts à étudier;
- noter les dates auxquelles certains thèmes peuvent être enseignés;
- indiquer les dates et la durée approximative des unités.

## Thèmes des diverses matières

|                                       |   |  |   |   |   |
|---------------------------------------|---|--|---|---|---|
| Langue                                | L'amitié  | Les fêtes et célébrations  | Les communications  | L'histoire de la Saskatchewan                                   | Les inventions  |
| Mathématiques                         | La mesure   | La gestion et l'analyse de données   | La résolution de problèmes (réflexion)  | La résolution de problèmes (compréhension)                      | La gestion et l'analyse de données (collecte)                               |
| Sciences                              | Les sens  | Les habitats   | La Terre  | Les fossiles et les roches                                      | Les ressources  |
| Sciences humaines                     | La famille  | La communauté locale   | Comparaisons entre les communautés  | La Saskatchewan   | Le Canada   |
| Hygiène                               | Les parties du corps  |  |   |   |   |
| Éducation artistique (art dramatique) | Au-delà de la communauté (unité 2)<br>1re année - Le pique-nique dans le parc | Au-delà de la communauté (unité 2)<br>2e année<br>La tradition de conter des histoires | La famille, l'école et la communauté (unité 1)<br>3e année<br>Les moyens de transport | La famille, l'école et la communauté (unité modèle)<br>4e année | La famille, l'école et la communauté (unité 1)<br>5e année<br>Les élections |
| Éducation physique                    |   |  |   |   |   |

## La planification d'une unité

Le programme de sciences humaines à l'élémentaire comprend quatre unités. Chaque unité se divise en modules. Il est donc nécessaire de prévoir jusqu'à dix semaines pour chaque unité. Lors de la planification d'une unité, il est préférable de tenir compte des intérêts et des besoins des élèves et de la communauté. Des événements peuvent se présenter au cours de l'année qui nécessiteront une attention immédiate, comme une élection. Il faut être assez souple pour pouvoir adapter la planification aux situations.

L'enseignante peut procéder de la manière suivante:

- mettre sur papier toutes les idées qui viennent à propos du thème de l'unité en pensant aux éléments suivants:
  - les concepts et sous-concepts;
  - les modules et leurs thèmes;
  - les objectifs spécifiques;
  - les méthodes et stratégies d'enseignement suggérées;
  - les activités proposées;
  - les apprentissages essentiels communs;
  - les ressources disponibles;
  - la bibliographie;
  - la possibilité d'intégrer le thème à d'autres sujets;
  - le contenu;
  - les méthodes d'évaluation.
- se procurer le plus possible de ressources sur le thème de l'unité (livres, films, vidéos, revues);
- prendre en considération le vocabulaire nécessaire à la compréhension des concepts introduits dans l'unité;
- planifier la séquence des activités à l'intérieur des modules;
- se servir des ressources disponibles à l'école et dans la communauté;
- prévoir les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation à exploiter en fonction de l'apprentissage des élèves;
- projeter la durée approximative des modules et de l'unité en général;

- réfléchir à l'intégration des apprentissages essentiels communs;
- employer différentes stratégies d'enseignement, non utilisées auparavant, pour varier l'enseignement et favoriser l'apprentissage de tous les élèves;
- considérer les intérêts et les besoins des élèves en faisant un remue-méninges pour savoir ce qu'elles savent et ce qu'elles voudraient apprendre sur le sujet;
- partager avec les autres enseignantes le modèle de planification.
- incorporer une perspective et un contenu indiens et métis, si possible;
- planifier l'adaptation de certaines activités pour tenir compte des besoins de certains élèves ou groupes d'élèves;
- considérer l'évaluation sommative et formative des élèves en tenant compte des méthodes d'enseignement.

La réussite des élèves doit être l'objectif primordial de l'enseignante. Elle doit choisir une méthode d'enseignement et des activités qui favoriseront cet objectif. Une fois le succès assuré, elle peut augmenter la difficulté des activités en relation avec le niveau des habiletés acquises durant les leçons.

La planification d'une unité implique un certain nombre de décisions pédagogiques. Pour ce faire, l'enseignante doit vérifier que les paramètres suivants ont été envisagés lors de la planification: le contenu, la démarche à suivre, les besoins et les intérêts des élèves, les apprentissages essentiels communs, les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation. Ces étapes sont essentielles pour obtenir un enseignement qui soit efficace pour l'apprentissage des élèves.

## Liste de contrôle

Une fois l'unité planifiée, l'enseignant peut utiliser la liste de contrôle suivante pour vérifier s'il a tenu compte des directives du programme d'études.

Cocher (✓) les critères pertinents.

- Je me suis familiarisé avec les objectifs du programme d'études.
- J'ai réuni plusieurs ressources sur le thème de l'unité.
- J'ai pris en considération le vocabulaire nécessaire à la compréhension des concepts de l'unité.
- J'ai planifié des activités variées.
- J'ai pris en considération l'intérêt des élèves.
- J'ai employé différentes stratégies d'enseignement.
- J'ai utilisé plusieurs méthodes d'évaluation.
- J'ai intégré les apprentissages essentiels communs.
- J'ai adapté les activités au style d'apprentissage des élèves.
- J'ai pris en considération les perspectives et le contenu indiens et métis dans le choix des ressources et activités.
- J'ai pris en considération l'équité des sexes dans le choix des ressources et des activités.
- J'ai indiqué la durée approximative de l'unité.

---

## L'intégration des matières

Les nouveaux programmes d'études amènent les enseignantes à envisager l'intégration des matières pour leur enseignement. De plus, l'intérêt et les besoins des élèves, les ressources disponibles et la contrainte de temps entrent en ligne de compte et il faut rendre plus efficace l'utilisation du temps de l'horaire scolaire.

### La définition

L'intégration des matières est une démarche méthodologique visant le développement global de l'élève. Elle consiste à lier deux ou plusieurs contenus venant de différents programmes d'études en vue d'étudier un thème donné.

Les points suivants sont à considérer pour les avantages qu'ils présentent:

- l'élève établit des liens entre divers concepts, habiletés et attitudes;
- le transfert de l'apprentissage à de nouvelles situations est facilité par les liens établis entre les thèmes;
- l'intégration favorise une compréhension profonde de concepts, les idées liées permettant aux élèves de revoir et d'assimiler des concepts d'une façon plus efficace;
- l'intégration permet aussi aux élèves de voir la vue d'ensemble puisque les situations d'apprentissage se situent dans un contexte plus large;
- les élèves peuvent faire le lien entre les situations d'apprentissage et les expériences de la vie courante; l'apprentissage devient ainsi plus pertinent et plus motivant;
- l'intégration gagne du temps en évitant les chevauchements inutiles;
- les enseignantes qui planifient des unités intégrées avec d'autres enseignantes bénéficient de l'expertise et des connaissances de leurs collègues.

Il y a plusieurs façons d'organiser l'intégration, qui ne s'excluent pas nécessairement. Le programme

d'études de sciences humaines à l'élémentaire peut se situer dans un de ces schémas.

- L'intégration peut se faire à partir d'un thème significatif qui implique deux ou plusieurs matières. C'est le modèle qui est courant au niveau élémentaire • On peut faire l'intégration de certaines habiletés qui sont des bases importantes de l'apprentissage dans n'importe quelle matière. C'est le modèle qui s'applique à certains des apprentissages essentiels communs. Ainsi, on peut prendre un des objectifs d'un apprentissage essentiel commun comme thème de tous les domaines d'étude: par exemple, choisir les capacités et valeurs personnelles et sociales comme thème commun.
- On exploite les sciences humaines dans le contexte de la littérature quand l'occasion s'en présente. Plusieurs livres, histoires, poèmes offrent la possibilité d'étudier les concepts d'identité, de prise de décision, d'interdépendance, des droits et responsabilités, de responsabilités au sein de la famille. Les élèves peuvent ainsi lier les connaissances des deux matières.
- L'intégration d'une situation de la vie et d'un sujet de sciences humaines, par exemple le lien entre la prise de décision et le travail coopératif.
- Les concepts de mesure, de coordonnées et de direction peuvent s'enseigner parallèlement à une leçon de mathématiques.

### Planification

La planification est essentiellement la même, qu'il y ait une seule personne qui enseigne le programme de sciences humaines, ou plusieurs. Il est bien évident qu'une planification commune s'impose, de même qu'une collaboration étroite tout au long de l'unité.

### Démarche

Les points suivants servent de guide. L'enseignante devra s'assurer que rien n'a été oublié. Pour ce faire, elle peut passer d'un point à l'autre tout en revenant sur certains points si nécessaire.

---

Cocher (√)

- Choisir un thème, un sujet, une question ou un problème important;
- OU
- choisir une habileté, une démarche ou un processus généralisable;
- Chercher des ressources adéquates.
- Pour chaque matière, décider des objectifs généraux à viser.
- Planifier une séquence de centres d'intérêt, d'activités ou de leçons.
- Décider des méthodes d'évaluation des apprentissages.

## Liste de contrôle

Cocher (√)

- L'intégration aide les élèves à se construire une vision cohérente d'eux-mêmes et de leur monde.
  - L'intégrité de chaque matière est respectée.
  - Les apprentissages essentiels communs ont été intégrés de façon naturelle.
  - On a prévu l'adaptation des méthodes d'enseignement et d'évaluation, de l'environnement pédagogique et des ressources selon les divers besoins, connaissances antérieures et capacités des élèves.
  - La démarche pédagogique reflète les besoins de l'enseignement en langue seconde.
  - Il y a cohérence entre les objectifs, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation.
  - Des ressources adéquates sont disponibles. Consulter l'enseignante-bibliothécaire pour planifier les ressources, si possible.
-

# Tableau de planification

|   |                                  |  |                              |
|---|----------------------------------|--|------------------------------|
| Unité:  |                                  | Date:  |                              |
| Module:   |                                  | Vocabulaire:   |                              |
| Concepts:   |                                  | Durée:   |                              |
| <b>Objectifs généraux</b><br><br>1.<br>2.<br>3.<br>4. |                                  | <b>Objectifs spécifiques</b><br><br>1.<br>2.<br>3.<br>4. |                              |
| <b>Méthodes d'enseignement</b>                        | <b>Déroulement de l'activité</b> | <b>Ressources</b>  | <b>Méthodes d'évaluation</b> |

| <b>Méthodes d'enseignement</b>                          | <b>Déroulement de l'activité</b> | <b>Ressources</b> | <b>Méthodes d'évaluation</b> |
|---|----------------------------------|-------------------|------------------------------|
| <b>Commentaires de l'enseignant ou de l'enseignante</b> |                                  |                   |                              |
|   |                                  |                   |                              |
|   |                                  |                   |                              |
|   |                                  |                   |                              |
|   |                                  |                   |                              |
|   |                                  |                   |                              |
|   |                                  |                   |                              |

# Plan d'enseignement

| Objectifs   | Stratégies et méthodes d'enseignement  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|
| <p>Objectifs généraux et spécifiques pour la matière et pour les apprentissages essentiels communs</p> <p>Sciences humaines - 2e année<br/>Thème - Les saisons</p>              | directes (questions didactiques, cours magistral, démonstration, vue d'ensemble, activités de pré-lecture) | indirectes (enquête, étude de cas, schéma conceptuel, exercice de closure, résolution de problèmes) | interactives (débat, jeu de rôle, groupes coopératifs, entrevues, discussion, résolution de problèmes) | expérientielles (excursion, expérience, simulation, jeu, élaboration de modèles, synectique) | indépendantes (rapport, contrat, devoirs, projet de recherche, centres d'apprentissage, ordinateurs) |
| <p>1. Les saisons ont une influence sur notre vie quotidienne.</p> <p>2. La température a une influence sur nos activités (COM, TEC)</p> <p>3. La collecte de données (NUM)</p> | Démonstration sur l'usage d'un thermomètre   |   |  |  | Écrire les données quotidiennement   |
|   |  |   | Discussion sur les effets du temps   |  |  |
|   |  |   |  |  | Écrire les données à l'ordinateur  |
|   |  |   |  |  |  |
|   |  |   |  |  |  |
|   |  |   |  |  |  |



# Plan d'enseignement

| Objectifs   | Stratégies et méthodes d'enseignement  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|
| <p>Objectifs généraux et spécifiques pour la matière et pour les apprentissages essentiels communs</p> <p>Sciences humaines - 2e année<br/>Thème - Les saisons</p>              | directes (questions didactiques, cours magistral, démonstration, vue d'ensemble, activités de pré-lecture) | indirectes (enquête, étude de cas, schéma conceptuel, exercice de closure, résolution de problèmes) | interactives (débat, jeu de rôle, groupes coopératifs, entrevues, discussion, résolution de problèmes) | expérientielles (excursion, expérience, simulation, jeu, élaboration de modèles, synectique) | indépendantes (rapport, contrat, devoirs, projet de recherche, centres d'apprentissage, ordinateurs) |
| <p>1. Les saisons ont une influence sur notre vie quotidienne.</p> <p>2. La température a une influence sur nos activités (COM, TEC)</p> <p>3. La collecte de données (NUM)</p> | Démonstration sur l'usage d'un thermomètre   |   |  |  | Écrire les données quotidiennement   |
|   |  |   | Discussion sur les effets du temps   |  |  |
|   |  |   |  |  | Écrire les données à l'ordinateur  |
|   |  |   |  |  |  |
|   |  |   |  |  |  |
|   |  |   |  |  |  |



## Références

Le matériel suivant a été utilisé durant la préparation du document:

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Approches pédagogiques Infrastructure pour la pratique de l'enseignement. • Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993. • 93 p.

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Ça c'est un oui! L'acquisition de concepts. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1992. • 24 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 1. • ISBN 0-7731-0232-9

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Connecting..Getting it Together..Getting it Together. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1993. • 38 . • (Séries stratégies d'enseignement N° 13. • ISBN 0-7731-0247-7

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Découverte de l'apprentissage coopératif. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1993. • 24 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 5. • ISBN 0-7731-0251-5

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Enseignement et apprentissage en langue seconde Maternelle à 12e année. • Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994. • 224 p. • ISBN 0-921291-40-X

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Et vous, que feriez-vous?. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1994. • 40 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 2. • ISBN 0-7731-0266-3

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. • Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant. • Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993. • 171 p.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. • Français en immersion: programme d'études pour le niveau élémentaire. • Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992. • 349 p.

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Integrating: The Pieces. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1994. • 48 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 18. • ISBN 0-7731-0274-4

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. • Introduction aux apprentissages essentiels communs: Manuel de l'enseignant. • Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988. • 62 p.

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • L'imagination en éveil: La visualisation guidée. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1994. • 44 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 12. • ISBN 0-7731-0267-1

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun. • Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993. • 42 p.

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • La planification d'aventures: La synectique. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1994. • 32 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 4. • ISBN 0-7731-0254-X

Renald Legendre. • Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e éd. • Montréal : Guérin, Éditeur, 1993. • 1500 p. • (Collection Le défi éducatif). • ISBN 2-7601-3337-0

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Mathématiques: programme d'études pour l'élémentaire. • Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993. • 802 p.

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. • Mieux-être 10: programme d'études niveau secondaire. • Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Pensez-y... La créativité et le raisonnement critique en classe. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1993. • 40 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 6. • ISBN 0-7731-0255-8

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Resolving Mysteries: A Guide to Creative Problem Solving. • Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1994. • 36 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 17. • ISBN 0-7731-0265-5

Sciences humaines Méthodes d'enseignement et d'évaluation pour la 6e année. • Le Canada et ses voisins de l'Atlantique. • Regina : Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993

Nicole Tardif. • «Un point de vue sur l'intégration des matières». • Québec français, décembre 1986. • p. 75-76

Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit. • Where did you find that? Resource-Based Learning. • Saskatchewan Professional Development Unit et Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1992. • 36 p. • (Séries stratégies d'enseignement N° 8. • ISBN 0-7731-0233-7

Ian Wright. • A Practical Approach to Teaching and Learning. • Scarborough : Nelson Canada, 1991. • 237 p. • ISBN 0-17-603517-6

# Annexe

## Portraits

On trouvera dans le guide d'activités des portraits, principalement de femmes. D'habitude, les ressources qui présentent des biographies de héros, d'inventeurs, de dirigeants, etc., présentent essentiellement des hommes. Les portraits que nous présentons devraient contribuer à rectifier ce déséquilibre. Ils sont inclus dans des modules spécifiques en complément du thème et du contenu de l'unité. Les enseignants et enseignantes d'autres années peuvent cependant y avoir recours, quel que soit le contexte. Dans la liste ci-dessous, on trouvera pourquoi on a choisi ces personnes, ainsi que l'endroit où se trouve le portrait dans le guide.

|   |                               |
|---|-------------------------------|
| Docteurs<br>(Histoire canadienne: D <sup>re</sup> Barry,<br>D <sup>re</sup> Bagshaw)  | 2.2.2 - 5.1.3                 |
| Miss Vickie<br>(Ontario: croustilles)   | 1.4.1 - 5.1.3                 |
| Needham, Denise<br>(Regina: charpentière)   | 1.3.2 - 2.3.3 - 4.1.3 - 5.1.3 |
| Paavo, Adriane<br>(Birsay, Sask.: projet au Mozambique)   | 3.3.4 - 5.1.3                 |
| Pawson, Ruth<br>(Regina: éducatrice, artiste, elle a donné<br>son nom à une école)  | 2.2.2 - 4.1.2                 |
| Joueuses professionnelles de base-ball<br>(Regina: Baker, Noga, Junor)  | 4.1.3                         |
| Poole, Olivia<br>(Vancouver: a inventé le siège<br>pour bébé «Jolly Jumper»)  | 1.1.3 - 5.1.3                 |
| Sacajawea<br>(Exploratrice: guide Shoshone pour Lewis<br>et Clark)  | 5.2.3                         |
| Toucanne, sœur Yvonne<br>(Regina: a participé à la fondation d'un<br>asile de nuit à qui elle a donné son nom)                            | 2.2.2 - 4.1.2                 |
| Tweedy, Bonnie<br>(Vanscoy, Sask.: agricultrice)  | 2.3.3 - 4.3.3 - 5.2.3         |
| Les femmes en politique<br>(McPhail, McInnes, Sauvé, McLaughlin,<br>Cournoyea)  | 5.4.1                         |
| Les femmes et le travail<br>(Perspective historique)  | 5.2.3                         |
| Les femmes à l'origine d'une invention<br>ou d'une découverte<br>(Greene, Graham, Benz, Farmer, Williams,<br>Curie, Fedoruk, Hood/Plewes) | 4.3.1                         |
| Zimmerman, Rachel<br>(Ontario: adolescente, communication<br>assistée par ordinateur/personnes<br>ayant des déficiences)                  | 2.3.2 - 5.1.3                 |
| Collège Aden Bowman<br>(École secondaire à Saskatoon: collection<br>de fonds pour l'UNICEF)   | *3.3.1 - 5.1.3                |
| Anderson, Anne<br>(Alberta: création d'un alphabet cri)   | 2.2.1 - 4.2.1                 |
| Binnie-Clarke, Georgina<br>(Agricultrice dans la vallée Qu'Appelle)   | 4.3.3 - 5.2.3                 |
| Bondar, Roberta<br>(Exploratrice, astronaute à la NASA)   | 3.3.3 - 5.2.3                 |
| Capling-Alakja, Sharon<br>(Swift Current: CUSO, UNIFEM)   | 5.1.3                         |
| Clemence, Melita<br>(Agricultrice près de Regina)   | 4.3.3 - 5.2.3                 |
| Dupuy, Diane<br>(Montréal: fondatrice de la troupe de<br>théâtre composée de personnes ayant des<br>déficiences "Famous People Players")  | 2.3.2 - 5.1.3                 |
| Goulet, Joanne<br>(Regina: championne de golf, a donné<br>son nom à un parcours)  | 2.2.2 - 4.1.2                 |
| Gudrid<br>(Exploratrice viking)   | 5.2.3                         |
| Hepburn, Audrey<br>(Actrice, ambassadrice de l'UNICEF)  | 3.3.1                         |
| Laskey, Kinuko<br>(Vancouver: survivante d'Hiroshima<br>qui défend la paix)   | 3.3.1 - 5.2.4                 |

\* 3.3.1 = 3e année, unité 3, module un.

## Portrait: Collège Aden Bowman, Saskatoon

Si vous passez devant Aden Bowman Collegiate à Saskatoon, vous remarquerez qu'il y a deux drapeaux. Le premier est, bien sûr, le drapeau du Canada. Le deuxième est celui de l'UNICEF. Aden Bowman est la première école du Canada à avoir reçu ce drapeau.

Pourquoi est-ce que l'UNICEF a fait cadeau de ce drapeau à cette école? C'était pour fêter un anniversaire: depuis trente ans, l'école récoltait des fonds pour l'UNICEF. Pendant ces trente années, l'école a récolté plus de 175 000 dollars.

Le chanteur Harry Belafonte est ambassadeur de l'UNICEF. Il a participé à la fête en venant à Saskatoon pour rencontrer les élèves de l'école. Il a également dédié une photo pour l'école. Voici ce qu'il a écrit:

«Aden Bowman UNICEF - Les enfants du monde entier se portent mieux grâce à vous. Au nom de tous les ambassadeurs de l'UNICEF, je vous remercie. Allez en paix, Harry Belafonte.»

Les élèves ont beaucoup travaillé pour récolter tout cet argent. Mais ils n'ont pas oublié de s'amuser! Chaque année, ils semblent avoir de nouvelles idées pour récolter des fonds. Ils ont organisé des bric-à-brac, des jeûne-a-thons, des marche-a-thons, des «sentiers de monnaie», des soirées de variétés, des concours de la voiture la plus remplie, des ventes aux enchères, des petits déjeuners aux crêpes, des concours et bien d'autres événements.

Chaque année, les élèves font également de gros efforts pour se renseigner sur le sort des enfants dans d'autres pays. Ils apprennent que des enfants ont faim et ne savent pas où aller pour trouver de la nourriture. D'autres sont malades et n'ont pas accès à un médecin ou à un hôpital. Des enfants meurent parce qu'il n'y a pas d'eau potable dans leur communauté. Ces problèmes concernent tout le monde. Les élèves comprennent que les Canadiens peuvent travailler avec l'UNICEF et d'autres organisations du même type pour améliorer les conditions de vie des enfants du monde entier.

Les élèves et les enseignants et enseignantes de Aden Bowman sont fiers d'être les rois lorsqu'il s'agit de se soucier des autres. Beaucoup d'autres enfants de la Saskatchewan participent aussi. Beaucoup d'entre vous sont en train d'étudier les besoins des enfants, et beaucoup d'entre vous se sentent suffisamment concernés pour dire: «Moi aussi, je viens aider».

Si nous sommes suffisamment nombreux à nous soucier de ces enfants et à les aider, peut-être qu'un jour les organisations comme l'UNICEF ne seront plus nécessaires.

## Portrait: Anne Anderson, Ph. D.

«Je suis là devant vous en tant que Métisse et fière de l'être, moi, Anne Anderson, Ph. D. Je possède un doctorat, mais je ne soigne ni les migraines ni les maux de ventre: je suis docteure en droit. C'est l'Université de l'Alberta qui m'a remis ce doctorat pour récompenser mes efforts relatifs à la préservation de la langue et de la culture de la Nation crie.»

«Ma mère était une Crie. Mon père avait une mère française et son père était écossais. Cela fait de moi une vraie Métisse.»

C'est ainsi qu'Anne Anderson s'est présentée lors d'un récent discours. Dans son allocution, elle fit la description de certains épisodes de sa vie et de son travail sur la langue crie.

Elle est née en 1906 dans une ferme près de Saint Albert en Alberta. À sa naissance, elle était si petite que sa mère lui confectionna un lit avec une boîte à chaussures garnie de fourrure de lapin. Ses parents avaient très peur qu'elle ne meure. Ils firent venir Noël, le guérisseur. Ce dernier leur dit: «Ce bébé deviendra une femme vigoureuse. Vous serez fiers d'elle.» Ses prédictions se réalisèrent.

En 1968, Anne Anderson commença à transcrire par écrit la langue crie. Le cri est une langue très ancienne. On pense qu'elle fut parlée pour la première fois en Amérique du Nord au même moment où les Européens commencèrent à parler le latin ou le grec. Le cri possède une très forte tradition orale. Même si le peuple cri utilisait de nombreux symboles écrits pour communiquer, les échanges entre personnes étaient avant tout oraux. Depuis des milliers d'années qu'on l'utilise, le cri a évolué et s'est développé de manière différente en fonction des régions où on le parle. Il existe maintenant quatre dialectes cris différents.

Certaines langues autochtones sont en voie de disparition et risquent d'être oubliées depuis que chaque élève du pays apprend à parler, écrire et lire le français ou l'anglais. Anne Anderson ne voulait pas que sa langue maternelle subisse ce sort. Pendant vingt-trois ans, elle a travaillé pour faire du cri une langue écrite. Même si ses parents sont morts avant qu'ils puissent voir les résultats de son combat, ils auraient été très fiers de leur fille, Anne Anderson, Ph. D.!

Native Woman Inc., Vol. 1, n° 2 (oct. 1992). —  
Adapté avec autorisation

## Portrait: Georgina Binnie-Clarke

Au début des années 1900, la Saskatchewan était une sorte de «terre des miracles» où il était très facile de devenir propriétaire terrien. Pour beaucoup, c'était réaliser un rêve. Nombreux furent ceux qui partirent en quête de ce rêve. Pour certains, le rêve se transforma en cauchemar.

Le frère de Georgina, Lal, poursuivit ce rêve et fit l'acquisition d'un «homestead» près de Lipton en Saskatchewan. Très vite, il en vint à détester la hutte de boue toujours sale, la cheminée enfumée où il cuisinait, les boursiers...

Le père de Georgina avait donné de l'argent à Lal pour qu'il puisse s'acheter un «homestead». Maintenant, il voulait savoir comment allaient les choses dans le «homestead». À cette époque, Georgina était sur le point de s'installer à New York et de se lancer dans une carrière journalistique. Pourtant, elle accepta d'abord de rendre visite à son frère.

Si Lal s'était attendu à voir sa sœur quitter la Saskatchewan dès la première piqûre de moustique, les événements lui prouvèrent le contraire. Elle adora l'endroit où il s'était installé. Pour elle, les Prairies étaient un lieu paisible et une source d'inspiration. Elle décida donc de s'y installer. Elle n'avait jamais battu de beurre ni trait de vaches, pas plus qu'elle n'avait harnaché de cheval ni nettoyé d'étable. Pourtant, elle apprit rapidement. Pendant deux ans, elle aida son frère à rentabiliser son exploitation.

Cependant, Georgina désirait une ferme qui lui appartienne. Comme elle était célibataire et sans enfant, elle ne pouvait avoir droit à un «homestead». Aussi acheta-t-elle une ferme avec une demi-section de terrain dans la vallée Qu'appelle. Son frère pensa qu'elle avait perdu la tête. Une femme exploitant une ferme au Canada, c'était impossible! Elle serait la risée de toute la communauté! Pendant les deux premières années, elle engagea parfois un ouvrier saisonnier pour les gros travaux. Mais après deux ans de maigres récoltes, elle n'eut plus assez d'argent et fit tout elle-même.

Elle passa un hiver à New York où elle gagna de l'argent en écrivant pour des magazines. Les gens étaient très intéressés par ce qui se passait au Canada, et elle n'eut pas de difficultés à vendre ses articles.

Elle pratiqua aussi le journalisme en Saskatchewan. Elle écrivait régulièrement pour la chronique féminine du Grain Grower's Guide. Dans ses articles, elle dénonçait l'injustice de la loi concernant les

«homesteads». Elle dénonçait également toutes les autres lois qui faisaient preuve d'injustice à l'encontre des femmes. Elle soutenait que les hommes ordinaires ne sont pas plus compétents que les femmes ordinaires. Ils étaient simplement mieux payés. Elle pensait que cela n'était pas normal. De nombreuses personnes, hommes et femmes, partageaient cette opinion.

Deux journaux, le Grain Grower's Guide et le Winnipeg Free Press appuyèrent la campagne «homesteads pour les femmes». Ils lancèrent une pétition, qui fut signée par 11 000 hommes. En 1913, les journaux présentèrent cette pétition devant le gouvernement d'Ottawa. La réponse du gouvernement fut négative.

Georgina fit tout son possible pour venir en aide aux femmes de sa communauté. Elle les accueillait dans sa ferme et les aidait à devenir des agricultrices qualifiées.

La vie de Georgina prouva que les femmes pouvaient être de bonnes agricultrices. Ses écrits servirent à améliorer le sort des femmes de la Saskatchewan et du Canada.

## Portrait: Dr Roberta Bondar

1983. Roberta entend une annonce à la radio: le programme spatial canadien recherche des personnes pour participer au vol d'une navette de la NASA. Roberta pose sa candidature, ainsi que 4 300 autres personnes. Six sont sélectionnées, et Roberta en fait partie.

Pourquoi fait-elle partie des meilleurs? Il y a plusieurs raisons.

Lorsqu'elles étaient à l'école élémentaire et au collège, sa sœur et elle participaient tous les soirs de la semaine à des réunions de groupes religieux ou de scouts (Jeannettes et Guides). À l'école, elles participaient à toutes les activités possibles et imaginables: championnats, événements sportifs, clubs et activités. Leur père leur apprit à pêcher et à chasser. Il pensait qu'on pouvait apprendre tout autant à l'école qu'en dehors de l'école. Leur mère leur répétait souvent qu'il fallait toujours faire de son mieux, quelle que soit l'activité entreprise.

À l'université, Roberta travailla dur et obtint de très bonnes notes. Elle obtint plusieurs diplômes, notamment en sciences et en médecine. Après ses études, elle enseigna la médecine dans une université. Elle continuait de faire des randonnées, de pêcher et de jouer au tennis. Elle obtint aussi une licence de pilote.

Elle a également le tempérament qui convient. Elle est très sûre d'elle. Elle ne panique jamais, ne s'énerve jamais. Si jamais elle a peur, elle ne le montre pas et continue son travail comme si de rien n'était. Elle est capable de travailler des heures et des heures, pendant plusieurs jours d'affilée, et elle ne semble jamais être fatiguée.

Une fois les six personnes sélectionnées, l'entraînement commença. Marc Garneau est le premier astronaute canadien à avoir volé lors d'une mission spatiale. C'était du 5 au 13 octobre 1984.

En 1986, il y eut Challenger. La navette explosa peu de temps après le décollage. Les sept astronautes trouvèrent la mort, et les missions suivantes furent reportées.

Le 22 janvier 1992, la navette spatiale avec, à son bord, Roberta Bondar décolla enfin. La mission dura 9 jours. Pendant la mission, Roberta occupa 14 heures par jour la fonction de spécialiste de charge utile. Elle mena à bien 55 expériences scientifiques. Elle ne laissa pas le mal de l'espace la déranger dans son travail.

Elle n'a pas eu beaucoup le temps de regarder par les hublots, mais elle dit que la Terre est vraiment belle vue de l'espace.

Après le vol, elle traversa plusieurs fois le Canada pour donner des conférences dans les écoles, auprès des groupes religieux, des Guides, etc. Elle encourage les garçons et les filles à étudier les sciences et les mathématiques et à réfléchir aux possibilités de carrières dans ces domaines. Elle évoque ses souvenirs d'enfance, quand ses camarades de classe la taquinaient ou la rejetaient parce qu'elle avait des champs d'intérêt différents des leurs. Elle conseille, tout spécialement aux filles, de faire des choix personnels et de ne pas chercher à tout prix à se fondre dans la masse.

Lors de cette mission spatiale, Roberta Bondar s'est révélée être une exploratrice intelligente et téméraire. Les Canadiens sont tous fiers de leur héroïne.

## Portrait: Sharon Capling-Alakja

Sharon vit à New York où elle est directrice du Fonds de développement des Nations unies pour la femme (UNIFEM). Si vous l'appellez à New York, il y a de fortes chances pour qu'elle n'y soit pas. Où est-elle donc? Eh bien peut-être à Los Angeles où elle est allée demander à un groupe de gens d'affaires riches de donner de l'argent à UNIFEM. Ou peut-être à Hollywood où elle discute de plans avec Julie Andrews, une ambassadrice d'UNIFEM. Peut-être aussi est-elle au Nigeria où elle rend visite à ses beaux-fils. Peut-être est-elle en Inde ou en Jamaïque ou encore au Venezuela pour vérifier l'état d'avancement d'un projet d'UNIFEM. Ou peut-être est-elle tout simplement à Moose Jaw où elle rend visite à de vieux amis qu'elle a connus dans sa jeunesse.

Sharon est née à Moose Jaw et c'est là qu'elle a vécu jusqu'à la fin de ses études secondaires. Sharon affirme que Moose Jaw est un endroit où il fait bon grandir. Elle affirme y avoir reçu une bonne éducation. Même s'il s'agit d'une petite ville, on y trouve des bibliothèques et Sharon a pu emprunter des livres qui lui ont appris des tas de choses sur d'autres pays et sur différentes cultures.

Sharon affirme que le fait d'avoir grandi à Moose Jaw l'a préparée pour les fonctions qu'elle assume à New York. Moose Jaw étant une petite ville, la plupart des gens se connaissent et n'hésitent pas à se parler. «Peu importe donc que vous rencontriez un éboueur, un banquier, un médecin, un avocat ou un boucher, tous peuvent faire partie de votre cercle d'amis. Vous apprenez à ne pas vous laisser intimider», raconte-t-elle. Dans ses fonctions actuelles, il importe peu qu'elle rencontre une vedette de cinéma, le premier ministre d'un pays ou une femme ordinaire dans un camp de réfugiés, elle n'a aucune difficulté à s'entretenir avec l'un ou avec l'autre.

Son père lui a toujours dit: «Tu vauds autant qu'une autre. N'oublie jamais cela.» Et elle l'a écouté.

Après ses études secondaires, Sharon est allée à l'université à Saskatoon. Elle a enseigné dans cette ville un an. Puis elle a présenté une demande à CUSO pour aller enseigner dans un autre pays. Elle a commencé par la Barbade, avant de se rendre en Tanzanie pour y enseigner l'anglais langue-seconde. CUSO lui a ensuite confié d'autres missions. Elle a été chargée d'écrire des programmes, de recueillir de l'argent, de trouver divers emplois et de planifier des projets pour des travailleurs canadiens. Pendant les 7 ans qu'elle a travaillé pour CUSO, elle était directrice en Afrique de l'Ouest. Elle a passé ces 7 ans à Lomé, au Togo.

Sharon a rapidement compris que l'un des plus gros problèmes de l'Afrique occidentale tenait au fait que les

habitants des petits villages n'avaient pas d'eau potable. Elle a donc collaboré avec les gouvernements de plusieurs pays et des centaines de gens d'affaires pour se procurer les fournitures et l'argent nécessaires pour installer des tuyauteries et des pompes à eau. Elle a également travaillé avec les habitants pour prévoir le type de pompe et de tuyaux dont ils avaient besoin et l'endroit où il fallait les installer. Ils ont également planifié comment utiliser les pompes et les entretenir. Il y a encore de nombreuses communautés en Afrique occidentale qui n'ont pas d'eau potable. Mais à l'issue du projet de Sharon, des centaines de localités ont été dotées d'eau potable et les habitants de ces localités mènent grâce à cela une vie plus saine.

Tandis qu'elle vivait au Togo, Sharon a fait la rencontre d'un Nigérien qu'elle a beaucoup aimé. Quelques années à peine après leur mariage, celui-ci s'est tué dans un accident de la route. Il lui manque beaucoup. Chaque fois qu'elle en a la chance, elle passe ses vacances avec ses fils qui sont aujourd'hui des adultes.

En 1989, Sharon a été nommée directrice d'UNIFEM, le Fonds de développement des Nations unies pour la femme. Ce fonds a été lancé en 1976 pour aider les femmes les plus pauvres des pays en voie de développement à améliorer leur sort.

Dans les pays en voie de développement, ce sont les femmes qui sont chargées de prendre soin des enfants, d'aller chercher l'eau, de tenir le foyer, de cultiver ou de récolter les aliments et les combustibles nécessaires. Il n'est pas rare que les hommes vivent au loin dans les villes, où ils travaillent ou sont à la recherche d'un emploi. Les membres des Nations unies savent que si l'on arrive à aider les femmes à améliorer leur existence, on améliore du même coup celle de leurs maris et de leurs enfants. Et les effets se répercutent souvent sur le reste de la communauté.

UNIFEM a financé des centaines de projets.

Dans une petite localité de l'Inde, on trouve aujourd'hui une plantation de cocotiers. C'est un groupe de femmes qui s'occupe des arbres et qui récolte et vend les noix de coco. Ces femmes adorent leur travail et sont heureuses de pouvoir enfin envoyer leurs enfants à l'école, en plus d'avoir amélioré le sort de leurs familles. C'est UNIFEM qui a aidé ces femmes à démarrer.

En Jamaïque, un groupe de femmes fabriquent aujourd'hui de très jolis pots d'argile qu'elles vendent dans un magasin d'artisanat. L'argent ainsi gagné les aide beaucoup, elles et leurs familles. C'est UNIFEM qui a aidé ces femmes à démarrer.

Dans les camps de réfugiés, on trouve essentiellement des femmes et des enfants. Dans un camp de réfugiés du

Ghana, les femmes ont appris la menuiserie, la maçonnerie et l'agriculture. Après avoir suivi des cours, les femmes ont réussi à bâtir des abris et à cultiver des champs jusqu'ici en friche. Lorsqu'elles quitteront le camp de réfugiés, elles emporteront avec elles leurs nouvelles connaissances. C'est encore UNIFEM qui les a aidées à démarrer.

Au Venezuela, certaines jeunes femmes apprennent à monter et à réparer des radios et des ordinateurs. C'est UNIFEM qui a lancé ce programme.

«UNIFEM travaille sans relâche avec les femmes les plus pauvres du monde en développement pour les aider à améliorer leur sort», déclare Sharon. «Mais le fait est que deux tiers des femmes de la planète restent pauvres, et leur nombre ne cesse d'augmenter.» C'est pourquoi l'œuvre d'UNIFEM et d'autres organisations doit elle aussi prendre de l'ampleur.

UNIFEM finance des projets, mais s'efforce de venir en aide aux femmes d'autres façons. Il faut en effet que les femmes s'investissent dans les pouvoirs publics, les entreprises et dans d'autres organismes puissants et importants. «Notre travail consiste à abattre les obstacles du préjugé et de l'indifférence à l'égard de ce que les femmes peuvent et doivent faire. Les femmes apprennent à prendre des décisions. La prochaine étape est le pouvoir et l'influence.»

Sharon passe le plus clair de son temps en réunions et en déplacements. Mais elle adore son métier. «Le fait d'aider autrui me procure beaucoup de satisfaction», dit-elle en souriant.

## Portrait: Melita Clemence

Melita Clemence sait depuis longtemps qu'un sourire rend plus léger les ennuis les plus graves. Cet adage est cependant difficile à mettre en pratique lorsque le puits de votre ferme s'assèche (comme cela s'est produit récemment chez les Clemence), ou lorsque vous devez aller tirer de l'eau au puits du village et que la cuve remplie d'eau tombe du camion qui vous ramène chez vous.

«Il faut voir les choses du bon côté; sinon, vous n'arriverez jamais à rien.» C'est ainsi que parle cette agricultrice de 61 ans qui habite près de Regina.

«Les voisins et les autres n'ont pas arrêté de me harceler. Ils voulaient tous que je vende la ferme ou que je la loue. Ça m'a tellement énervée que j'ai décidé de rester.»

De nombreuses raisons l'ont poussée à rester. La ferme avait appartenu à ses parents. Elle aimait le travail de ferme. Elle avait confiance en ses capacités. Elle savait que ses enfants désiraient rester sur la terre. Les raisons étaient trop nombreuses pour les ignorer. Cependant, ce ne fut pas toujours facile.

«Le pire cauchemar était d'obtenir auprès des banques des prêts d'exploitation, dit elle. On aurait dit qu'ils pensaient que les femmes n'étaient pas assez intelligentes pour gérer une entreprise.»

Elle fut confrontée à un autre problème: les hommes qui veulent acheter du bétail et qui cherchent à vous rouler.

Clemence a vendu des poulains Pinto de pure race dans l'Ouest du Canada, aux États-Unis, en Italie et en Allemagne. En hiver, elle expédie par bateau ses juments à un centre de traitement d'urine de juments gravides au Manitoba. Là-bas, l'urine des animaux est recueillie et sert à fabriquer des œstrogènes qui sont utilisées dans la confection de pilules contraceptives.

Pendant les 16 années que Clemence a passées à la tête de la ferme, les choses se sont améliorées. Les banques ont pris l'habitude de négocier avec des femmes d'affaires indépendantes. Les voisins ont changé d'avis. «Ils se sont sans doute rendu compte que je n'étais pas un mauvais cheval et que je pouvais m'en sortir en évitant les obstacles, dit-elle en plaisantant. Avant, c'était toujours moi qui leur demandais des conseils, maintenant, c'est parfois eux qui viennent me voir.»

Même si Melita affronte les difficultés armée de son sourire, c'est une femme d'affaires qui ne plaisante pas. Elle possède environ 50 chevaux de race Pinto, 50 têtes de bétail, un petit troupeau de moutons, quelques poules, et des terres produisant des céréales et du foin. En plus, Melita dessine et crée des vêtements de cuir: des manteaux, des gants et des gilets.

Elle dit: «Pour gagner sa vie, il faut avoir plusieurs activités; sans cela, je n'y serais jamais arrivée.»

Tout le monde pensait que Clemence et ses six enfants ne parviendraient jamais à faire tourner la ferme lorsque son mari, Murray, mourut d'un accident du travail en 1977.

The Leader Post. • Regina, Saskatchewan (15 mars 1993). P. D1. • Adapté avec autorisation

## Portrait: Diane Dupuy

Diane Dupuy a de grands yeux sombres. Lorsqu'elle était au cours élémentaire, elle était plutôt grande pour son âge. Les autres enfants se moquaient de sa taille et l'appelaient «yeux de crapaud». Elle n'aimait pas ce surnom et les taquineries ne l'amusaient pas.

Pour les éviter, elle se renfermait et ne participait pas aux activités de l'école. Lorsque sa classe décida de monter une pièce de théâtre, elle aurait bien aimé jouer un rôle, mais elle était bien trop timide et elle pensait qu'elle n'avait pas beaucoup de talent. Elle n'était pas très sûre d'elle.

Ensuite au collège, elle découvrit les marionnettes. Elle serait derrière le rideau; personne ne la verrait, et elle n'aurait pas le trac. Mais elle pourrait toujours jouer par l'intermédiaire des marionnettes. C'était parfait!

Elle travailla dur pour acquérir les habiletés qui lui étaient nécessaires. Elle donnait des représentations devant différents groupes, y compris des groupes de personnes ayant des déficiences. Une année, elle donna une représentation au Canadien National Exhibition à Toronto.

Pendant les années qui suivirent, elle travailla beaucoup avec les personnes ayant des déficiences. Leur timidité et leur manque de confiance en eux lui rappelaient ce qu'elle avait éprouvé dans sa jeunesse. C'est alors qu'elle eut une idée. Pourquoi ne pas demander aux personnes ayant des déficiences de monter un spectacle de marionnettes?

À l'aide d'une subvention du gouvernement, elle monta un théâtre de marionnettes appelé «Famous People Players». Elle recruta dans une école du voisinage neuf personnes ayant des déficiences et compléta l'équipe avec trois personnes ayant de l'expérience en théâtre. Ils créèrent des marionnettes grandeur nature représentant des gens célèbres et montèrent des numéros comiques. Le public ne pouvait pas voir les marionnettistes, qui étaient habillés de noir et éclairés par des lumières spéciales. Très rapidement, les artistes ayant des déficiences purent vaincre leur timidité parce qu'ils savaient qu'ils étaient «invisibles» sur scène.

Pendant les vingt années qui suivirent, les «Famous People Players» donnèrent des représentations dans tout le Canada et dans le

monde entier. Ils passèrent à Regina et à Saskatoon. Ils jouèrent devant le président des États-Unis, au Radio City Music Hall de New York et à Las Vegas. Ils jouèrent dans de nombreux pays, allant même jusqu'en Chine.

Diane Dupuy est très fière de ses artistes ayant des déficiences. Elle dit qu'ils peuvent jouer aussi bien que n'importe qui, et qu'il se passe quelque chose de formidable lorsque les gens cessent de penser à leurs déficiences et commencent à avoir confiance en leurs compétences.

Canadians All 8. — Gage Educational Publishing, 1989. — P. 33-36. — Adapté avec autorisation

## Portrait: Joanne Goulet

Lorsque Joanne était enfant, ses parents habitaient à côté du terrain de golf «Gyro» près de l'aéroport. De chez elle, elle regardait les golfeurs. Le terrain de golf longe Wascana Creek et pour Joanne et ses amis, le ruisseau était une véritable mine de balles de golf. Mais Joanne aurait bien aimé jouer elle aussi au golf. Un voisin trouva un bâton dans son grenier et lui en fit cadeau. Et c'est ainsi qu'elle fit ses premiers pas dans ce sport, avec un seul bâton.

Chez les Goulet, les enfants recevaient des cadeaux à Noël et pour leur anniversaire. Pour Noël, ils recevaient généralement des gants, des bonnets ou des chaussettes. Mais pour leur anniversaire, ils pouvaient choisir ce qu'ils voulaient à condition que cela ne dépasse pas 5 \$. Pour ses 14 ans, Joanne demanda des bâtons de golf. Son père en trouva à une vente aux enchères — 4 bâtons et un sac. Le commissaire-priseur demanda:

«Quelle mise à prix pour ces bâtons de golf?»

Quelqu'un proposa 1 \$.

«1,50 \$, lança M. Goulet

— Une fois, deux fois, trois fois...adjudgé», cria le commissaire.

Avec les 3,50 \$ qui lui restaient, Joanne s'abonna au Gyro Club. Ce cadeau d'anniversaire allait être le point de départ de nombreuses parties de golf, de nombreux championnats, de prix — et de beaucoup de plaisir.

Au Gyro Club, Joanne fut la première fille à vraiment s'intéresser au jeu. Rares étaient ses amies qui jouaient. Il n'y avait pas de programme spécial pour les enfants, mais il y avait toujours quelqu'un qui était prêt à jouer avec Joanne. De nombreuses personnes comprirent qu'elle était très douée et l'encouragèrent à continuer.

En 1951, elle devint membre du club de golf de Regina. Les frais d'inscription étaient de 5 \$ pour les enfants. Des membres du club lui payèrent les frais d'inscription et elle put participer à sa première compétition pour dames.

Elle aurait pu partir et aller habiter dans un endroit où la saison de golf était un peu plus longue, mais elle ne voulait pas. «J'aime Regina, dit-elle. Je vis ici depuis que je suis née et j'ai l'intention d'y rester.»

Elle aurait sans doute pu devenir professionnelle, mais elle n'a pas voulu. Elle préférait jouer au golf pour s'amuser, pas pour gagner sa vie. En tant qu'amateur, elle a participé à de nombreux tournois, dans tout le Canada, dans un bon nombre d'états américains et dans plusieurs pays.

Jusqu'en 1991, Joanne gagnait systématiquement tous les tournois auxquels elle participait à Regina. Elle fut championne de la ville 30 fois! Championne de la province 9 fois, et championne féminine senior 3 fois. À deux reprises, elle fut membre de l'équipe provinciale qui remporta le titre national.

Le moment le plus important de sa vie? «Hm ... c'est quand l'équipe de la Saskatchewan a gagné le Canadien National. C'était la première fois que notre province gagnait. Nous avons aussi gagné l'année suivante, mais la première fois, c'était vraiment quelque chose!»

À votre avis, quel endroit porte le nom de Joanne? Un terrain de golf, évidemment! Le «Joanne Goulet Golf Course». C'est le premier terrain du Canada à porter le nom d'une femme.

Joanne est très heureuse et très fière de cet honneur.

## Portrait: Gudrid

Ce sont probablement les Vikings qui ont été les premiers à traverser l'océan Atlantique. Pendant 200 ans • aux 9e et 10e siècles • les Vikings ont exploré les côtes de l'océan et les principaux fleuves d'Europe, puis s'y sont installés.

C'étaient des navigateurs accomplis. Ils voyageaient sur des voiliers suffisamment grands pour contenir 20 ou 30 personnes et leurs provisions. Parmi les 20 ou 30 personnes, il y avait généralement des hommes, des femmes et des enfants. Parmi les provisions, il y avait souvent du bétail et sans aucun doute de la nourriture. Ils se servaient de cadrans solaires pour se diriger. Ils savaient très bien «lire» la nature (la couleur de l'eau, la vie de la faune, la température, les courants, etc.), qui leur indiquait où ils se trouvaient.

Le peuple viking était formé de voyageurs, d'explorateurs, de marchands et de guerriers. Ils faisaient le commerce de défenses de morse et de fourrures d'animaux de l'Arctique. Ils lançaient parfois des attaques contre les communautés côtières pour se ravitailler ou pour y installer leurs propres communautés. Il leur arrivait de prendre des otages et de les vendre comme esclaves.

Certains groupes de Vikings se rendirent en Islande pour s'y installer. Plus tard, certains groupes partirent pour le Groenland. Puis, environ 1000 ans plus tard, leurs récits mentionnent un départ pour le Vinland. Les historiens ne sont pas tous d'accord; certains pensent qu'il s'agit de la Nouvelle-Écosse, d'autres prétendent qu'il s'agit du nord-est des États-Unis. Beaucoup d'autres affirment qu'il s'agit de Terre-Neuve.

Gudrid était viking. Elle naquit en 980 dans l'ouest de l'Islande. Avec Thorer, son mari, elle fut membre d'un groupe qui partit s'installer au Groenland. Son mari mourut pendant le premier hiver qu'ils passèrent là-bas. Gudrid resta au Groenland. Quelques années plus tard, elle épousa Thornstein, un des fils d'Éric le Rouge. Tous deux, participèrent à un voyage vers le Vinland, mais ils durent faire demi-tour à cause du mauvais temps. Thornstein trouva la mort.

En 1006, elle épousa Karlsefni, un marchand prospère. Avec l'aide d'un groupe, elle persuada son mari d'organiser une expédition pour le Vinland. Environ 160 personnes, dont 5 femmes, quittèrent le Groenland pour le Vinland. Pendant ce premier automne en 1007, Gudrid eut son

premier enfant et devint donc la première mère de la colonie.

Pendant le troisième hiver, la colonie du Vinland eut beaucoup de problèmes et, au printemps, tous les membres repartirent pour le Groenland.

Gudrid vécut au Groenland avec son mari jusqu'à la mort de celui-ci. Une fois ses enfants grands, elle fit un voyage à Rome, puis retourna au Groenland. D'après les sagas, Gudrid était belle, elle excellait dans tout ce qu'elle entreprenait et c'était une exploratrice téméraire.

Saskatoon Women's Calendar Collective. • Herstory. • Saskatoon, 1978. • P.48. • Adapté avec autorisation

## Portrait: Audrey Hepburn

Il se pourrait que ce nom ne vous dise rien, mais vos parents et vos enseignants et enseignantes savent qu'il s'agit d'une actrice célèbre.

Audrey Hepburn joua dans de nombreux films et devint riche et célèbre. Elle aurait pu continuer dans cette voie, mais elle décida de se retirer du monde du cinéma pour devenir ambassadrice à plein temps pour l'UNICEF. Elle se rendit dans de nombreux pays pour voir où en étaient des projets de l'UNICEF. Sur place, elle aidait à nourrir et à soigner les enfants qui avaient faim et qui étaient malades. En sa qualité d'ambassadrice, elle assista à des soirées, des concerts et des émissions de télévision partout en Europe et en Amérique du Nord. Son but était de récolter de l'argent pour l'UNICEF.

Pourquoi une actrice célèbre a-t-elle décidé de faire tout cela? Sa raison est simple: «L'UNICEF m'a aidée.»

Audrey Hepburn naquit aux Pays-Bas avant la Deuxième Guerre mondiale. Son père fut tué pendant la guerre. Alors qu'elle et sa mère avaient faim et froid, un volontaire de l'UNICEF leur donna des vêtements et de la nourriture. L'UNICEF leur a peut-être sauvé la vie. Devenir ambassadrice était pour elle une façon de dire «merci».

Lorsqu'elle mourut en 1993, beaucoup de personnes dans le monde entier lui dirent merci pour le travail qu'elle avait fait dans le but de sauver la vie de nombreux enfants.

## Portrait: D<sup>re</sup> James Miranda Barry

Au Canada comme dans le reste du monde, la plupart des médecins sont des hommes. À une certaine époque, il n'y avait pas de femmes du tout.

Ou presque pas. James Miranda Barry exerça la médecine en Angleterre et au Canada au début du XIX<sup>e</sup> siècle. C'était bien une femme, mais personne ne le savait, et elle garda son secret jusqu'à sa mort en 1865.

On ne sait pas grand chose de son enfance dans les années 1790. On sait qu'elle reçut son diplôme de médecine en 1812, à l'issue duquel elle étudia la chirurgie.

Elle arriva au Canada peu après cela. C'est elle qui réussit la première césarienne (la mère et l'enfant survécurent).

En 1857, le D<sup>re</sup> Barry devint inspecteur des hôpitaux pour le Haut et le Bas-Canada (à l'heure actuelle le Québec et l'Ontario). Elle travailla dur pour améliorer les conditions dans les hôpitaux et les cliniques: les rendre plus propres, plus sûrs et plus confortables pour les patients.

Saskatoon Women's Calendar Collective. — Herstory. — Saskatoon, 1990. — Adapté avec autorisation

## Portrait: Kinuko Laskey

Kinuko Laskey avait 16 ans lorsque la bombe atomique s'abattit sur Hiroshima. Elle travaillait bénévolement dans un hôpital qui se trouvait à 1,4 km de l'épicentre de l'explosion. Quelques secondes après l'alerte à la bombe, une lumière orange illumina la pièce où se trouvait Kinuko, et le souffle de l'explosion la projeta à l'extérieur. Elle réussit à se traîner jusqu'à une canalisation d'eau détruite et finit par s'évanouir.

Lorsqu'elle reprit connaissance, un médecin la transporta à l'intérieur et recousit la peau de son visage avec une grosse aiguille sans utiliser d'anesthésique. Il s'excusa de ne pas s'être occupé d'elle plus rapidement, mais il pensait qu'elle avait été tuée. Elle parcourut toute la ville en rampant et réussit à atteindre la gare; elle demanda à un homme de la porter à l'intérieur d'un train. Il lui fallut 15 ou 16 jours pour rejoindre l'endroit où vivaient sa mère et sa sœur. Elles prirent soin d'elle. À cause de ses horribles brûlures et de toutes ses autres blessures, Kinuko pensait qu'elle allait mourir. L'avenir lui prouva le contraire.

Aujourd'hui, Kinuko est mariée et habite à Vancouver. Elle consacre presque tout son temps à essayer d'informer les gens sur les horreurs de la bombe atomique et de la guerre en général. En 1982, elle fut invitée par Edward Kennedy à prendre la parole devant le Sénat américain pour évoquer ce qu'elle avait vécu.

Dans la ville d'Hiroshima, à l'endroit où la bombe est tombée, certains des bâtiments détruits pendant la catastrophe ont été conservés. Autour d'eux, un parc a été construit. Il s'agit d'un mémorial en souvenir de toutes les personnes qui furent tuées ou qui, comme Kinuko, furent gravement blessées. Comment allait-on appeler ce parc? Les Japonais l'appellent le Parc de la Paix.

Kinuko fait souvent des conférences dans les écoles. Elle apprend aux élèves à réaliser des grues en papier plié, car cet animal est un symbole de paix au Japon.

Saskatoon Women's Calendar Collective. •  
Herstory. • Saskatoon, 1991. • P. 64. • Adapté  
avec autorisation

## Portrait: D<sup>re</sup> Elizabeth Bagshaw

Toujours au XIX<sup>e</sup> siècle, mais plus tard, une autre jeune femme voulait devenir médecin.

Elizabeth Bagshaw naquit en Ontario 16 ans après la mort du D<sup>re</sup> Barry. Lorsque Elizabeth était enfant, sa mère s'inquiétait à son sujet. Elle prenait toujours des risques, montant à cheval et grim pant aux arbres. C'était une élève moyenne, qui se faisait souvent réprimander parce qu'elle n'écrivait pas proprement ou qu'elle était impertinente.

Lorsqu'elle commença ses études de médecine, elle dut travailler très dur. Il y avait très peu de filles, et les garçons se moquaient d'elles. Les filles devaient alors travailler davantage pour prouver qu'elles avaient leur place en médecine.

Elizabeth voulait être chirurgienne, mais elle ne le pouvait pas. Elle savait qu'en tant que femme, elle n'aurait jamais de patients. Elle apprit donc à faire des accouchements et à prendre soin des jeunes accouchées et des nouveau-nés.

Elle avait beaucoup de patientes. C'était à l'époque où au Canada, il n'y avait pas de vaccins contre la variole, la diphtérie ou les oreillons. Sans les vaccins et sans les antibiotiques, ces maladies étaient souvent mortelles, surtout pour les jeunes enfants. En tant que doctoresse, Elizabeth prenait également des risques, essayant de soigner des gens qui avaient des maladies contagieuses.

Lorsqu'elle débuta dans la profession, elle faisait ses visites à cheval et en carriole le matin et en bicyclette l'après-midi. Plus tard, quand les autos firent leur apparition, elle fut l'heureuse propriétaire d'une Model T.

Les phares de la Model T étaient deux lampes au kérosène. Ces lampes se révélèrent utiles un soir, alors qu'elle faisait un accouchement pendant un orage et qu'il y eut une panne. Elle sortit chercher ses lampes et grâce à leur lumière et à ses soins, un bébé en bonne santé vit le jour.

Le D<sup>re</sup> Elizabeth Bagshaw avait beaucoup d'amis. Elle aimait beaucoup rire et s'amuser. Elle était également très bonne dans son travail.

Elle prit une retraite bien méritée à l'âge de 85 ans, après avoir exercé pendant 60 ans.

## Portrait: Les croustilles de miss Vickie<sup>md</sup>

Vickie et son mari habitaient une ferme en Ontario. Ils y cultivaient des pommes de terre qu'ils vendaient principalement à des fabricants de croustilles.

Les enfants de Vickie adoraient les croustilles. Elle aussi. Mais elle sentait qu'il ne fallait pas qu'elle ou ses enfants en abusent. Elle savait que les croustilles contiennent beaucoup de matière grasse et de sel.

Alors elle se mit à faire ses propres croustilles. Elle fit plusieurs expériences de préparation. Il était important que les croustilles soient à la fois bonnes et nutritives. Finalement, elle obtint des croustilles dont raffolaient sa famille et ses amis.

Elle décida de les vendre. Ce ne fut pas facile. Il lui fallait des machines pour couper les pommes de terre et pour mettre les croustilles en paquets. Pendant deux ans, elle apprit son métier du mieux qu'elle put.

Quand elle se lança en affaires, elle avait 20 clients. Deux ans plus tard, son entreprise vendait des croustilles pour la somme de 1 million de dollars.

Vickie est contente des résultats de son entreprise, mais elle déclare: «Je pense que ce dont je suis le plus fière, c'est de la qualité du produit. C'était mon but: faire quelque chose de meilleur que tout le reste.» Les croustilles de Vickie ont très bon goût, et en plus elles sont nutritives.

Janet Panabaker. • Women Inventors Project, *Inventing Women: Profiles of Women Inventors*. • Waterloo, Ontario, 1991. • P. 50-51. • Adapté avec autorisation

## Portrait: Denise Needham

Denise est charpentière. En fait, elle dirige sa propre entreprise qu'elle a appelée (en anglais) la Compagnie féminine de rénovations. Elle fabrique des balcons, elle répare des escaliers et rénove des sous-sols. Elle a fait des chantiers dans toute la province. L'été, quand elle a beaucoup de travail, elle engage une autre femme pour l'aider. Elle engage une femme parce que jusqu'à présent, aucun homme ne s'est présenté pour l'emploi.

«J'ai toujours aimé les travaux manuels», dit-elle. Elle aime fabriquer ou réparer des objets et elle aime que son travail débouche sur quelque chose de concret.

Denise a enseigné des habiletés relatives à son métier à beaucoup d'hommes et de femmes. En fait, elle demande souvent aux propriétaires de maison de lui donner un coup de main. De cette façon, ils font des économies et participent activement au projet.

Les gens du YWCA pensent qu'elle fait quelque chose d'important, et ils lui ont décerné le prix de la «Femme de l'année» en 1992. C'était pour eux une façon de dire «Merci de montrer le chemin. Merci de montrer aux femmes et aux filles comment devenir charpentières et comment réparer des objets.»

On peut se demander si le fait d'être femme lui a posé des problèmes. Elle nous répond: «Absolument pas. Les gens veulent que le travail soit bien fait et ils se moquent que ce soit par un homme ou par une femme.»

## Portrait: Adriane Paavo

Adriane a passé son enfance en Saskatchewan, à Birsay. Elle fréquenta une petite école de la ville. Lorsque l'école ferma, elle dut prendre le bus pour se rendre à l'école de Lucky Lake.

En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, elle eut un professeur de sciences qui avait travaillé pour CUSO en Afrique. Elle pensa que c'était formidable et que, plus tard, elle aimerait bien faire la même chose. Son rêve se réalisa.

À l'école, Adriane fut membre du Parlement jeunesse de la Saskatchewan pendant six ans. Une année, elle fut élue Première ministre. Elle était la deuxième femme à devenir Première ministre du Parlement jeunesse. Ce fut pour elle une expérience marquante. Au début, elle trouvait cela assez difficile de se lever pour prendre la parole devant les autres membres. Mais, petit à petit, elle prit confiance en elle. De plus, dans sa petite ville, elle se sentait mal à l'aise et pas très bien intégrée parce qu'elle ne s'intéressait pas aux mêmes choses que ses camarades de classe. Le Parlement jeunesse lui donna l'occasion de rencontrer des élèves de toutes les provinces du Canada, qui avaient les mêmes champs d'intérêt que les siens. Tout bien réfléchi, elle n'était pas si bizarre que cela!

Après l'école secondaire, elle alla à l'Université de la Saskatchewan à Saskatoon. Pendant ses loisirs, elle écrivait des articles pour le journal étudiant et faisait du bénévolat pour la station de radio étudiante.

Après avoir terminé ses études universitaires, elle posa sa candidature pour enseigner l'anglais au Japon. Elle obtint un poste d'enseignante dans une école d'Hiroshima. C'est à Hiroshima que la première bombe atomique fut lancée pendant la Deuxième Guerre mondiale. L'école où elle travaillait était située à côté de ruines laissées par la guerre. Un parc a été construit autour de ces ruines. Ce parc s'appelle le Parc de la Paix. Adriane resta au Japon pendant un an.

Trois ans plus tard, son rêve de partir travailler en Afrique se réalisa. Voici comment tout se passa. À son retour du Japon, elle se mit en contact avec le Grain Service Union. Les gens qui travaillent dans les élévateurs à grain appartiennent à ce syndicat. Le syndicat de Saskatchewan a un syndicat frère au Mozambique. En Saskatchewan, ce syndicat a grandement contribué à améliorer la sécurité des ouvriers. Il voulait donc aider celui du

Mozambique à en faire de même. C'est là qu'Adriane devait intervenir.

Tout d'abord, elle dut apprendre le portugais. Elle suivit donc un cours intensif de deux semaines, puis s'envola pour le Mozambique.

soit l'endroit où nous habitons, nous avons tous les mêmes besoins et les mêmes rêves.

Pour Adriane, le spectacle quotidien de la pauvreté fut difficile à supporter. «La pauvreté, dit-elle, peut vous voler votre dignité et votre enfance». Souvent, elle voyait des enfants qui essayaient de voler ou qui vendaient des friandises, non pour dépenser l'argent qu'ils en tiraient, mais pour aider à nourrir leur famille.

Le Mozambique est en guerre depuis plusieurs années. Des écoles ont été détruites, des enseignants tués, et des millions de personnes ont abandonné leurs foyers afin de s'installer dans des endroits moins dangereux. Les quelques enfants qui peuvent encore aller à l'école, ceux qui restent, le font de façon alternée: un groupe le matin, un autre l'après-midi. De nombreux enfants ne vont pas à l'école car leurs parents ne peuvent payer les modestes frais de scolarité. Cela ne veut pas dire qu'ils restent chez eux à regarder la télé. Ils doivent travailler pour subvenir aux besoins de la famille. Les gens veulent aller à l'école, ils veulent apprendre. Les adultes qui le peuvent étudient le soir et pendant la fin de semaine pour tenter d'améliorer leurs conditions de vie.

Souvent, Adriane s'est posé des questions sur la justice. Pourquoi certaines personnes meurent de faim alors que d'autres possèdent tant de richesses? Le hasard détermine-t-il le milieu social, le niveau de richesse ou de pauvreté, dans lequel une personne vient au monde?

À son retour du Mozambique, Adriane se sentait mal à l'aise quand elle se trouvait dans un supermarché. Elle pensait: «Est-ce que 200 marques différentes de céréales rendent notre monde meilleur? Où est la justice quand certains de mes amis africains s'estiment heureux simplement parce qu'ils peuvent avoir un bol de riz par jour?»

Après tous ces voyages et toutes ces aventures, quels sont les projets d'Adriane? «Je veux rester en Saskatchewan quelque temps. J'appartiens à cet endroit, comme cet endroit m'appartient.»

«Vous savez, dit Adriane, lorsque j'étais encore à Birsay, je pensais que si je voulais être la meilleure, il fallait que j'aie habiter à Toronto ou dans une autre grande ville. Mais j'avais tort. On peut être la meilleure ici même. Ce qui se passe ici a autant d'importance que ce qui se passe dans n'importe quelle partie du monde. De plus, les habitants de cette province sont des gens extraordinaires qui font des choses extraordinaires.»

Les gens de cette province peuvent faire des choses extraordinaires et jouer un grand rôle, que ce soit ici même en Saskatchewan ou au Mozambique.

En quoi consistait exactement son travail? Elle devait se rendre dans différents lieux où l'on transforme la nourriture: les boulangeries, les conserveries, les minoteries. C'est là qu'elle aidait les ouvriers à organiser des comités de sécurité. Parfois, elle était tentée de leur dire ce qu'ils devaient faire, mais elle n'en fit rien. Cela n'aurait pas marché. Elle dut apprendre à écouter. Elle était là pour les aider à gagner confiance en eux et à acquérir des habiletés afin d'identifier les problèmes et de chercher ensemble des solutions.

Pour avoir une idée de ce qu'un comité de sécurité peut faire, analysons le fonctionnement d'une grande boulangerie dans une grande ville. À l'une des extrémités de la boulangerie, la pâte est mélangée et placée sur des plaques. Les plaques sont ensuite posées sur un tapis roulant. Lentement, le tapis fait passer les plaques à travers un énorme four. À l'arrivée du tapis roulant, des ouvriers sortent les pains cuits et les emballent. Le problème est le suivant: en sortant les pains du four, les ouvriers sont constamment exposés à un souffle d'air brûlant. Or, l'on sait déjà que le climat du Mozambique est très chaud. En raison de cette chaleur supplémentaire, les ouvriers transpirent toute la journée. Ils trouvent que leur travail est très fatigant et très pénible. C'est là que le comité intervient. Leur solution? Ils font construire un déflecteur en bois (petit mur) qui permet d'absorber une partie de la chaleur provenant du four. Ensuite, ils font construire un autre tapis roulant qui récupère les pains cuits à leur sortie du four et les emporte vers le lieu de conditionnement. De cette façon, les personnes responsables de l'emballage sont loin du four et de la chaleur. En fait, ce problème s'est réellement posé lorsqu'Adriane était là-bas. La solution apportée était simple, mais la différence fut de taille pour les ouvriers.

Le Mozambique est un pays pauvre. Les gens n'ont pas beaucoup d'argent. Mais parfois, une petite dépense suffit à apporter une amélioration considérable.

Quelles leçons Adriane a-t-elle tirées de son expérience au Mozambique? Elles furent nombreuses.

Elle a appris que dans ce pays, il y a autant de gens doués et intelligents que dans notre pays. Ils veulent que leurs enfants vivent en sécurité et qu'ils soient en bonne santé. Ils veulent cultiver leurs terres, travailler et se sentir utiles. La couleur de la peau et l'endroit où l'on vit importent peu. Qui que nous soyons et quel que

## Portrait: Ruth Pawson

Tregarva en Saskatchewan. C'est là que Ruth Pawson a commencé à enseigner. Nous sommes en 1927. Il n'y a qu'une classe dans l'école, occupée par 36 élèves de la première à la dixième année. Lorsqu'elle visite l'école pendant l'été, Ruth n'en revient pas de constater qu'il n'y a que très peu de livres. Comment est-ce que les enfants peuvent apprendre à lire sans une quantité suffisante de livres? Avant la rentrée, un représentant en encyclopédies lui rend visite, et elle lui en achète une. Elle n'a pas les moyens de payer comptant, alors elle verse une somme chaque mois pendant toute la durée de l'année scolaire. «Je ne sais pas comment j'aurais pu m'en sortir sans cette encyclopédie. Les élèves l'aimaient beaucoup aussi. Ils s'en sont servis pour mener des tas de projets de recherches. Auparavant, ils n'avaient jamais fait ce type d'activités à l'école.»

C'est le genre d'enseignante que sera Ruth Pawson pendant encore des années. Elle aimait et s'intéressait aux enfants dans sa classe. Pour elle, ils passaient souvent avant tout le reste. Elle était également une pionnière dans le domaine de la pédagogie, toujours prête à essayer de nouvelles idées et à aider ses collègues à en faire autant.

Ruth a une autre passion dans la vie: la peinture. Son grand-père était artiste. Malheureusement, elle n'a pas eu la chance de le connaître. Mais alors qu'elle était très jeune, sa mère fut atteinte de tuberculose et dut passer un an dans un sanatorium. Pendant cette année-là, Ruth et ses frères et sœurs allèrent vivre avec d'autres membres de leur famille. Ruth partit vivre chez une tante à Toronto. La maison de sa tante regorgeait des peintures de son grand-père. Elle se souvient plus particulièrement d'une série de toiles représentant les grands mythes. Elle pensa qu'il devait être fabuleux de pouvoir peindre aussi bien que cela.

Elle n'a jamais représenté de scènes mythologiques, mais elle a peint de nombreux paysages des Prairies et n'a pas l'intention de s'arrêter là. Chaque année pendant les vacances d'été, elle se rendait à Emma Lake pour apprendre à peindre. Elle étudia avec deux artistes célèbres: A.Y. Jackson et Augustus F. Kenderdine.

Quand Ruth prit sa retraite d'enseignante, elle peignit beaucoup. Elle parcourut également le monde: Hongkong, Singapour, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Maroc, l'Espagne, etc. Mais elle resta aussi en contact avec les élèves. Des

enseignants et enseignantes l'invitaient souvent à venir parler à leurs classes et à montrer ses toiles. Elle aimait raconter des histoires aux enfants, ou les aider à préparer des discours ou des concours de poésie. Pendant des années, elle aida à préparer des émissions sur l'école, que ce soit à la radio ou à la télévision. Ces émissions ont été utilisées dans tout l'Ouest canadien.

Un jour en 1976, alors qu'elle était à un dîner d'anniversaire en famille, le téléphone sonna. La voix au bout du fil lui dit qu'un nouveau bâtiment allait porter son nom. De quel genre de bâtiment s'agissait-il d'après vous? D'une école bien sûr. Ce fut pour elle un tel choc qu'elle se mit à pleurer.

Ruth se rend dans «son» école aussi souvent qu'elle le peut. Elle assiste aux réunions, elle part en excursions avec les classes et elle travaille de bien des façons avec des groupes de différentes tailles. Chaque année à Noël, elle achète des livres spéciaux pour la bibliothèque et elle donne une carte de vœux à chaque élève, sur laquelle il y a une lithographie de sa création. Petit à petit, elle a fait la connaissance de plusieurs parents d'élèves de la commission scolaire. «Je trouve que j'ai beaucoup de chance d'avoir ces contacts avec les enfants», dit-elle.

Les élèves, les parents, les enseignants et les enseignantes de l'école Ruth Pawson trouvent qu'ils ont beaucoup de chance d'avoir ces contacts avec elle, et ils en sont fiers.

Un jour de 1994, elle rentra précipitamment chez elle pour se préparer à se rendre à un vernissage dans une galerie d'art locale. Lorsque son amie vint la chercher, elle constata que Ruth était morte subitement. Beaucoup de gens furent très attristés d'avoir perdu une si bonne amie.

N.B. Il y a à Regina une rue qui s'appelle la rue Pawson. Elle ne passe pas loin de la raffinerie de pétrole. Elle porte le nom du frère de Ruth qui a travaillé à la raffinerie pendant de nombreuses années.



## Portrait: Les joueuses professionnelles de baseball

C'était pendant la Deuxième Guerre mondiale; les jeunes Canadiens et les jeunes Américains étaient soldats et pilotaient des avions de chasse. Il ne restait pas beaucoup de jeunes hommes au pays. Il n'en restait même pas assez pour former les équipes de sport professionnelles.

P. K. Wrigley (surnommé «Chewing Gum») eut une idée. Pourquoi ne pas créer une ligue féminine de baseball? Wrigley pensait que les femmes pouvaient égaler les hommes en sport professionnel. Et il avait raison.

Au début, il y avait 4 équipes dans la ligue, mais très vite il y en eut 10. Il fallut un temps d'adaptation aux spectateurs qui n'avaient pas l'habitude de voir des femmes décrire des arcs de cercles en lançant des balles, voler la deuxième base, se disputer avec les arbitres et glisser au marbre. Mais une fois l'habitude prise, les matchs attiraient des millions de fans chaque saison.

Les joueuses devaient suivre des règles strictes. Lorsqu'elles étaient en public, elles étaient obligées de porter des jupes ou des robes, et ne devaient jamais ni boire ni fumer. Leurs cheveux devaient leur arriver au moins aux épaules; ils ne pouvaient pas être plus courts. Elles furent obligées de prendre des cours de maintien et de maquillage. Sur le terrain, leurs uniformes étaient constitués de minijupes et de polos à manches courtes. Il leur arrivait souvent de s'égratigner les jambes et les bras.

53 canadiennes jouaient dans la ligue. 25 d'entre elles venaient de la Saskatchewan.

Mary Baker était de celles-là. Quand Mary entendit parler de la ligue, elle travaillait dans la journée au magasin «Army and Navy» de Regina et jouait au softball le soir. Elle gagnait 17 dollars par semaine. Un dénicheur de talents remarqua son habileté et lui proposa de postuler pour la ligue. Elle fit ses preuves et fut engagée par les South Bend Blue Sox. Son salaire de départ s'élevait à 150 dollars par semaine. Pendant 8 ans, Baker fut receveuse pour les Sox. Elle joua cinq fois dans l'équipe des vedettes et elle faisait toujours partie des meilleures frappeuses de la ligue. Elle participa à des émissions de radio populaires, et sa photo parut dans des magazines. Après sa brillante carrière de joueuse, elle devint l'entraîneuse de l'équipe à Kalamazoo. Grâce à elle, l'équipe passa de la dernière à la quatrième place. Malgré son succès, la ligue vota une loi selon laquelle les entraîneurs ne devaient être

que des hommes. Elle a donc été la seule femme entraîneur que la ligue ait jamais connue.

Elle innova dans un autre domaine. Elle fut la première présentatrice de sports à la radio canadienne.

Une autre femme de la Saskatchewan à jouer au baseball était Arleene Noga, d'Ogema. Sa carrière débuta en 1945. Elle était troisième base et établit des records qui pourraient bien ne jamais être battus. Les journalistes la qualifièrent de «joueuse de buts la plus stylée de l'Ouest» et de «dame de fer du baseball». Elle fut la seule femme de la ligue à jouer pendant deux saisons complètes sans manquer un seul match. Et ce n'était pas rien. Il y avait un match chaque soir et deux le dimanche pendant 3 mois et demi, soit un total de 112 matchs. De nos jours, la programmation est loin d'être aussi intense. Comme Baker, Noga avait beaucoup de fans et le public s'intéressait à elle. Mais après avoir été une troisième base célèbre pendant trois ans, elle se retira pour s'installer en Saskatchewan avec son mari.

Une autre femme de Regina, Daisy Junor, eut également beaucoup de succès au baseball professionnel. Elle joua dans la ligue pendant quatre ans et fut la vedette incontestée des joueuses de champ extérieur. Sur le plateau, elle frappait fort. On la comparait à Joe DiMaggio, un des plus grands joueurs de baseball de tous les temps. Junor et DiMaggio furent même interviewés ensemble lors d'une émission de télévision

## Portrait: Olivia Poole

Olivia était la jeune maman de sept enfants. Il n'était pas facile de tous les contenter ni de les occuper.

Olivia se rappela certains aspects de son enfance dans la réserve indienne de White Earth, dans le Minnesota. Entre autres, les parents fabriquaient souvent des berceaux en bois pour leurs bébés. Elle se rappela que parfois les parents utilisaient des lanières de cuir pour suspendre les berceaux aux branches des arbres. Les lanières étaient suffisamment longues pour que le jeune enfant puisse toucher le sol et se faire rebondir. De cette façon, il était à la fois heureux et en sécurité.

Olivia eut alors une idée. Elle utilisa un manche à balai, une toile de coton résistante et un grand ressort. Ses enfants adorèrent... et elle aussi! Les petits étaient heureux et le mouvement leur permettait de développer leurs muscles.

Quelques années plus tard, Olivia, son mari Joseph et leurs enfants quittèrent le Minnesota et vinrent s'installer à Vancouver, en Colombie-Britannique. Ils montèrent une usine dans le nord de Vancouver et concrétisèrent l'idée d'Olivia en nouveaux «jouets». Est-ce que vous savez comment ils les ont appelés? Des «Jolly Jumpers».

Beaucoup d'autres parents apprécièrent les «Jolly Jumpers». Assez rapidement, la production de l'usine atteignit plusieurs milliers d'articles par mois.

Maintenant, on peut choisir entre plusieurs modèles de «Jolly Jumpers». On en trouve dans plusieurs pays. Peut-être qu'à l'instant même, tout près d'ici ou très loin, il y a des enfants qui rebondissent, rient et se musclent avec l'un des jouets qu'Olivia a inventés.

Janet Panabaker. • Women Inventors Project, *Inventing Women: Profiles of Women Inventors*. • Waterloo, Ontario, 1991. • P. 40-41. • Adapté avec autorisation

## Portrait: Sacajawea

N.B. Le portrait qui suit est celui d'une femme indienne qui a vécu dans ce qui est aujourd'hui les États-Unis. C'est ainsi qu'hommes et femmes se rendaient utiles auprès des explorateurs et des négociants en fourrures dans ce qui est aujourd'hui le Canada.

Sacajawea était une Indienne shoshone, qui naquit en 1788 dans la région qui forme maintenant l'Idaho. À l'âge de 10 ans, elle fut enlevée par un groupe d'Indiens Hidatsa qui avait lancé une attaque contre le village shoshone. Elle vécut parmi eux pendant 4 ans dans ce qui est maintenant le Dakota du Nord. Elle dut apprendre une nouvelle langue et un nouveau mode de vie. Elle avait probablement très envie de retourner auprès des siens.

Des hommes blancs, marchands et négociants en fourrures, faisaient parfois du commerce avec les Hidatsa. Lors d'une de ces visites, les hommes firent des paris. Sacajawea fut mise en jeu. C'est Toussaint Charbonneau, un marchand canadien-français, qui remporta le prix. Elle devint sa femme et apprit le français. Elle pensait que certaines idées de son mari étaient pour le moins étranges. Avec d'autres hommes, il parlait d'acheter et de posséder de la terre. Comment était-ce possible? À l'âge de 16 ans, Sacajawea eut un petit garçon qu'elle prénomma Baptiste.

En 1805, Charbonneau rencontra deux hommes: Meriwether Lewis et William Clark. Charbonneau accepta d'être leur guide lors d'une longue et dangereuse expédition qui devait leur faire traverser les États-Unis par le nord-ouest pour atteindre l'océan Pacifique. Ils se mirent d'accord sur le fait qu'ils emmèneraient aussi Sacajawea et son fils. Ils pensaient qu'ils courraient moins de risques en voyageant avec une femme et un enfant. Tous ceux qu'ils rencontreraient sauraient qu'ils voyageaient avec des intentions pacifiques parce que les femmes et les enfants n'accompagnent pas les guerriers.

L'expédition Lewis et Clark dura plus d'un an. Les hommes prirent scrupuleusement des notes et dessinèrent des animaux, des plantes et le paysage au fur et à mesure de leur traversée vers l'Ouest.

Sacajawea fut d'un grand secours lors de l'expédition. Lorsqu'ils furent à court de nourriture, elle trouva des plantes sauvages et des baies. Quand l'un d'entre eux tombait malade, elle trouvait les plantes qu'il fallait pour le soigner. Elle fit des vestes et des mocassins pour

les hommes. Un jour, ils furent pris dans un orage; leurs canots se renversèrent et les provisions tombèrent à l'eau. Sacajawea sauva les journaux de voyages si chers à Lewis et Clark.

Elle était extrêmement heureuse pour une raison bien précise: ils allaient traverser le territoire shoshone. Elle avait hâte de revoir sa famille. Quand ils arrivèrent, elle retrouva certains de ses anciens amis. Ils étaient très heureux de se retrouver. Mais il ne restait des membres de sa famille que son frère devenu chef et le fils de sa sœur, qu'elle adopta.

L'expédition avait besoin de chevaux pour traverser les montagnes. Les Shoshone possédaient des chevaux, mais ils ne voulaient pas les vendre. Pendant des jours, Sacajawea tenta de persuader son frère et les autres hommes de les laisser prendre les chevaux dont ils avaient besoin. Il finit par accepter et l'expédition put reprendre sa route vers l'Ouest.

À la fin de l'automne, ils atteignirent la source du fleuve Colombie. C'est là qu'ils abandonnèrent leurs chevaux aux Nez-Perçés et se construisirent des pirogues. Ils atteignirent l'océan Pacifique en novembre 1805. Ils y passèrent l'hiver et prirent le chemin du retour au début du printemps.

Charbonneau et Sacajawea n'accompagnèrent pas Lewis et Clark jusqu'au bout. Sacajawea s'arrêta chez les Shoshones de Wood River, dans ce qui est actuellement le Wyoming. Il paraît qu'elle vécut jusqu'en 1884.

Sacajawea fut une exploratrice courageuse et elle devint une héroïne américaine. Aux États-Unis, plus de monuments lui sont consacrés qu'à n'importe quelle autre femme. Le plus connu d'entre eux est une statue dans Washington Park à Portland, dans l'Oregon.

## Portrait: Sœur Yvonne Toucanne

En 1988, Yvonne et deux de ses amies achetèrent une maison constituée de quatre appartements. Elles l'appelèrent Sofia House. Sofia, qui vient du grec, veut dire «sagesse» et aussi «soutien aux familles qui souffrent».

Sofia House est une maison de transition de deuxième phase, la première du genre dans la province. Une maison de transition est un endroit où les femmes et leurs enfants peuvent rester quelque temps lorsqu'ils sont victimes de violence chez eux. Nombreuses sont les personnes qui ont besoin de la sécurité qu'offre une maison de transition, mais ces établissements ne sont pas légion dans la province. Donc, en principe, une femme et ses enfants ne peuvent rester que quelques semaines. Une fois ce délai passé, ils doivent trouver un autre endroit où s'installer. À Sofia House, une famille peut rester plus longtemps, jusqu'à une année si c'est nécessaire.

Où est-ce qu'Yvonne et ses amies ont trouvé l'argent pour acheter la maison? Pas auprès du gouvernement. Elles sollicitèrent des dons et elles organisèrent divers événements. Il leur fallut quelques années avant de réunir la somme nécessaire.

Pourquoi? Après tout, le projet leur a coûté beaucoup de temps et d'énergie. Mais elles pensent que cela valait la peine. Yvonne croit au proverbe «Aime ton prochain comme toi-même.»

Sœur Yvonne est née à Paris, en France. Lorsqu'elle avait trois ans, ses parents allèrent s'installer en Californie. Alors qu'elle était encore enfant, ses parents se séparèrent et Yvonne fut placée dans des familles d'accueil et dans des pensionnats.

Son père vint au Canada. Il y fit la connaissance des sœurs de St-Louis. Il persuada Yvonne d'aller au collège chez elles. Alors, à l'âge de 14 ans, elle prit seule le train de Californie pour se rendre à Medicine Hat. Et elle y resta longtemps.

À l'école, elle adorait les sciences. À l'université, elle étudia la physique, la chimie et les mathématiques. Plus tard, elle fut enseignante et ensuite directrice dans des écoles à Melville, Marquis, Wilcox, Moose Jaw, etc. Elle enseignait souvent les sciences.

Depuis toujours, elle aime autant apprendre qu'enseigner. Pour obtenir ses diplômes

d'enseignement, elle suivit des cours du soir et des cours par correspondance. À l'âge de 60 ans, elle s'inscrivit à l'Université de Colombie-Britannique (Vancouver), pour suivre une formation de documentaliste. À 75 ans, elle suivit des cours dans une école à Oakland, en Californie. Pour Yvonne, apprendre et enseigner vont de pair. À 82 ans maintenant, elle continue de faire les deux. Qu'est-ce qu'elle enseigne? «Oh, dit-elle avec un sourire, un peu de tout ... à des gens qui ne peuvent pas se payer des cours ailleurs.»

Après un tel parcours, qu'est-ce qui a pu la pousser à ouvrir une maison de transition pour les mères et leurs enfants à Regina?

Et bien, lorsqu'elle avait entre 50 et 60 ans, elle décida qu'elle voulait faire quelque chose de nouveau. Par conséquent, elle posa sa candidature pour aller former des enseignants en Tanzanie, un pays d'Afrique. Elle y resta trois ans et trouva l'expérience fort enrichissante. Il est passionnant de vivre dans un pays de culture différente. Mais, pendant son séjour là-bas, elle commença à se soucier du fait que les hommes et les femmes n'étaient pas traités de la même façon. Les femmes de l'école vivaient ensemble dans des grands dortoirs, alors que les hommes avaient des pièces plus intimes. Les femmes devaient passer des tests de grossesse avant de s'inscrire à l'université, et on ne les admettait pas si les tests étaient positifs. Un jour, un des administrateurs de l'université l'invita à venir dîner chez lui. Elle s'y rendit et au bout d'un moment, elle demanda à son hôte où était sa femme. Elle était dans la cour de derrière en train de préparer le repas, qu'elle leur servit sans s'asseoir à table avec eux.

Après réflexion, sœur Yvonne conclut que, dans une large mesure, les hommes et les femmes au Canada ne sont pas non plus traités sur un pied d'égalité. Lorsqu'il y a violence au foyer, ce sont souvent les femmes et les enfants qui en sont les victimes. Donc, à son retour en Saskatchewan, elle décida avec ses amies qu'elles feraient ce qu'elles pourraient pour venir en aide à au moins quelques-unes de ces victimes.

Ce fut le début de Sofia House. Elles auraient pu donner le nom de l'une d'entre elles à la maison, mais elles ont préféré lui donner un nom qui évoque l'état d'esprit du lieu: la sagesse et le soutien aux familles dans le besoin.

## Portrait: Bonnie Tweedie

Bonnie est agricultrice. Elle s'occupe d'une ferme avec son mari et ses trois jeunes enfants.

Bonnie n'est pas née dans une ferme. C'est une enfant de la ville, une enfant de Saskatoon. Quand elle avait 12 ans, ses parents ont déménagé et se sont installés dans une ferme près de Vanscoy. Est-ce qu'il lui a fallu beaucoup de temps pour s'adapter à cette nouvelle vie? Sa réponse: «Trois jours après notre arrivée, j'étais une fille de la campagne. Je me sentais bien. J'ai tout de suite adoré ça».

Peu de temps après son arrivée, elle devint membre du club 4H de Vanscoy. La devise des clubs 4H est la suivante: «C'est en forgeant que l'on devient forgeron». Bonnie est d'accord pour dire que c'est la meilleure façon d'apprendre à s'occuper du bétail et d'acquérir le sens des responsabilités. Elle fut membre du club 4H pendant neuf ans.

À la fin de ses études secondaires, elle décida qu'elle voulait rester à la ferme. Elle possédait déjà quelques têtes de bétail, mais elle voulait faire quelque chose de différent. Son voisin élevait des moutons, et elle décida que c'était également ce qui lui fallait. Ainsi, à l'âge de 18 ans, elle emprunta 2 000 dollars à la banque. Avec cet argent, elle acheta des moutons.

Après son mariage, elle continua à élever des moutons, tandis que son mari cultivait des céréales. Bien sûr, certaines de leurs tâches étaient souvent communes, et ils s'aidaient souvent. Mais comme dans de nombreuses familles qui possèdent une ferme, chacun d'entre eux avait ses propres responsabilités.

Lorsque ses enfants étaient encore en bas âge, Bonnie éprouva quelques difficultés à s'occuper des moutons, particulièrement durant l'agnelage. Il est très important, juste après la naissance de l'agneau, de rester près de la brebis afin de s'assurer que tout va bien. «Quand mes enfants étaient petits, ils passaient beaucoup de temps dans la grange, fait remarquer Bonnie. Mais d'une certaine façon, élever de jeunes enfants en même temps que des moutons n'est pas incompatible. Quand je devais me lever à 3 heures du matin pour nourrir mon bébé, je passais un manteau et allais aussi jeter un coup d'œil aux moutons.»

Cela fait 15 ans que Bonnie élève des moutons. Elle en a environ 250, y compris les agneaux qui sont nés entre Noël et la fin janvier. Chaque

année, elle vend des agneaux à des particuliers et fait couper et emballer la viande à l'abattoir du coin en fonction des désirs de ses clients. Elle vend également du bétail enregistré à d'autres fermiers pour l'élevage. Chaque année, elle expose des moutons et des agneaux à la foire agricole de l'Ouest canadien, l'Agribition, à Regina, ainsi que dans d'autres foires agricoles canadiennes.

Chaque année, au début du printemps, on tond les moutons. Bonnie engage des tondeurs professionnels. Bonnie et son mari participent aussi à cette activité. Bonnie vend une partie de la laine à des fileurs et tisseurs de la région. Mais la majorité de son stock est vendue à des entreprises de l'est du Canada. Une partie de la laine est ensuite commercialisée au Canada, alors que le reste est exporté dans différents pays.

Ils semble que les moutons se soient bien habitués au climat de la Saskatchewan. Ils ne paraissent pas souffrir du froid. Si des abris sont mis à leur disposition, ils peuvent rester à l'extérieur par des températures de -35 C°.

D'après Bonnie, l'association femmes, enfants, moutons est idéale. Même si les moutons sont parfois très entêtés, ils sont petits, gentils et dociles.

Apparemment, de plus en plus de femmes se lancent dans l'agriculture. Pourtant, cet état de fait ne date pas d'aujourd'hui; leur activité était déjà importante à l'époque des pionniers. Même si les terres devaient être enregistrées au nom de leur mari, les femmes effectuaient une grande partie du travail et participaient même à l'exploitation de la ferme. Souvent, les femmes élevaient des poules ou des dindes. Elles plantaient le jardin, s'en occupaient et en récoltaient les produits. Cette activité avait une importance capitale car elle permettait de nourrir la famille pendant l'hiver. Les femmes s'occupaient aussi des enfants. N'est-ce pas la chose la plus importante au monde?

Les gens reconnaissent sans doute que, dans une ferme, le travail des femmes est aussi important que celui des hommes. De plus, c'est lorsque les femmes et les hommes travaillent ensemble, partagent leurs connaissances et s'entraident que l'on obtient les meilleurs résultats.

# Les femmes et la politique

## Portrait: Agnes McPhail

En 1921, Agnes McPhail fut la première femme à être élue au Parlement, à Ottawa. C'était la première élection fédérale à laquelle les femmes avaient le droit de participer. Agnes McPhail était une politicienne exceptionnelle; elle fut en politique pendant 19 ans. Au début, elle ne fut pas très bien accueillie. Cependant, elle réussit à gagner le respect et l'amitié des autres politiciens. Elle fut d'abord membre du Parti progressiste (appelé plus tard Progressiste Conservateur), puis elle continua sa carrière sous l'étiquette Indépendante pour finalement être l'une des personnes à l'origine de la création d'un nouveau parti, le CCF (connu plus tard sous le nom de Nouveau Parti démocratique).

Après sa défaite aux élections fédérales, elle fut élue députée provinciale de l'Ontario. Elle y remplit deux mandats.

Elle fut la première femme à représenter le Canada à la Société des Nations (la Société des Nations était une organisation internationale créée en 1920 pour le maintien de la paix). Elle joua un rôle actif au sein du Comité pour le désarmement. Ce qui l'intéressait, c'était de lutter pour la liberté et la paix dans le monde.

Elle s'est aussi beaucoup battue pour améliorer le sort des fermiers, améliorer les conditions de détention carcérale des femmes, ainsi que pour l'égalité salariale entre les hommes et les femmes. Et ce ne sont que quelques exemples de ses nombreux combats.

Elle avait 65 ans lorsque le gouvernement voulut la nommer au Sénat. Malheureusement, elle est morte juste avant que l'annonce soit faite.

## Portrait: Grace McInnes

Grace McInnes fut la première femme appartenant au Nouveau Parti démocratique à être élue au Parlement. Elle fut députée à l'Assemblée législative de la Colombie-Britannique pendant 4 ans, puis députée à Ottawa pendant 9 ans (1965-1974).

À Ottawa et en Colombie-Britannique, elle se battit pour de nombreuses causes, en particulier pour un logement accessible aux personnes à faibles revenus, ainsi que pour l'égalité des femmes.

Depuis Agnes McPhail et Grace McInnes, les femmes sont de plus en plus nombreuses à être élues. Pourtant, au sein du gouvernement, les hommes sont toujours majoritaires. Pourquoi? Les opinions sont nombreuses. Voici ce que disent certaines personnes:

«De nombreuses femmes, surtout celles qui ont des enfants en bas âge, choisissent de ne pas se présenter. La politique est un métier très exigeant qui demande de longues heures de travail et de nombreux déplacements. Elles ont peur que cela se fasse aux dépens de leur famille.»

«Dans nos sociétés, nous encourageons les garçons à diriger. En revanche, les filles bénéficient rarement d'une telle éducation. Que ce soit involontaire ou délibéré, le fait est que nous agissons ainsi; et cela, de mille façons. Ainsi, en grandissant, les garçons sont socialement programmés pour diriger, pas les filles.»

«La plupart des députés vont habiter à Ottawa avec leur famille. Pour une femme, c'est différent. Si son mari a un emploi ou une entreprise, il ne voudra peut-être pas tout abandonner pour suivre sa femme à Ottawa.»

«La plupart des députés sont et ont toujours été des hommes. Les gens se sont habitués à cet état de fait. Si elle veut être élue, une femme doit prouver qu'elle est deux fois plus compétente qu'un homme.»

Pourtant, de nombreuses personnes pensent que l'augmentation du nombre de femmes au sein du monde politique ne pourrait qu'être bénéfique pour le pays. Voici ce que déclarent certaines d'entre elles:

«Les femmes constituent environ la moitié de la population. Elles devraient être représentées en proportion au sein des gouvernements.»

«Les femmes ont des centres d'intérêt qui sont souvent différents de ceux des hommes. Leur préférence va davantage aux problèmes d'ordre pratique: l'alimentation, le logement ou la qualité de l'éducation. Il faut que les personnes concernées par de tels enjeux soient représentées au gouvernement.»

«Les femmes abordent souvent les problèmes différemment. Pour les décisions importantes, il serait bon qu'hommes et femmes travaillent en collaboration.»

## Portrait: Jeanne Sauvé

Jeanne Sauvé fut une spécialiste des premières fois. Elle fut la première à être ministre siégeant au Cabinet au Québec. Elle fut la première femme présidente de la Chambre des communes. Elle fut la première personne née en Saskatchewan à être Gouverneure générale du Canada.

Jeanne Benoît est née à Prud'homme en Saskatchewan. Sa famille s'installa à Ottawa quand Jeanne avait 3 ans. Ils vivaient à côté du Parlement. Dès qu'elle le pouvait, elle allait avec son père écouter les débats lors des périodes de questions au Parlement. Un jour, alors qu'ils passaient devant la sculpture de bronze représentant Agnes McPhail, son père lui dit qu'elle aussi, un jour, serait peut-être membre du Parlement. À l'époque, elle pensa que c'était une idée folle.

Comment fit-elle ses premiers pas en politique? À 15 ans, elle devint membre de l'association des jeunes élèves catholiques, la YCS. À l'époque, on pensait que les enfants «devaient être vus et non pas entendus»; la YCS fit beaucoup d'efforts pour favoriser le dialogue entre adultes et enfants. Plus tard, Jeanne occupa un emploi à plein temps au sein de l'association, ce qui lui permit d'établir des contacts avec de nombreuses personnes et organisations.

Jeanne pensait que c'était grâce aux jeunes que la paix règnerait dans le monde. Elle pensait que tous les jeunes, français, anglais, noirs, blancs, devaient se réunir et discuter. Elle proclama un jour: «Lorsque les jeunes se réunissent, des miracles peuvent se produire. Ils manquent de certitudes quant à la paix dans le monde ou le chômage. Il faut qu'ils se réunissent pour parler du monde qui les attend.»

En tant que Gouverneure générale, elle se rendit plusieurs fois dans toutes les provinces du pays. Un jour, alors qu'elle se trouvait en Saskatchewan, invitée à un banquet tenu en son honneur à Regina, une tempête de neige s'abattit sur la province. Le jour suivant, elle devait aller à Saskatoon et à Prud'homme. L'aéroport était fermé, et la police déconseillait aux automobilistes d'emprunter les routes. Comment allait-elle se rendre à Saskatoon et à Prud'homme? Elle prit l'autobus. Elle arriva un peu en retard, mais tous les gens furent contents de la voir.

Parfois, lorsqu'une femme décroche un emploi normalement occupé par un homme, les gens disent qu'elle l'a obtenu simplement parce que c'était une femme. Quand Jeanne Sauvé fut

nommée Gouverneure générale du Canada, voici ce que les gens dirent: «Jeanne Sauvé n'est pas seulement la femme la plus compétente pour ce travail, c'est aussi la personne la plus compétente.»

## Portrait: Audrey McLaughlin

Le 2 décembre 1989, Audrey McLaughlin fut élue à la tête du Nouveau Parti démocratique du Canada. Ce fut la première femme à diriger un parti national.

Audrey est née en Ontario. C'est également en Ontario qu'elle fit sa scolarité et ses études universitaires. Elle a occupé différents emplois: enseignante au Ghana, assistante sociale, femme d'affaires, et maintenant politicienne. Elle a voyagé en Afrique, en Amérique latine, en Europe et dans les Caraïbes. Elle a deux enfants et plusieurs petits-enfants.

En 1979, elle s'est installée à Whitehorse dans le Yukon. C'est encore aujourd'hui son lieu de résidence. À Whitehorse, de nombreuses personnes sont fières d'avoir vu leur députée devenir chef du NPD.

## Portrait: Nellie Cournoyea

À l'automne 1991, les Territoires du Nord-Ouest ont élu pour la première fois un chef du gouvernement. C'est l'Honorable Nellie Cournoyea qui fut choisie. Elle est la première femme autochtone à la tête d'un gouvernement au Canada. Parler de tout ça ne l'intéresse pas vraiment. Ce qui l'intéresse, c'est son travail et tout ce qu'elle doit accomplir. Si quelqu'un peut changer les choses, c'est bien elle. Elle est intelligente, elle a confiance en ses capacités, et travailler dur ne l'effraie pas.

Nellie Cournoyea n'est pas vraiment sûre de son lieu de naissance. Tout ce qu'elle peut dire, c'est que c'était dans une tente quelque part sur un territoire de piégeage près d'Aklavik. Son père avait immigré de Norvège, sa mère est une Inupiak de l'Île de Herschel.

Pendant son enfance, elle aurait pu aller à l'école d'Aklavik, mais elle décida de prendre des cours par correspondance. Les cours venaient par avion de l'Alberta. Plus tard, elle occupa différents emplois. Quand ses enfants étaient petits, elle faisait quelques heures pour la Société Radio Canada à Inuvik. À cette époque, elle fit de nombreuses connaissances. Dans tout le Nord, on entendait sa voix à la radio. Elle lutta afin d'obtenir des fonds pour les programmations autochtones. Après Radio Canada, elle prit part aux négociations pour les revendications territoriales des autochtones. Elle travaille pour le gouvernement depuis 12 ans.

Sa région est si étendue et les communautés sont tellement éloignées les unes des autres qu'elle

possède trois maisons: à Yellowknife, à Inuvik et à Tuktoyaktuk. Elle passe le plus clair de son temps à Tuktoyaktuk. Mais ses trois résidences sont rarement vides. Les voyageurs, les amis, ou toute personne qui a besoin d'un abri y sont les bienvenus.

Native Woman Inc., Vol. 1, n° 1 (sept. 1992). • Renseignements sur Nellie Cournoyea adaptés avec autorisation

# Les femmes et le travail

## Le travail des femmes indiennes durant la période de pré-contact

Dans ce domaine, la recherche n'en est encore qu'au stade de l'ébauche. Cependant, la plupart des historiens s'accordent à dire que, dans les différentes sociétés indiennes d'Amérique du Nord, le travail s'organisait en fonction du sexe. Les femmes devaient concilier travail et soins apportés aux enfants. Ainsi, leur travail ne devait pas trop les éloigner du foyer, ne devait pas faire courir de dangers inutiles aux enfants et devait pouvoir être interrompu facilement.

Dans les sociétés vivant de la chasse et de la cueillette, les femmes ne participaient normalement pas à la chasse, mais prenaient part à la cueillette (nourriture et herbes médicinales). Pour les sociétés dont le fonctionnement dépendait de l'agriculture, même si les hommes aidaient à défricher la terre, c'étaient avant tout les femmes qui étaient chargées de semer, récolter et distribuer la nourriture selon les règles établies par leur société. Dans certains cas, chez les Iroquois par exemple, le travail agricole ne relevait pas seulement de la responsabilité des femmes, il était également sous leur contrôle. On pense que les Iroquois qui vivaient sur les rives du Saint-Laurent et des Grands Lacs avaient commencé à cultiver le maïs, la courge et les haricots plus de mille ans avant l'arrivée des Européens. C'est sans doute grâce à leur production agricole abondante, et surtout celle des haricots, riches en protéines, que la civilisation iroquoise était si développée et si florissante à l'arrivée des Européens.

La difficulté du travail dépendait en grande partie de la disponibilité des ressources. Lorsque la nourriture et autres nécessités se faisaient rares, les hommes et les femmes devaient travailler plus dur afin d'assurer leur survie. Au contraire, lorsque les ressources étaient facilement accessibles, la vie était plus douce.

Dans les sociétés indiennes, les femmes s'occupaient généralement des enfants et en étaient responsables. Les femmes allaitaient leurs bébés pendant au moins deux ou trois ans, ce qui contribuait à la bonne santé des enfants et permettait d'espacer les naissances. En cas de séparation des parents, les enfants restaient généralement auprès de leurs mères. Comme les hommes, les femmes étaient libres de choisir leur compagnon. Dans les sociétés où les mariages

étaient arrangés, c'était en général la mère qui s'en occupait. Les femmes contrôlaient l'espace domestique et les terres cultivables (par exemple, chez les Hurons et les Six Nations).

On sait maintenant avec certitude que dans les sociétés indiennes, hommes et femmes se partageaient contrôle et pouvoir. Dans certaines, comme dans la Confédération des Six-Nations, seuls les hommes étaient autorisés à prendre la parole aux conseils. En revanche, les femmes avaient leur mot à dire lorsqu'il s'agissait de choisir les hommes qui feraient partie du conseil (ou de les destituer), de discuter des termes des traités et d'influencer les décisions prises en commun.

Dans les sociétés indiennes, la préparation et la participation aux cérémonies et aux traditions spirituelles relevaient en général de l'autorité commune des hommes et des femmes.

## Les marchands, les explorateurs et les missionnaires européens

Dans les sociétés européennes, le partage du travail s'accomplissait également en fonction du sexe des personnes. De la même façon que pour les peuples indiens, les femmes européennes avaient généralement la responsabilité des tâches domestiques, telles que s'occuper des enfants ou préparer les repas, etc. À l'époque des explorateurs et des marchands, la société européenne était en grande partie régie par l'Église, hiérarchie dominante régie elle-même par les hommes. Les hommes prenaient les décisions. Ils possédaient la terre et les biens. L'homme était à la tête de la famille, et la façon dont femmes et enfants étaient traités dépendait de son autorité. En fait, on considérait que la femme et les enfants étaient la propriété du chef de famille. La justice reconnaissait ces droits et ces privilèges. Les lois en vigueur à l'époque montrent que les femmes et les enfants n'avaient aucun droit ni aucun privilège en dehors du contexte de la famille patriarcale.

La vie des femmes qui appartenaient à une classe sociale élevée était plus confortable que celle, souvent pleine d'épreuves, des femmes des classes sociales inférieures.

## Les premiers immigrants européens

La plupart des premiers immigrants sont venus au Canada pour cultiver la terre. La loi était ainsi faite que seuls les hommes avaient le droit à la

propriété. Quelques femmes ont bien essayé de demander ce droit, mais sans succès.

Dans les fermes, le travail était souvent réparti en fonction du sexe. Les femmes s'occupaient des tâches domestiques et des enfants.

Avec l'augmentation du nombre d'immigrants européens, les femmes ont commencé à contribuer à la construction de la communauté. C'est souvent elles qui étaient à l'origine de la construction d'une école ou de l'organisation des fêtes et célébrations de la communauté.

À la ferme, les femmes travaillaient très dur. Elles élevaient les enfants, battaient le beurre, plantaient le jardin et en assuraient la récolte, s'occupaient du poulailler, cueillaient des baies sauvages, conservaient la nourriture en prévision de l'hiver, préparaient tous les repas sur un poêle à bois, ramassaient et coupaient le bois pour alimenter le fourneau, tiraient l'eau du puits, nettoyaient les vêtements, filaient la laine, confectionnaient des vêtements pour toute la famille, moulaient le grain, faisaient le pain, fabriquaient des bougies et du savon. Bien souvent, elles participaient en plus à certains gros travaux agricoles, tels que labourer les champs ou charger le foin.

En dépit de tout cela, les femmes n'avaient aucun droit légal sur la propriété. La terre était la propriété du mari, et il pouvait la vendre à tout moment. Lorsque le mari décédait avant sa femme, la propriété était souvent léguée à l'aîné des fils, et la veuve recevait parfois une indemnité. Cependant, cette indemnité était versée seulement si la femme ne se remariait pas. Ainsi, de maîtresse de maison, elle devenait l'invitée de son fils et sa belle-fille.

Les filles de fermiers n'avaient pas un meilleur sort que leurs mères. Elle n'héritaient de la ferme que très rarement, et quand elles bénéficiaient d'un héritage, la part qui leur revenait était très inférieure à celle que recevaient les garçons.

Il fallut attendre 1872 pour qu'une loi permette à certaines femmes de prendre elles-mêmes un «homestead». Elle devaient pour cela avoir des enfants à charge. Toutes les autres devaient faire des économies afin d'acheter la propriété désirée.

Il fallut attendre entre 1910 et 1919 pour que, dans les trois provinces des Prairies, soient votées des lois garantissant aux femmes de fermiers le droit de succession et limitant le droit du mari à vendre ou à hypothéquer la ferme sans le consentement de sa femme. En revanche, pour les droits sur les «homesteads», ce fut une autre affaire. Il fallut attendre les années 30 pour que soient modifiées les lois limitant la possibilité qu'avaient les femmes de prendre un «homestead». À cette époque, le contrôle des terrains publics passa du gouvernement fédéral au gouvernement provincial. La Saskatchewan et le Manitoba annulèrent complètement les droits sur les «homesteads», et l'Alberta accorda ce droit à toute personne répondant à certains critères.

#### Les femmes et l'agriculture aujourd'hui

Les chiffres du recensement effectué par Statistique Canada en 1991 indiquent qu'environ 20% des personnes qui exploitent une ferme en Saskatchewan sont des femmes, dont la moitié travaillent en collaboration avec un homme.

Le recensement montre aussi que ce sont des femmes qui dirigent 6% des 280 000 fermes du Canada.

Apparemment, l'agriculture est encore considérée comme une activité foncièrement masculine. Les femmes à la tête d'exploitations agricoles disent souvent rencontrer certaines résistances de la part des personnes de la communauté. Elles éprouvent généralement des difficultés lorsqu'il s'agit d'obtenir des prêts bancaires et ne sont souvent pas prises au sérieux lors des négociations.

## Les femmes qui sont à l'origine d'une invention ou d'une découverte.

De tout temps, les femmes ont inventé de nombreuses choses. Leurs inventions ont, pour la plupart, été soit ignorées, soit brevetées par des hommes; ces derniers se sont ensuite vus attribuer le mérite de ces inventions.

Prenons le cas de l'égreneuse de coton. Cette machine permet de détacher avec efficacité et rapidité les graines très gluantes de coton brut. Ce fut une révolution pour les producteurs de coton du sud des États-Unis. Si vous avez déjà entendu parler de cette machine, vous savez sans doute qu'elle fut inventée par Eli Whitney. C'est donc lui qui en reçut le crédit, même s'il n'en est pas réellement l'inventeur. En fait, cette machine fut inventée, mise au point et commercialisée par Catherine Littlefield Greene qui habitait en Géorgie et connaissait très bien les graines des cotonniers. En 1793, date de l'invention, Eli Whitney avait séjourné chez Catherine Littlefield Greene. Comment donc a-t-il pu se voir attribuer la paternité de cette invention? Différentes explications ont été proposées. Certaines personnes disent qu'à l'époque, les femmes n'avaient pas le droit de faire breveter une invention; ainsi, Mme Littlefield Greene aurait autorisé M. Whitney à le faire. D'autres disent qu'elle lui aurait remis les plans. D'autres encore soutiennent qu'il aurait vraiment «inventé» la machine, et qu'elle aurait simplement fourni les idées et apporté une contribution financière à sa réalisation.

De nombreuses choses ont été inventées et découvertes il y a très longtemps. Il est difficile, voire impossible, de savoir avec certitude qui fut à l'origine de toutes ces inventions. Cependant, de tout temps, ce sont surtout les femmes qui ont veillé aux besoins de la famille. Ce sont les femmes qui s'occupaient de recueillir et de préparer la nourriture. Ce sont elles qui préparaient les médicaments et qui s'occupaient des malades. Ce sont elles également qui aménageaient l'intérieur des maisons et qui s'occupaient des enfants. Il est donc raisonnable de penser que c'est une femme qui inventa la première casserole, les premières assiettes et les premiers couverts ainsi que la première recette de cuisine. C'est sûrement une femme qui, pour la première fois, pensa à tisser la laine des animaux. C'est sûrement une femme qui fut la

première à inventer le sirop pour soulager le mal de gorge. L'identité de ces femmes nous est malheureusement inconnue.

En revanche, nous connaissons les noms de femmes qui ont inventé des choses afin de faciliter leur travail.

Bette Nesmith Graham inventa le correcteur liquide. Elle était secrétaire mais ne tapait pas très bien à la machine. En dehors de son travail, elle faisait de la peinture et avait remarqué que les artistes n'effacent jamais leurs erreurs mais peignent par dessus. Alors, elle utilisa de la peinture blanche pour couvrir ses fautes de frappe. Lorsque toutes ses collègues se mirent à emprunter sa peinture, elle décida de créer un produit de meilleure qualité et de le vendre.

Pendant plusieurs années, elle travailla sur son invention dans sa cuisine et son garage. Lorsqu'elle réussit à obtenir une peinture qui sèche rapidement et qui soit en harmonie avec le blanc du papier, elle la mit en bouteille et la vendit avec l'aide de son fils. Elle offrit son produit à un grand fabricant de matériel de bureau, mais il n'était pas intéressé. À n'en pas douter, il dut le regretter par la suite.

À sa mort, elle laissa une fortune de 50 millions de dollars. La moitié alla à son fils, tandis que l'autre fut répartie entre diverses œuvres de bienfaisance qu'elle avait soutenues toute sa vie durant.

Melitta Benz, qui était originaire d'Allemagne, inventa la première machine à café avec filtre. Lorsqu'elle créa sa société, elle utilisa son prénom. C'était en 1908. À l'heure actuelle, on trouve toujours les cafetières qui portent son nom.

Avant Fanny Farmer, les livres de cuisine disaient «un morceau de beurre de la taille d'un œuf», «3 poignées de farine», ou «une grosse cuillerée de sucre». Fanny Farmer réalisa un livre de cuisine, le Boston Cooking School Cook Book, où les instructions étaient les suivantes: «1 tasse de farine», «2 cuillerées à soupe de sucre», et «une demi-livre de beurre». Ainsi, elle réussit à standardiser les recettes afin que les quantités soient toujours les mêmes. Son livre fut publié pour la première fois en 1896 et fut réédité plusieurs fois. Avec un peu de chance, vous pourrez en trouver un exemplaire chez un bouquiniste.

Les femmes ont également contribué au domaine des sciences et de la médecine.

Dans les années 1800, la diphtérie provoquait toujours une très forte mortalité infantile. Le microbe s'installait dans la gorge et entraînait des problèmes au niveau du cœur et du système

---

nerveux. C'était une maladie contagieuse, c'est-à-dire qu'il se transmettait d'une personne à l'autre. Ainsi, lorsqu'un enfant contractait la diphtérie, la maladie se propageait au sein de toute la communauté, tuant sur son passage de nombreuses personnes et en particulier les enfants. La femme médecin Anna Wessel Williams mit au point un vaccin permettant de protéger les enfants contre cette maladie. Depuis l'apparition du vaccin, très peu de personnes souffrent de la diphtérie.

Marie Curie est probablement la plus grande scientifique de tous les temps. Elle fut la seule personne à obtenir deux prix Nobel de la Paix. Sa fille Irène, avec son mari, a également reçu un prix Nobel.

Marie est née en Pologne en 1867. À quatre ans, elle savait déjà lire; elle avait appris toute seule. Son père était professeur de chimie à l'université. Souvent, elle l'aidait dans son laboratoire car il n'avait pas les moyens d'engager un assistant. Plus tard, elle s'installa à Paris pour étudier à la Sorbonne. En 1898, elle découvrit le radium, métal utilisé pour le traitement du cancer. Pendant de nombreuses années, elle étudia avec son mari un phénomène nouveau qu'elle appela radioactivité. Au cours de la Première Guerre mondiale, elle mit au point la machine à radiographier; elle s'en servit sur les champs de bataille pour aider à soigner les soldats blessés.

Marie ne s'est probablement jamais rendu compte que la radioactivité pouvait être très dangereuse. Elle est morte d'un cancer, sans doute à cause de ses travaux sur la radioactivité.

Sa fille et son gendre, Irène et Frédéric, ont poursuivi ses travaux. Parmi leurs nombreuses inventions, ils ont dessiné les plans d'un réacteur nucléaire. À l'époque, la France était en pleine Deuxième Guerre mondiale. Aussi, décidèrent-ils de cacher ces plans. Dix ans plus tard, les plans furent utilisés lorsque la France construisit son premier réacteur nucléaire.

Comme Marie, Irène et Frédéric moururent tous deux de leucémie, sûrement en raison de leur exposition à des matériaux radioactifs.

Bien plus tard, sur un autre continent, Sylvia Fedoruk et une équipe de chercheurs mettaient au point les premiers systèmes au cobalt 60 pour le traitement du cancer, ainsi qu'un des premiers scanners. Cela se passait à l'Université de la Saskatchewan, à Saskatoon.

Le père de Sylvia Fedoruk était enseignant. La famille Fedoruk vivait dans les environs de Yorkton. Quand elle était petite, Sylvia pensait devenir secrétaire car, à l'époque, c'était un des rares emplois que les femmes pouvaient occuper. Plus tard, elle se passionna pour les sciences. Après ses études à l'université, elle retourna en Saskatchewan et étudia la médecine nucléaire avec la Cancer Clinic et la Cancer Foundation.

En dehors de ses recherches, elle aimait pratiquer de nombreux sports. Elle excellait au curling et au badminton. Elle allait souvent camper et pêcher dans le nord de la Saskatchewan.

Après une vie professionnelle de 35 années, elle prit sa retraite. Mais elle n'eut pas le loisir d'en profiter bien longtemps. En 1988, elle fut nommée Lieutenant-gouverneure de la Saskatchewan. C'est à ce titre qu'elle visite de nombreuses écoles et encourage filles et garçons à bien étudier, surtout les maths et les sciences.

Les jeunes peuvent également inventer ou découvrir des choses.

Allison Hood avait 12 ans quand elle inventa le Muv avec son amie Melanie Plewes. Comme devoir, le professeur de sciences avait demandé à ses élèves de penser à un problème et d'en chercher la solution; exactement comme le font la plupart des inventeurs.

Le problème était le suivant: avec des gants, on peut se servir de ses doigts, mais, l'hiver, ils ne sont souvent pas assez chauds.

La solution: le Muv. C'est une mitaine avec un gant à l'intérieur. Grâce à des fermetures éclair et à du velcro, la mitaine peut s'ouvrir et se replier lorsque l'on a besoin de se servir de ses doigts.

Leur invention gagna un premier prix au sein de leur commission scolaire de l'Ontario. Les juges l'ont proclamée l'invention la plus pratique.

Les deux jeunes filles décidèrent de commercialiser leur invention. Même si elles l'avaient testée avec succès auprès d'un grand nombre de personnes, aucune entreprise ne sembla être intéressée au point d'en acheter le brevet.

Quelques années plus tard, Allison repense avec plaisir à toutes ces aventures: «Nous avons été très surprises. Jamais on n'aurait pensé que cela puisse aller si loin.»

Janet Panabaker. • Women Inventors Project, *Inventing Women: Profiles of Women Inventors.* •

---

---

Waterloo, Ontario, 1991. • P. 46-47. (Les renseignements sur Hood et Plewes ont été adaptés avec autorisation).

### Portrait: Rachel Zimmerman

Tout a commencé par un projet scientifique. Rachel avait treize ans et sa classe devait, en devoir, préparer un projet pour l'expo-sciences.

Rachel avait entendu parler de Charles Bliss, qui a inventé un système appelé la «symbolique Bliss». Ce système permet de représenter des mots à l'aide d'images ou de symboles. Il avait pensé que ça pourrait être une sorte de langage que des gens issus de différents pays pourraient utiliser pour se «parler». Mais on ne s'en est jamais vraiment servi de cette façon.

En revanche, on utilise le système pour enseigner à communiquer à des enfants ayant des déficiences. Deux personnes peuvent se parler en indiquant du doigt différentes images. Ça fonctionne bien, malgré quelques inconvénients. Le premier est que ça peut être extrêmement

lent. Il faut également que quelqu'un regarde pendant qu'un autre «parle». Rachel pensait qu'elle pourrait améliorer le système.

La mère de Rachel est à la tête d'une entreprise de logiciels et a aidé sa fille dans son projet. Rachel conçut un programme qui permet de transmettre un message en touchant des symboles sur un clavier qui les envoie à l'ordinateur. L'ordinateur traduit ensuite les symboles en langage écrit. Le message apparaît à l'écran à la fois en symboles Bliss et avec des mots français ou anglais.

Le projet de Rachel reçut la médaille d'argent lors d'une expo-sciences nationale. Ensuite, elle s'inscrivit pour participer à l'exposition universelle en Bulgarie.

Elle essaie encore d'améliorer son programme.

Janet Panabaker. — Women Inventors Project, *Inventing Women: Profiles of Women Inventors*. — Waterloo, Ontario, 1991. — P. 20-21. — Adapté avec autorisation

# Aperçu des unités de la première année

## Aperçu des unités de la première année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

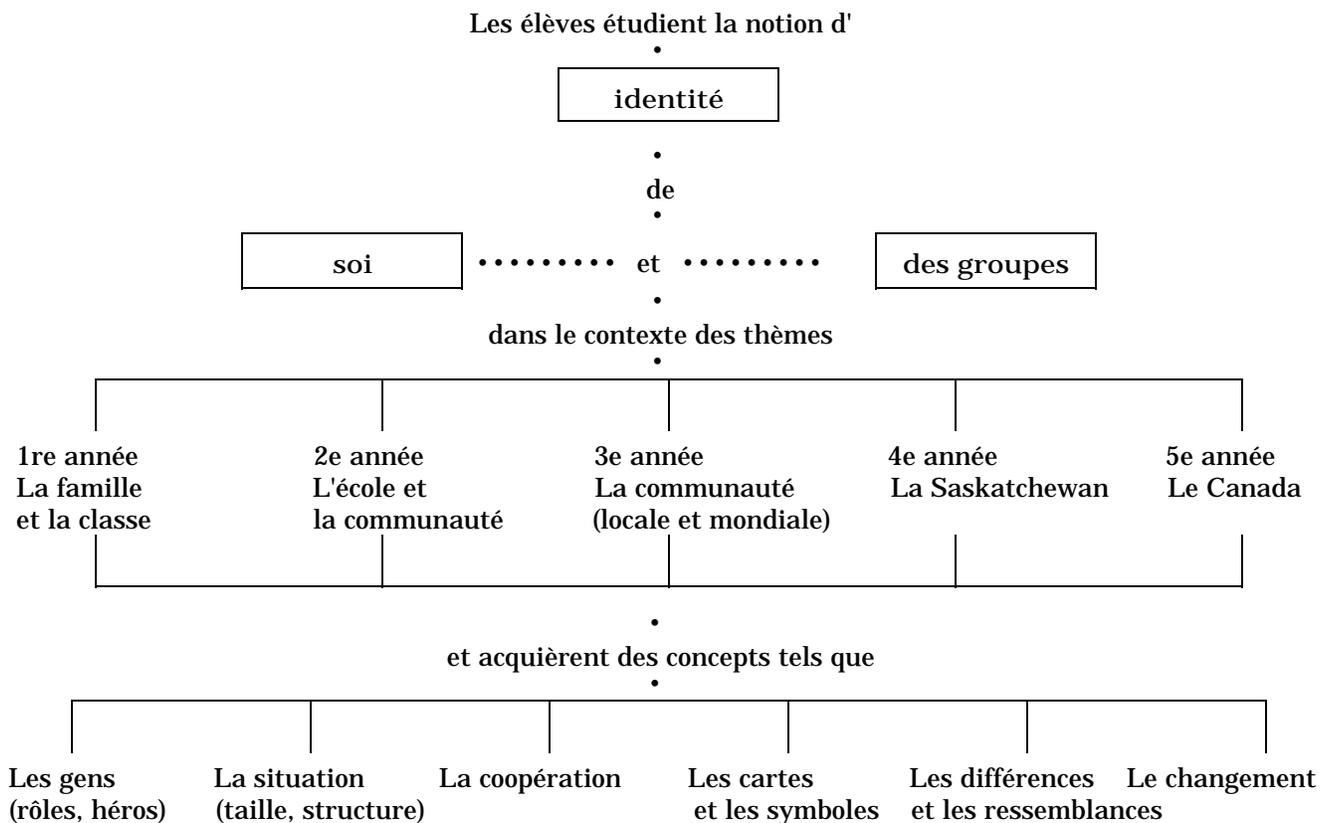
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en première année

Les élèves comprendront mieux leur identité dans le cadre de la famille et de la classe. Ils comprendront que chaque personne et chaque famille ont des caractéristiques uniques qui représentent une valeur et qui doivent être respectées. Ils apprendront que les gens ont des caractéristiques similaires ou différentes.

Les élèves s'exerceront aux habiletés cartographiques tandis qu'ils interpréteront et dessineront de simples illustrations de choses qu'ils connaissent bien comme une salle de classe.

Ils auront l'occasion de participer à diverses activités qui les obligeront à parler à d'autres élèves, à s'écouter les uns les autres et à collaborer les uns avec les autres.

## Principaux concepts et objectifs spécifiques

### Concepts

#### L'identité

- moi, groupes, familles, ressemblances, différences, coopération, cartes (ou plans)

#### Objectifs relatifs aux connaissances

##### Les élèves comprendront

- que leurs caractéristiques physiques et leurs aptitudes diffèrent de celles de leurs camarades de classe
- que leurs sentiments et leurs activités préférées sont les mêmes que ceux de leurs camarades de classe
- que leur apparence et leurs capacités ont changé et vont continuer à changer
- qu'on appartient tous à plusieurs groupes
- le concept de coopération dans des contextes concrets et familiers
- leur comportement peut affecter la qualité de l'expérience du groupe (VAL)
- que les familles peuvent différer en taille physique et en structure
- que les familles ont certaines caractéristiques en commun
- le concept de famille élargie au moyen d'exemples concrets pris, en particulier, dans les familles autochtones
- qu'une carte ou un plan est une représentation graphique d'un endroit (COM)
- le vocabulaire décrivant les relations spatiales (COM)
- que des symboles peuvent représenter des objets (COM)

#### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

##### Les élèves pourront

- rassembler des données les concernant et concernant leurs camarades de classe (NUM)
- classer les données et se comparer les uns aux autres (CRC, NUM)
- présenter les données sous forme de tableau, de dessin ou de dépliant (COM)
- classer des données sous forme graphique (NUM)
- planifier un projet dans un groupe coopératif (AUT)
- représenter la taille de leurs familles sous forme graphique (NUM)
- présenter leur famille dans un livret (COM)
- faire des observations précises de leur environnement immédiat (CRC)
- visualiser l'aspect d'endroits familiers vus d'en haut (CRC)
- représenter des lieux familiers sous forme d'un plan simple (COM)
- faire le lien entre un plan ou une carte et le lieu représenté

#### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

##### Les élèves pourront

- accepter les différences qui existent entre individus
- contribuer productivement aux activités en groupe (VAL)
- accepter les différences entre les diverses familles vues en classe (VAL)

#### Objectifs relatifs à l'action civique

##### Les élèves pourront

- participer à l'élaboration d'une liste de comportements positifs pour la salle de classe (VAL)
- travailler de manière coopérative dans le contexte de diverses activités (VAL)

# Suggestions d'intégration

Les mathématiques: "Moi", unité modèle de mathématiques, Programme d'études pour l'élémentaire.

Les sciences: Unité obligatoire: Les sens

L'hygiène: Étoffer les connaissances sur soi et sur les rapports avec autrui.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la première année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

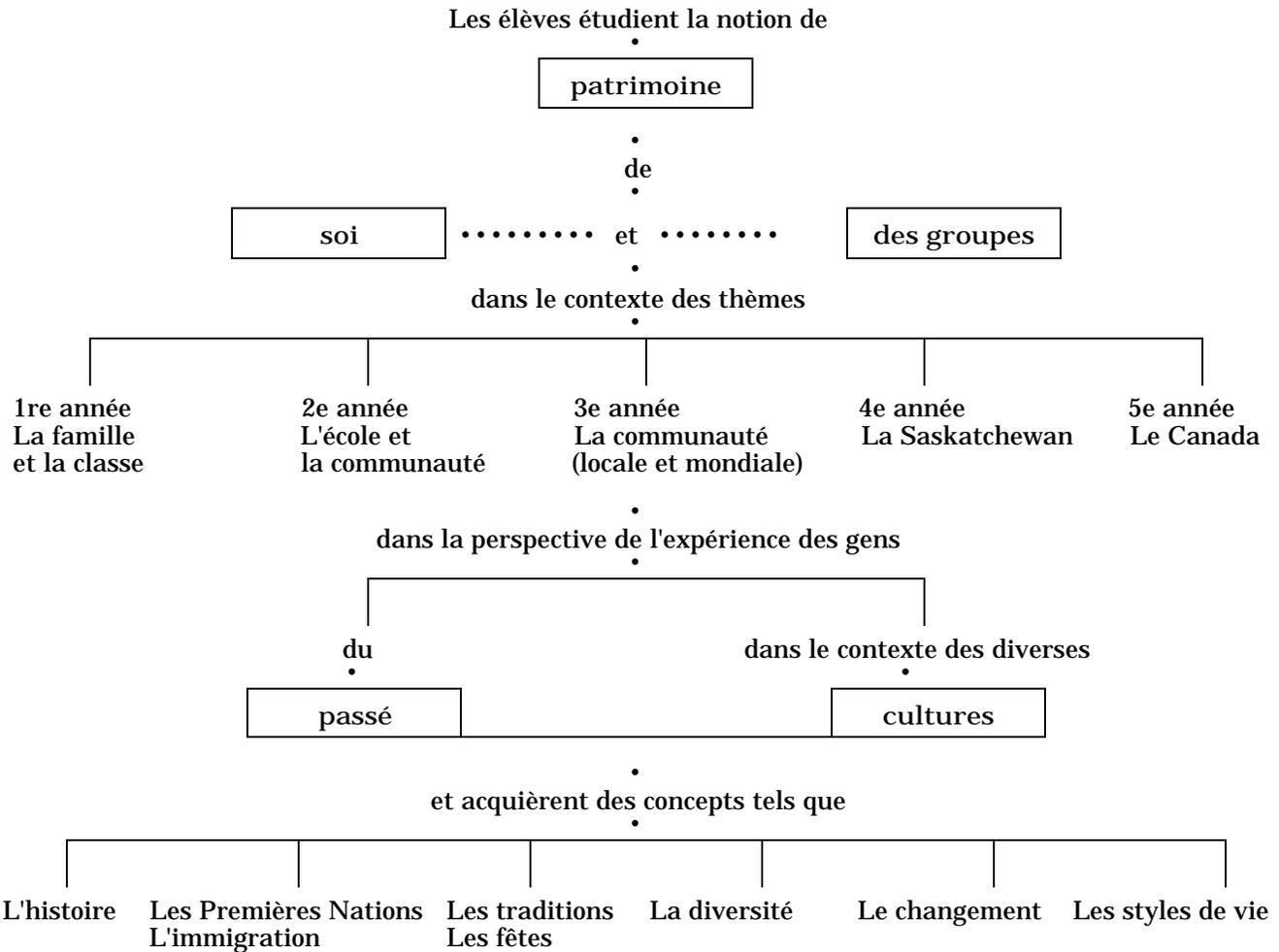
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur le patrimoine peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en première année

Les élèves s'instruiront sur les traditions familiales et les célébrations d'événements passés et contemporains. Elles apprendront que dans le domaine de la culture, les membres d'une même famille apprennent les uns des autres et que les gens choisissent les traditions et les fêtes qu'ils souhaitent observer. Elles comprendront qu'il existe des ressemblances et des différences entre les familles et les cultures.

En s'instruisant sur le passé, les élèves étudieront les divers modes de vie des familles d'antan. De plus, elles se concentreront sur le rôle que tenaient les divers membres d'une famille et sur les technologies qu'on employait à la maison.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### Le patrimoine

- famille, culture, fêtes, traditions, passé, diversité, changement, modes de vie

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- qu'il y a des ressemblances entre certaines fêtes de diverses cultures (VAL)
- que les familles peuvent célébrer les mêmes fêtes de façon différente (VAL)
- que les familles expriment leur culture par les traditions, les rituels, les rites et les fêtes (VAL)
- que cette culture se transmet de génération en génération dans la famille (VAL)
- que tous les membres d'un groupe culturel ne célèbrent pas forcément les mêmes fêtes
- que les modes de vie du passé diffèrent de ce qu'ils sont aujourd'hui
- que les différences de mode de vie sont partiellement attribuables aux différences de technologie (TEC)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- s'informer sur des fêtes de diverses cultures, dont celles des peuples indiens et métis du Canada, par le moyen de ressources imprimées ou non imprimées, ou par des personnes ressources (VAL, AUT)
- comparer les rituels, rites, traditions et fêtes célébrés par les membres de la classe (VAL)
- préparer à l'avance les questions à poser à une personne âgée pour s'informer sur les modes de vie qu'elle a connus (COM, AUT)
- utiliser des ressources pertinentes pour s'informer sur les modes de vie familiaux dans le passé (AUT, COM)
- comparer les expériences et les techniques du passé avec celles d'aujourd'hui (CRC, TEC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- accepter les différences entre les fêtes familiales célébrées par les membres de la classe (VAL)
- explorer les avantages et les désavantages des modes de vie du passé (CRC, TEC)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- participer à des activités typiques de diverses fêtes célébrées par les membres de la classe (VAL)
- participer à des expériences concrètes (ex. créer des maquettes, visiter un musée local) dans le but de mieux connaître leur patrimoine (NUM, CRC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Se servir de la littérature pour développer des thèmes comme «Les fêtes familiales, hier et aujourd'hui» pour le module 1 et «Les familles d'antan» pour le module 2 (communication, étude de la société).

Les mathématiques: Concept de temps, ligne du temps.

Les sciences: Unité obligatoire: Les plantes. Observer les plantes que l'on cueille (ou cueillait) et que l'on cultive pour survivre et que l'on utilise (ou utilisait) dans le cadre de diverses fêtes.

L'éducation artistique: Intégrer l'art et l'artisanat se rapportant à diverses fêtes.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la première année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

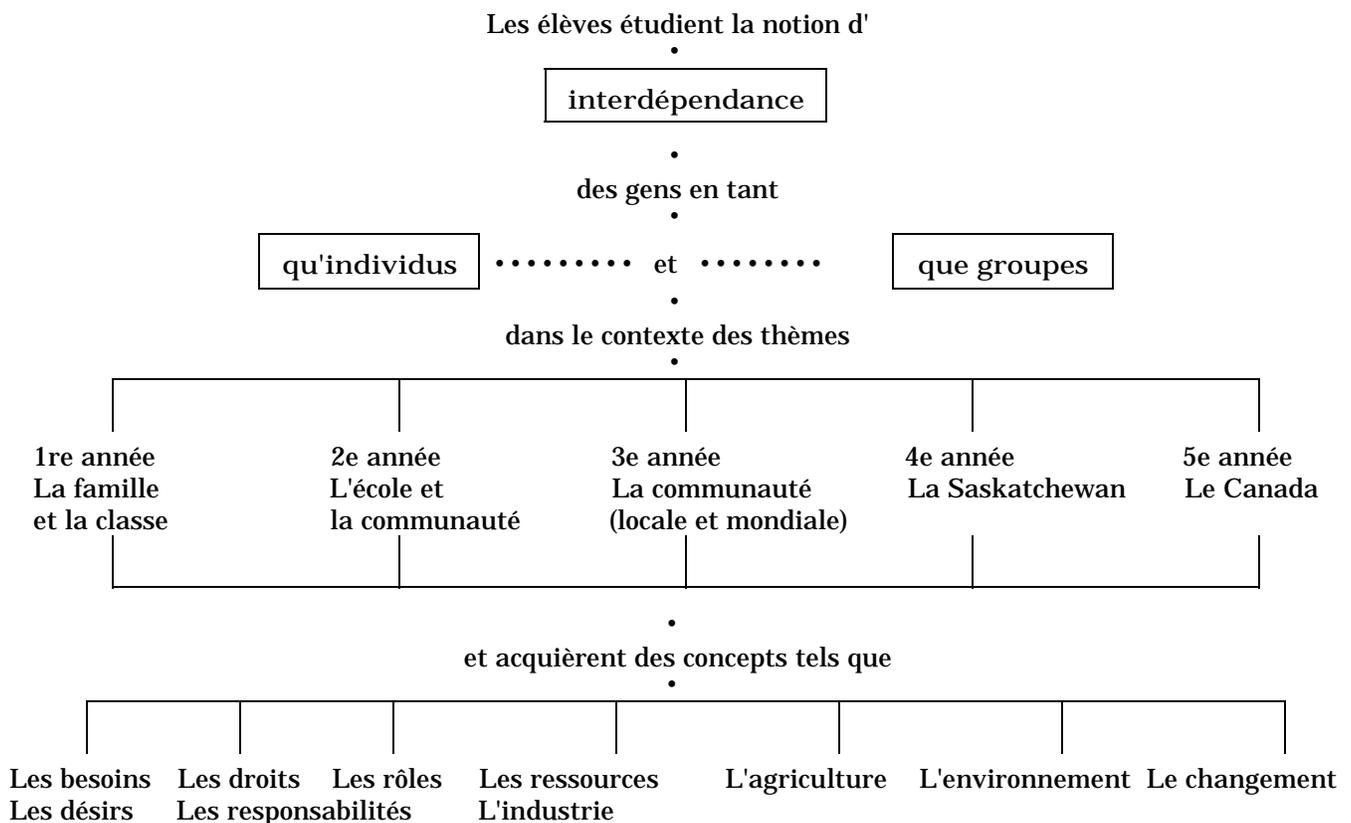
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en première année

Les élèves apprendront comment les familles satisfont leurs besoins et leurs désirs (aliments, vêtements, abri, loisirs, sécurité, amour, compagnie, éducation, soins de santé et langue).

Ils apprendront que les membres d'une famille sont interdépendants, qu'ils ont divers rôles et responsabilités à assumer et qu'ils utilisent diverses ressources extérieures comme des entreprises et des industries. Ils apprendront également que les familles peuvent conserver les ressources naturelles.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'interdépendance

- besoins, désirs, rôles, coopération, conservation des ressources

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que tout le monde a des besoins fondamentaux (ex. besoin d'aliments, d'abri, de vêtements, d'amour, de sécurité, de loisirs) et des désirs
- que la famille satisfait bon nombre des besoins fondamentaux et des désirs de ses membres
- que la façon de satisfaire ces besoins et désirs varie selon la situation
- que les membres d'une famille dépendent les uns des autres pour satisfaire certains de leurs besoins et désirs
- que les membres d'une famille jouent divers rôles, traditionnels et non traditionnels
- que les membres d'une famille peuvent conserver les ressources tout en satisfaisant leurs besoins et leurs désirs
- que les habitants de la Terre à toutes les époques (ex. les peuples autochtones d'avant l'arrivée des Européens) ont fait preuve de respect pour l'environnement (VAL)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- élaborer des questions pour orienter leur recherche sur les besoins et les désirs (AUT)
- trouver, avec l'aide de l'enseignant, des ressources pertinentes (AUT)
- organiser les informations trouvées sous forme de tableaux (AUT, COM)
- comparer les diverses façons dont les familles satisfont les besoins et les désirs de leurs membres (CRC)
- présenter les informations sous forme de grand livre, de chanson, de poème ou de jeu de rôle (AUT, COM)
- élaborer des questions à poser lors d'une entrevue sur le travail des membres de leur famille (COM)
- résumer, sous forme de schémas et de fresques murales, les informations recueillies (COM)
- se servir d'histoires et de personnes-ressources pour s'informer (COM)
- présenter ce qu'ils ont appris sous forme de fresque murale, d'affiche ou de chanson (COM, CRC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- accepter les différentes façons dont les familles satisfont les besoins et les désirs de leurs membres (VAL)
- identifier des façons de s'entraider au sein de la famille (VAL)
- reconnaître certains stéréotypes par rapport aux rôles des divers membres de la famille (CRC, VAL)
- reconnaître que toutes les actions personnelles ont des conséquences (VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- travailler de manière coopérative dans le contexte de diverses activités de recherche (VAL)
- s'engager à faire preuve de plus de coopération à la maison (VAL)
- se fixer un objectif personnel par rapport à la protection de l'environnement (AUT)
- évaluer leur progrès (AUT, CRC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème du genre «La satisfaction des besoins et des désirs dans une famille» dans le contexte social.

Les sciences: Unité obligatoire: Les animaux.

L'hygiène: Les rôles et les responsabilités des membres de la famille. Les besoins nutritionnels.

On peut développer les habiletés et les capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la première année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

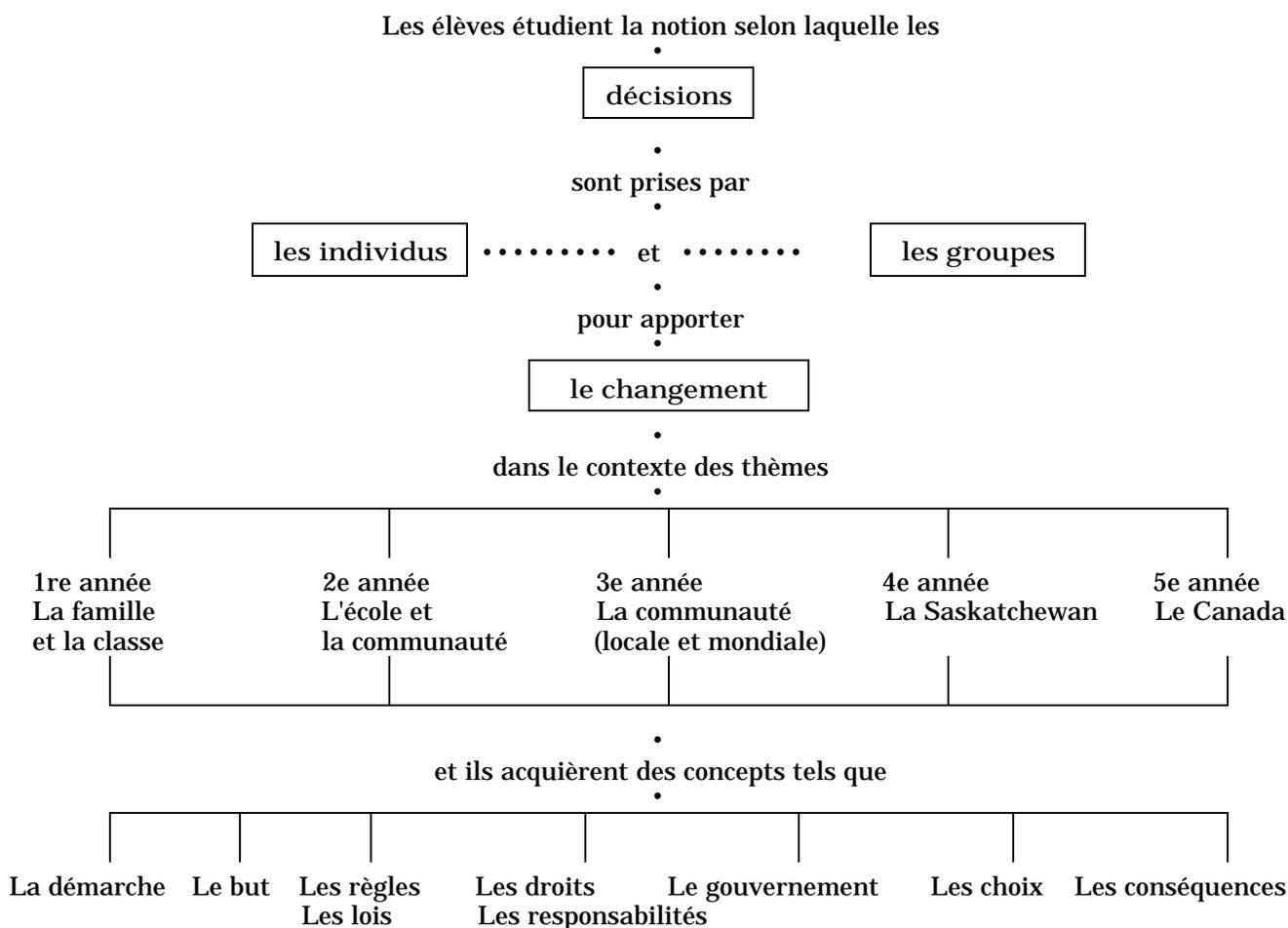
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en première année

Tandis que les élèves étudient les changements qui se produisent dans leur vie, dans leur famille, à l'école et au fil des saisons, elles comprendront que le changement peut être un phénomène naturel ou résulter de décisions prises.

Les élèves auront l'occasion de reconnaître et de participer à diverses décisions à mesure qu'elles sont prises en classe et dans la famille. Elles comprendront que certaines circonstances entrent parfois dans la prise de décision.

L'unité se termine par un projet qui vise à célébrer la Fête du Canada.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### La prise de décision

- changement, leadership, choix, règles, conséquences, résolution de conflits

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que le changement fait partie intégrante de la vie
- que certains changements sont le résultat de décisions prises, tandis que d'autres surviennent sans que nous agissions
- qu'enfreindre des règles peut avoir des conséquences
- que les règles peuvent être modifiées
- que différentes règles peuvent exister dans différentes familles et classes
- que tout le monde prend des décisions
- que les décisions sont prises de diverses façons
- que les décisions visent divers buts
- que les gens prennent des décisions au cours d'activités quotidiennes

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- observer divers changements en eux-mêmes, dans leur famille, leur environnement, leur classe ou leur communauté (CRC)
- représenter des changements sous forme d'une ligne du temps (COM)
- identifier diverses règles qu'il faut respecter dans une famille et à l'école
- établir des liens entre les règles, leur but et les conséquences possibles que peut avoir leur inobservation (CRC)
- classer les règles par catégories (CRC)
- établir des liens entre les décisions et leurs conséquences (CRC)
- identifier des techniques efficaces de prise de décision
- prendre diverses décisions au cours de la planification et de l'organisation d'une fête estivale

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- devenir conscients des sentiments qui accompagnent les changements dans leur vie (VAL)
- examiner diverses règles et leur raison d'être
- participer aux activités sur les techniques de prendre une décision
- participer aux activités d'une fête estivale

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- organiser un événement futur

## Suggestions d'intégration

L'hygiène: traiter de la croissance et du cycle de vie de l'être humain.

Les mathématiques: identifier et exprimer le changement par la mesure et la représentation graphique.

La langue: songer aux thèmes suivants pour une pièce d'art dramatique conçue dans un contexte personnel: les changements qui se produisent dans une famille; une célébration en famille le 1<sup>er</sup> juillet; la prise de décision dans une famille; l'épanouissement et le changement.

L'éducation artistique: intégrer avec les arts en faisant des collages sur la chronologie des étapes de la vie.

On peut développer les habiletés et les capacités dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la deuxième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

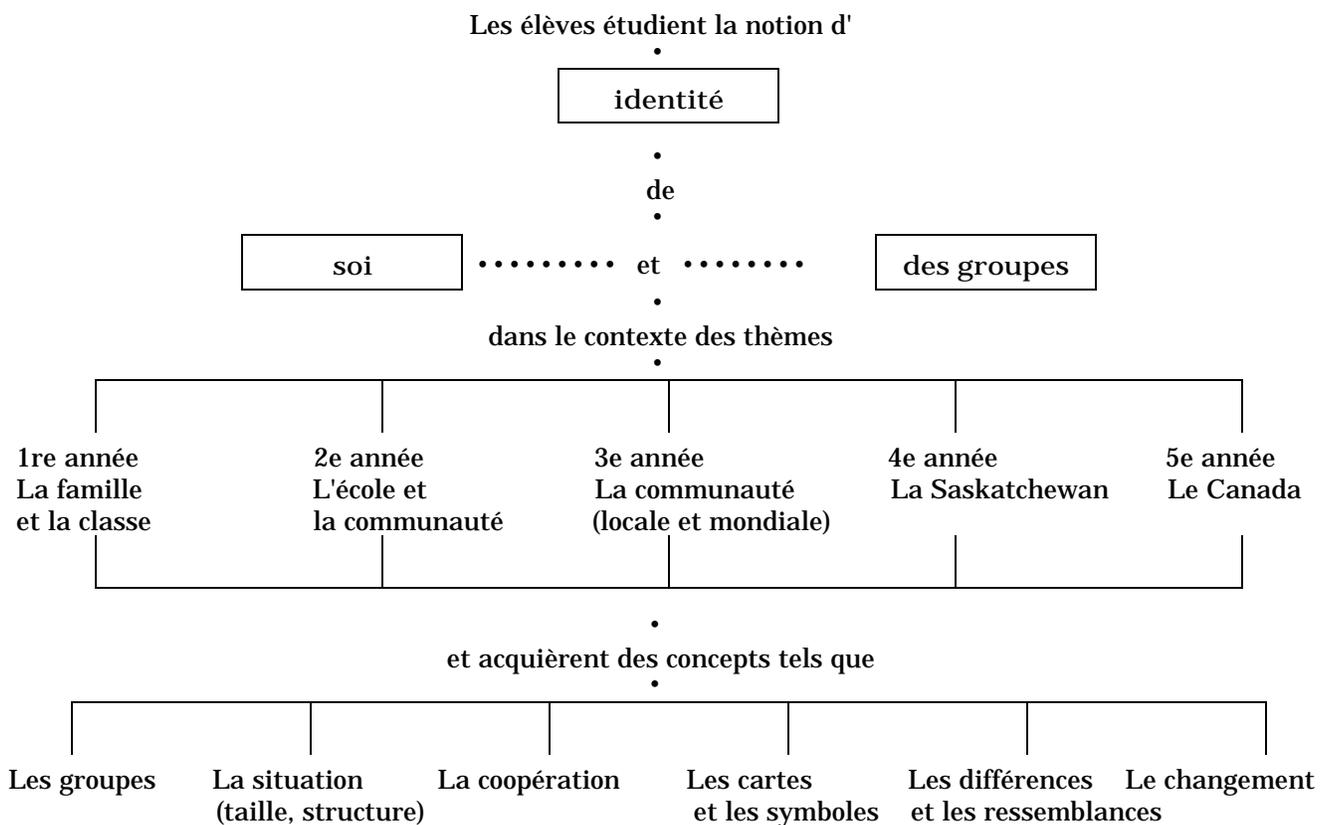
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en deuxième année

Les élèves apprendront qu'ils font partie d'un certain nombre de groupes différents, notamment de la communauté scolaire et de la communauté locale. Tout en étudiant l'identité de l'école et de la communauté, ils apprendront que les communautés ont des caractéristiques propres qu'il faut respecter et auxquelles il faut attacher de la valeur. Ils apprendront également que diverses communautés présentent des points communs et des différences.

Ils auront l'occasion de participer à diverses activités qui les obligeront à parler à des camarades, à les écouter et à collaborer entre eux.

Ils auront l'occasion d'apprendre et de s'exercer aux techniques de la cartographie tandis qu'ils interpréteront et créeront des plans et des cartes simples de l'école et de la communauté locale.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'identité

- groupe, communauté, école, rôles, modèle, carte, symboles, situation, temps, saisons

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- le concept d'école
- que la classe et l'école sont des groupes auxquels on appartient
- que toutes les écoles ont des caractéristiques en commun
- que les écoles sont différentes les unes des autres puisqu'adaptées à leur milieu
- que notre quartier ou notre communauté est un groupe auquel on appartient
- que les communautés ont des caractéristiques naturelles et des caractéristiques dont l'homme est à l'origine (TEC)
- que les communautés ont des points communs et des différences
- les conditions climatiques influencent le mode de vie dans les communautés
- que les Cris des bois reconnaissent six saisons

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- contribuer à exprimer des idées en rapport avec le projet de recherche portant sur le rôle du personnel scolaire (AUT)
- recueillir des informations sur le rôle du personnel scolaire par l'observation ou le sondage (COM)
- structurer les informations sous forme de graphique ou de schéma conceptuel (NUM, COM)
- comparer leur école avec une autre qui est différente (CRC)
- orienter un plan ou une carte en fonction des points cardinaux
- utiliser des symboles pour représenter divers éléments sur un plan (COM)
- faire une maquette du quartier
- distinguer entre des faits et des opinions (COM)
- établir des liens entre les changements saisonniers et la vie à la maison ou à l'école (TEC)
- observer et décrire les conditions météorologiques locales
- présenter des données sous forme de tableaux ou de graphiques (NUM)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- se sentir impliqués dans leur communauté scolaire (VAL)
- accepter les différences entre quartiers ou communautés (VAL)
- découvrir la météorologie et les saisons à travers les arts et la littérature enfantine (COM, VAL, CRC)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- se fixer un objectif personnel et évaluer leurs efforts pour l'atteindre (AUT)
- découvrir le quartier autour de l'école
- se fixer des buts personnels au sujet des comportements responsables qu'exigent certaines conditions météorologiques

## Suggestions d'intégration

La langue: Utiliser des récits, des poèmes ou des chansons sur le temps qu'il fait.

Les mathématiques: Les relations spatiales, surtout dans la mesure où elles ont un rapport avec la lecture et la conception de cartes (ou de plans). Les graphiques pour structurer des informations.

Les sciences: Unité obligatoire: Les conditions météorologiques.

L'éducation artistique: Étudier la représentation des conditions météorologiques dans l'art et l'artisanat.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la deuxième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

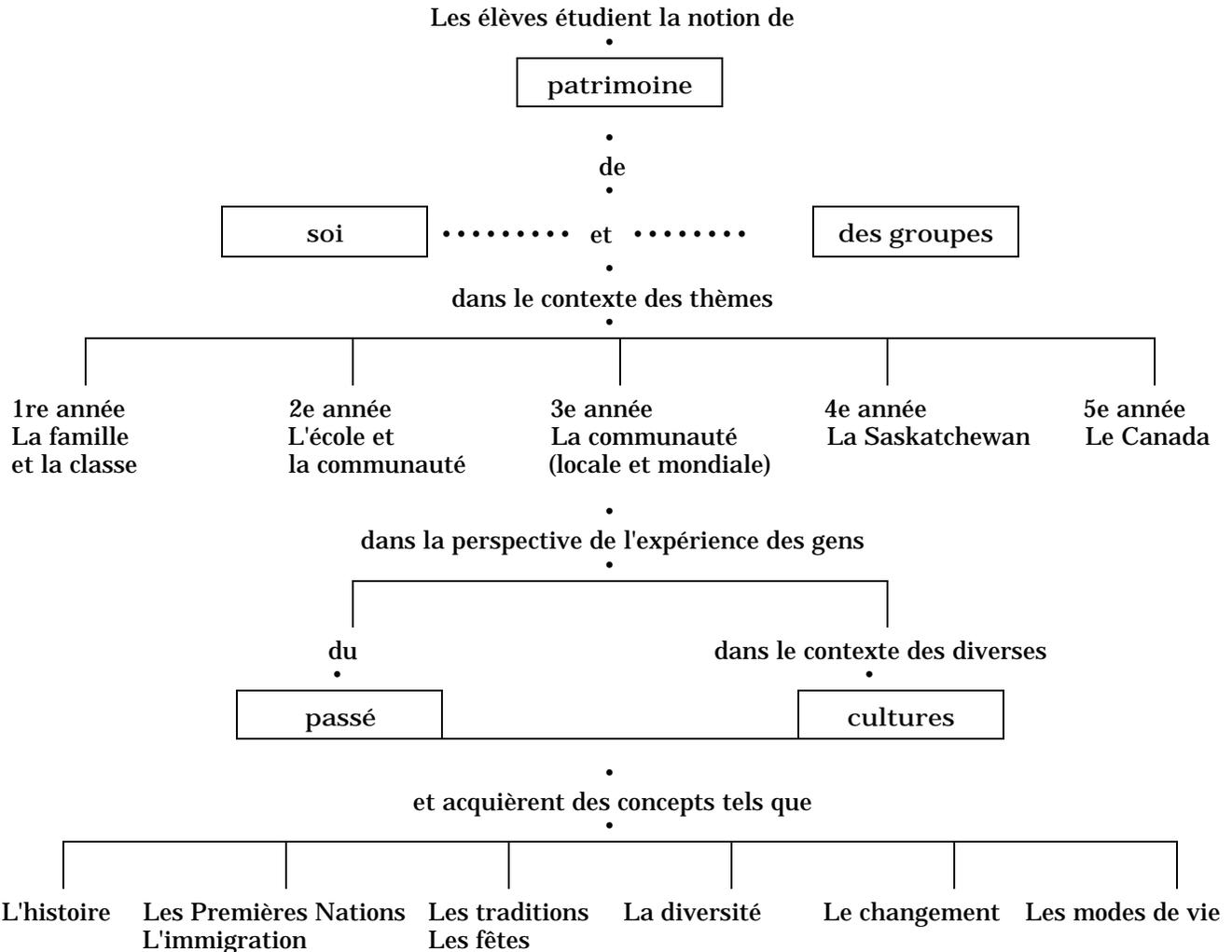
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur le patrimoine peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en deuxième année

Dans cette unité, les élèves étudieront le patrimoine de leur propre communauté. Elles commenceront par étudier l'histoire de la communauté avant d'entreprendre l'étude de sa culture. Elles se familiariseront avec les gens qui ont apporté une contribution notoire à la communauté, ainsi qu'avec les peuples indiens et métis et les gens qui ont immigré dans la région.

Les élèves se serviront de diverses ressources, notamment d'histoires, de photos et d'expériences personnelles et elles établiront des liens entre le présent et le passé.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### Le patrimoine

- histoire, diversité, passé, changement, communauté

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que la technologie utilisée à l'école a évolué au fil du temps (TEC)
- que la façon d'éduquer les jeunes peut varier d'un groupe culturel à l'autre et d'une époque à l'autre (VAL)
- que, pour les peuples autochtones, l'éducation est une responsabilité partagée par tous les membres de la communauté
- que les modes de vie du passé (ex. la vie à la ferme) diffèrent de ce qu'ils sont aujourd'hui
- que les différences de mode de vie sont partiellement attribuables aux différences de technologie (TEC)
- que les femmes ont joué des rôles divers et importants dans l'histoire de nos communautés (VAL)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- préparer des questions pour interviewer des personnes qui ont vécu à l'époque qu'on étudie (AUT, COM)
- classer les informations recueillies sous forme de tableau (COM)
- comparer l'école d'autrefois avec celle d'aujourd'hui (CRC)
- s'informer sur l'éducation d'autrefois par le moyen de ressources imprimées et non imprimées (AUT, COM)
- représenter le passage du temps sous forme d'une ligne du temps (NUM)
- préciser ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils aimeraient apprendre (AUT)
- repérer des informations sur le passé de la communauté, notamment dans des sources primaires (AUT, COM)
- comparer les expériences et les techniques du passé avec celles d'aujourd'hui (CRC, TEC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- reconnaître que la discrimination viole le respect de la personne (VAL)
- explorer les avantages et les désavantages des modes de vie du passé (CRC, TEC)
- découvrir en quoi la vie des personnes qu'on appelle des «héros» est exemplaire (VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- participer à un jeu de rôle sur la vie scolaire d'autrefois (COM)
- participer à des expériences concrètes (ex. visiter un musée local) dans le but de mieux connaître leur patrimoine (NUM, CRC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème comme Notre communauté jadis et aujourd'hui selon une démarche exploratoire. Se servir de récits locaux, de légendes et de la tradition orale. Composer des légendes et des histoires. Créer un livre, Notre communauté jadis et aujourd'hui, en utilisant des écrits et des photos des élèves, des photographies, des dépliants, des cartes et des graphiques.

Les mathématiques: Mesure du temps et de l'espace.

L'éducation artistique: Étudier les édifices locaux ainsi que l'art qui existait autrefois dans la communauté. Traiter de l'art qui se rattache à diverses fêtes et célébrations.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la deuxième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

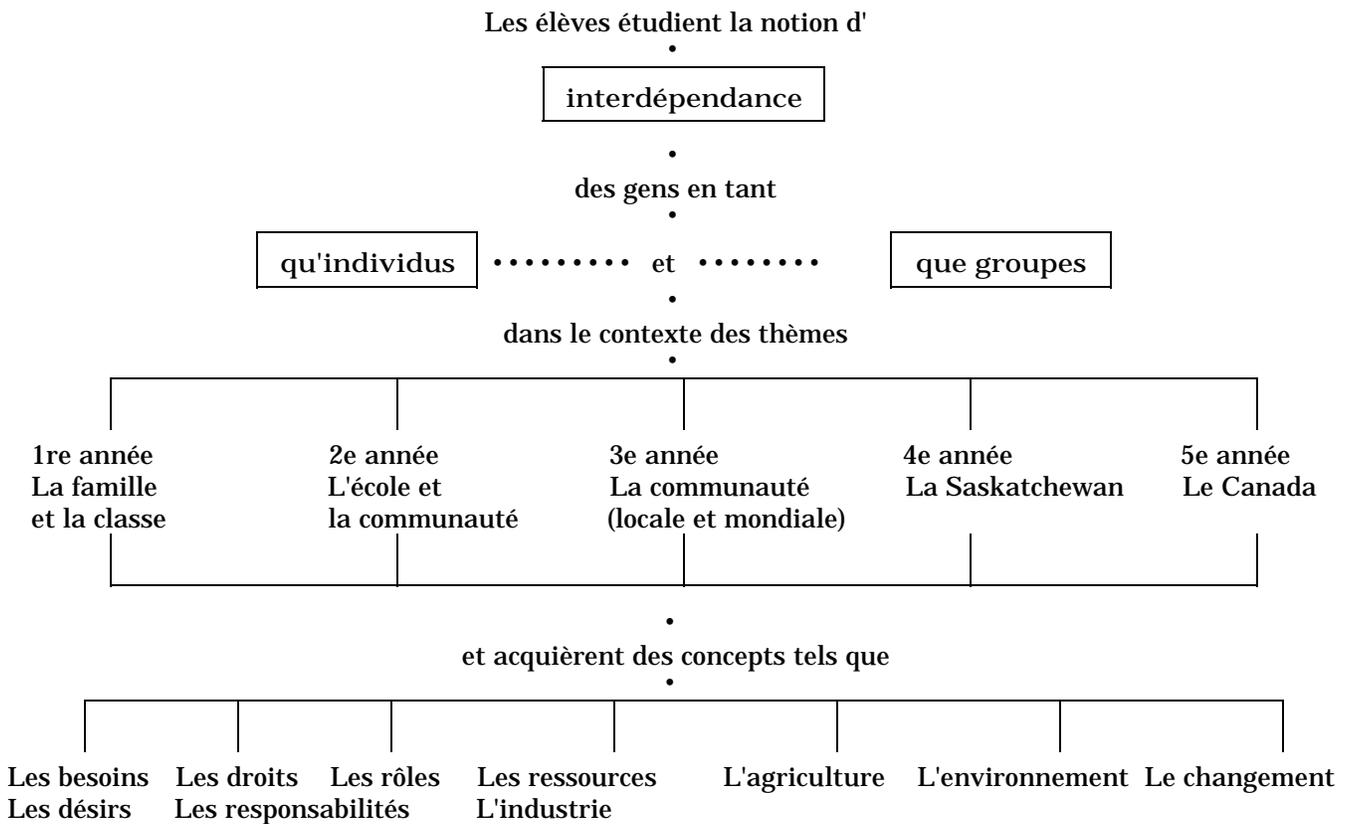
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en deuxième année

Les élèves apprendront comment les écoles et les communautés satisfont leurs besoins et désirs (transports, communications, services publics, loisirs, sécurité, produits de base et éducation).

Ils apprendront que les membres de la communauté entretiennent des rapports d'interdépendance et assument divers rôles et responsabilités.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'interdépendance

- besoins, désirs, droits, responsabilités, déficiences, rôles, services

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- la différence entre besoins et désirs
- que tout le monde a des droits
- que ces droits impliquent des responsabilités
- que l'école satisfait les besoins de divers groupes dans la communauté
- que l'école doit s'adapter aux besoins et à la situation de la communauté
- que des innovations technologiques permettent aux personnes ayant des déficiences de mener une vie à part entière (TEC)
- que la communauté fournit des services pour satisfaire certains besoins et désirs de ses habitants
- que les entreprises fournissent des services pour satisfaire certains besoins et désirs de ses habitants
- que les citoyens et citoyennes ont certaines responsabilités en ce qui concerne les services de la communauté
- que les Anciens jouent un rôle particulier dans les communautés indiennes et métisses (VAL)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- établir des liens entre les droits et les responsabilités dans le contexte de la classe (CRC, VAL)
- explorer la valeur de l'empathie en se mettant à la place des autres par l'imagination (VAL)
- dresser une liste des moyens pour se renseigner sur les personnes qui travaillent dans la communauté (AUT)
- trouver de l'information auprès des personnes qui la possèdent (COM, AUT)
- classer les emplois par catégories (CRC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- défendre leurs droits et ceux des autres élèves (VAL)
- identifier des comportements responsables dans le contexte de la classe
- participer à un jeu de rôle sur la responsabilité des citoyens dans le domaine des services publics (COM, VAL)
- préciser de quelle façon des occupations conviennent à la fois aux hommes et aux femmes (VAL)
- explorer la valeur de l'empathie en se mettant à la place des personnes âgées par l'imagination (VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- participer à l'élaboration d'une charte des droits et des responsabilités de l'élève (VAL)
- élaborer et suivre un plan d'action pour que leur école devienne un endroit où il fait meilleur vivre pour tous les élèves (CRC)
- établir un plan d'action pour un comportement responsable face aux biens publics, par exemple, les biens de l'école (VAL, AUT)
- se fixer un objectif personnel par rapport à la conservation des ressources (AUT)
- évaluer leur progrès (AUT, CRC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème du genre Satisfaction des besoins et des désirs dans la communauté par la démarche exploratoire ou dans le contexte social.

Les sciences: Habitats et aliments.

L'éducation artistique: Art dramatique en contexte.

L'hygiène: Besoins fondamentaux de l'être humain pour être en bonne santé physique et mentale. Rôle des soins de santé dans la communauté.

Les mathématiques: Projets ayant trait aux travaux dans la communauté.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la deuxième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

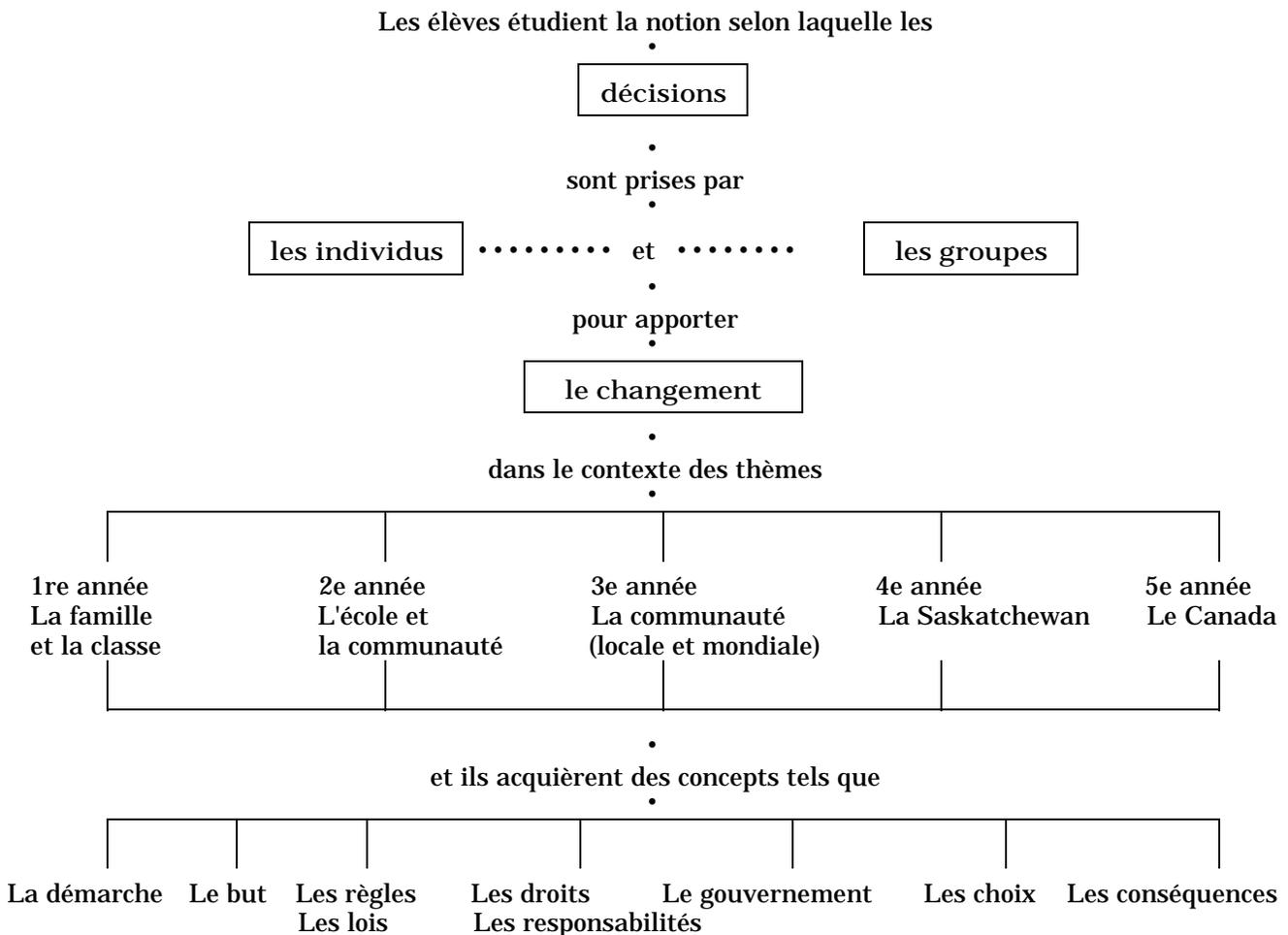
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en deuxième année

Les élèves étudieront et décriront divers modes de prise de décision quand les occasions se présenteront dans l'école et dans la communauté.

Les élèves apprendront que nous vivons tous selon des règles dont la raison d'être est généralement la satisfaction de nos besoins et désirs. Elles apprendront que violer certaines règles n'est pas sans conséquences.

L'unité se termine par un bref aperçu de notre monde en évolution.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### La prise de décision

- changement, règles et règlement, leadership, démarche, gouvernement, élection, conséquences

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que l'on peut prendre des décisions seul ou en groupe
- qu'il y a différentes façons de prendre une décision
- que certaines règles sont établies pour assurer la sécurité
- que certaines règles sont établies pour faciliter la vie en groupe
- que les règles doivent être adaptées aux besoins particuliers
- que le gouvernement municipal est élu par les citoyens
- que les élus prennent des décisions relatives aux services communautaires
- que les citoyens ont des responsabilités relatives à leur communauté
- que le changement fait partie intégrante de la vie
- que certains changements sont le résultat de décisions prises tandis que d'autres surviennent sans que nous agissions

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- explorer, par le biais de jeux de rôle, les démarches de prise de décision dans les groupes auxquels ils appartiennent (COM)
- utiliser un schéma de décision pour prendre une décision qui affecte leur vie quotidienne (CRC, AUT)
- établir des liens entre les personnages des histoires, fables et légendes, et leur propre situation (CRC, AUT)
- commencer à utiliser les termes propres au gouvernement local (COM)
- élaborer des questions à poser à un représentant du gouvernement local (COM, AUT)
- explorer des solutions possibles à des situations problématiques dans une activité d'art dramatique en contexte (CRC, VAL, COM)
- énumérer les conséquences positives et négatives d'une action envisagée (CRC)
- faire des prévisions concernant l'avenir (CRC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- reconnaître l'utilité d'un schéma pour les aider à prendre une décision (VAL, CRC)
- explorer la valeur de l'empathie en se mettant à la place des autres par l'imagination (VAL)
- identifier quelques caractéristiques d'un bon citoyen
- choisir un objectif personnel qui fera l'objet d'un plan d'action personnel (VAL, AUT)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- participer à la prise de décision relative aux activités quotidiennes de la classe (CRC)
- chercher des moyens d'aider des camarades ayant des besoins particuliers à respecter les règles de l'école (VAL)
- planifier et mener à bien un projet en rapport avec leur recherche sur le gouvernement local
- concevoir une école qui tiendrait compte des besoins de différentes personnes (CRC, VAL)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème tel que le changement dans le contexte social.

L'éducation artistique: L'art dramatique en contexte.

L'hygiène: La prise de décision personnelle

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.



## Aperçu des unités de la troisième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

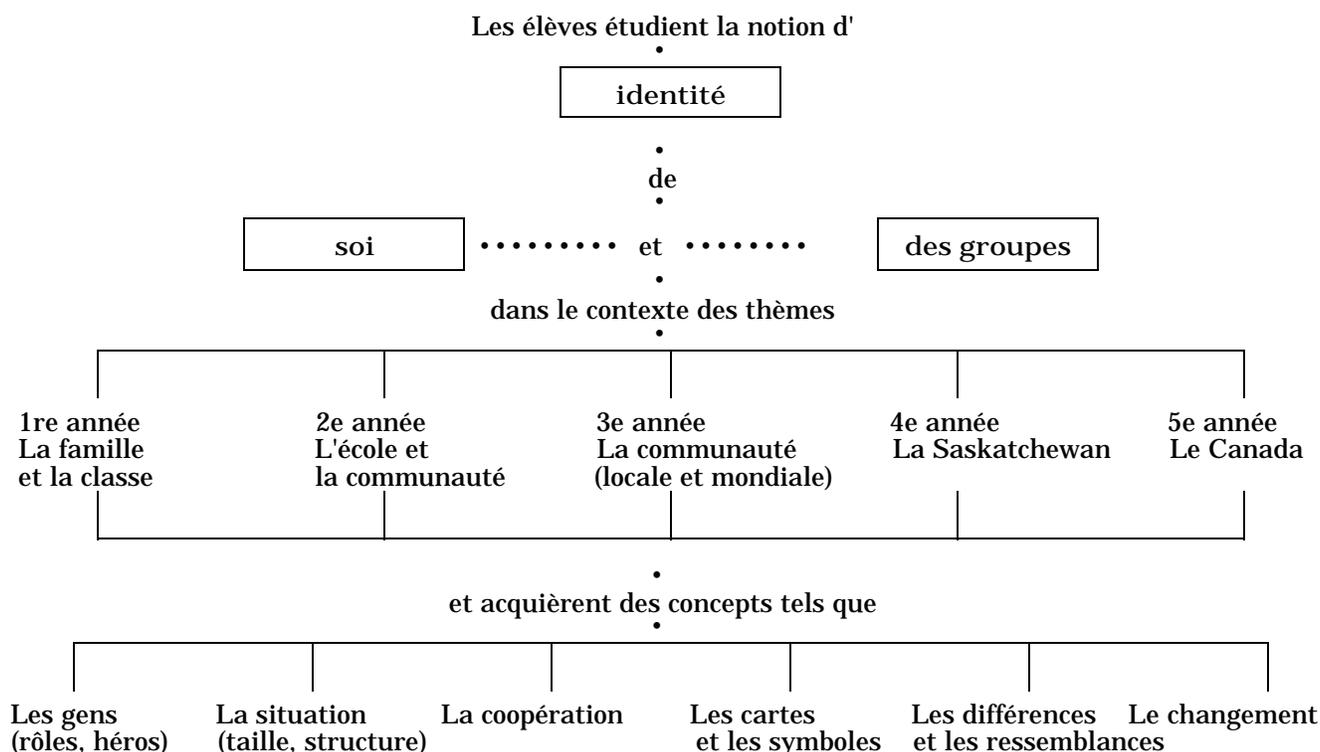
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en troisième année

Les élèves étudieront et compareront l'identité de familles, d'écoles et de communautés situés dans divers endroits. Ils étudieront les structures et les modes de vie qui caractérisent les familles, différents moyens d'éduquer les enfants et les adultes, ainsi que des communautés situées dans différents milieux physiques (p. ex. endroit, climat, relief).

En comparant les familles, les écoles et les communautés, les élèves apprendront à reconnaître les points communs et les différences. Ce faisant, l'enseignante et les élèves devront se garder de porter des jugements de valeur: ils analyseront au contraire les raisons expliquant ces différences.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'identité

- soi, famille, groupe, école, plan ou carte, communauté, milieu naturel, milieu modifié par l'homme

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- comment on attribue les noms dans les cultures indiennes et dans d'autres cultures représentées dans la classe (VAL)
- le concept de famille
- qu'on appartient tous à plusieurs groupes dont la famille
- le concept d'école
- qu'on appartient tous à plusieurs groupes dont l'école
- que l'environnement naturel contribue à façonner une communauté
- que l'environnement construit par l'homme fait partie de la communauté
- que leur communauté se trouve dans la province de la Saskatchewan, province située dans un pays appelé le Canada

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- établir des analogies avec la famille (CRC)
- trouver des points communs entre diverses familles (CRC)
- identifier les relations entre les membres d'une famille (CRC)
- structurer et présenter des informations à l'aide de tableaux, de diagrammes de Venn et de schémas conceptuels (COM, CRC)
- trouver des points communs entre diverses écoles (CRC)
- représenter divers aspects de leur école sous forme de plans ou de cartes simples (NUM, COM)
- trouver des points communs et les différences entre diverses communautés (CRC)
- représenter divers aspects de leur communauté sous forme de plans ou de cartes simples (NUM, COM)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- accepter les différences entre les diverses familles vues en classe (VAL)
- accepter les différences entre les diverses écoles vues en classe (VAL)
- accepter les différences entre les communautés et les régions du Canada sans porter de jugement de valeur (VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- établir un contact direct avec une autre école située ailleurs au Canada (TEC)
- faire un projet pour se renseigner sur une autre région du Canada ou du monde (AUT, CRC, COM)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème comme les Comparaisons entre les communautés.

Les sciences: Étudier le milieu de différentes communautés.

L'éducation artistique: Étudier l'art et l'artisanat des communautés (danse, art, architecture, habillement, musique et objets divers). Se servir de l'art dramatique en contexte. Le concept d'environnement naturel et d'environnement construit se retrouve dans le programme d'arts visuels.

L'hygiène: Incorporer l'alimentation saine dans le module sur les produits agricoles et la faim.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la troisième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

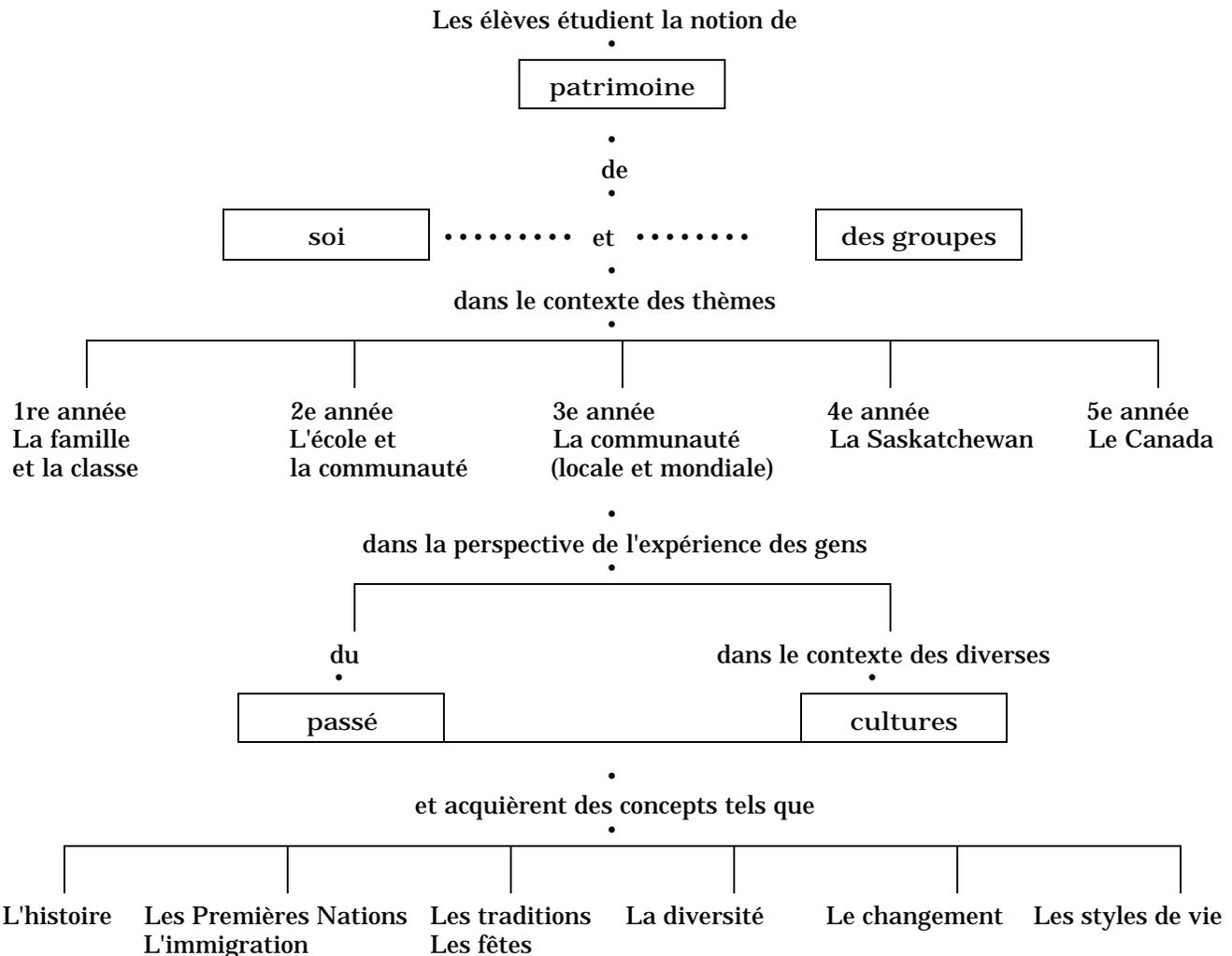
Unité 1 • L'identité

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur le patrimoine peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en troisième année

Les élèves compareront des événements historiques qui ont marqué les communautés étudiées. Elles étudieront les peuples autochtones, leurs héros et les principaux événements qui ont façonné leur situation actuelle. En faisant des comparaisons, les élèves tiendront compte de la langue, des célébrations et des jeux tels qu'ils se pratiquent dans la communauté.

Afin de se préparer à aborder une perspective planétaire, les élèves étudieront les contes populaires qui reflètent la culture d'une communauté.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### Le patrimoine

- histoire, diversité, culture, contes populaires, légendes

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que la communauté a évolué au fil du temps (TEC)
- que des événements historiques ont exercé une influence sur leur communauté
- que les peuples indigènes partagent des croyances et des valeurs sur la façon de protéger la Terre
- que la culture d'un groupe s'exprime en partie dans ses contes populaires (VAL)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- entreprendre une recherche sur un ou plusieurs peuples indigènes (AUT, COM)
- utiliser un schéma conceptuel pour classer leurs idées (COM, CRC)
- présenter des informations sous forme d'un tableau comparatif entre hier et aujourd'hui (CRC, COM, TEC)
- présenter leur point de vue au cours d'une table ronde sur le passé et le présent (COM, CRC, VAL)
- comparer des contes ayant un thème analogue (CRC)
- voir dans les contes populaires des sources d'information sur le lieu et le temps d'une culture donnée, et sur les valeurs et le comportement de ses membres (VAL, COM)
- établir des liens entre le contenu des contes populaires et leur vie personnelle (AUT, VAL, CRC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- découvrir les contributions des femmes indigènes à diverses époques et dans des pays différents (VAL)
- choisir un conte qui les touche de près et le présenter aux autres (VAL, COM, CRC)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- participer à un jeu de rôle en jouant le rôle d'un membre d'une famille d'autrefois (COM, VAL, CRC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer le thème «Les peuples et leur patrimoine» dans un contexte historique ou dans le cadre d'une enquête. Développer des thèmes comme «Les contes populaires et les légendes» dans le contexte de l'alphabétisation ou les «Amis du monde entier» dans le contexte personnel ou social, et en poursuivre l'étude tout au long de l'année.

L'éducation artistique: Tandis que les élèves étudient les peuples du monde entier, ils peuvent s'instruire sur l'art et l'artisanat (notamment l'architecture, l'habillement, la danse, la musique et les outils) qui se rattachent à diverses communautés. Une unité sur les danses dans le monde a été conçue pour accompagner le volet Danse du programme d'éducation artistique.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la troisième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

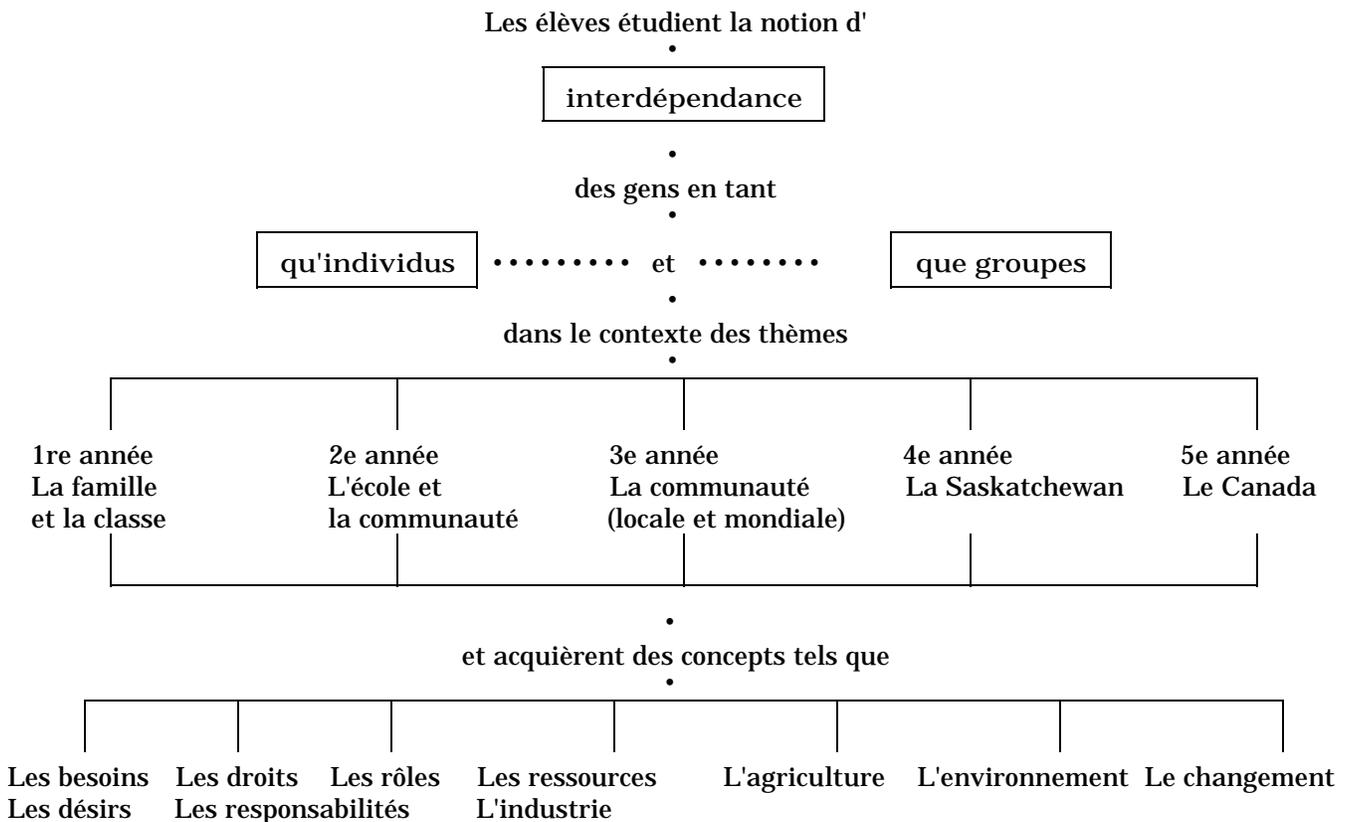
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en troisième année

Les élèves compareront la façon dont les communautés situées dans divers pays du monde contribuent à satisfaire les besoins et les désirs de l'être humain. Ils se concentreront notamment sur le rôle de l'industrie et de l'agriculture dans les communautés étudiées.

En étudiant les points communs et les différences entre communautés, les élèves établiront les liens qui existent entre le climat, le relief, les ressources, les besoins ou les désirs.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'interdépendance

- besoins, désirs, droits, responsabilités, résolution de conflits, ressources, industrie, services, développement durable, agriculture

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que les communautés satisfont les besoins de leurs membres de différentes façons
- que tout le monde a des droits
- que ces droits impliquent des responsabilités
- que les conflits peuvent être résolus par des moyens pacifiques
- que les cultures sont complexes et dynamiques (VAL)
- que la langue est un aspect important de la culture d'une communauté (VAL)
- que les entreprises fournissent des services pour satisfaire certains besoins et désirs de ses habitants
- que l'économie, l'environnement et le bien-être de la communauté sont interdépendants
- que les moyens de transport sont adaptés aux besoins et aux caractéristiques de la communauté
- que certaines ressources sont renouvelables et d'autres non renouvelables
- que les innovations technologiques apportent des avantages et des risques (VAL)
- que l'agriculture satisfait certains besoins et désirs humains
- que les pays du monde dépendent les uns des autres pour fournir des aliments à leur population
- que le transport des aliments a des implications financières et environnementales (TEC, NUM)
- que la sous-alimentation et la malnutrition sont des questions complexes (CRC)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- identifier des perspectives et des points de vue différents (COM, AUT)
- chercher des renseignements sur les organismes qui viennent en aide aux enfants (COM, AUT)
- se renseigner sur divers éléments du mode de vie et sur les caractéristiques naturelles d'une communauté lointaine (COM, AUT)
- observer et décrire les relations entre les diverses caractéristiques d'une communauté (CRC)
- comparer plusieurs aspects de leur propre communauté avec ceux d'une communauté lointaine (CRC)
- repérer sur une carte des lieux dont on parle en classe (AUT)
- consulter des encyclopédies pour se renseigner sur l'industrie et les services (COM, AUT)
- explorer l'impact de diverses entreprises sur l'environnement naturel et l'environnement construit (TEC, CRC)
- explorer l'impact des innovations technologiques sur notre mode de vie (TEC, CRC)
- classer les aliments selon l'endroit d'origine (CRC)
- choisir une méthode pour recueillir les informations voulues (AUT)
- établir des liens entre le climat d'une région et ses produits agricoles (CRC)
- consulter des encyclopédies et des atlas pour se renseigner sur le climat et les produits agricoles (COM, AUT)
- résumer leurs conclusions sous forme d'une courte rédaction (COM, AUT, CRC)

## Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

### Les élèves pourront

- explorer la valeur de l'empathie en se mettant à la place des autres par l'imagination (VAL)
- participer à l'élaboration d'une liste de droits et de responsabilités pour la classe (VAL)
- chercher à protéger leurs droits et les droits des autres élèves (VAL, CRC)
- se servir du jeu de rôle pour explorer différentes façons de résoudre des conflits (COM, VAL, CRC)
- accepter les différences entre communautés sans porter de jugement de valeur (VAL)
- éviter de porter des jugements de valeur sur les modes de vie et les technologies d'ailleurs (TEC, VAL)
- travailler de manière coopérative et contribuer productivement aux activités d'apprentissage en groupe (VAL)
- commencer à aborder des situations dans différentes perspectives (VAL, CRC)
- identifier des stéréotypes et des idées préconçues au sujet des produits agricoles (VAL)
- reconnaître que nous disposons d'une grande variété d'aliments grâce à la production agricole d'autres pays du monde (VAL)

## Objectifs relatifs à l'action civique

### Les élèves pourront

- participer à un projet de levée de fonds pour un organisme qui aide les enfants (VAL, NUM)
- participer à l'organisation d'une fête de la Paix (VAL)
- participer à la planification d'une célébration culturelle qui reconnaît une des cultures de la Saskatchewan (VAL, NUM, AUT)
- participer à des simulations qui explorent l'interdépendance de l'économie, de l'environnement et du bien-être social (CRC, VAL, COM)
- élaborer un plan personnel pour manger des aliments sains tout en appuyant l'agriculture durable (CRC, VAL, TEC, AUT)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème comme «La satisfaction des besoins et des désirs dans le monde entier» dans le cadre d'une enquête. Développer des mini-thèmes comme «Nourrir la population mondiale» ou «Les transports et les communications» dans le cadre d'une enquête. Suivre une démarche intégrée pour étudier les célébrations. Développer un thème qui refait surface tout au long de l'année comme «Les jours fériés et les célébrations» dans le contexte de la communication.

Les sciences: Établir des liens entre les décisions de l'être humain et leurs effets sur l'animal.

L'éducation artistique: L'art dramatique en contexte.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la troisième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

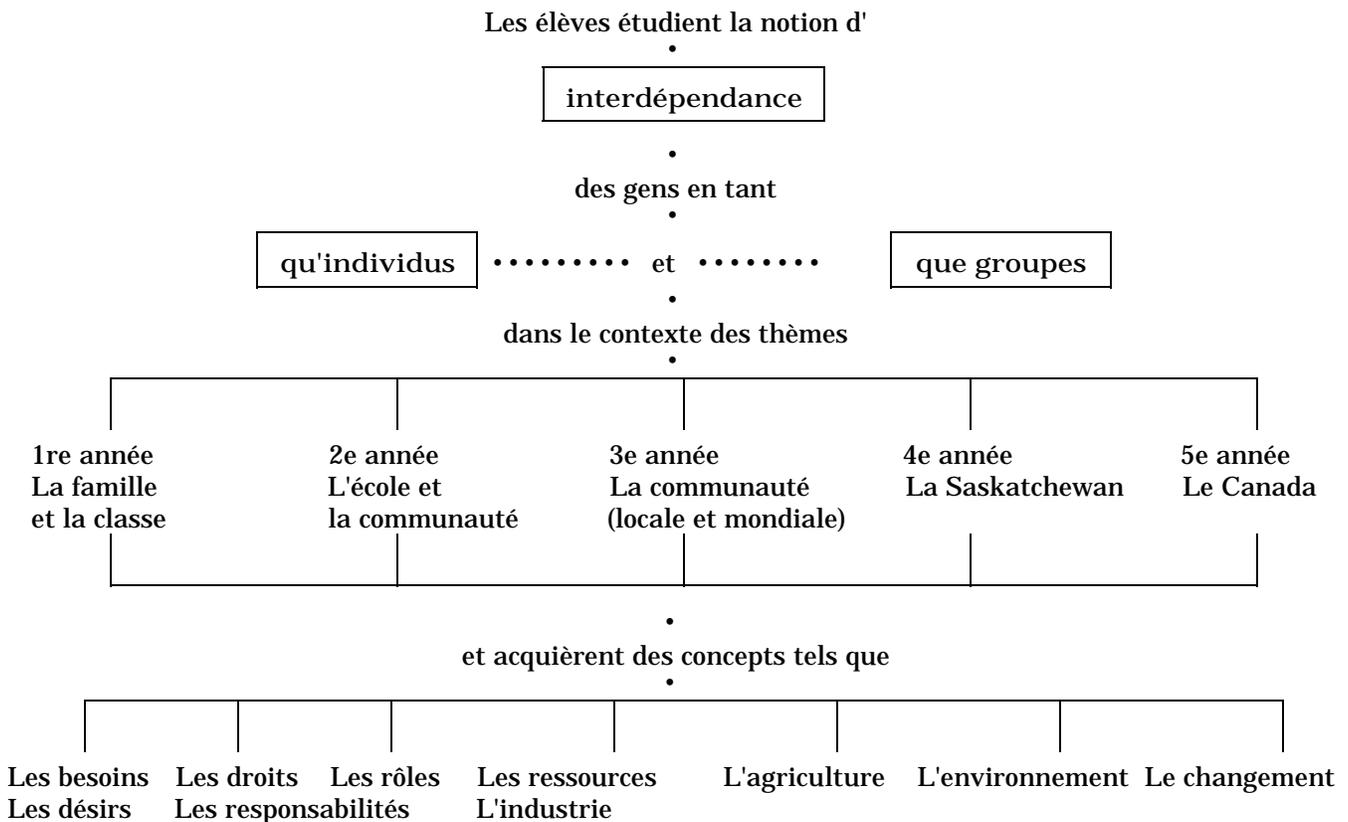
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en troisième année

Les élèves compareront la façon dont les communautés situées dans divers pays du monde contribuent à satisfaire les besoins et les désirs de l'être humain. Ils se concentreront notamment sur le rôle de l'industrie et de l'agriculture dans les communautés étudiées.

En étudiant les points communs et les différences entre communautés, les élèves établiront les liens qui existent entre le climat, le relief, les ressources, les besoins ou les désirs.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'interdépendance

- besoins, désirs, droits, responsabilités, résolution de conflits, ressources, industrie, services, développement durable, agriculture

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que les communautés satisfont les besoins de leurs membres de différentes façons
- que tout le monde a des droits
- que ces droits impliquent des responsabilités
- que les conflits peuvent être résolus par des moyens pacifiques
- que les cultures sont complexes et dynamiques (VAL)
- que la langue est un aspect important de la culture d'une communauté (VAL)
- que les entreprises fournissent des services pour satisfaire certains besoins et désirs de ses habitants
- que l'économie, l'environnement et le bien-être de la communauté sont interdépendants
- que les moyens de transport sont adaptés aux besoins et aux caractéristiques de la communauté
- que certaines ressources sont renouvelables et d'autres non renouvelables
- que les innovations technologiques apportent des avantages et des risques (VAL)
- que l'agriculture satisfait certains besoins et désirs humains
- que les pays du monde dépendent les uns des autres pour fournir des aliments à leur population
- que le transport des aliments a des implications financières et environnementales (TEC, NUM)
- que la sous-alimentation et la malnutrition sont des questions complexes (CRC)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- identifier des perspectives et des points de vue différents (COM, AUT)
- chercher des renseignements sur les organismes qui viennent en aide aux enfants (COM, AUT)
- se renseigner sur divers éléments du mode de vie et sur les caractéristiques naturelles d'une communauté lointaine (COM, AUT)
- observer et décrire les relations entre les diverses caractéristiques d'une communauté (CRC)
- comparer plusieurs aspects de leur propre communauté avec ceux d'une communauté lointaine (CRC)
- repérer sur une carte des lieux dont on parle en classe (AUT)
- consulter des encyclopédies pour se renseigner sur l'industrie et les services (COM, AUT)
- explorer l'impact de diverses entreprises sur l'environnement naturel et l'environnement construit (TEC, CRC)
- explorer l'impact des innovations technologiques sur notre mode de vie (TEC, CRC)
- classer les aliments selon l'endroit d'origine (CRC)
- choisir une méthode pour recueillir les informations voulues (AUT)
- établir des liens entre le climat d'une région et ses produits agricoles (CRC)
- consulter des encyclopédies et des atlas pour se renseigner sur le climat et les produits agricoles (COM, AUT)
- résumer leurs conclusions sous forme d'une courte rédaction (COM, AUT, CRC)

## Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

### Les élèves pourront

- explorer la valeur de l'empathie en se mettant à la place des autres par l'imagination (VAL)
- participer à l'élaboration d'une liste de droits et de responsabilités pour la classe (VAL)
- chercher à protéger leurs droits et les droits des autres élèves (VAL, CRC)
- se servir du jeu de rôle pour explorer différentes façons de résoudre des conflits (COM, VAL, CRC)
- accepter les différences entre communautés sans porter de jugement de valeur (VAL)
- éviter de porter des jugements de valeur sur les modes de vie et les technologies d'ailleurs (TEC, VAL)
- travailler de manière coopérative et contribuer productivement aux activités d'apprentissage en groupe (VAL)
- commencer à aborder des situations dans différentes perspectives (VAL, CRC)
- identifier des stéréotypes et des idées préconçues au sujet des produits agricoles (VAL)
- reconnaître que nous disposons d'une grande variété d'aliments grâce à la production agricole d'autres pays du monde (VAL)

## Objectifs relatifs à l'action civique

### Les élèves pourront

- participer à un projet de levée de fonds pour un organisme qui aide les enfants (VAL, NUM)
- participer à l'organisation d'une fête de la Paix (VAL)
- participer à la planification d'une célébration culturelle qui reconnaît une des cultures de la Saskatchewan (VAL, NUM, AUT)
- participer à des simulations qui explorent l'interdépendance de l'économie, de l'environnement et du bien-être social (CRC, VAL, COM)
- élaborer un plan personnel pour manger des aliments sains tout en appuyant l'agriculture durable (CRC, VAL, TEC, AUT)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème comme «La satisfaction des besoins et des désirs dans le monde entier» dans le cadre d'une enquête. Développer des mini-thèmes comme «Nourrir la population mondiale» ou «Les transports et les communications» dans le cadre d'une enquête. Suivre une démarche intégrée pour étudier les célébrations. Développer un thème qui refait surface tout au long de l'année comme «Les jours fériés et les célébrations» dans le contexte de la communication.

Les sciences: Établir des liens entre les décisions de l'être humain et leurs effets sur l'animal.

L'éducation artistique: L'art dramatique en contexte.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la troisième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

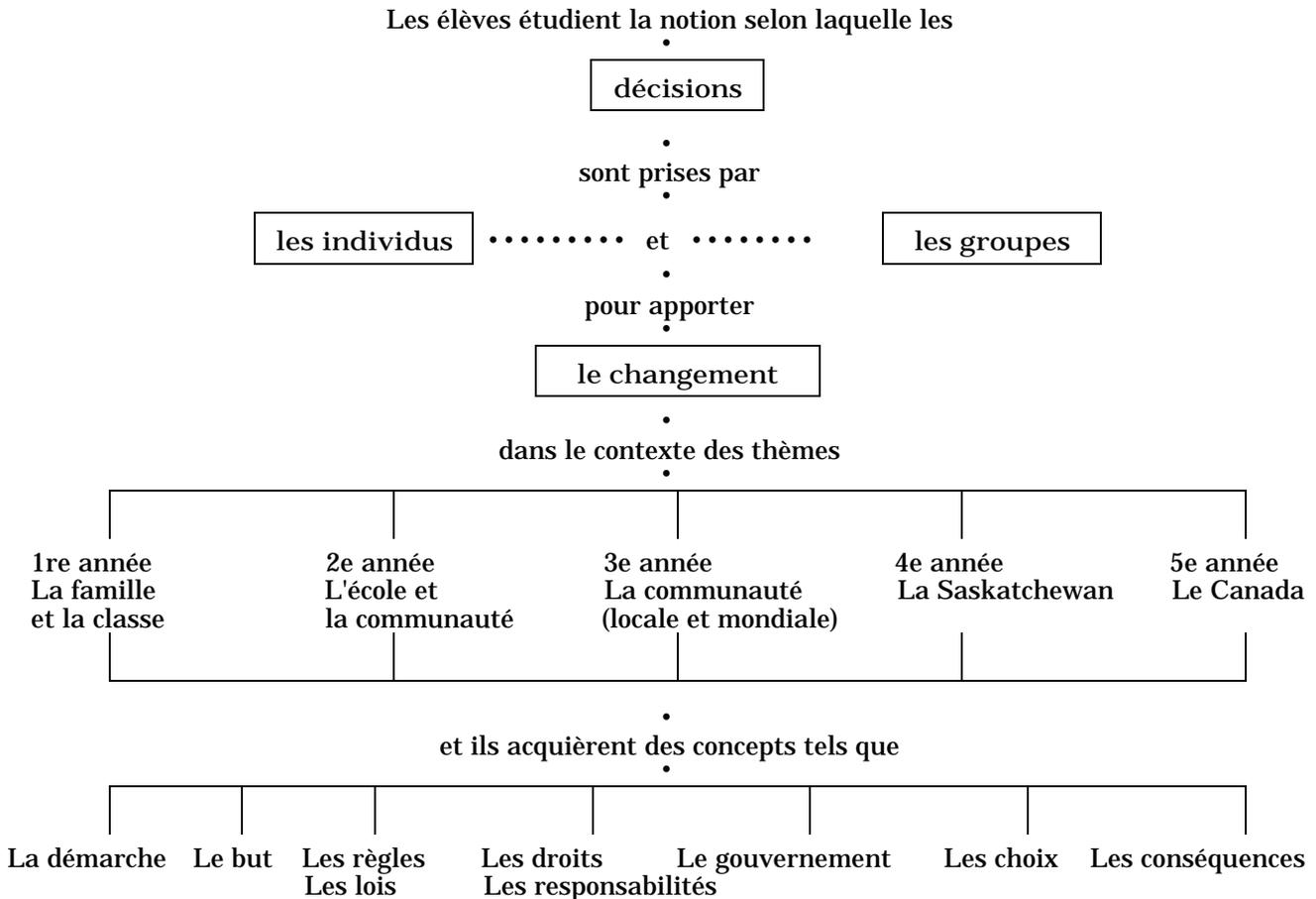
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en troisième année

Les élèves apprendront que la prise de décision fait partie intégrante de la vie privée et de la vie professionnelle. Elles apprendront à reconnaître diverses façons de prendre des décisions dans les entreprises, les organisations et les gouvernements locaux. Elles participeront à des démarches de prise de décision.

Les élèves apprendront que les décisions sont généralement prises pour satisfaire les besoins et les désirs de l'être humain. Elles apprendront également que lorsqu'on prend des décisions, on doit opérer des choix et respecter des règles et des lois.

Les élèves pourront appliquer les connaissances et les compétences acquises durant l'année pour créer une communauté de toutes pièces.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### La prise de décision

- choix, résolution de conflits, règles et règlements, lois, changement, leadership, futur

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que l'on prend des décisions dans les entreprises
- que l'on peut résoudre des conflits sans avoir recours à la violence verbale ou physique
- que l'on adopte de nouvelles lois en fonction de nouvelles circonstances
- que les lois et les règlements sont édictés pour des raisons particulières
- que les décisions aboutissent souvent à des changements

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- utiliser diverses stratégies pour prendre des décisions dans des situations fictives (CRC, VAL)
- utiliser la méthode du consensus pour prendre une décision qui affecte leur vie quotidienne (CRC, AUT)
- participer à une discussion de groupe afin de confronter leurs idées et leurs opinions à celles des autres (COM, CRC)
- évaluer leur démarche de prise de décision et les résultats (CRC)
- établir des liens entre l'adoption d'une loi ou d'une règle et la situation qui a provoqué la décision (CRC)
- identifier des changements qui ont lieu dans une communauté (TEC)
- comparer les décisions prises dans différentes communautés et les changements qui en ont résulté (CRC, TEC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- explorer, par des situations concrètes, les conséquences que les actions individuelles ont sur les autres (VAL)
- mieux comprendre les vertus nécessaires au maintien d'un climat d'apprentissage favorable et à l'épanouissement de tous ceux qui sont impliqués (VAL)
- découvrir comment leurs efforts peuvent affecter la situation (AUT, VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- participer à l'établissement de procédures pour résoudre des conflits dans le contexte de la classe ou de l'école (VAL, CRC)
- participer à une prise de décision au niveau de l'administration locale de la communauté sur un sujet qui les concerne (CRC, AUT)
- concevoir et créer une communauté fictive (CRC, COM, VAL, TEC)

## Suggestions d'intégration

Les sciences: Unité de tronc commun: Le système solaire (module trois)

L'éducation artistique: La prise de décision est un élément important dans le programme d'éducation artistique. L'enseignant pourra vouloir opérer un transfert de compétences entre ces deux matières.

L'hygiène: On peut appliquer la démarche «Objectif santé» qui comporte une démarche de prise de décision en trois temps à des projets de sciences humaines.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la quatrième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

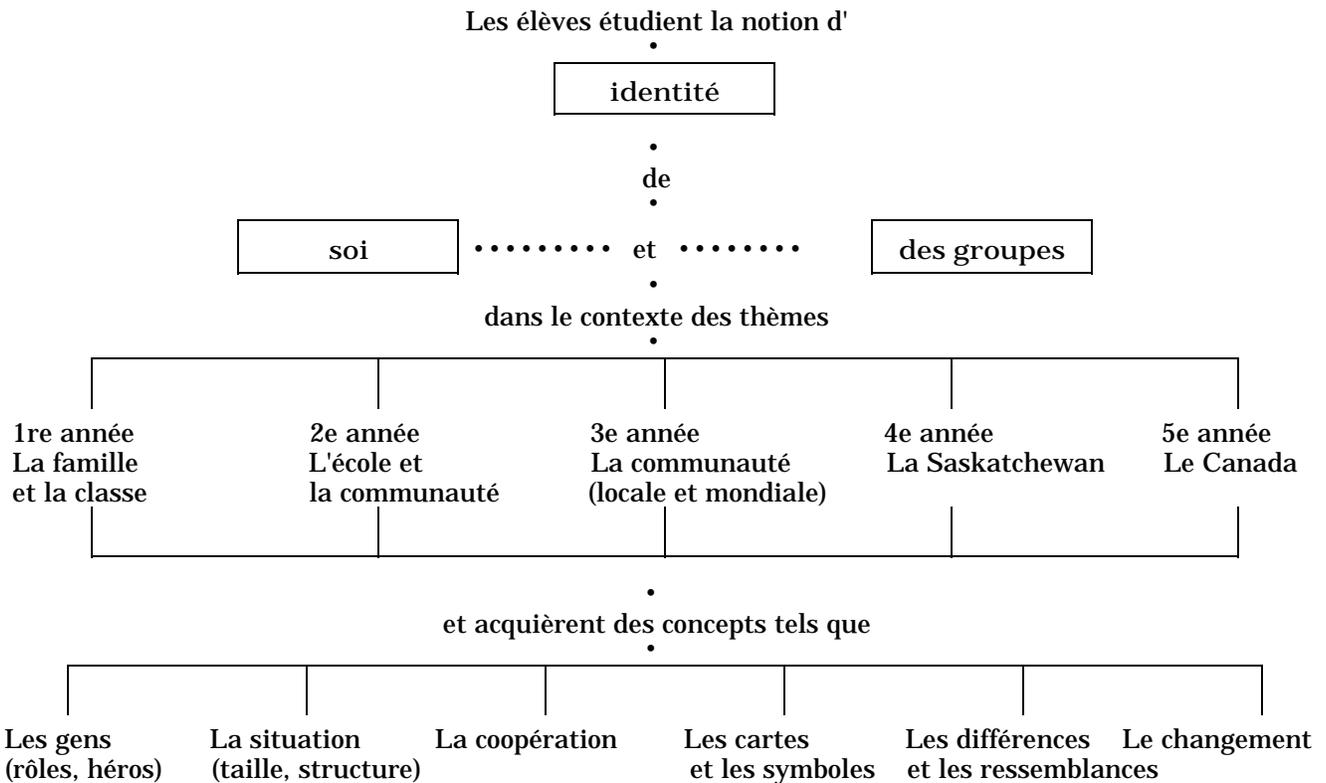
Unité 1 • L'identité

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en quatrième année

Les élèves examineront l'identité de la Saskatchewan et étudieront sa géographie (relief, rivières et climat), sa végétation et sa faune, ses villes, ses villages et ses parcs. Ils acquerront les compétences pratiques pour créer et interpréter des cartes.

Ils apprendront à connaître diverses personnes que l'on considère des «héros» dans la province. Les élèves choisiront et appliqueront des critères pour désigner leurs propres héros.

## Principaux concepts et objectifs spécifiques

### Concepts

#### L'identité

- province, caractéristiques naturelles, carte, échelle, points cardinaux, quadrillage, climat, symboles, héros

## Objectifs relatifs aux connaissances

### Les élèves comprendront

- que les cartes fournissent une foule d'informations (AUT, COM)
- que la légende nous aide à comprendre les symboles sur une carte
- que le climat affecte notre mode de vie
- qu'il existe divers types de communautés en Saskatchewan
- que plusieurs facteurs déterminent la décision de vivre dans tel endroit
- que certains noms de lieux sont des mots d'origine indienne (COM)
- que de nombreux hommes, femmes et enfants peuvent être considérés comme des héros (VAL)
- que la Saskatchewan a une tradition de bénévolat (VAL)

## Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

### Les élèves pourront

- interpréter la légende, l'échelle et la rose des vents sur une carte simple (AUT, COM)
- utiliser les coordonnées pour situer un endroit sur une grille (NUM)
- créer des plans d'endroits familiers (COM)
- établir des liens entre le climat de la Saskatchewan et sa végétation (CRC)
- recueillir des informations sur diverses villes de la province (AUT, COM)
- établir des liens entre la répartition de la population et des facteurs comme le climat, les services disponibles, les possibilités de gagner sa vie (CRC, VAL)
- comparer des villes de la Saskatchewan selon divers facteurs comme la population, la date de fondation, les principales industries (CRC, NUM)
- identifier et utiliser diverses sources d'information dans le cadre de leur recherche (AUT)
- résumer les informations pertinentes au moyen de notes ou de tableaux récapitulatifs (AUT, COM)
- présenter une bibliographie avec leur recherche (COM, AUT)

## Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

### Les élèves pourront

- reconnaître les symboles provinciaux et expliquer ce qu'ils signifient (VAL)
- reconnaître les avantages à vivre dans telle ville (VAL)
- déceler les stéréotypes et les préjugés présents dans les ressources imprimées et non imprimées (VAL, CRC)
- établir des critères pour désigner des héros (VAL, CRC)

## Objectifs relatifs à l'action civique

### Les élèves pourront

- faire une maquette de la Saskatchewan (CRC)
- participer à un projet d'établissement d'un Temple de la renommée

## Suggestions d'intégration

La langue: Lire ou raconter des histoires, des légendes et des textes factuels.

Les mathématiques: Aborder les concepts suivants: coordonnées, distance, échelle, symboles, cartes et graphiques.

Les sciences: Concepts et notions se rapportant aux conditions météorologiques, au climat, au relief, à la végétation, à la faune et à la flore de la province.

L'éducation artistique: L'art de la Saskatchewan qui illustre la géographie et les habitants de la province.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la quatrième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

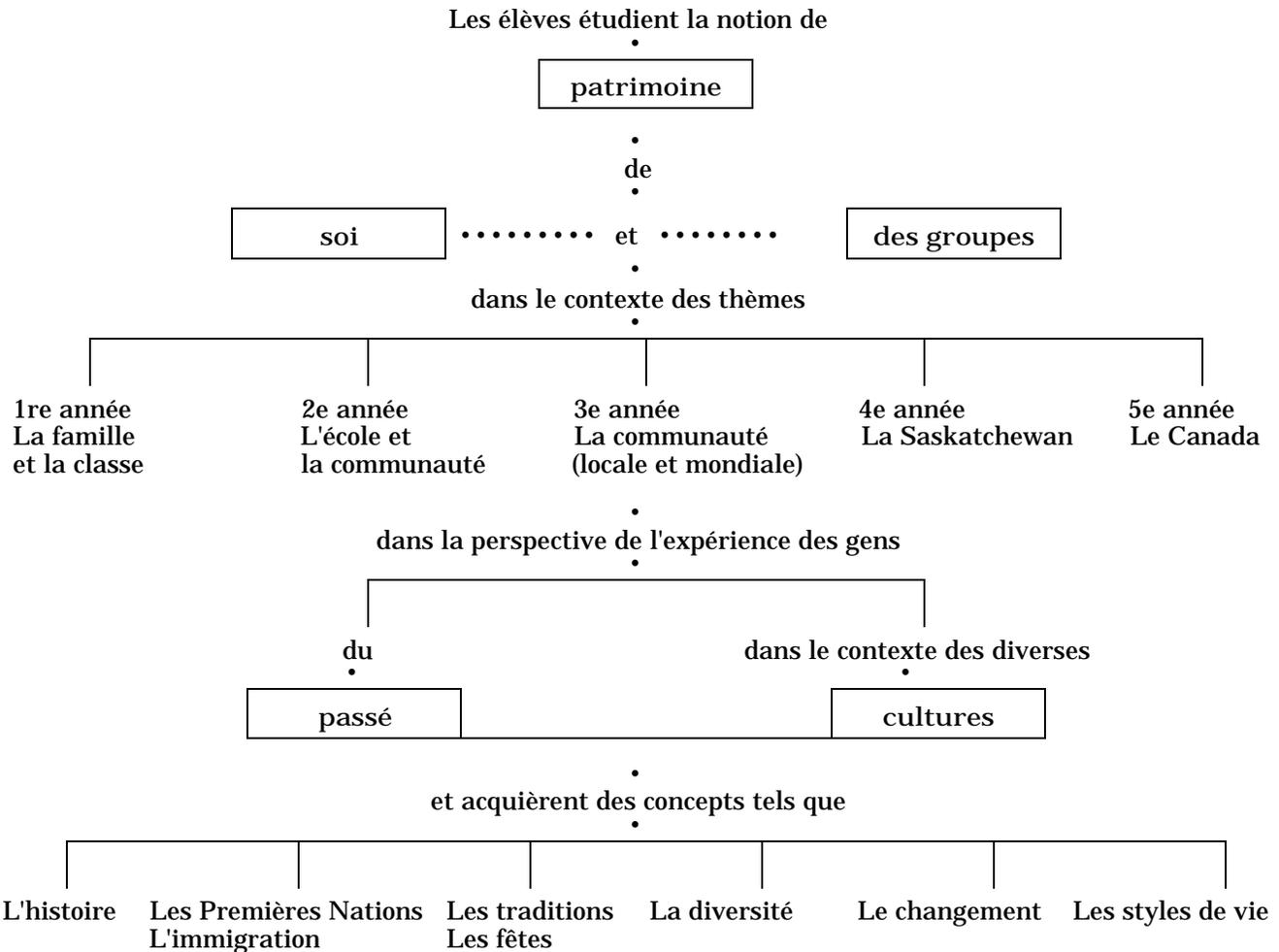
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur le patrimoine peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en quatrième année

Les élèves étudieront l'histoire des habitants de la Saskatchewan depuis les peuples des Premières nations avant l'arrivée des Européens jusqu'aux immigrants récents originaires de nombreux pays du monde, en passant par les explorateurs, les négociants en fourrures, les peuples métis. Elles verront que tous ont contribué à former la mosaïque multiculturelle de cette province.

Les élèves utiliseront diverses ressources, notamment la littérature, pour trouver des informations sur l'histoire des habitants. Elles auront l'occasion de participer à divers projets collectifs pour classer et présenter leurs informations. Elles établiront des rapports entre les événements et les expériences qui ont caractérisé le passé et ceux qui caractérisent le présent.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### Le patrimoine

- histoire, Premières nations, tradition orale, diversité, négociants, immigrants, facteurs d'attraction et facteurs favorisant l'émigration, changement

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que les peuples indiens habitaient ici bien avant l'arrivée des premiers Européens
- que les peuples indiens de la Saskatchewan avait une tradition orale, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas d'écriture avant le XXe siècle (VAL)
- que la langue, la culture, la technologie et le mode de vie des peuples sont adaptés à leur environnement (TEC, VAL)
- que les innovations technologiques, les valeurs et les modes d'interaction sociale des peuples indiens continuent à nous servir de nos jours (TEC, VAL)
- que les explorateurs, les négociants en fourrures et les premiers immigrants sont venus dans cette région pour diverses raisons
- que les immigrants ont apporté avec eux leur propre culture (VAL)
- que les interactions entre les peuples autochtones et les nouveaux arrivants ont contribué à forger de nouvelles identités (VAL)
- que, dans leur nouvel environnement, les immigrants ont adapté et créé des formes de technologie (TEC)
- que les immigrants sont venus dans cette région pour diverses raisons

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- comparer les modes de vie traditionnels de plusieurs groupes indiens (TEC, VAL)
- établir des liens entre la technologie de ces groupes et leur environnement (TEC, CRC)
- utiliser des histoires racontées comme source d'information sur un peuple (COM, AUT)
- identifier et utiliser différentes sources d'information (COM, AUT)
- illustrer les différences entre les cultures sous forme d'un tableau (CRC, COM)
- explorer la manière dont, dans le passé, la technologie a affecté la vie familiale et sociale (TEC, VAL)
- classer des idées sous diverses formes (CRC)
- explorer la manière dont un changement dans les moyens de transport affecte le mode de vie (TEC, CRC)
- utiliser des récits de première main pour s'informer sur la vie des immigrants (AUT, COM)
- présenter des informations sous diverses formes, dont une maquette (d'une hutte de terre), un livret (dictionnaire d'objets ménagers), une exposition (sur un groupe ethnique) (CRC, COM, NUM)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- reconnaître la diversité culturelle qui fait partie de notre patrimoine depuis des milliers d'années (VAL)
- identifier des partis pris et des points de vue différents dans les ressources (CRC, VAL, COM)
- faire preuve de respect pour les valeurs et le mode de vie des personnes qui ont habité autrefois la Saskatchewan (VAL)
- utiliser une simulation pour explorer les sentiments des immigrants face au partage (VAL, CRC)

## Objectifs relatifs à l'action civique

Les élèves pourront

- mieux comprendre notre patrimoine en planifiant et en participant à des activités de simulation (CRC, VAL)

## Suggestions d'intégration

**La langue:** Utiliser la littérature (romans, biographies, études de cas, ouvrages non romanesques) pour étudier le passé de la province. Développer ce thème dans le contexte social et historique tout au long de l'année.

**L'éducation artistique:** Étudier l'art et l'artisanat d'hier et d'aujourd'hui. Se pencher notamment sur les peuples indiens de la Saskatchewan. Se demander pourquoi l'art et l'artisanat ont évolué. Utiliser l'art dramatique en contexte pour étudier et présenter des données historiques.

**Les sciences:** Unité obligatoire: Les fossiles et les roches. Étudier également les animaux de la province, surtout ceux qui ont aidé l'homme à survivre (le bison) et à vivre du commerce (le castor).

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la quatrième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

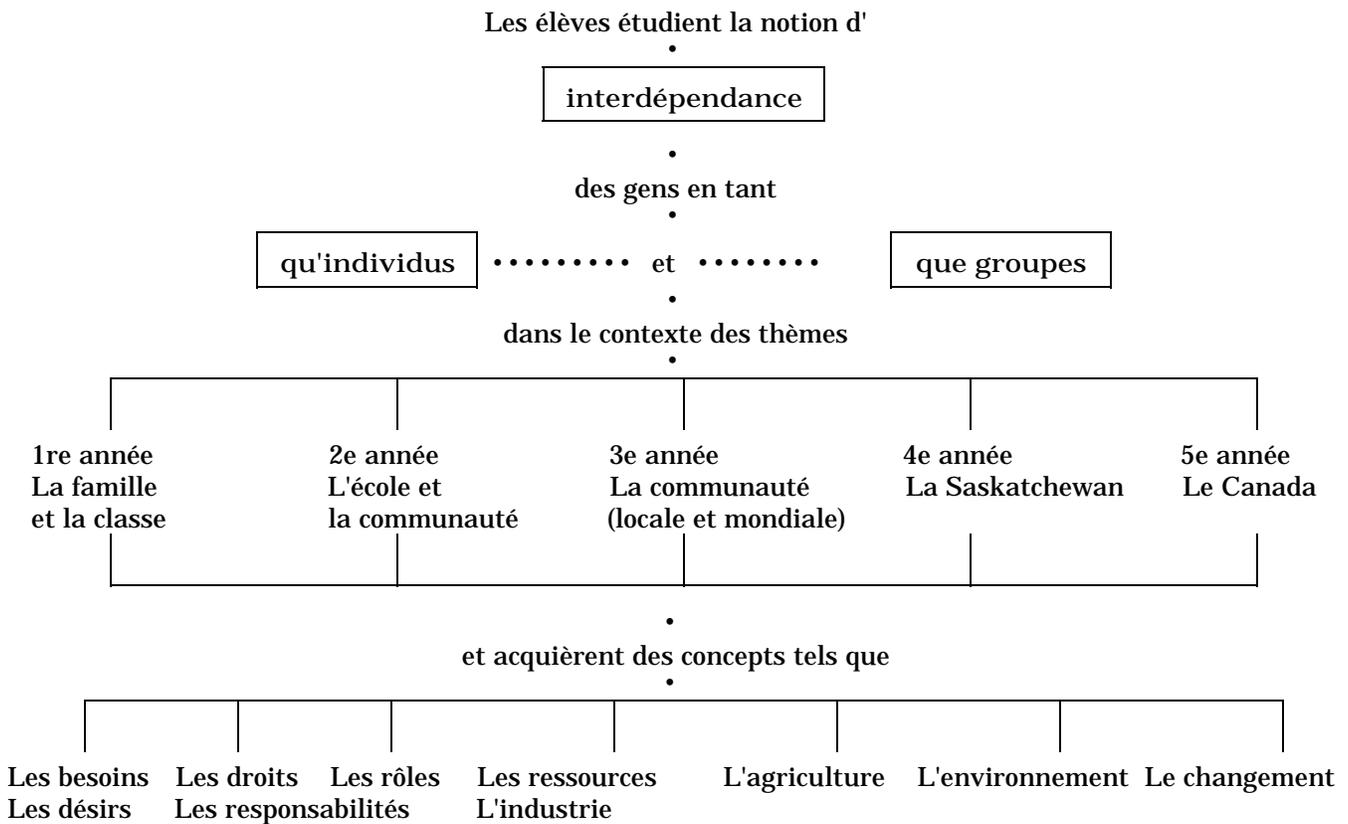
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en quatrième année

Les élèves étudieront les rapports d'interdépendance en Saskatchewan et entre la province et d'autres régions, de même qu'entre la technologie, les ressources, l'agriculture, l'industrie, l'économie et les êtres humains.

Les élèves auront l'occasion de repérer, de structurer et de présenter des informations et des points de vue sur les sujets étudiés et de participer à des activités de simulation qui étayeront les concepts étudiés.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

L'interdépendance

- besoins, désirs, technologie, ressources, industrie, agriculture, économie

Objectifs relatifs aux connaissances

Les élèves comprendront

- le concept de technologie (TEC)
- que les gens créent des innovations technologiques pour satisfaire des besoins et des désirs (TEC, VAL)
- que les changements technologiques entraînent souvent d'autres changements (TEC)
- que la Saskatchewan possède des ressources diverses
- que l'industrie dépend des ressources
- que les entreprises jouent un rôle important dans l'économie de la province
- que les ressources sont soit renouvelables, soit non renouvelables
- que la Saskatchewan produit des denrées agricoles diverses
- que certains aliments viennent de cette province tandis que d'autres viennent de plus loin
- que l'agriculture prend diverses formes en Saskatchewan

Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

Les élèves pourront

- explorer la distribution et les utilisations de la technologie à la maison, à l'école et dans la communauté (TEC, CRC)
- proposer et discuter des autres options possibles pour remplacer des innovations technologiques données (TEC, CRC, COM)
- élaborer un premier plan de travail pour trouver des informations sur une ressource (AUT)
- utiliser divers moyens de communication pour se procurer des informations sur les ressources (AUT)
- créer des schémas conceptuels ou des diagrammes pour montrer les relations entre les ressources, l'industrie, l'économie et la satisfaction des besoins (CRC, COM)
- utiliser des cartes et des tableaux pour présenter des informations sur le développement durable en agriculture (COM, VAL)
- établir des liens entre les étapes par lesquelles passent les produits alimentaires et leur prix au détail (CRC, NUM)

Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

Les élèves pourront

- reconnaître que les femmes sont à l'origine de nombreuses inventions (VAL, TEC)
- reconnaître que chaque culture a des formes de technologie appropriée (VAL, TEC)
- travailler de manière coopérative et contribuer productivement à un projet de simulation d'une entreprise (VAL)
- participer activement à la démarche de prise de décision au sein d'une activité de simulation d'une entreprise (VAL, CRC)
- reconnaître la contribution des femmes à la production de la nourriture partout dans le monde (VAL)
- reconnaître le rôle important de l'agriculture dans l'économie de la Saskatchewan (VAL, NUM)

Objectifs relatifs à l'action civique

Les élèves pourront

- concevoir et construire un objet ou une démarche qui répond à un besoin ou un désir (CRC)
- mieux comprendre des concepts économiques en participant à une activité de simulation d'une entreprise (NUM, COM, CRC, AUT, TEC)
- prendre des décisions sur l'attribution des tâches dans une situation fictive (CRC, VAL, AUT)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer un thème comme «La satisfaction des besoins et des désirs en Saskatchewan» ou dans le contexte d'une enquête.

Les sciences: Unité obligatoire: Les formes d'énergie. Les unités facultatives: La nutrition, la digestion et la diversité végétale peuvent être reliées à l'agriculture et à d'autres domaines.

L'éducation artistique: L'art dramatique en contexte, activités artistiques connexes.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la quatrième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

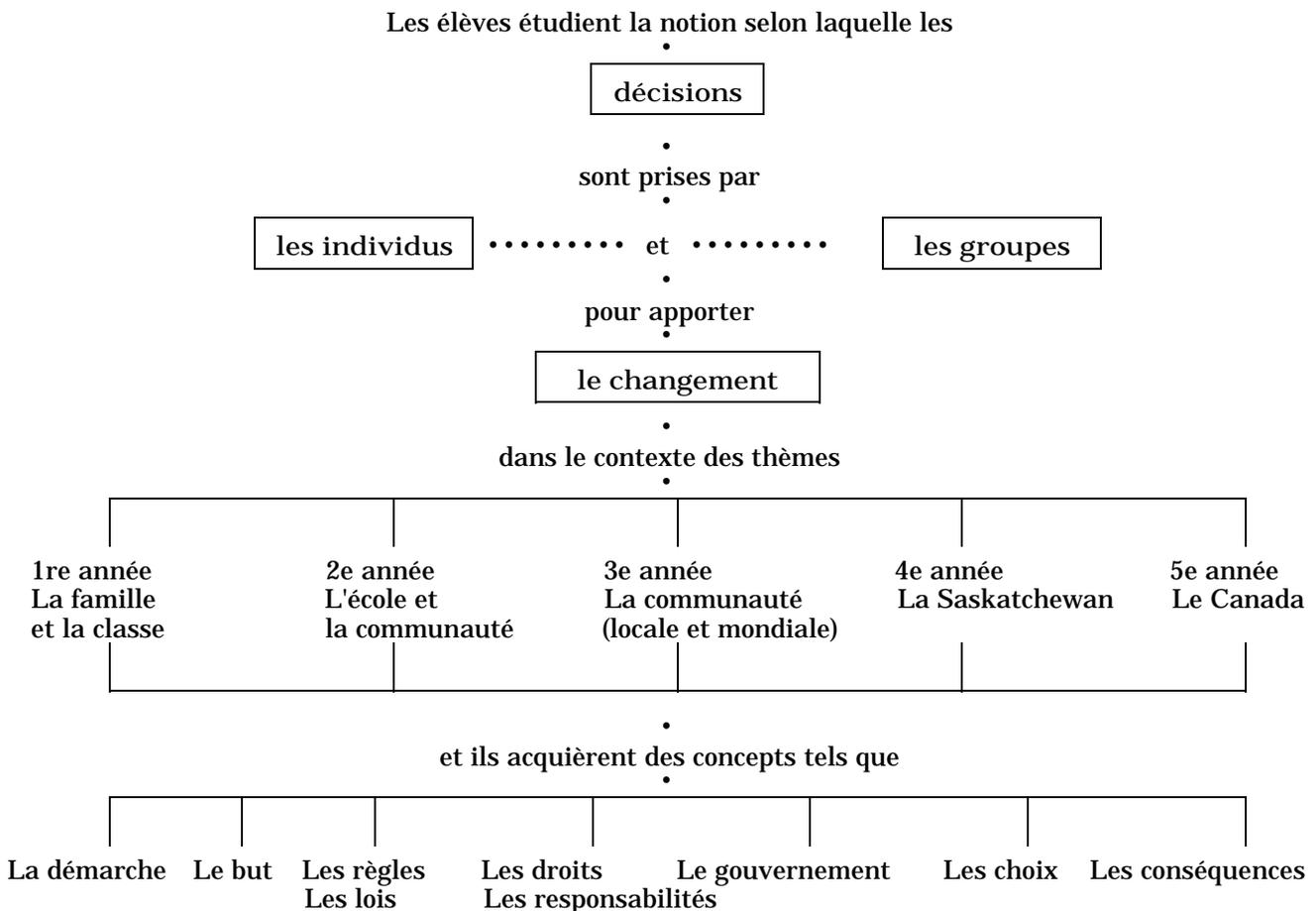
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en quatrième année

Les élèves apprendront les différences entre les règles et les lois et établiront des liens entre certaines règles et lois et leurs objectifs. Elles étudieront le gouvernement provincial et seront en mesure de reconnaître certaines lois qu'il a édictées, certaines dépenses et revenus ainsi que les rôles de certains élus provinciaux.

Les élèves apprendront que le fait de prendre des décisions entraîne souvent des changements et elles pourront s'exercer à diverses façons de prendre des décisions.

Les élèves pourront appliquer les connaissances et les compétences acquises durant l'année pour créer une province de toutes pièces.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### La prise de décision

- règles, lois, changement, gouvernement, capitale, impôts, revenus, dépenses

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- la différence entre les règles et les lois
- que les règles et les lois sont des éléments nécessaires de la société
- qu'il y a plusieurs paliers de gouvernement qui ont chacun leurs responsabilités
- que le gouvernement provincial édicte des lois, finance des projets, fournit des services et perçoit des impôts
- la notion de revenus et de dépenses publiques (NUM)
- que les décisions aboutissent souvent à des changements
- que le changement fait partie intégrante de la vie

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- incorporer graduellement le vocabulaire de la prise de décision dans leur langage oral et écrit (COM)
- comparer diverses démarches de prise de décision (CRC)
- établir les liens entre les règles et les lois, et les droits et les responsabilités (CRC, VAL)
- comparer le fonctionnement du gouvernement à celui d'un organisme qui leur est familier (CRC)
- situer leur communauté sur une carte électorale
- trouver des informations sur un programme ou un service qui relève des compétences du gouvernement provincial (AUT, COM)
- identifier des changements qui ont lieu dans une réserve (TEC)
- identifier des changements dans le rôle des femmes (VAL)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- exprimer leur avis sur l'équité et l'efficacité de diverses démarches de prise de décision (CRC, VAL)
- faire preuve de respect pour notre système de gouvernement provincial (VAL)
- comprendre le rapport qui existe entre les impôts et les services (VAL, NUM)
- explorer les implications des stéréotypes sexistes et racistes (VAL, CRC)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- s'exercer à prendre des décisions de diverses façons à propos de questions qui les concernent (CRC, VAL, AUT)
- participer à une simulation d'un système de revenus et de dépenses (NUM, CRC, COM)
- concevoir et créer une province fictive (CRC, COM, VAL, TEC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Étudier la littérature ayant trait aux thèmes et aux concepts mentionnés ci-dessus.

Utiliser des démarches de prise de décision dans d'autres matières.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la cinquième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

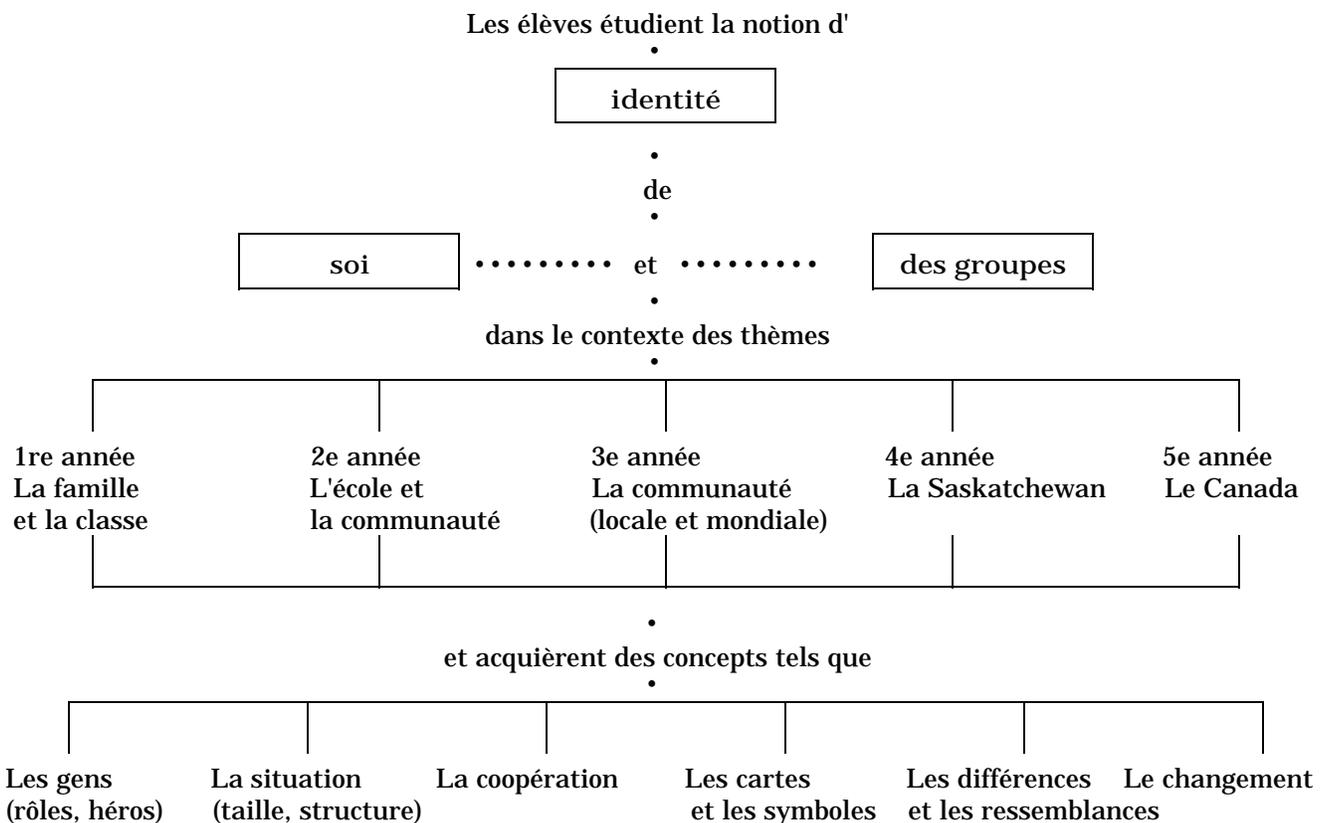
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en cinquième année

Les élèves étudieront l'identité du Canada. Cela revient à étudier sa géographie, c'est-à-dire son relief, ses réseaux fluviaux, son climat et sa végétation. Ils étudieront également des endroits précis du pays, ses symboles nationaux et régionaux et ses habitants, en particulier ses héros.

Tout en étudiant le pays, les élèves acquerront les techniques qu'il faut pour interpréter et créer des cartes et ils s'y exerceront. Ils feront également des recherches sur divers sujets qui les amèneront à mener des entrevues et à repérer, structurer et présenter des informations.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'identité

- pays, province, territoire, caractéristiques géographiques, climat, échelle, symboles, point de vue, héros

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que les régions du Canada ont diverses caractéristiques naturelles qui ont été formées par les éléments
- que les frontières politiques du Canada ont évolué au fil du temps
- que la distribution de la population est une fonction des ressources, des caractéristiques géographiques et du climat
- le concept de symbole
- que certains symboles en sont venus à évoquer le Canada et ses régions
- que les peuples indiens sont de ce pays
- que tous les autres groupes ethniques sont venus ici à un moment donné
- que le Canada est devenu un pays multiculturel à cause de ce mélange de groupes ethniques
- que la langue est un élément important de notre identité (VAL)

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- établir des liens entre les divers symboles cartographiques et les caractéristiques naturelles qui y correspondent (COM, AUT)
- interpréter les symboles cartographiques (COM, AUT)
- découvrir l'origine des symboles qui représentent le Canada
- concevoir un questionnaire pour faire un sondage (COM)
- classer les informations trouvées à l'aide d'un diagramme à bandes (NUM, CRC)
- interpréter les résultats du sondage (CRC, NUM)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- reconnaître la diversité géographique du Canada (VAL)
- reconnaître les symboles canadiens et expliquer ce qu'ils signifient (VAL)
- concevoir un symbole pour représenter leur école, leur famille, leur communauté ou un autre groupe (VAL)
- apprendre quelques mots dans une autre langue (VAL, COM)
- accepter que l'on puisse des points de vue différents (VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- aider à établir un Temple de la renommée

## Suggestions d'intégration

**La langue:** Lire ou raconter des histoires, des légendes et des faits sur les habitants et les lieux du pays. Il est possible de développer un thème comme «Je suis canadien» dans le contexte personnel ou celui de la recherche.

**Les mathématiques:** Étudier les coordonnées, les échelles et les symboles. Interpréter et créer des cartes et des graphiques.

**Les sciences:** Concepts et documents se rapportant au temps, au climat, au relief, à la végétation, à la faune de la province. Unité obligatoire: La matière et ses changements et unité facultative: Les communautés et écosystèmes.

**L'éducation artistique:** L'art et l'artisanat de groupes culturels qui composent la riche mosaïque multiculturelle du Canada. L'art et l'artisanat englobent les costumes, la danse, la musique, les histoires et le folklore.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la cinquième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

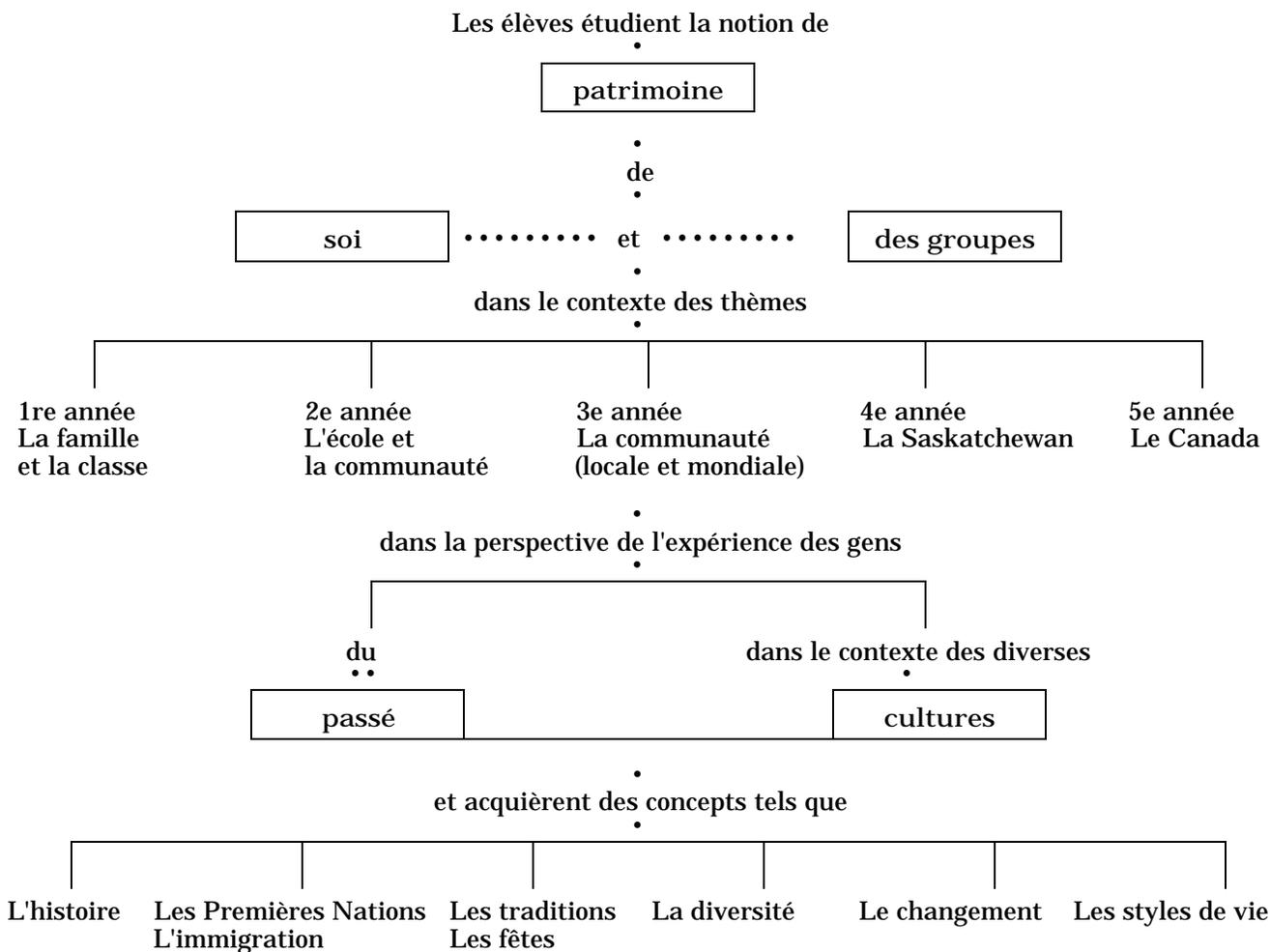
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur le patrimoine peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en cinquième année

Les élèves étudieront certaines expériences historiques qui expliquent l'unité du Canada moderne. Elles étofferont leurs connaissances sur les peuples indiens et les principaux événements (p. ex. le négoce des fourrures, la Confédération, la construction du chemin de fer, les traités, les guerres) qui ont eu un profond impact sur les habitants de notre pays. Elles étudieront certaines causes de ces événements, analyseront des personnages historiques, étudieront les groupes d'immigrants que les événements ont attirés au Canada et analyseront la façon dont l'existence des habitants a été ou est influencée par l'amalgame culturel canadien.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### Le patrimoine

- histoire, tradition orale, Premières nations, origine, explorateur, immigrant, facteurs d'attraction et facteurs favorisant l'émigration, Métis, nation, Confédération, traité, guerre, paix, changement

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que l'on étudie l'histoire à partir des archives, de la tradition orale et de l'archéologie
- que le concept de temps se conçoit de façon linéaire ou cyclique
- que les peuples indiens se servent d'histoires ou de récits pour étudier l'histoire (VAL)
- que les personnes qui écrivent l'histoire le font en fonction de leur propre point de vue (VAL)
- que les peuples indiens et inuit étaient les premiers habitants du Canada
- qu'il y a des différences et des ressemblances entre les divers groupes d'Indiens et d'Inuit (TEC, VAL)
- que les explorateurs, les négociants en fourrures et les premiers immigrants sont venus dans cette région pour diverses raisons
- que le commerce des fourrures a entraîné des changements
- qu'une tradition d'entraide existe depuis longtemps au Canada
- que le fait d'immigrer au Canada a causé des changements profonds dans la vie des immigrants (TEC)
- que l'arrivée des immigrants a causé des changements profonds dans la vie des premiers habitants et dans l'environnement (TEC)
- que la construction du chemin de fer a provoqué divers changements (TEC)
- que les gouvernements de l'époque ont signé des traités avec les nations indiennes, qui revendiquent aujourd'hui leur dû

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- trouver des exemples d'objets façonnés, de caractéristiques et d'écofacts
- concevoir une ligne du temps pour exprimer le passage du temps
- reconnaître différents points de vue (CRC)
- identifier et utiliser différentes sources possibles d'information dans le cadre d'une recherche sur le mode de vie d'un groupe d'Indiens ou d'Inuit (AUT)
- présenter des informations sous une forme de leur choix (AUT)
- établir des liens entre les caractéristiques naturelles, le climat et la végétation d'une région et la meilleure façon de satisfaire les besoins fondamentaux (CRC)
- prendre des décisions dans le contexte d'une simulation en tenant compte de divers facteurs (CRC, VAL)
- établir des liens entre les voies de communication naturelles, l'établissement des postes de traite et l'emplacement de villes ou de bourgs actuels (CRC)
- identifier et utiliser différentes sources d'information dans le cadre d'une recherche sur les immigrants (COM, AUT)
- noter les informations pertinentes sous diverses formes (COM, AUT)
- présenter les informations trouvées sous une forme qui convient au contenu (COM, AUT)
- établir des liens entre les traités signés lors de la colonisation et les négociations qui se déroulent actuellement entre le gouvernement et diverses nations indiennes (CRC, VAL, NUM)
- comparer le rôle des premières immigrantes avec la vie des femmes d'aujourd'hui au Canada (CRC, VAL, TEC)

## Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

Les élèves pourront

- écouter le point de vue des autres et y réagir (COM, CRC, VAL)
- défendre leur propre point de vue (COM, CRC, VAL)
- reconnaître la diversité des modes de vie des peuples indiens et inuit du Canada (VAL)
- prendre des décisions qui reflètent le mode de vie des peuples autochtones au cours d'une simulation (VAL, CRC)
- reconnaître les diverses façons dont les peuples indiens et les premiers immigrants s'entraidaient (VAL, TEC)
- explorer des exemples de préjugés et de discrimination dans notre histoire (VAL, CRC)
- s'identifier aux premiers immigrants en participant à des jeux de rôle et à des activités de visualisation guidée (VAL, CRC)
- reconnaître les contributions de divers groupes d'immigrants à la formation de notre pays (VAL)

## Objectifs relatifs à l'action civique

Les élèves pourront

- participer à un jeu de rôle dans le cadre duquel chaque membre du groupe choisit et défend un point de vue (COM, VAL, CRC)
- élaborer un plan d'action pour s'entraider dans une situation appropriée (VAL, CRC)
- participer à la rédaction, à l'implantation et à l'évaluation d'un traité moderne (VAL, CRC, COM)

## Suggestions d'intégration

**La langue:** Utiliser la littérature (roman historique, biographie, étude de cas) pour étudier les expériences passées des habitants du Canada. Développer des thèmes dans le contexte social et historique. Il peut s'agir d'un thème suivi tout au long de l'année.

**L'éducation artistique:** Étudier l'art et l'artisanat d'hier et d'aujourd'hui tels qu'ils se manifestent chez divers peuples, notamment les peuples indiens; examiner les raisons de l'évolution de cet art et artisanat. Utiliser l'art et l'artisanat pour présenter des informations.

**Les sciences:** Unités: structure et fonction des végétaux, communautés et écosystèmes.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la cinquième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

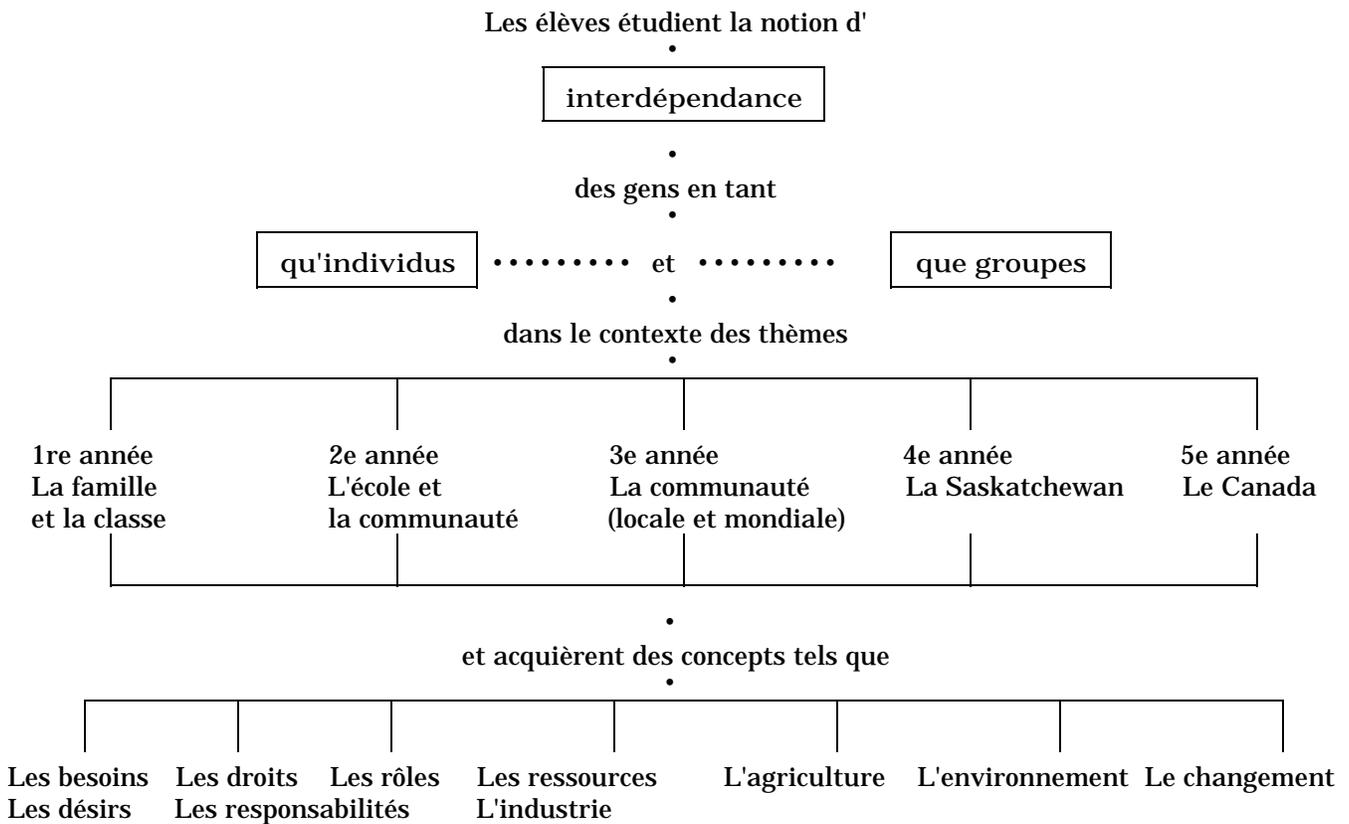
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en cinquième année

Dans cette unité, les élèves étudieront les ressources, les industries, l'agriculture et l'économie du Canada. Ils commenceront à cerner les rapports d'interdépendance qui s'instaurent lorsque l'industrie et l'agriculture utilisent des ressources pour répondre aux besoins et aux désirs de l'être humain.

Les élèves consulteront une variété de documents d'information, y compris des cartes et des tableaux. Ils structureront et échangeront des informations et des idées de différentes façons.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### L'interdépendance

- ressources, industrie, technologie, préservation de l'environnement, agriculture, économie, entrepreneurship

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- que le Canada est un pays riche en ressources naturelles
- que les ressources sont soit renouvelables, soit non renouvelables
- que l'industrie utilise des ressources pour répondre aux besoins et aux désirs de l'être humain (TEC)
- que la préservation de l'environnement est un paramètre important (VAL, TEC)
- que le Canada fournit une grande variété de produits agricoles
- que le sol dans les régions agricoles du Canada est une ressource
- que les pays dépendent les uns des autres pour fournir des aliments à leur population
- que l'économie du Canada consiste à produire et à vendre des biens et des services
- le concept d'entrepreneurship

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- consulter la documentation éphémère pour s'informer sur les ressources, les industries et sur la préservation de l'environnement (AUT, COM)
- consulter des atlas pour s'informer sur les ressources et les industries (AUT, COM)
- explorer, dans le contexte de leur vécu, la manière dont les besoins humains orientent et contribuent au développement des innovations technologiques (TEC)
- explorer les avantages et les risques que présente la technologie à la maison et dans la communauté (TEC)
- identifier et ordonner les étapes nécessaires pour mener à bien un projet de recherche (AUT)
- classer les informations sous la forme qui convient (CRC, AUT)
- explorer l'impact des innovations technologiques agricoles sur leur environnement immédiat (TEC, CRC)
- consulter divers documents imprimés et non imprimés (AUT, COM)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- reconnaître divers points de vue sur les questions concernant l'exploitation des ressources (VAL, CRC)
- reconnaître la complexité de certains rapports d'interdépendance (VAL, TEC)
- reconnaître le rôle important de l'agriculture dans l'économie du Canada (VAL, NUM)
- éviter de faire des généralisations (VAL)
- reconnaître que l'achat de produits canadiens aide notre économie (NUM, VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- choisir une action visant à préserver l'environnement et évaluer leur progrès (AUT, TEC, VAL)
- reconnaître des exemples d'entrepreneurship dans leur communauté (CRC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Développer le thème «La satisfaction des besoins et des désirs au Canada» dans le cadre d'une recherche. Continuer à exploiter le mini-thème «D'autres façons d'apprendre» dans le contexte littéraire aidera à cerner ce qu'on apprend par les vidéocassettes, les lettres, les télécopies, le téléphone, les dépliants, les gens et les ordinateurs.

Les sciences: Unité obligatoire: Les ressources. Unité facultative: Les machines et le travail (technologie industrielle). Unité facultative: Les océans (industrie de la pêche). Développer des mini thèmes comme «L'agriculture au Canada» et «La foresterie au Canada» dans le contexte de l'environnement.

On peut développer les habiletés et capacités des élèves dans toutes les matières.

# Aperçu des unités de la cinquième année

Chaque année, l'apprentissage est organisé autour de quatre unités d'étude.

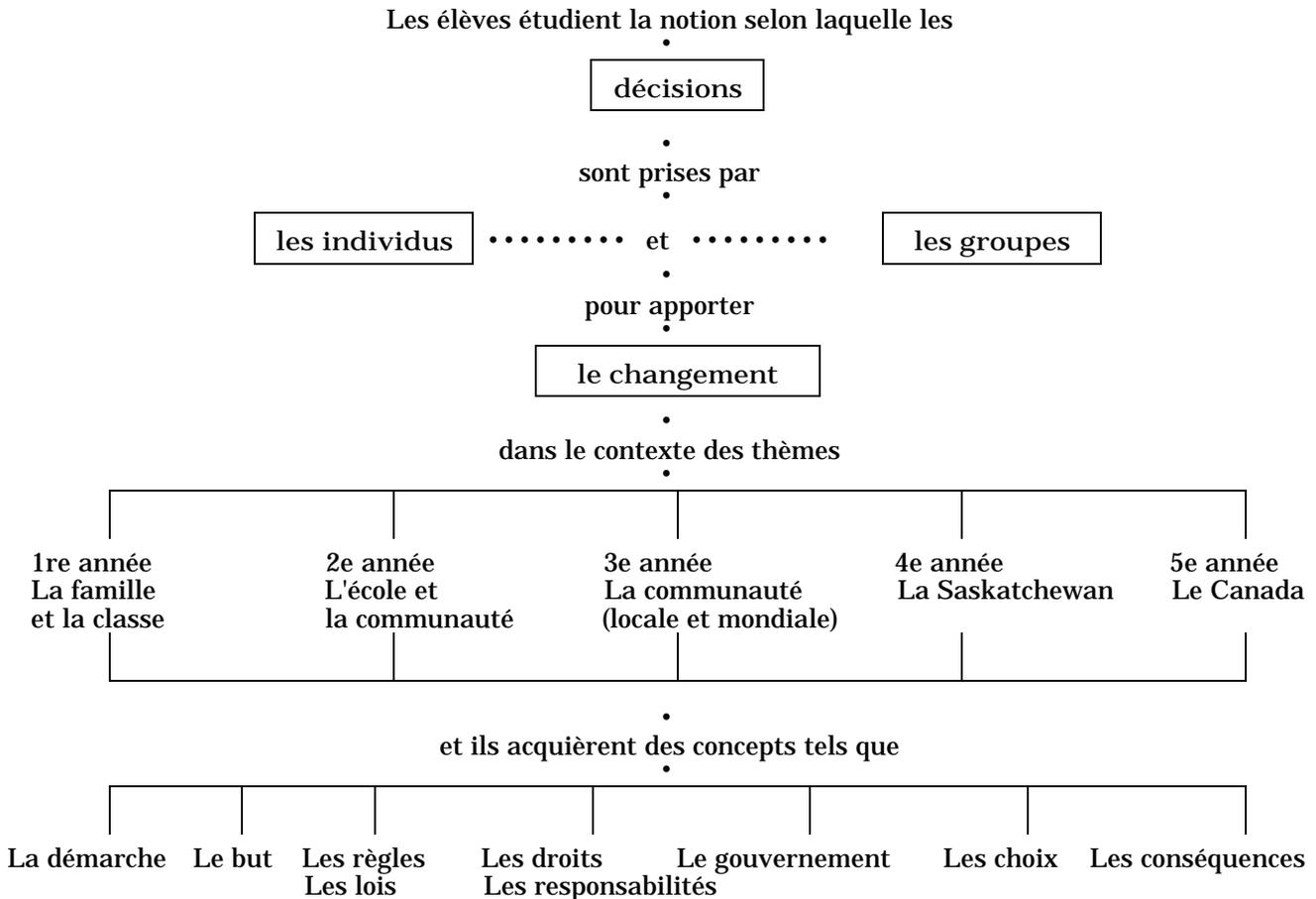
Unité 1 • L'identité

Unité 2 • Le patrimoine

Unité 3 • L'interdépendance

Unité 4 • La prise de décision

Chaque unité sera de plus en plus approfondie au fil des années. Nous avons choisi des thèmes relativement larges pour faciliter l'intégration à d'autres matières et pour permettre aux enseignants et enseignantes et aux élèves d'établir des programmes qui conviennent à leur situation. L'intégration verticale, dans laquelle on traite d'un thème large que l'on approfondit au fil des années, offre aux élèves une structure sur laquelle ils peuvent fonder leur apprentissage. L'unité sur l'identité peut être exploitée de la manière suivante:



## Résumé de l'unité en cinquième année

Les élèves étudieront la façon dont les Canadiens se gouvernent. Elles apprendront comment les membres du parlement sont élus, quelles sont leurs responsabilités, où ils se réunissent et l'influence qui peut s'exercer sur les décisions prises à ce palier.

Elles s'exerceront aux procédures démocratiques et à la prise de décision; elles prendront conscience des aspects coopératifs et interdépendants du processus. Elles apprendront que des décisions sont prises en raison des besoins et des désirs et qu'elles se soldent inmanquablement par un ensemble de conséquences.

Elles apprendront que tous les citoyens ont des droits et des responsabilités.

# Principaux concepts et objectifs spécifiques

## Concepts

### La prise de décision

- règles, lois, gouvernement, changement, droits, responsabilités

### Objectifs relatifs aux connaissances

#### Les élèves comprendront

- qu'il y a plusieurs paliers de gouvernement qui ont chacun leurs responsabilités
- la différence entre les règles et les lois
- que le gouvernement fédéral édicte des lois, finance des projets, fournit des services et perçoit des impôts
- le rôle des divers paliers de gouvernement des Indiens et des Métis

### Objectifs relatifs aux habiletés et capacités

#### Les élèves pourront

- établir des liens entre le changement et la prise de décision (CRC)
- utiliser diverses démarches de prise de décision (CRC)
- mettre en pratique des techniques d'entrevue (COM)
- établir des liens entre les droits et les responsabilités (CRC)

### Objectifs relatifs aux attitudes et valeurs

#### Les élèves pourront

- présenter divers points de vue au sujet d'un problème d'actualité (VAL, COM, CRC)
- reconnaître que le racisme, le sexisme et toutes les formes de préjugé et de discrimination sont des actions qui violent le respect de la personne (VAL)
- élaborer une liste des qualités d'un bon citoyen canadien (VAL)

### Objectifs relatifs à l'action civique

#### Les élèves pourront

- faire une activité dont le but est d'influer sur les décisions d'un gouvernement (VAL, COM, CRC)
- concevoir, planifier et bâtir un pays futuriste (CRC, COM, VAL, TEC)

## Suggestions d'intégration

La langue: Puiser dans la littérature ayant trait aux thèmes et aux concepts étudiés.

Développer un thème comme «Notre monde en pleine évolution» ou «Les droits et les responsabilités des Canadiens» dans le contexte social.

Développer un thème «D'autres façons d'apprendre» dans le contexte littéraire pour étoffer les connaissances qu'on a sur les médias.

La prise de décision peut être pratiquée dans d'autres matières.

On peut développer les habiletés et connaissances des élèves dans toutes les matières.