

Sciences humaines

Programme d'études
9^e année

Septembre 2012



Éducation et Développement
de la petite enfance

PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES



Éducation et Développement
de la petite enfance

Document de mise en œuvre

Sciences humaines 9^e année

Septembre 2012

Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse à tous les intervenants en éducation qui œuvrent, de près ou de loin, au niveau des sciences humaines de la neuvième année. Il précise les résultats d'apprentissage en sciences humaines que les élèves des écoles françaises et des écoles d'immersion de l'Île-du-Prince-Édouard devraient avoir atteints à la fin du cours Sciences humaines 9^e année.

S'inspirant des programmes d'études du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, du Québec, de l'Alberta, et de la division des programmes en anglais du Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard, ce programme d'études a été conçu en vue de bien préparer les élèves à poursuivre leurs apprentissages en sciences humaines au niveau intermédiaire.

Dans le but d'alléger le texte, les termes de genre masculin sont utilisés pour désigner les femmes et les hommes.

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance tient à remercier les personnes qui ont apporté leur expertise à l'élaboration du présent document.

- Les spécialistes qui œuvrent au sein du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, dont :

Véronique Bouchard

Spécialiste des programmes de Sciences humaines
Division des programmes en français

- Un merci tout particulier aux enseignants et enseignantes qui ont participé au développement et à la mise à l'essai de ce nouveau programme :

Kim Arsenault

Gulf Shore Consolidated

Rachel Doucette

M.E. Callaghan

Mandy Carmichael/ Nelson Valois

Stonepark Intermediate

Denise Millette-Caissie

École Évangéline

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

Table des matières

Introduction

Avant-propos	iii
Remerciements	iv
Tables des matières.....	v

A - Contexte et fondement

Orientations de l'éducation publique

La philosophie de l'éducation publique.....	1
Les buts de l'éducation publique	2
Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires	3

Composantes pédagogiques

Les résultats d'apprentissage	6
Principes relatifs au français parlé et écrit	7
L'évaluation.....	8
La littératie et la numératie pour tous	10
Principes relatifs à la diversité et aux perspectives culturelles	11
Les élèves ayant des besoins particuliers.....	11

L'orientation des sciences humaines

Buts de l'enseignement des sciences humaines.....	14
Les <i>Portails</i> de la pensée géographique	15

Les composantes pédagogiques du programme

Le programme de Sciences humaines 9 ^e année	16
L'apprentissage fondé sur les ressources	17
Le transfert graduel des responsabilités.....	18
Le processus de recherche	19
Vue d'ensemble : Résultats d'apprentissage	20

B - Plan d'enseignement

Module de politique : Plan d'enseignement.....	22
Annexes	42
Module de géographie : Introduction	78
Territoire urbain : Plan d'enseignement	90
Territoire région – Dépendance énergétique : Plan d'enseignement	102
Annexes	116
Module Éducation planétaire : Plan d'enseignement.....	130
Annexes	182
Bibliographie	281

C - Section *Boîte à outils*.....284

A – Contexte et fondement

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE

La philosophie de l'éducation publique

L'objectif du système d'éducation publique de l'Île-du-Prince-Édouard est de voir au développement des élèves afin que chacun d'entre eux puisse occuper une place de choix dans la société.

Le but de l'éducation publique est de favoriser le développement de personnes autonomes, créatives et épanouies, compétentes dans leur langue, fières de leur culture, sûres de leur identité et désireuses de poursuivre leur éducation pendant toute leur vie. Elles sont ainsi prêtes à jouer leur rôle de citoyens libres et responsables, capables de collaborer à la construction d'une société juste, intégrée dans un projet de paix mondiale, et fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique s'est engagée à soutenir le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. C'est pourquoi l'école doit être un milieu où les élèves peuvent s'épanouir et préparer leur vie adulte.

L'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de cette mission qui sous-tend un partenariat avec les parents, la commission scolaire, la communauté et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Ce partenariat est essentiel à l'atteinte des objectifs d'excellence.

Les buts de l'éducation publique¹

Les buts de l'éducation publique sont d'aider l'élève à :

- développer une soif pour l'apprentissage, une curiosité intellectuelle et une volonté d'apprendre tout au long de sa vie;
- développer la capacité de penser de façon critique, d'utiliser ses connaissances et de prendre des décisions informées;
- acquérir les connaissances et les habiletés de base nécessaires à la compréhension et à l'expression d'idées par l'entremise de mots, de nombres et d'autres symboles;
- comprendre le monde naturel et l'application des sciences et de la technologie dans la société;
- acquérir des connaissances sur le passé et savoir s'orienter vers l'avenir;
- apprendre à apprécier son patrimoine et à respecter la culture et les traditions;
- cultiver le sens des responsabilités;
- apprendre à respecter les valeurs communautaires, à cultiver un sens des valeurs personnelles et à être responsable de ses actions;
- développer une fierté et un respect pour sa communauté, sa province et son pays;
- cultiver le sens des responsabilités envers l'environnement;
- cultiver la créativité, y compris les habiletés et les attitudes se rapportant au milieu de travail;
- maintenir une bonne santé mentale et physique, et à apprendre à utiliser son temps libre de façon efficace;
- comprendre les questions d'égalité des sexes et la nécessité d'assurer des chances égales pour tous;
- comprendre les droits fondamentaux de la personne et à apprécier le mérite des particuliers;
- acquérir une connaissance de la deuxième langue officielle et une compréhension de l'aspect bilingue du pays.

¹ Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines. *Une philosophie d'éducation publique pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard*, novembre 1989, p. 1-4

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

L'atteinte de ces résultats d'apprentissage les préparera à continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont les connaissances, les habiletés et les attitudes auxquelles on s'attend de la part de tous les élèves qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires. L'atteinte de ces résultats d'apprentissage les préparera à continuer à apprendre tout au long de leur vie. Les attentes sont décrites non en fonction de matières individuelles, mais plutôt en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes acquises dans le cadre du programme.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires suivants forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique

Civisme

Les finissants pourront apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale. Ils voudront coopérer activement dans la société afin de créer un milieu de vie sain dans le respect de la diversité.

Ils pourront, par exemple :

- démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial, et s'impliquer pour y faire valoir leurs droits;
- comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents, et planifier l'avenir en fonction de ces connaissances;
- apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres, de même que l'apport du multiculturalisme à la société, et s'engager à y contribuer positivement;
- définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques, et les défendre;
- examiner les problèmes reliés aux droits de la personne, reconnaître les différentes formes de discrimination et s'impliquer pour lutter contre ces injustices lorsqu'elles surviennent dans leur milieu;
- comprendre la notion du développement durable et ses répercussions sur l'environnement, et protéger activement les ressources naturelles de la planète dans un contexte socio-économique stable.

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire dans des contextes d'apprentissage variés afin de penser logiquement, d'approfondir leurs savoirs et de communiquer efficacement.

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire dans des contextes d'apprentissage variés afin de penser logiquement, d'approfondir leurs savoirs et de communiquer efficacement.

Ils pourront, par exemple :

- explorer, évaluer et exprimer leurs propres idées, leurs connaissances, leurs perceptions et leurs sentiments;

- comprendre les faits et les rapports présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux;
- exposer des faits et donner des directives de façon claire, logique, concise et précise devant divers auditoires;
- manifester leur connaissance de la deuxième langue officielle;
- trouver, traiter, évaluer et partager des renseignements;
- faire une analyse critique des idées transmises par divers médias.

Technologie

Les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

Ils pourront, par exemple :

- utiliser les technologies actuelles afin de créer des projets, de rédiger des productions écrites, de communiquer, de partager des travaux et de rechercher adéquatement de l'information;
- démontrer une compréhension de l'impact de la technologie sur la société;
- démontrer une compréhension des questions d'ordre moral reliées à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.

Développement personnel

Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Ils pourront, par exemple :

- faire une transition vers le marché du travail et les études supérieures;
- prendre des décisions éclairées et en assumer la responsabilité;
- travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un objectif;
- démontrer une compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie;
- choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières;
- démontrer des habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles;
- démontrer de la curiosité intellectuelle, un esprit entreprenant et un sens de l'initiative;
- faire un examen critique des questions d'ordre moral.

Expression artistique

Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Ils pourront, par exemple :

- utiliser diverses formes d'art comme moyens de formuler et d'exprimer des idées, des perceptions et des sentiments;
- démontrer une compréhension de l'apport des arts à la vie quotidienne et économique, ainsi qu'à l'identité et à la diversité culturelle;
- démontrer une compréhension des idées, des perceptions et des sentiments exprimés par autrui sous diverses formes d'art;
- apprécier l'importance des ressources culturelles (théâtre, musées, galeries d'art, etc.).

Résolution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés à toutes les matières scolaires.

Ils pourront, par exemple :

- recueillir, traiter et interpréter des renseignements de façon critique afin de faire des choix éclairés; utiliser, avec souplesse et créativité, diverses stratégies en vue de résoudre des problèmes;
- résoudre des problèmes seuls et en groupe;
- déceler, décrire, formuler et reformuler des problèmes;
- formuler et évaluer des hypothèses;
- constater, décrire et interpréter différents points de vue, en plus de distinguer les faits des opinions

Langue et culture française

Les finissants seront pleinement conscients de la vaste contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne.

Les finissants seront pleinement conscients de la vaste contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne. Ils reconnaîtront qu'ils appartiennent à une société dynamique, productive et démocratique, respectueuse des valeurs culturelles de tous, et que le français et l'anglais font partie de leur identité.

Ils pourront, par exemple :

- s'exprimer couramment en français à l'oral et à l'écrit;
- manifester le goût de la lecture et de la communication en français;
- accéder à l'information en français provenant des divers médias et la traiter;
- faire valoir leurs droits et assumer leurs responsabilités en tant que francophones ou francophiles;
- démontrer une compréhension de la nature bilingue du Canada et des liens d'interdépendance culturelle qui façonnent le développement de la société canadienne.

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage² L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de **résultat d'apprentissage**.

« Un résultat d'apprentissage n'est pas un objectif. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : alors que l'objectif précise ce que l'enseignant doit faire, le résultat décrit ce que l'élève doit avoir appris dans une période donnée. »

Un **résultat d'apprentissage** décrit le comportement en précisant les habiletés, les stratégies, les connaissances mesurables, les attitudes observables qu'un élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage n'est pas un objectif. Il aborde l'enseignement d'un point de vue différent : alors que l'objectif précise ce que l'enseignant doit faire, le résultat décrit ce que l'élève doit avoir appris dans une période donnée.

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

Il y a **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage de fin de cycle (RAC)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Ils précisent les RAG à la fin de la 3 ^e , 6 ^e , 9 ^e et 12 ^e année.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés spécifiques, les connaissances et la compréhension que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.

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

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut qu'au cours des années antérieures et subséquentes les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus. Par exemple, pour l'atteinte d'un résultat d'apprentissage spécifique en 9^e année, on aura travaillé aux apprentissages en 7^e et

² Adapté de la Nouvelle-Écosse. Programme de français M-8, p. 3-4.

en 8^e année, et l'élève devra réinvestir les connaissances et les habiletés au cours des années suivantes.

La présentation des résultats d'apprentissage par année, qui est conforme à la structure établie dans ce document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage seront abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme. En mettant l'accent sur l'acquisition de compétences linguistiques, les interventions pédagogiques seront de l'ordre du « comment » développer une habileté et du « comment » acquérir une notion, plutôt que du « quoi » enseigner. La diversité des stratégies pédagogiques mobilisera l'expérience et la créativité du personnel.

Principes relatifs au français parlé et écrit

L'école doit favoriser le perfectionnement du français à travers le rayonnement de la langue et de la culture française, dans l'ensemble de ses activités.

La langue étant un instrument de pensée et de communication, le français représente le véhicule principal d'acquisition et de transmission des connaissances dans nos écoles, peu importe la discipline enseignée. C'est en français que l'élève doit prendre conscience de la réalité, analyser ses expériences personnelles et maîtriser le processus de la pensée logique avant de communiquer. Parce que l'école doit assurer l'approfondissement et l'élargissement des connaissances fondamentales du français, aussi bien que le perfectionnement de la langue parlée et écrite, la qualité du français utilisé et enseigné à l'école est la responsabilité de tous les enseignants.

(...) la qualité du français utilisé et enseigné à l'école est la responsabilité de tous les enseignants.


Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance sollicite, par conséquent, la collaboration de tous les enseignants pour promouvoir une tenue linguistique de haute qualité à l'école. Il rappelle que c'est au cours d'activités scolaires et de l'apprentissage, quelle que soit la discipline, que l'élève enrichit sa langue et perfectionne ses moyens d'expression orale et écrite.

(...) c'est au cours d'activités scolaires et de l'apprentissage, quelle que soit la discipline, que l'élève enrichit sa langue et perfectionne ses moyens d'expression orale et écrite.

Il importe aux titulaires de cours de maintenir dans leur classe une ambiance favorable au développement et à l'enrichissement du français, et de sensibiliser l'élève au souci de l'efficacité linguistique, tant sur le plan de la pensée que sur celui de la communication. De fait, chaque enseignant détient le rôle de modèle sur le plan de la communication orale et écrite. Pour ce faire, chacun doit multiplier les occasions d'utiliser le français et s'efforcer d'en maintenir la qualité en portant une attention particulière au vocabulaire technique de sa discipline ainsi qu'à la clarté et à la précision du discours oral et écrit.

L'évaluation

L'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont l'enseignement est offert aux élèves. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.



L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts.

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

L'évaluation vise divers buts :

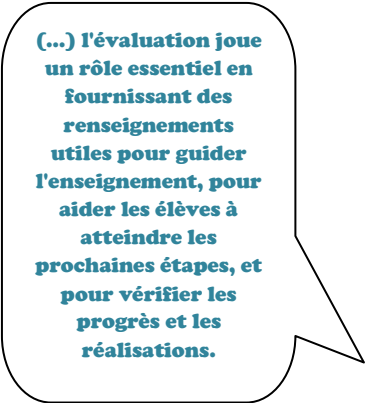
L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

Cette évaluation éclaire les enseignants sur ce que les élèves comprennent, et leur permet de planifier et d'orienter l'enseignement tout en fournissant une rétroaction utile aux élèves.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

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

L'évaluation de l'apprentissage (sommatif)



(...) l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à atteindre les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations.

Les renseignements recueillis à la suite de cette évaluation permettent aux élèves, aux enseignants et aux parents, ainsi qu'à la communauté éducative au sens large, d'être informés sur les résultats d'apprentissage atteints à un moment précis. L'évaluation de l'apprentissage peut servir d'évaluation *au service de* l'apprentissage lorsqu'elle est utilisée pour planifier les interventions et pour guider l'enseignement afin de continuer à favoriser la réussite.

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

Les *indicateurs de rendement* reflètent la profondeur, l'étendue et l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

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

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

La littératie et la numératie pour tous

(...) les connaissances, les habiletés et les stratégies reliées à la littératie et la numératie ne sont pas uniquement des concepts à être enseignés et appris. Elles font partie intégrante de notre façon de comprendre le monde (...)

Au cours des dernières années, nous en sommes venus à comprendre que les connaissances, les habiletés et les stratégies reliées à la littératie et la numératie ne sont pas uniquement des concepts à être enseignés et appris. Elles font partie intégrante de notre façon de comprendre le monde, de communiquer avec celui-ci et de participer à sa construction. C'est grâce à ces outils que l'élève deviendra un membre actif de sa communauté.

« La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. »

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année* », 2004, p. 5.

« La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, sur des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis quand les autres sont exclus d'une grande partie de la communication collective. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté. »

Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012.

« La numératie englobe les connaissances et les compétences requises pour gérer efficacement les exigences relatives aux notions de calcul de diverses situations. »

Statistique Canada, 2008.

« La *numératie* est une compétence qui se développe non seulement en étudiant les mathématiques, mais aussi dans l'étude des autres matières. Il s'agit de l'acquisition d'une connaissance des *processus mathématiques* et d'une appréciation de leur *nature*. Ainsi on développe un *sens de l'espace et des nombres* qu'on utilise dans des *contextes significatifs* qui reflètent notre monde. La confiance accrue au fur et à mesure qu'on se sert de sa compréhension et de sa *créativité en résolution de problèmes* rend l'apprenant plus compétent à fonctionner dans une société en évolution constante, et surtout sur le plan *technologique*. »

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2010.

Principes relatifs à la diversité et aux perspectives culturelles

Le présent programme d'études est inclusif et est conçu pour aider tous les élèves à réaliser leur potentiel en leur donnant accès à des objectifs d'apprentissage identiques.

Le présent programme d'études est inclusif et est conçu pour aider tous les élèves à réaliser leur potentiel en leur donnant accès à des objectifs d'apprentissage identiques.

Toutefois, de nombreux facteurs influent sur le développement des aptitudes à parler, à lire, à échanger et à écrire. Quand ils conçoivent des expériences d'apprentissage pour leurs élèves, les enseignants doivent donc tenir compte des caractéristiques variées qui distinguent les jeunes dont ils sont responsables (qu'elles se reflètent dans leurs besoins d'apprentissage, leurs expériences, leurs intérêts ou leurs valeurs).

La diversité culturelle et sociale

La diversité culturelle et sociale est une ressource qui vise à enrichir et à élargir l'expérience d'apprentissage de tous les élèves. Non seulement les élèves ont-ils cette ressource à leur disposition, mais aussi la portent-ils en eux, la rendant ainsi exploitable dans la salle de classe. Au sein d'une communauté d'apprenants, les élèves ainsi sensibilisés à la diversité culturelle peuvent comprendre et exprimer des points de vue et des expériences variés, teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur bagage culturel. Ils apprennent ainsi que plusieurs points de vue sont possibles et développent un plus grand respect pour la différence. Ils sont ainsi encouragés à accepter d'autres façons de voir le monde.

Les élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignants doivent adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves (...)

Les résultats du programme énoncés dans le présent guide sont importants pour tous les apprenants et servent de cadre à un éventail d'expériences d'apprentissage pour tous les élèves, y compris ceux qui ont besoin de plans éducatifs individuels.

Pour obtenir les résultats voulus, certains élèves peuvent avoir besoin de matériel spécialisé, par exemple, des machines braille, des instruments grossissants, des traitements de texte avec vérification orthographique et autres programmes informatiques, des périphériques comme des synthétiseurs vocaux et des imprimés en gros caractères. On peut compter dans les résultats relatifs à l'oral et à l'écoute toutes les formes de communication verbale et non verbale, dont le langage gestuel et les communicateurs.

Les enseignants doivent adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves, et utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des résultats attendus dans le cadre du programme, de manière à planifier des expériences d'apprentissage convenant aux besoins d'apprentissage des élèves. Si des résultats particuliers sont impossibles à atteindre ou ne conviennent pas à certains élèves, les enseignants peuvent fonder l'établissement des objectifs d'apprentissage de ces élèves sur les énoncés de résultats du programme général, sur les résultats à atteindre à des étapes clés du programme et sur des résultats particuliers du programme pour les niveaux antérieurs et postérieurs, en guise de point de référence.

L'utilisation d'expériences d'apprentissage et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage variées, ainsi que l'accès à des ressources diversifiées pertinentes au contenu et au contexte, contribuent à rejoindre les différents styles d'apprenants d'une classe et favorisent l'apprentissage et le succès. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Certains élèves seront en mesure d'atteindre les résultats d'apprentissage visés par la province si l'on apporte des changements aux stratégies d'enseignement, à l'organisation de la salle de classe et aux techniques d'appréciation du rendement. Par contre, si ces changements ne suffisent pas à permettre à un élève donné d'atteindre les résultats d'apprentissage visés, alors un plan éducatif individualisé (P.E.I.) peut être élaboré.

Les élèves qui ont des besoins spéciaux bénéficient de la diversité des groupements d'élèves qui permettent le maximum d'interactions entre l'enseignant et les élèves, et entre ces derniers. Voici divers groupements possibles :

- enseignement à la classe complète;
- enseignement à de petits groupes;
- apprentissage en petits groupes;
- groupes d'apprentissage coopératif;
- enseignement individuel;
- travail indépendant;
- apprentissage avec partenaire;
- enseignement par un pair;
- travail à l'ordinateur supervisé par l'enseignant.

Les enseignants devraient adapter leur enseignement pour stimuler l'apprentissage des élèves doués et utiliser la progression d'énoncés de résultats du programme pour planifier des expériences significatives. Par exemple, les élèves qui ont déjà obtenu les résultats du programme s'appliquant à leur niveau particulier peuvent travailler à l'obtention de résultats relevant du niveau suivant.

Dans la conception des tâches d'apprentissage destinées aux apprenants avancés, les enseignants devraient envisager des moyens permettant aux élèves d'améliorer leurs connaissances, leur processus mental, leurs stratégies d'apprentissage, leur conscience d'eux-mêmes et leurs intuitions. Ces apprenants ont aussi besoin de maintes occasions d'utiliser le cadre des résultats du programme général pour concevoir eux-mêmes des expériences d'apprentissage qu'ils pourront accomplir individuellement ou avec des partenaires.

Bon nombre des suggestions visant l'enseignement et l'apprentissage offrent des contextes permettant l'accélération et l'enrichissement, comme par exemple : l'accent sur l'expérience, l'enquête et les perspectives critiques. La souplesse du programme en ce qui

concerne le choix des textes permet aussi d'offrir des défis et de rehausser l'apprentissage pour les élèves ayant des aptitudes linguistiques spéciales.

Les élèves doués ont besoin d'occasions de travailler dans le cadre de types de regroupements divers, notamment des groupes d'apprentissage réunissant des degrés d'aptitude différents ou semblables, des groupes réunissant des intérêts différents ou semblables et des groupes de partenaires.

La différenciation

(...) tous les élèves sont capables d'apprendre, mais [...] ils ne le font pas tous nécessairement au même rythme ni de la même manière.

Une stratégie particulièrement utile à l'enseignant est la différenciation. Il s'agit d'une stratégie qui reconnaît que tous les élèves sont capables d'apprendre, mais qu'ils ne le font pas tous nécessairement au même rythme ni de la même manière. Les enseignants doivent continuellement chercher de nouvelles stratégies et se constituer leur propre répertoire de stratégies, de techniques et de matériel qui faciliteront l'apprentissage des élèves dans la majorité des situations. La différenciation de l'enseignement n'est pas une stratégie d'enseignement spécialisé, mais constitue plutôt une stratégie qui prône l'équilibre, qui reconnaît les différences entre les élèves et qui agit sur ces différences.

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

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

L'orientation des sciences humaines

Buts de l'enseignement des sciences humaines

Les sciences humaines étudient l'organisation et le développement des sociétés sur leurs territoires³. Les sciences humaines traitent aussi de la personne comme membre d'un groupe social, des relations entre les personnes et des relations des personnes avec leurs territoires et leurs institutions sociales. Elles fournissent ainsi aux élèves un contexte propice à l'apprentissage de leur rôle de citoyen.

Les disciplines associées aux sciences humaines procurent aux élèves des outils appropriés pour comprendre comment fonctionnent et évoluent les sociétés, et comment s'aménagent et se transforment leurs territoires. Elles amènent les élèves à s'ouvrir sur le monde en éveillant leur curiosité à d'autres sociétés et à d'autres endroits que les leurs. Enfin, les sciences humaines, par le biais des disciplines qui en font partie, constituent le lieu privilégié d'éducation à la **citoyenneté**. C'est en effet par elles que les élèves ont l'occasion de saisir les dimensions qui définissent notre société : la démocratie, la diversité culturelle, la diversité des territoires, les courants économiques et leurs impacts, les responsabilités planétaires, et les technologies d'information et de communication. La géographie et l'histoire jettent les bases nécessaires à la compréhension et à l'explication de ces dimensions en situant les connaissances dans l'espace et dans le temps.

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

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

³ Territoire : le mot territoire désigne un espace organisé et construit qui tient compte à la fois du milieu naturel et des transformations que les humains y ont apportées.

Les Portails de la pensée géographique⁴

Les *Portails de la pensée géographique* sont une série de six concepts appelés « portails » et qui servent de point d'entrée pour transformer des contenus géographiques en sujets d'analyse. Comme pour les six concepts de la pensée historique de Peter Seixas du Centre for the Study of Historical Consciousness de l'UBC, ces portails ne sont pas des « contenus » qui doivent être enseignés aux élèves, mais bien des sources de questions ou des points à prendre en considération qui invitent les jeunes à penser de façon critique lors de leurs apprentissages. Selon Bahbahani et Tu Huynh (2008), ces portails ont deux fonctions :

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

Voici un résumé des six portails de la pensée géographique:

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

⁴ Adapté de Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 2 à 8

Les composantes pédagogiques du programme

Le programme de Sciences humaines 9^e année

À l'intermédiaire, les programmes d'études de Sciences humaines de la septième et de la huitième année mettent surtout l'accent sur la discipline de l'histoire. En neuvième année, les élèves ont la chance d'explorer trois modules qui mettent en vedette une ou des sciences humaines autres que l'histoire. Le programme d'études de 9^e année est donc composé de trois modules indépendants qui peuvent être faits dans n'importe quel ordre. Ces modules sont :

1. La politique
2. La géographie (humaine)
3. L'éducation planétaire

Le but de chacune de ces unités est de fournir à l'élève une démarche pour développer des connaissances et des habiletés propres à la discipline étudiée. De plus, chaque module offre plusieurs occasions d'intégrer **l'actualité** dans la démarche d'apprentissage. Ainsi, l'analyse et la compréhension des événements qui font les manchettes locales, nationales et internationales deviennent une partie intégrale du programme de Sciences humaines de neuvième année.

Les principes qui sous-tendent le programme de sciences humaines 9^e année sont déterminants pour atteindre les résultats escomptés.

- L'étude des sciences humaines doit se rattacher à des **expériences concrètes**. Ce qui est abordé dans le cadre des cours doit créer un lien avec le vécu de l'élève. Mieux vaut, en sciences humaines, approfondir un certain nombre de concepts pertinents, plutôt que de faire un survol superficiel d'un ensemble de faits plus ou moins disparates.
- L'**intégration** est essentielle à l'étude des sciences humaines. Peu de sujets peuvent d'ailleurs être abordés sans que des liens s'établissent avec d'autres domaines de connaissance. De même, le temps et l'espace sont des composantes indissociables d'un bon apprentissage en sciences humaines.
- L'étude des sciences humaines doit favoriser l'acquisition de **valeurs sociales positives**. On peut aborder des sujets controversés dans les cours et s'en servir comme d'un tremplin pour faire acquérir aux élèves des attitudes saines. Entre autres, l'élève doit profiter des cours de sciences humaines pour bien comprendre qu'il est possible d'avoir différents points de vue, selon la perspective où l'on se situe. Le respect des différences est l'aboutissement logique de la démarche.
- L'étude des sciences humaines doit **présenter des défis** à l'élève. Que les activités suggérées se déroulent individuellement ou en groupe, elles seront motivantes et proposeront un défi à l'élève. Amener l'élève, par exemple, à élaborer des arguments pour appuyer ses dires aura plus de valeur pédagogique et d'intérêt que de se limiter à lui demander d'émettre une opinion.

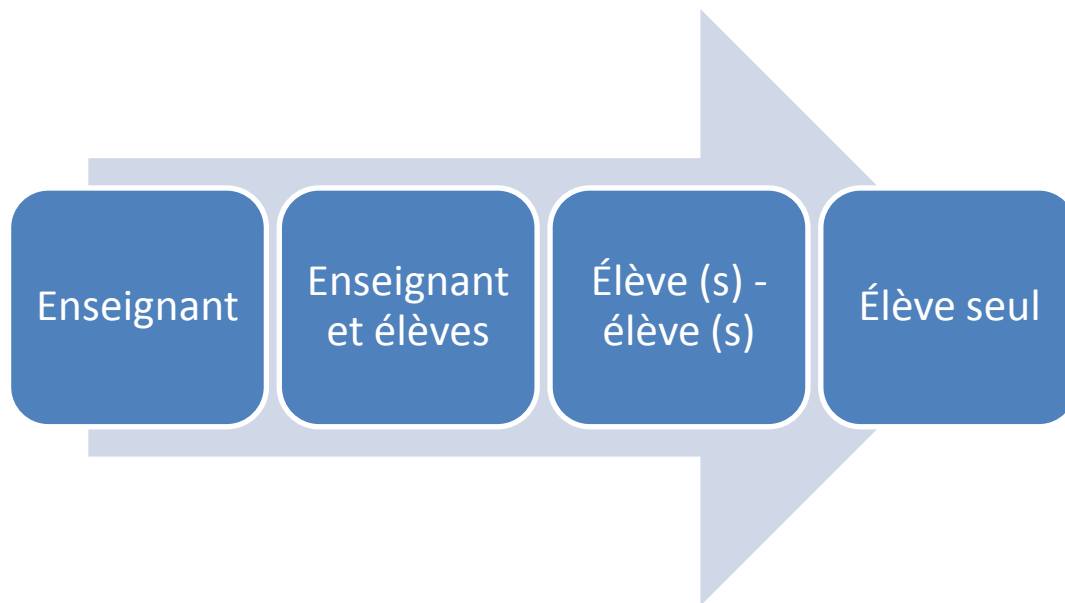
L'apprentissage fondé sur les ressources

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

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

Le transfert graduel des responsabilités⁵

Certaines leçons suggérées dans les plans d'enseignement suivent un modèle où la grande partie des responsabilités liées à l'apprentissage sont, petit à petit, transférées de l'enseignant vers l'élève. En d'autres mots, les apprenants passent, avec l'aide et l'encouragement d'un expert (l'étayage) de la dépendance à l'autonomie. C'est ce qu'on appelle **le transfert graduel des responsabilités** et ce modèle peut être illustré à l'aide du schéma suivant :



Ce modèle d'enseignement privilégie un style d'instruction où l'enseignant agit en tant que mentor dans l'apprentissage d'habiletés nécessaires à l'accomplissement de tâches pour lesquelles les élèves n'ont pas encore développé une expertise⁶. Au départ, l'enseignant modélise les stratégies à acquérir en communiquant à haute voix les questions et les processus qui lui viennent à l'esprit lorsqu'il accomplit une tâche. Ensuite, à l'aide de réflexions à haute voix, l'enseignant continue de fournir de l'appui, mais cet appui est partagé avec les élèves (pratique guidée). Peu à peu, l'appui de l'enseignant devient plus modéré, mais demeure ciblé. L'objectif est d'en arriver à ce que les élèves puissent effectuer la tâche désirée sans aucun appui de la part de l'enseignant (pratique autonome), à moins que l'élève ne le demande.

Ce modèle vient aussi offrir aux élèves l'opportunité de consolider l'acquisition de nouvelles habiletés en collaborant avec leurs pairs⁷. Pour mieux comprendre les différents contenus des programmes d'études, les élèves ont besoin de se trouver dans des situations (par exemple, des centres d'apprentissage) où ils doivent résoudre des problèmes concrets, discuter, négocier et réfléchir avec les autres. En utilisant le langage nouvellement acquis, les élèves apprennent de façon plus efficace.

⁵ Traduction française du terme inventé par Pearson and Gallagher (1983).

⁶ Traduction libre d'un extrait d'article de Buehl, D. « Scaffolding » (2005). Accessible en ligne au http://www.weac.org/news_and_publications/education_news/2005-2006/readingroomoct06.aspx

⁷ *Ibid.*

Le processus de recherche

En sciences humaines, le processus de recherche repose sur l'étude de questions, d'enjeux ou de problèmes. Le processus de recherche s'appuie sur la curiosité naturelle des élèves et fait appel à leurs connaissances antérieures. Les élèves appliquent une variété de stratégies et d'habiletés dans la planification de la recherche et dans l'analyse des questions. Les élèves mettent en œuvre leur pensée critique et créative afin d'effectuer des recherches et de concevoir des réponses innovatrices.

Dès que les élèves entreprennent une recherche, ils explorent divers choix et différentes possibilités. Lorsqu'il est impossible de résoudre un problème, les élèves proposent de nouvelles questions ou prévoient de nouvelles stratégies. Dans ce processus, il est important de tenir compte des croyances et des valeurs ainsi que des implications de diverses solutions possibles. Ce processus complexe comprend la pondération des priorités, la prédiction des conséquences, la recherche du consensus et la prise de décision ou l'exploration de possibilités.

Le programme d'études de sciences humaines préconise un apprentissage fondé sur les ressources en mettant l'accent sur les habiletés suivantes :

- entamer et planifier une recherche;
- repérer, organiser et classer des données;
- interpréter, évaluer et synthétiser des renseignements;
- communiquer des renseignements et des idées.

L'enseignant doit donc prévoir des périodes d'enseignement qui favorisent le perfectionnement de ces habiletés et doit fournir ensuite aux élèves l'occasion de devenir autonomes dans la mise en œuvre de leurs apprentissages.

Vue d'ensemble : Sciences humaines 9^e année

Résultats d'apprentissages généraux (RAG) et spécifiques (RAS)

Tel que mentionné à la page 16 de l'introduction, le programme de Sciences humaines 9^e année se veut une opportunité d'explorer diverses sciences humaines. Sa structure est ainsi fondée sur trois modules qui ciblent une ou des sciences humaines différentes. L'ordre dans lequel les modules sont enseignés importe peu, car chaque module constitue une unité en soi.

Module de Politique

L'élève fera preuve d'une compréhension et d'un discernement au sujet de la manière dont les Canadiens se gouvernent.

1. Se familiariser avec les enjeux politiques actuels
2. Se former une opinion éclairée sur une question politique et l'appuyer de façon critique
3. Démontrer sa compréhension de la structure du système politique canadien
4. Comparer le système politique canadien à d'autres systèmes gouvernementaux

Module de Géographie (la même démarche est appliquée à deux territoires types. Voir p. 79)

L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

1. Lire l'organisation d'un territoire
2. Interpréter un enjeu territorial
3. Construire sa conscience planétaire

Module d'Éducation planétaire

Ce module d'éducation planétaire a été créé pour atteindre les cinq RAS suivants, tirés du programme de Sciences humaines 9^e année intitulé *La diversité du Canada atlantique*⁸.

Le milieu physique

- 1.1 Reconnaître et repérer la région atlantique à l'échelle canadienne, nord-américaine et mondiale.

L'économie

- 3.6 Identifier et démontrer une compréhension des liens commerciaux et les autres liens entre la communauté de la région atlantique et les communautés nationale et mondiale.

L'interdépendance

- 5.1 Explorer leur concept de la vision mondiale et examiner les facteurs qui l'influencent et qui sont influencés par celui-ci.

- 5.2 Examiner et déterminer comment les habitants de la région atlantique du Canada appartiennent à la communauté mondiale grâce à l'interconnexion de différents réseaux.

- 5.3 Établir les qualités et les attributs personnels que doivent posséder les habitants de la région atlantique du Canada pour agir comme des membres actifs de la communauté mondiale.

⁸ Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de L'Île-du-Prince-Édouard, *Sciences humaines 9^e année – Programme d'études*, 2003. (CAMEF)

Sciences humaines 9^e année

Module :

Politique

Plan d'enseignement

Durée suggérée : de 20 à 25 périodes

Module : Politique

Introduction

Le mot « politique » dans le titre du présent module revêt un sens qui est plus près de l’éducation civique que des sciences politiques. En d’autres mots, il vise à former les citoyens de demain. L’éducation civique se définit par un ensemble de valeurs et de responsabilités. Au Canada, comme ailleurs, la citoyenneté considérée dans cette optique comprend habituellement quatre éléments⁹ : 1) l’appartenance ou l’identité nationale; 2) la connaissance et le respect des institutions politiques, juridiques et sociales du pays; 3) l’exercice des droits et des devoirs de la citoyenneté; et 4) les valeurs propres à la nation et qui sont souvent consignées dans la constitution ou la déclaration des droits.

L’approche préconisée dans ce module prévoit une phase de familiarisation avec les divers enjeux de nature politique qui font la une au pays ou dans la province (voir les RAS 1 et 2). Dans un premier temps, l’élève examine des événements de l’actualité politique et se met graduellement au courant des problématiques qui touchent les Canadiens et les Canadiennes. Au fur et à mesure qu’il progresse dans son étude des divers enjeux politiques, il en arrive à se former une opinion sur une question en particulier. Le troisième RAS du module a pour objectif d’étudier plus en détail les rouages du système parlementaire canadien. Enfin, le module se termine avec un court exercice de comparaison de différents types de systèmes politiques. L’utilisation de l’actualité demeure un outil pédagogique indispensable tout au long du module.

RAG : L’élève fera preuve d’une compréhension et d’un discernement au sujet de la manière dont les Canadiens se gouvernent.

1. Se familiariser avec les enjeux politiques actuels.
2. Se former une opinion éclairée sur une question politique et l’appuyer de façon critique.
3. Démontrer sa compréhension de la structure du système politique canadien.
4. Comparer le système politique canadien à d’autres systèmes gouvernementaux.

⁹ Adapté d’un document produit par le Centre d’études canadiennes de l’Université Mount Allison (1999).
Trouvé en ligne au
http://www.mta.ca/faculty/arts/canadian_studies/francais/realites/multimedia/education_civique/index.html

Module : Politique

RAG L’élève fera preuve d’une compréhension et d’un discernement au sujet de la manière dont les Canadiens se gouvernent

RAS 1. Se familiariser avec les enjeux politiques actuels.

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- S’informer sur les sujets d’actualité ayant trait à la politique (ou aux élections).
- Comprendre des articles/bulletins de nouvelles qui traitent des questions politiques de l’heure.
- Démontrer sa capacité d’analyser des questions d’intérêt local ou national selon de multiples perspectives.
- Établir une liste de priorités sociales, politiques ou économiques et justifier son choix.

Ressource (s) associée (s) :

Annexes du programme d’études :

1-A1 : Décoder une caricature politique – Information pour l’enseignant

1-A2 : Décoder une caricature politique – Fiche pour l’élève

1-B1 : Création d’un parti politique – Directives

1-B2 : Votre parti politique

1-B3a : Le centre des partis politiques (au fédéral)

1-B3b : Le centre des partis politiques (au provincial)

Section *Boîte à outils* : Outil no 9 – Ma prise de position

Matériel audiovisuel associé :

— Exemples de caricatures politiques à interpréter

Site (s) Internet associé (s) :

www.parl.gc.ca/education (Site qui héberge les outils pédagogiques du Parlement du Canada)

<http://www.parl.gc.ca/About/Parliament/Education/Youth/home-f.html> (*Connexion Jeunesse — Branchez-vous à votre parlement!*)

— sites des divers partis politiques fédéraux ou provinciaux

Concepts clés :

caricature : Dessin satirique ou humoristique illustrant un fait d’actualité, paraissant dans un journal ou un magazine.

satire : Discours, dessin ou écrit qui ridiculisent les idées à la mode, les systèmes politiques, les vedettes de l’actualité, etc.

plate-forme électorale : Terrain de discussion choisi par un parti politique dans une campagne électorale.

Pistes d’enseignement : RAS 1 — Se familiariser avec les enjeux politiques actuels

Élaboration :

*Ce résultat d’apprentissage sert d’introduction à la politique en général. Avant de se lancer dans une étude plus approfondie des rouages du système politique fédéral, l’élève est graduellement **mis en contexte** à l’aide d’événements de l’actualité. Peu à peu, l’élève se familiarise avec les différents enjeux politiques qui font les manchettes sur la scène politique de l’Île ou du pays. Il est important d’exposer l’élève aux préoccupations politiques des Canadiens et des Insulaires afin qu’il prenne conscience des **priorités sociales, économiques et politiques** qui caractérisent la situation actuelle.*

Voici des exemples d’activités qui peuvent être utilisées pour amener l’élève à atteindre le RAS 1 : Se familiariser avec les enjeux politiques actuels. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

- 1. Le public et le Parlement¹⁰ :** Ce site web propose des organisateurs graphiques et des idées d’activités basées sur l’utilisation d’articles de journaux en classe. Le but de ces suggestions est de diriger l’attention des élèves sur des aspects particuliers du système parlementaire canadien. Voir les plans de leçon et les ressources pédagogiques en ligne sur le site de la bibliothèque du Parlement du Canada : www.parl.gc.ca/education.
- 2. Décoder une caricature politique**
La caricature est l’art de présenter des idées complexes en utilisant un format visuel¹¹. Les caricatures politiques constituent une source d’information primaire riche et intéressante, car elles représentent les gens, les événements ou les enjeux qui font les manchettes au moment où le journal est publié. Elles sont aussi un moyen de stimuler la créativité et la pensée critique de l’élève. Les caricatures peuvent aussi être le point de départ d’une courte rédaction d’analyse. Toutefois, il est nécessaire que l’élève possède certaines connaissances de base à propos du sujet à l’étude avant de pouvoir interpréter une caricature politique¹². Un lecteur adulte qui suit l’actualité politique peut décoder une caricature assez rapidement et souvent, de façon inconsciente, parce qu’il est habitué de voir des caricatures dans les journaux, de faire des analogies, d’utiliser le symbolisme et connaît le principe de la partialité. Il est donc important d’enseigner aux élèves comment interpréter une caricature politique qui est en lien avec ce qui est vu en classe.

Voici des exemples de questions qui peuvent servir à aborder l’étude de caricatures politiques en classe (voir aussi l’Annexe 1-A1 : « Décoder une caricature politique » pour des stratégies plus détaillées pour analyser des caricatures politiques) :

- Quels sont les buts principaux des caricatures?
- Pourquoi sont-elles comiques?
- À quel événement se rapporte cette caricature?
- Quelle est l’opinion du caricaturiste?
- Quelles informations peut-on tirer de la caricature?

Proposition de marche à suivre :

- a) **Modélisation :** L’enseignant choisit une caricature et en modélise l’interprétation en utilisant les outils de l’Annexe 1-A1 : « Décoder une caricature politique – Information

¹⁰ Nom tiré du site web du Parlement du Canada.

<http://www.parl.gc.ca/About/Parliament/Education/PeopleParliament/pp-f.asp>

¹¹ Hou, C. & C. (1998) *The art of decoding political cartoons*, Vancouver : Moody’s Lookout Press, p. 18.

¹² *Ibid.*, p. 5.

pour l’enseignant ».

- b) **Pratique guidée** : L’enseignant projette (ou distribue) une autre caricature à toute la classe. Les élèves, en petits groupes et avec l’appui de l’enseignant, font l’interprétation de la caricature en utilisant la fiche d’analyse de l’Annexe 1-A2 : « Décoder une caricature politique ». L’enseignant dirige une discussion de groupe pour voir les résultats de l’analyse.
- c) **Pratique autonome** : L’enseignant distribue d’autres caricatures à des petits groupes d’élèves. Ils en font l’interprétation et discutent de leurs points de vue.

Où trouver des caricatures?

- La plupart des journaux ont des caricatures sur leur site Web.

3. À quoi ressemble ton parti politique?

Le but de cette activité est de voir si les élèves ont saisi l’importance de certains enjeux pour les Canadiens et les Insulaires. Quelles sont les priorités du gouvernement actuel? Ces priorités sont-elles l’affaire de tous? Sur quoi le gouvernement devrait-il se concentrer et investir? En prenant exemple sur les partis politiques existants, les élèves doivent créer leur propre parti politique. Chaque parti doit comporter une plate-forme électorale qui présente au moins 4 priorités, un chef, un logo et une couleur distincte. À la fin de l’activité, l’enseignant tient un **débat des chefs** sur les questions de l’heure en matière de politique fédérale. (Voir les documents des Annexes 1-B1 à 1-B3 pour des directives plus précises)

Note à l’enseignant : La plupart des sites Web officiels des partis politiques fédéraux sont bilingues. Ce n’est pas toujours le cas des partis politiques provinciaux (Ex. : The Island Party). Le site Web de *Radio-Canada* (www.radio-canada.ca) offre de l’information intéressante et bien organisée sur les différents partis politiques durant les campagnes électorales provinciales et fédérales. Le site Web d’*Élections Canada* est aussi une bonne source d’information.

Pistes d’évaluation : RAS 1 – Se familiariser avec les enjeux politiques actuels

- Activité no 1 : L’interprétation d’une caricature lors de la pratique autonome peut servir d’évaluation formative afin de donner une certaine rétroaction à l’élève.
- Activité no 3 : Utiliser l’échelle de notation de l’Annexe 1-B1 : « Création d’un parti politique — Directives » comme modèle de base pour construire des outils d’évaluation formative ou sommative.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> • Les outils proposés dans l’Annexe 1-A1 : « Décoder une caricature politique » ne s’appliquent peut-être pas à toutes les caricatures. L’enseignant peut modifier les sections de l’Annexe 1-A2 pour aider l’élève à mieux cibler les outils utiles pour interpréter une caricature donnée. • Créer sa propre caricature : Demander aux élèves de dessiner une caricature 	<ul style="list-style-type: none"> • Blogue sur l’actualité politique : L’enseignant peut créer un blogue pour sa classe afin d’encourager la discussion entre les élèves (et peut-être encourager le partage d’opinion entre les élèves d’autres écoles) à propos des sujets de l’heure sur la scène politique locale, provinciale ou fédérale.

<p>représentant un événement qui s’est déroulé dans leur région ou à l’école peut s’avérer être un bon moyen d’améliorer la compréhension de la caricature.</p> <ul style="list-style-type: none">● Activité no 3 : L’enseignant peut demander aux élèves d’utiliser un blogue pour présenter la plate-forme électorale de leur équipe et compiler leurs travaux.	
---	--

Module : Politique

RAG L’élève fera preuve d’une compréhension et d’un discernement au sujet de la manière dont les Canadiens se gouvernent

RAS 2. Se former une opinion éclairée sur une question politique et l’appuyer de façon critique.

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Faire un choix éclairé. (Ex. : *Activité Vote étudiant*)
- Expliquer le rôle des médias dans la scène politique canadienne.
- Justifier son opinion de façon critique et soutenue par rapport à un enjeu politique.
- Réfléchir à des changements de points de vue ou d’opinions à partir des informations recueillies.
- Communiquer son point de vue de manière claire et convaincante.

Ressource (s) associée (s) :

Annexes du programme d’études :

2-C1 : Documents d’analyse

2-C2 : Participation électorale des jeunes – Quelles sont vos solutions?

2-C3 : Notre suggestion

2-C4 : Notre suggestion – Exemple d’échelle de notation

2-D1 : Analyser les intérêts de chacun – La situation à Cosmo

2-D2 : Analyser les intérêts de chacun – La situation à Cosmo – Exemple

2-E : Glossaire économique

2-F : Étude de cas – Qui doit payer pour le nouvel amphithéâtre à Cosmo?

2-G : Exemple d’échelle de notation – Qui doit payer?

Section *Boîte à outils* : Outil no 9 – Ma prise de position

Outil no 10 – Analyser les intérêts de chacun : Qui veut quoi?

Matériel audiovisuel associé :

— Matériel fourni par *Vote étudiant* (pour inscrire son école : aller au <http://voteetudiant.ca/>)

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés :

groupe de pression : Un groupe de pression est une organisation dont l’objectif consiste à influencer les pouvoirs publics dans un sens favorable aux intérêts de ses membres ou à l’intérêt général.

Généralement, ces organisations prennent la forme d’associations. Les entreprises privées peuvent aussi former des groupes de pression. (Synonyme : lobby) Exemples :

- Compagnies pharmaceutiques
- Fédération canadienne de l’agriculture
- Greenpeace
- MADD (les mères contre l’alcool au volant)
- Associations locales de producteurs de porc, lait, etc.
- L’Association médicale canadienne
- Chambres de commerce locales

Pistes d’enseignement :
RAS 2 – Se former une opinion éclairée sur une question politique et l’appuyer de façon critique.

Élaboration :

*Après avoir exploré divers enjeux politiques au RAS 1, l’élève continue à aiguiser ses compétences d’analyse en se **forgeant sa propre opinion sur une gamme de sujets** reliés à notre système politique et à nos valeurs. Au fur et à mesure qu’il acquiert des connaissances sur les différents enjeux qui caractérisent la scène politique canadienne, l’élève devient de plus en plus capable de formuler des analyses critiques solidement appuyées par des arguments fondés sur des faits.*

Voici des exemples d’activités qui peuvent être utilisées pour amener l’élève à atteindre le RAS 2 : Se former une opinion éclairée sur une question politique et l’appuyer de façon critique. L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Le vote étudiant**¹³ : Amenez vos élèves à se former une opinion politique en participant à une simulation d’élections qui s’adresse à tous les jeunes Canadiens. La planification de cette activité comporte quatre étapes :
 - L’inscription de son école (en ligne ou par téléphone);
 - La réception du matériel et des ressources;
 - La participation à la campagne;
 - La journée du Vote étudiant (qui se tient habituellement la semaine avant les élections officielles).

* Note : La tenue de cette activité sur le plan provincial ou fédéral n’est possible que lorsqu’une élection officielle se produit. Toutefois, rien n’empêche les enseignants d’utiliser le matériel pour organiser un vote étudiant au niveau de la classe ou de l’école.

2. **La participation des jeunes aux élections : Explications demandées**

Les données statistiques des dernières décennies le montrent : le taux de participation diminue progressivement depuis le début des années 1990. C’est principalement chez les jeunes Canadiens que le taux de participation électorale est le plus faible. Toutefois, les causes de cette diminution sont mal connues.¹⁴ Dans cette activité, les jeunes sont d’abord amenés à prendre conscience du problème pour ensuite amorcer une réflexion sur les causes possibles de ce phénomène. Enfin, les jeunes proposent des moyens d’encourager la participation électorale des jeunes Canadiens.

a) **Amorce/Analyse de documents** : Montrer les documents de l’Annexe 2-C1 : « Documents d’analyse » aux élèves. Que révèlent ces documents au sujet du comportement électoral des Canadiens?

b) **Remue-ménages** : Comme l’indique le document 3, la participation électorale des jeunes intéresse beaucoup les chercheurs. Solliciter l’aide des élèves en leur posant la question suivante :

¹³ Activité organisée par **Vote étudiant**, une organisation sans but lucratif et non partisan qui a pour mandat d’intéresser les jeunes Canadiens à la vie démocratique de leur pays et de les aider à acquérir les aptitudes nécessaires pour devenir des citoyens actifs.

¹⁴ Tiré d’un document de travail produit par A. Blais et P. Loewen pour Élections Canada : *Participation électorale des jeunes au Canada* (janvier 2011). Disponible en ligne au http://www.elections.ca/res/rec/part/youeng/youth_electoral_engagement_f.pdf

Quels sont les facteurs qui ont un impact sur la participation électorale des jeunes selon vous?

(Note : Les chercheurs ciblent souvent 2 groupes de jeunes : les 18 à 24 ans et les 25 à 30 ans)

En équipes, les élèves font une liste de facteurs possibles. Ensuite, l'enseignant tient une discussion pour créer une liste qui comprend les suggestions de tout le monde. L'enseignant voudra peut-être compléter la liste des élèves en choisissant quelques-uns des facteurs suivants¹⁵ :

- **L'âge** : Plusieurs personnes croient que plus on vieillit, plus on s'engage dans son milieu social. Êtes-vous d'accord avec cet énoncé? Est-ce un facteur important?
- **Le sexe** : Est-ce que le fait d'être une femme ou un homme influence notre participation?
- **Le niveau d'éducation** : Est-ce que les gens qui ont fait des études postsecondaires participent davantage ou non?
- **L'origine** : Est-ce que le fait d'être né au Canada a une influence sur la participation électorale? Est-ce que les jeunes qui sont nés à l'étranger pensent différemment à propos de la politique?
- **La mobilité** : Selon Élections Canada, 58 % des jeunes de 18-24 ans sont étudiants; ils sont donc plus susceptibles de déménager et de changer de circonscription. Est-ce un facteur qui a un impact sur le fait qu'une jeune va voter ou non?
- **Le revenu familial** : Est-ce que les jeunes qui ne participent pas aux élections viennent de milieux plus/moins à l'aise financièrement?
- **L'état civil** : Est-ce que les gens mariés ont tendance à participer davantage? Et les célibataires?
- **Le lieu de résidence** : Est-ce que l'endroit où on vit a un impact sur notre comportement politique? Par exemple, les jeunes qui vivent dans une zone urbaine participent-ils de la même manière que ceux qui habitent une zone rurale?

c) Suggérer des solutions : Dans cette partie, les élèves approfondissent leur réflexion sur le phénomène de la diminution de la participation électorale des jeunes en prenant compte d'énoncés qui résument des commentaires qu'on entend souvent au sujet de la diminution de la participation électorale chez les jeunes. (Voir l'Annexe 2-C2 : « La participation électorale des jeunes – Quelles sont vos solutions? ») Si ces énoncés révélaient un certain fond de vérité, quelles solutions les élèves peuvent-ils suggérer pour améliorer la participation électorale des jeunes? Les élèves utilisent les critères de réflexion de l'Annexe 2-C3 : « Notre solution » pour approfondir leur suggestion.

3. Qui doit payer pour le nouvel amphithéâtre à Cosmo? – Donne ton opinion!

Cette activité met l'élève dans une situation d'apprentissage où il se forme une opinion pour répondre à la question de départ. À l'aide d'une étude de cas fictive (« Qui doit payer pour le nouvel amphithéâtre à Cosmo? »), utilise un outil (l'Annexe 2-D2 : « Fiche d'Analyse – Découvrir les intérêts et les tensions ») qui lui permet d'examiner la situation selon la perspective des 4 groupes impliqués. À la fin de l'activité d'analyse, il exprime son opinion sur la question qui est au cœur de l'affaire : Quoi doit payer pour le nouvel amphithéâtre à Cosmo?

¹⁵ Tiré d'un document de travail produit par A. Blais et P. Loewen pour Élections Canada : *Participation électorale des jeunes au Canada* (janvier 2011). Disponible en ligne au http://www.elections.ca/res/rec/part/youeng/youth_electoral_engagement_f.pdf

Activité d’introduction : Faire un remue-méninge avec les élèves : qu’aimeriez-vous avoir que vous n’avez pas? (Cela peut être sur le plan personnel, de l’école ou de la communauté.) Qui devrait payer pour cela? Vous? Vos parents? La municipalité? L’école? La commission scolaire? Pourquoi? Amener les élèves à voir les différences de raisons et d’opinions.

a) Examiner divers points de vue : La situation à Cosmo

Présenter rapidement la situation de la ville fictive de Cosmo (voir les documents de l’Annexe 2-F : « Étude de cas : Qui doit payer pour le nouvel amphithéâtre à Cosmo? »). Expliquer aux élèves que leur travail est de déterminer la position des principaux acteurs concernés dans cette histoire. Que veulent-ils? Pourquoi? À la fin de l’activité, ils devront formuler leur propre réponse à la question. Seuls ou en équipes, les élèves analysent les 3 documents présentés dans l’Annexe 2-F :

- Document 1 : **Article de journal** qui présente les raisons du maire et du conseil municipal pour justifier ce mégaprojet de construction;
- Document 2 : **Lettre ouverte** qui présente le point de vue d’un citoyen qui ne croit pas que c’est au gouvernement de défrayer les coûts du nouvel amphithéâtre;
- Document 3 : **Article publié par un collaborateur du journal** pour expliquer divers aspects économiques afin de permettre aux citoyens de se former une opinion éclairée.

Durant la lecture, les élèves se réfèrent au glossaire économique (Annexe 2-E) pour mieux comprendre les concepts liés à l’économie cités dans les 3 documents. Ils prennent note de divers points de vue en les classant dans les catégories de l’Annexe 2-D1 : « Analyser les intérêts de chacun – Qui veut quoi? » (Note : La fiche de travail de l’Annexe 2-D1 est une version modifiée de l’outil no 10 – *Analyser les intérêts de chacun : Qui veut quoi?* de la section *Boîte à outils*. Se référer à cette partie pour obtenir la version originale.)

Variante : Faire une activité de type « casse-tête » en formant des groupes d’experts qui analyseront 1 des 3 documents. Ces experts iront ensuite partager leurs connaissances avec de nouveaux groupes composés d’un expert pour chacun des 3 documents.

b) Présenter son opinion : À la fin de l’étude, les élèves se forment une opinion. L’enseignant amène les élèves à répondre à la question « Qui doit payer? » et à considérer les arguments présentés dans l’Annexe 1-F pour construire la base de leur argumentation. (Les élèves peuvent aussi ajouter leurs propres arguments.) Il révisé le modèle du **texte d’opinion** pour aider les élèves à bien structurer leurs idées.

Lorsque la réponse est bien formulée, l’enseignant peut choisir parmi les divers formats de présentation suivants :

- Écrire un texte d’opinion en bonne et due forme dans lequel ils exposent leurs arguments;
- Écrire une lettre ouverte dans un journal fictif pour exprimer sa position par rapport à cette affaire;
- Créer une tribune téléphonique fictive où les élèves expriment leur opinion;
- Créer un blogue où toute la classe peut exprimer son opinion et défendre sa position;
- Tenir une simulation d’une émission de télévision/radio où 3 ou 4 experts viennent débattre une question;
- Faire une courte vidéo dans lequel les jeunes expliquent leur opinion et défendent leur point de vue;

Pistes d’évaluation :	
RAS 2 – Se former une opinion éclairée sur une question politique et l’appuyer de façon critique.	
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité no 1 : Vérifier la participation des élèves à chaque étape du processus électoral lors des activités en classe. ● Activité no 2 : Utiliser l’Annexe 2-C4 : « Notre solution – Exemple d’échelle de notation » pour évaluer la qualité de la réflexion des élèves. ● Activité no 3 : Utiliser l’exemple d’échelle de notation présenté dans l’Annexe 2-G : « Exemple d’échelle de notation – Quelle est ton opinion? » 	

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Le vote étudiant : En absence d’élections officielles (provinciales ou fédérales), l’enseignant peut utiliser cette activité et la combiner à l’activité no 3 du RAS 1 : À quoi ressemble ton parti politique? et simuler une élection à l’intérieur de la classe en utilisant les partis créés par les élèves. ● Activité no 2 — La participation électorale des jeunes : Demander aux élèves de créer une affiche (traditionnelle ou sur support numérique) pour encourager les jeunes électeurs (ou la population en général) à se prévaloir de son droit de vote. Chaque affiche devrait comporter un slogan accrocheur pour inciter les jeunes à aller voter. ● Utiliser le modèle de l’activité « Qui doit payer? » et l’adapter à une question locale réelle (si le contexte s’y prête). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Activité no 1 : Le vote étudiant : Si l’enseignant a accès aux résultats obtenus dans d’autres écoles de l’île ou ailleurs au pays (dans le cas d’une élection fédérale), comment les choix électoraux des élèves de la classe se comparent-ils aux autres jeunes de la province ou du pays? Qu’est-ce qui peut expliquer ces différences ou ces similitudes? ● Activité no 3 : Qui doit payer? Les élèves écrivent un article de journal pour expliquer comment l’affaire devrait être résolue. À quoi ressemblerait la solution selon eux?

Module : Politique

RAG L’élève fera preuve d’une compréhension et d’un discernement au sujet de la manière dont les Canadiens se gouvernent

RAS 3. Démontrer une compréhension de la structure du système politique canadien.

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Nommer les principales composantes du système parlementaire canadien.
- Expliquer la fonction des pouvoirs législatif et exécutif.
- Expliquer le processus de création d’une loi.
- Établir les différences et les similarités entre le système gouvernemental aux niveaux fédéral et provincial.
- Identifier les droits et les responsabilités rattachés à la citoyenneté canadienne.
- Planifier des mesures appropriées à son âge en démontrant un sens civique et les mettre à exécution.

Ressource (s) associée (s) :

Annexes du programme d’études :

3-H : Glossaire parlementaire

3-I1 : Les branches du système politique

3-I2 : Les branches du système politique — Exemple

3-J : Les règlements de l’école

3-K1 : Les droits liés à la citoyenneté canadienne

3-K2 : Les responsabilités liées à la citoyenneté canadienne

Section *Boîte à outils* : Outil PA – Le projet d’action : Pour une citoyenneté active!

— KIELBURGER, M. et KIELBURGER, C. (2004) *Agissez! Guide pour une citoyenneté active*, Les Éditions Duval.

Documents à télécharger (PDF) sur le site *Connexion Jeunesse* du Parlement du Canada :

— *FAQ : La foire aux questions sur la Chambre des communes du Canada*

— *FAQ : La foire aux questions sur le Sénat*

Matériel audiovisuel associé :

Vidéos en ligne sur le site du Parlement du Canada :

- Le système parlementaire (3 : 16 min)
- Le processus législatif (1 : 24 min)
- DépuTV (9 min) et autres...

Site (s) Internet associé (s) :

www.parl.gc.ca/education (Site qui héberge les outils pédagogiques du Parlement du Canada)

<http://www.parl.gc.ca/About/Parliament/Education/Youth/home-f.html> (*Connexion Jeunesse — Branchez-vous à votre parlement!*)

<http://voteetudiant.ca/> (Le guide pédagogique qui vient avec ce matériel contient des suggestions d’activités intéressantes)

Concepts clés :

Voir le glossaire de l’Annexe 3-H.

un droit : Ce qui revient légalement, traditionnellement ou naturellement à une personne ou à un organisme gouvernemental. (Le droit à l’éducation est un exemple de droit universel au Canada)
une responsabilité : Chaque droit s’accompagne d’une responsabilité. Une responsabilité est la force sociale qui nous lie à nos obligations et aux mesures que cette force réclame. (Exemple : Si nous avons le droit à l’éducation, notre responsabilité est de bien travailler et de respecter le droit d’apprendre des autres.)

Pistes d’enseignement : RAS 3 – Démontrer une compréhension de la structure du système politique canadien

Elaboration :

Ce résultat d’apprentissage permet à l’élève d’approfondir ses connaissances du fonctionnement du système politique fédéral du Canada. L’éducation civique, qui vise à former les citoyens, comprend habituellement des éléments ayant trait à la connaissance et le respect des institutions politiques, juridiques et sociales du pays. Le but de cette partie est d’amener l’élève à voir plus en détail les engrenages du système démocratique parlementaire et des différents problèmes politiques qui peuvent y être associés. Avec une meilleure appréciation des institutions politiques canadiennes, l’élève pourra, plus tard, non seulement voter à bon escient, mais aussi participer de façon efficace au processus politique.

Voici des exemples d’activités qui peuvent être utilisées pour amener l’élève à atteindre le RAS 3 : Démontrer une compréhension de la structure du système politique canadien.

L’enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

1. **Les branches du gouvernement fédéral** : Après avoir perfectionné leurs connaissances sur les fonctions des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, les élèves créent leur propre **schéma de concepts** pour illustrer les rôles de chaque composante ainsi que les liens qui existent entre eux. (Voir l’Annexe 3-II : « Les branches du système politique » comme modèle)

Autre suggestion : Demander à vos élèves de résoudre le « Casse-tête parlementaire » sur le site *Connexion jeunesse : Branchez-vous à votre parlement!*

2. **Les droits et les responsabilités liés à la citoyenneté¹⁶** :

Quelle est la différence entre un droit et une responsabilité? Dans cette activité, les élèves explorent les responsabilités des citoyens canadiens et leur rôle dans la vie politique du pays. À la fin de l’exploration, les élèves créent un dépliant pour faire la promotion des 5 plus grands rôles (ou trois plus grandes responsabilités) des citoyens canadiens.

a) Discussion de groupe : Tenir une discussion de groupe pour établir la distinction entre un droit et une responsabilité. L’enseignant note les idées des élèves au tableau en créant deux nuages de mots – un pour les droits et un pour les responsabilités.

b) Examiner les droits et les responsabilités à l’école : L’enseignant demande aux élèves placés en petits groupes de faire une liste des règlements de l’école. Ils utilisent le tableau de l’Annexe 3-J : « Les règlements de l’école » pour classer l’information recueillie au sujet des droits et des responsabilités des élèves de l’école. (Suggestion : demander aux élèves d’utiliser leur agenda

¹⁶ Adaptation d’une activité tirée de la série « défis d’analyse critique » du site LearnAlberta (www.learnalberta.ca) mis sur pied par Alberta Education pour appuyer le programme d’études sociales de 9^e année (*Le Canada : Possibilités et Défis*).

ou le site Web de l’école pour trouver des exemples)

c) Examiner les droits et responsabilités des citoyens canadiens : Demander aux élèves (de façon individuelle ou en petits groupes) d’examiner les annexes 3-K1 : « Les droits liés à la citoyenneté » et 3-K2 : « Les responsabilités liées à la citoyenneté canadienne ». (Autre option : diviser le texte en sections et en attribuer une section à un petit groupe d’élèves) Les élèves notent les points importants de cette Annexe. L’enseignant fait un retour en groupe-classe pour résumer l’essentiel.

d) Les droits et les responsabilités des citoyens dans l’actualité : Demander à chaque groupe d’élèves de trouver un article dans les médias qui montre qu’un droit a été violé ou qu’un citoyen s’est conduit de façon irresponsable. Ils utilisent un tableau semblable à celui de l’Annexe 3-J : « Les règlements de l’école » pour déterminer les droits ou les responsabilités concernés dans cet article et les conséquences pour les individus impliqués. Chaque groupe partage son tableau avec le reste de la classe.

ou

e) Remue-ménages — les contributions des Canadiens : L’enseignant dirige une discussion de classe au sujet de la contribution des Canadiens à leur société. Il utilise des thèmes comme les comportements personnels, gestes des autres, participation directe et indirecte à la vie politique, etc. afin de compléter une liste potentielle de contributions apportées par les Canadiens à la société. Lorsque la liste est complétée, l’enseignant distribue une contribution à une paire d’élèves. Chaque paire prépare une explication de cette contribution et ses impacts sur la société.

Voici quelques exemples de gestes que les citoyens canadiens peuvent poser pour apporter une contribution positive à la société :

- Observer les règles du Code de la route (ou autre loi);
- Faire partie d’un jury;
- Exercer son droit de vote;
- Faire du bénévolat;
- Participer à une corvée de nettoyage;
- Connaître les lois;
- Faire partie de la réserve des forces armées canadiennes
- Faire partie d’un groupe de pression (ex. : Fédération canadienne de l’agriculture, l’Association médicale canadienne, Green Peace, etc.)

f) Déterminer les 4 rôles/responsabilités les plus importants : Avant de faire leur sélection, les élèves réfléchissent aux critères qui peuvent les aider à déterminer les 4 rôles/responsabilités les plus importantes des citoyens canadiens. L’enseignant peut guider la réflexion en amenant les élèves à considérer les critères suivants :

- Apporte de la stabilité sociale;
- Augmente la sécurité;
- Va de pair avec les valeurs sociales et le comportement éthique

g) Création d’un dépliant : Après avoir fait leur sélection, les élèves créent un dépliant qui identifie clairement les 4 rôles/responsabilités les plus importants reliés à la citoyenneté canadienne. Chaque groupe doit concevoir leur dépliant de façon à ce que leur dépliant soit efficace. Les élèves voudront prendre les critères suivants en considération :

<ul style="list-style-type: none"> • Le dépliant doit visuellement capter l’attention du public; • Le dépliant doit être concis; • Le contenu doit être pertinent; • L’information doit être claire; <p>3. Des citoyens engagés : Le projet d’action</p> <p>Dans cette activité, les élèves font preuve de leur sens civique en concevant un plan d’action qui leur permet de remédier ou de faire des suggestions pour améliorer une situation problématique dans leur vie quotidienne ou dans leur communauté. Les buts rattachés à l’élaboration d’un tel projet sont multiples :</p> <p>L’outil PA : <i>Le Projet d’action – Pour une citoyenneté active!</i> (voir section <i>Boîte à outils</i>) propose une série de tâches à considérer par l’enseignant pour fournir une certaine structure aux projets des élèves. Certaines de ces suggestions peuvent ne pas convenir à tous les contextes de projets ou de classes. C’est à l’enseignant d’adapter ou de combiner les différentes tâches pour contrer les limites de temps ou de ressources. L’intérêt des élèves et leur expérience dicteront la profondeur de chaque tâche.</p>

Pistes d’évaluation : RAS 3 – Démontrer une compréhension de la structure du système politique canadien
<ul style="list-style-type: none"> • Activité no 1 : Utiliser le schéma de concepts produit par les élèves à des fins d’évaluation formative ou sommative. • Activité no 2 : Créer une échelle de notation pour évaluer les dépliants à partir des critères suggérés dans la description de l’activité. • Activité no 3 : L’enseignant développe une échelle de notation basée sur les différentes étapes d’évaluation formative et sommative planifiées dans le cadre du déroulement du projet d’action. • Projet d’action : voir les Fiches 6A : Évaluer le succès de notre projet d’action – Exemple et 6B : Réflexion sur notre projet de l’outil PA : <i>Le Projet d’action – Pour une citoyenneté active!</i> (section <i>Boîte à outils</i>) pour des suggestions de modèles d’évaluation postprojet.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> • Activité no 1 : Demander aux élèves de créer un schéma semblable (ou un diagramme de Venn) pour illustrer leur compréhension du système politique provincial. Quelles sont les différences? Quelles sont les similarités? • Activité no 2 : Ajuster le nombre de rôles/responsabilités requis pour faire le travail. • Activité no 2 : Au lieu d’un dépliant, les élèves pourraient créer une diapositive (PowerPoint), une saynète ou une affiche numérique (Word ou autre logiciel de mise en page). 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une étude comparative des droits et responsabilités des citoyens canadiens et de citoyens d’autres pays. Les droits et responsabilités des citoyens d’autres pays sont-ils semblables d’un pays à l’autre?

Module : Politique

RAG L’élève fera preuve d’une compréhension et d’un discernement au sujet de la manière dont les Canadiens se gouvernent

RAS 4. Comparer le système politique canadien à d’autres systèmes gouvernementaux.

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

L’élève peut...

- Établir les différences et les ressemblances entre le système politique canadien et celui d’un autre pays (ou un autre type de système politique).
- Comparer les droits et les responsabilités des Canadiens à ceux des citoyens d’autres endroits dans le monde.
- Analyser les avantages et les inconvénients des systèmes politiques à l’étude.

Ressource (s) associée (s) :

Annexes du programme d’études :

4-L1 : Images à analyser

4-L2 : Images à analyser – Renseignements pour l’enseignant

4-M : Série de textes : Les systèmes politiques

4-N1 : Tableau comparatif : les systèmes politiques

4-N2 : Tableau comparatif : les systèmes politiques — Exemple

4-O : Fiche de comparaison : Analyse d’un article

Matériel audiovisuel associé :

Annexe 4-L1 : Images à analyser (PowerPoint) – voir le Document d’appui pour le Module : Politique

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés¹⁷ : (pour l’enseignant)

monarchie constitutionnelle : Régime politique dans lequel, formellement du moins, le roi ou la reine est chef d’État; cependant, de par la Constitution, ce régime limite sévèrement les pouvoirs du chef d’État au profit d’un gouvernement démocratiquement élu. Ainsi, le « souverain » n’y joue qu’un rôle somme toute discret, voire purement symbolique, comme c’est le cas au Canada et au Royaume-Uni.

république : Depuis la Révolution française, la république se définit par opposition à la monarchie : le pouvoir, le gouvernement et la gestion de l’État étant « chose publique » contrôlée par l’ensemble des citoyens par opposition à l’autorité et à la possession personnelle d’un seul. Certains pays se définissent comme « républiques » sans pour autant être des modèles démocratiques (ex. : République islamiste d’Iran). Dans une République démocratique, le chef d’État, soit le président de la République peut être élu directement par le peuple et exercer un pouvoir réel (République française, États-Unis d’Amérique, République sud-africaine, Mexique, Haïti, etc.).

¹⁷ Définitions tirées de Boudreau, P. et Perron, C. (2002) *Lexique de science politique*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

dictature : Régime politique caractérisé par la concentration des pouvoirs (législatif, exécutif, judiciaire) dans les mains d'un acteur politique dominant, qu'il s'agisse d'un individu, d'un parti, de l'armée, etc. Ce mode de gouvernement très autoritaire est généralement issu de (et basé sur) la violence, la répression de l'exercice des droits individuels et des libertés publiques et l'intolérance par rapport à toute forme d'opposition.

monarchie absolue : Régime politique autoritaire dans lequel les pouvoirs (exécutif, législatif, judiciaire) sont concentrés dans les mains du monarque et de sa famille. Dans un régime monarchique, le pouvoir politique se transmet de façon héréditaire, habituellement de père en fils. Les liens du sang constituent la source de légitimité politique et donc, de l'exercice du pouvoir. Ce type de régime dictatorial est encore présent, entre autres, en Afrique du Nord (Maroc), au Moyen-Orient (Jordanie, Arabie Saoudite, Koweït, etc.) ainsi qu'en Asie (Bhoutan).

système communiste : Au sens large, qualifie diverses théories économiques et sociales (allant de Platon à Mao Zedong au XX^e siècle) fondées sur l'égalitarisme et où la propriété privée est remplacée par la propriété collective. Au-delà des espoirs suscités, les régimes communistes qui se sont mis en place au XX^e siècle ont conduit au développement d'un appareil d'État omnipotent, à la suppression des droits démocratiques, voire au despotisme et, tôt ou tard, à une paralysie de la société civile.

Pistes d'enseignement : RAS 4 — Comparer le système politique canadien à d'autres systèmes gouvernementaux

Élaboration :

*La science politique se concentre essentiellement sur deux principaux aspects de la vie en société : 1) puisque tous, individus ou groupes, **n'ont pas les mêmes intérêts ni les mêmes opinions ou valeurs**, il y aura nécessairement discussions, débats, conflits ou rapports de force et 2) la nécessité de débattre et de **faire des choix** conduit à la mise en place de **règles** ou de mécanismes dans le but d'organiser et de gérer la vie politique¹⁸. Jusqu'à maintenant, l'élève a vu comment les Canadiens ont décidé d'organiser la manière dont ils font des choix en tant que société. Dans cette partie, d'autres idéologies politiques sont introduites afin de donner la chance à l'élève de voir les avantages et les inconvénients qui accompagnent différents systèmes politiques.*

Voici des exemples d'activités qui peuvent être utilisées pour amener l'élève à atteindre le RAS 4 : Comparer le système politique canadien à d'autres systèmes gouvernementaux. L'enseignant peut choisir une ou des activités, ou modifier celles qui sont suggérées :

****Note à l'enseignant :** Les systèmes politiques sont un sujet très complexe. Il est important de garder en tête que le but ici est d'amener l'élève à voir qu'il y a d'autres manières de gouverner un pays et que le modèle canadien n'est pas le seul. Il suffit de se poser des questions sur les forces et les faiblesses de chacun. En 9^e année, l'objectif n'est pas d'entrer dans de grands discours sur les idéologies des différents types de régimes politiques.

1. D'autres types de systèmes politiques : Tableau comparatif casse-tête

Le Canada est une monarchie constitutionnelle. Selon ce principe, le Parlement gouverne le pays selon une constitution, qui représente la « loi suprême ». Pour faire des choix, la société canadienne utilise les principes de la démocratie parlementaire; c'est-à-dire que le peuple choisit ses représentants au moyen d'une élection et qu'ensuite, ces élus participent au processus décisionnel en leur nom. Comment cela se passe-t-il dans d'autres régions du monde?

a) Remue-méninges : Existe-il d'autres modèles de systèmes politiques? En petits groupes, les

¹⁸ Boudreau, P. et Perron, C. (2003) *La gauche & la droite*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 8-9.

élèves discutent d’autres possibilités. L’enseignant peut utiliser les images fournies dans l’Annexe 4-L1 : « Images à analyser » pour alimenter la réflexion des élèves. Il prend aussi note de leurs idées.

b) **Tableau comparatif casse-tête** : L’enseignant explique les différentes catégories de l’Annexe 4-N1 : « Tableau comparatif – Les systèmes politiques ». Chaque équipe reçoit la version vide du tableau et une enveloppe contenant les morceaux à placer pour remplir le tableau (voir l’Annexe 4-N2 : « Tableau comparatif – Les systèmes politiques – Exemple »). Avec l’aide des textes d’information de l’Annexe 4-M : « Série de textes – Les systèmes politiques » ou Internet, chaque équipe doit remettre les morceaux à la bonne place.

c) **Réflexion** : Après avoir fait tout un module sur la politique et en se basant sur les caractéristiques des autres systèmes politiques étudiés dans cette partie, demander aux élèves d’écrire une courte réflexion. Dans cette réflexion, ils doivent déterminer les trois plus grands atouts de notre système politique et deux contraintes (ou points à améliorer). Ils doivent justifier leur choix en s’appuyant sur les exemples vus en classe tout au long du module.

2. Analyse d’article : Diagramme de Venn

Comment le système politique canadien se compare-t-il aux autres systèmes qui existent dans le monde? Afin de répondre à cette question, l’enseignant sélectionne un (ou des) article (s) d’actualité qui traite de la manière dont un pays est gouverné. Le but de l’activité est de faire ressortir les points du texte qui donne des indices au lecteur au sujet du type de système gouvernemental. Après avoir trouvé ces indices, l’élève construit un diagramme de Venn pour montrer les ressemblances et les différences entre ce qui se passe dans ce pays et la réalité canadienne.

Pistes d’évaluation : RAS 4 – Comparer le système politique canadien à d’autres systèmes gouvernementaux.

- Vérifier si les élèves ont mis les morceaux à la bonne place dans l’activité casse-tête à l’aide de l’Annexe 4-N2 : « Tableau comparatif – Les systèmes politiques – Exemple ».
- Pour évaluer la réflexion (Activité no 1), utiliser une échelle de notation de type « Justifier son choix ». L’enseignant voudra s’assurer que les aspects quantitatifs et qualitatifs de la tâche ont été respectés.
- Pour l’activité no 2, l’enseignant base son évaluation sur les faits tirés de l’article et la qualité des liens faits avec le système canadien.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Activité no 1 : Faire une mini-recherche sur les 5 systèmes politiques avant de distribuer les morceaux du casse-tête. Utiliser l’activité casse-tête comme moyen d’évaluation. ● Activité no 1 : Former des groupes d’experts et distribuer un système politique par équipe; de cette façon, un groupe d’experts est responsable de trouver l’information pour le système qui lui a été attribué. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Choisir une nouvelle liée à un conflit de nature politique (soit ici, soit ailleurs dans le monde) et en suivre le déroulement avec la classe, jusqu’à sa résolution (si possible). Chaque semaine, l’enseignant sert de guide en faisant ressortir les faits saillants et les sources des tensions entre les différents groupes. Si le conflit se situe à l’extérieur du Canada, est-ce qu’une telle situation conflictuelle pourrait se produire en sol canadien? Pourquoi? Quelles solutions les

<ul style="list-style-type: none">● Activité no 1 : L’enseignant peut décider d’enlever ou d’ajouter des catégories ou des questions dans la colonne de gauche du tableau (ex. : différences et ressemblances par rapport au système canadien, etc.)	élèves pourraient-ils suggérer pour mettre fin au conflit?
--	--

Sciences humaines 9^e année

Module :

Politique

Annexes

Annexe 1-A1

Décoder une caricature politique¹⁹
Information pour l'enseignant pour modéliser une interprétation de caricature

<p>Étape 1 : Sujet de la caricature Que s'est-il passé récemment dans l'actualité? À quel sujet de l'actualité cette caricature fait-elle référence? Quel est le contexte?</p>
<p>Étape 2 : Ce que je sais sur ce sujet Qu'est-ce que je sais sur ce contexte? Est-ce qu'il me manque de l'information au sujet de ce fait de l'actualité? Qu'est-ce qui a été discuté en classe, dans les journaux, aux nouvelles télévisées ou sur Internet au sujet de cette nouvelle?</p>
<p>Étape 3 : Outils d'analyse</p>
<p>Le dessin : Les caricatures sont de nature satirique et sont presque toujours négatives. Le caricaturiste se concentre sur les caractéristiques physiques des personnages et les déforme ou les exagère. Quels éléments du dessin nous aident à établir le contexte? Comment reconnaît-on les personnages? Qui est représenté?</p>
<p>L'analogie : Les caricaturistes ont souvent recours à l'analogie pour communiquer leurs idées. Afin de créer un univers fantaisiste lié à la situation actuelle, les caricaturistes n'hésitent pas à puiser dans l'histoire, la littérature ou autres références culturelles. Cette technique met le lecteur dans une situation bien connue et cela lui permet de voir le contexte sous un nouveau jour. Y a-t-il des éléments dans la caricature que les élèves trouvent familiers?</p>
<p>Les mots : Les caricaturistes mettent souvent des titres, des légendes, des étiquettes ou des bulles de dialogues pour expliquer une situation ou pour passer un message. Parfois, les caricatures n'utilisent aucun mot. Quelle information peut-on tirer des mots présents dans la caricature?</p>
<p>Les signes : Les caricaturistes font appel à plusieurs types de signes pour transmettre une idée ou un message. Les plus courants sont :</p> <ul style="list-style-type: none">• les signes courants : panneaux routiers, symboles mathématiques, etc.• Les symboles : par exemple, un cigare ou un diamant représentent la richesse; des salopettes ou un casque de sécurité représentent les travailleurs; un crâne (la mort), une colombe (la paix), un bâton ou autre arme (la violence). Les animaux sont souvent utilisés pour représenter des qualités humaines : une abeille agaçante, un âne têtu, un lion courageux, un loup menaçant, un puissant éléphant, etc.• Les stéréotypes : un stéréotype est une opinion préconçue concernant surtout des personnes ou des groupes sociaux. Les caricaturistes utilisent souvent des stéréotypes pour symboliser des membres de divers groupes ethniques ou sociaux. Par exemple, les hommes d'affaires sont souvent présentés comme étant riches, obèses et arrogants.• La taille : les caricaturistes jouent souvent avec la taille de certains éléments de leur dessin pour attirer l'attention du lecteur ou pour mettre l'accent sur la puissance.• L'ombre : les caricaturistes jouent souvent avec la lumière pour communiquer une idée. Par exemple, les personnages foncés ou ombragés représentent « les méchants ».

¹⁹ Information tirée de Hou, C. & C. (1998) *The art of decoding political cartoons*, Vancouver : Moody's Lookout Press.

Étape 4 : Déterminer les partis pris (ou les préjugés)

Une caricature politique n'est pas une représentation objective des faits, mais l'expression d'une opinion conçue pour influencer le lecteur. C'est pourquoi le caricaturiste a tendance à présenter les sujets de façon mélodramatique : les méchants sont vraiment vilains et les héros sont très gentils. Les faits sont déformés et exagérés et le ton est presque toujours négatif. La caricature fait la promotion d'un point de vue et les autres points de vue sont laissés de côté. La simplification à outrance permet au caricaturiste de communiquer une idée de façon rapide.

Qu'est-ce qu'un parti pris?

Un parti pris est une préférence qui fait qu'il est difficile ou impossible de porter un jugement impartial dans une situation donnée. Lorsqu'on interprète une caricature, il faut mettre ses propres préjugés de côté et tenter de déterminer ceux du caricaturiste. Par exemple, un caricaturiste qui a un penchant conservateur va mettre l'accent sur les qualités de son politicien favori, alors que son opposant libéral sera dépeint de façon plus caricaturale. Il choisira peut-être une analogie qui donnera une allure très formelle et professionnelle au politicien conservateur alors qu'il s'arrangera pour faire mal paraître le parti d'opposition.

Qu'est-ce que la caricature révèle au sujet des partis pris du caricaturiste?

Étape 5 : Mon interprétation

Annexe 1-A2

Décoder une caricature politique

Étape 1 : Sujet de la caricature
Étape 2 : Ce que je sais sur ce sujet
Étape 3 : Outils d'analyse
Le dessin :
L'analogie :
Les mots :
Les signes : les signes courants, les symboles, les stéréotypes, la taille et l'ombre
Étape 4 : Déterminer les partis pris (ou les préjugés) Quel est le point de vue du caricaturiste?
Étape 5 : Mon interprétation

Annexe 1-B1

Création d'un parti politique

Directives :

- Former des groupes de 4 à 5 élèves;
- Déterminer un nombre de périodes pour travailler en classe (ex. : 2) et recommander que le reste du travail soit divisé et effectué à la maison (donner un échéancier);
- Distribuer l'Annexe 1-B2 : « Votre parti politique » comme point de départ pour la création du parti politique;
- Prendre du temps avec les élèves pour explorer les sites Web/des documents d'information des partis politiques (nationaux ou provinciaux) actuels afin de leur donner des modèles (voir l'Annexe 1-B3 : « Le centre des partis politiques »);
- Chaque parti politique devra faire une présentation devant la classe;
- Chaque parti politique choisira un chef et celui-ci devra prendre part à un débat;
- Voici un modèle d'échelle de notation pour guider l'évaluation formative et sommative.

Composantes	1	2	3	4
Priorités et explications (Questions 1 et 2 de l'Annexe 1-B2)	Réponses incomplètes ou manque de clarté; la tâche n'est pas prise au sérieux.	Les priorités et les valeurs du parti sont nommées, mais ne sont pas très bien défendues.	Les priorités et les valeurs du parti sont clairement identifiées et bien défendues.	Les priorités et les valeurs du parti sont logiques, originales et solidement défendues.
Nom du parti et slogan (Question 3 de l'Annexe 1-B2)	Réponses incomplètes ou manque de clarté; la tâche n'est pas prise au sérieux.	Le nom et le slogan sont trouvés, mais le lien avec les priorités du parti n'est pas toujours clair.	Le nom et le slogan font preuve d'une logique évidente par rapport au choix des priorités et des valeurs.	Le nom et le slogan sont créatifs et font preuve de réflexion.
Logo (Question 4 de l'Annexe 1-B2)	Manque d'effort (au niveau de la propreté), confusion; la tâche n'est pas prise au sérieux.	Les liens entre le logo et les priorités sont présents dans une certaine mesure, mais la qualité laisse à désirer.	L'image et les couleurs sont soigneusement choisies et sont en lien avec les priorités du parti; la qualité est assez bonne pour afficher le logo dans la classe.	L'image et les couleurs sont soigneusement choisies et représentent de façon créative et originale les priorités du parti.
Présentation orale	Manque de préparation; la tâche n'est pas prise au sérieux. Très monotone.	Un peu de contact visuel avec l'auditoire. Quelques parties de la présentation sont monotones.	Débit et contact visuel appropriés.	Débit convaincant et énergique; excellent contact visuel.


Annexe 1-B2

Votre parti politique

Questions à répondre	Votre parti politique
<p>1. Quelles sont les 4 grandes priorités de votre parti? (Soyez précis; vous devez défendre vos choix de priorités avec des arguments solides)</p>	<p>1)</p> <p>2)</p> <p>3)</p> <p>4)</p>
<p>2. Pourquoi est-ce que les Canadiens devraient voter pour les représentants de votre parti? (Quelles qualités personnelles les membres de votre parti démontrent-ils?)</p>	
<p>3. a) Quel est le nom de votre parti politique? (Pourquoi avoir choisi ce nom?)</p> <p>b) Quel est votre slogan?</p>	
<p>4. À quoi ressemble votre logo? (Faire un dessin ou créer une image/symbole pour mettre sur l’affiche de votre parti. Pourquoi avez-vous choisi cette couleur? Pourquoi avez-vous choisi ce symbole?)</p>	

Annexe 1-B3a

Le centre des partis politiques (au fédéral)

Partis politiques	Le Parti conservateur du Canada	Le Parti libéral du Canada	Le Nouveau Parti démocratique (NPD)	Le Parti vert	Le Bloc québécois
Nom du chef	Ex. : Stephen Harper				
3 priorités	Ex. : 1 — Créer des emplois				
3 promesses	Ex. : 1— Le gouvernement va faire des investissements additionnels dans l'achat/la production de biens canadiens.				
Couleurs Logo Slogan	Ex : le bleu, un peu de rouge et de blanc  « Ici pour le Canada » (2011)				

Annexe 1-B3b

Le centre des partis politiques (au provincial)

Partis politiques	Le Parti libéral	Le Parti progressiste-conservateur	Le Nouveau Parti démocratique (NPD)	Le Parti vert	Le Parti de l'Île (Island Party)
Nom du chef					
3 priorités					
3 promesses					
Couleurs Logo Slogan					

Annexe 2-C1

Documents d'analyse

***Voir le document d'appui (PowerPoint) pour
le Module : Politique (disponible en ligne).**

Annexe 2-C2

La participation des jeunes aux élections

Quelles sont vos solutions?

Voici des énoncés qui résument des commentaires qu'on entend souvent au sujet de la diminution de la participation électorale chez les jeunes. Aucune donnée ne permet de conclure que ce sont des hypothèses valides qui expliquent ce phénomène. Ce ne sont que des pistes de réflexion.

Directive : Si ces énoncés étaient vrais, quelles solutions pourraient être suggérées pour améliorer la participation électorale des jeunes?

Énoncé 1 : Les jeunes ne votent pas parce qu'ils s'intéressent davantage à des formes plus directes de participation politique, comme les manifestations ou la signature de pétition.

Énoncé 2 : Les jeunes croient que les élections ont perdu de leur sens au fil du temps; ils croient que les personnes au pouvoir ne peuvent pas jouer un grand rôle ou que leur vote ne fait pas de différence.

Énoncé 3 : Les jeunes n'ont pas tendance à s'identifier à un parti politique; ils n'ont pas de préférence claire pour l'un ou l'autre des partis.

Énoncé 4 : Les jeunes participeraient davantage aux élections si la méthode dont on vote était améliorée; au lieu d'avoir des bulletins de vote en papier, on voterait en utilisant la technologie.

Énoncé 5 : Les jeunes participeraient davantage si Élections Canada/Élections I.-P.-É. changeait la manière dont ils entrent en contact avec les électeurs. Par exemple, au lieu d'utiliser le courrier postal, ils communiqueraient avec les gens par Internet ou à l'aide d'autres technologies de communication.

Énoncé 6 : Les jeunes générations sont moins portées que les générations précédentes à considérer le vote comme un devoir civique.

Énoncé 7 : Le groupe d'âge des 18-24 ans présente une forte majorité d'étudiants. Les jeunes qui quittent la maison pour aller étudier dans une autre région/province ne savent pas toujours comment s'inscrire sur la liste électorale ou à quel endroit aller voter.

Énoncé 8 : Les jeunes participent moins aux élections parce qu'ils ne s'intéressent pas à la politique et ne sont pas assez informés à ce sujet.

Annexe 2-C3

Notre suggestion

Notre énoncé	Énoncé n° ____ :	
Notre solution potentielle		
De qui est-ce la responsabilité?		
Quelles ressources sont nécessaires?		
Quelles actions doivent être prises?		
Anticiper les conséquences (Imaginer les conséquences positives et négatives de votre suggestion)	Avantages	Inconvénients
Notre solution serait-elle faisable? (Sur une échelle de 1 à 10) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		

Annexe 2-C4

Notre suggestion – Exemple d'échelle de notation

Composantes	1	2	3	4
La solution proposée démontre une compréhension de l'enjeu dans la prémisse de départ.	La solution démontre que l'élève n'a pas saisi l'enjeu illustré dans la prémisse de départ.	La solution démontre que l'élève n'a saisi qu'une partie de l'enjeu illustré dans la prémisse de départ.	La solution démontre que l'élève a une compréhension acceptable l'enjeu illustré dans la prémisse de départ.	La solution démontre que l'élève a une compréhension complète de l'enjeu illustré dans la prémisse de départ.
L'utilisation des critères de l'Annexe 2-C3	Utilisation inappropriée des critères de l'Annexe 1-C3. Les réponses fournies par l'élève n'aident pas à la planification efficace de la solution.	Utilisation incomplète des critères de l'Annexe 1-C3. Les réponses fournies par l'élève ne répondent qu'à une partie des critères.	Utilisation acceptable des critères de l'Annexe 1-C3. Les réponses fournies démontrent un niveau approprié de réflexion.	Utilisation efficace des critères de l'Annexe 1-C3. Les réponses fournies aident à formuler une solution solide.
Plausibilité de la solution proposée	L'élève fournit une solution fantaisiste qui est impossible à mettre en œuvre.	L'élève fournit un modèle de solution comportant certaines parties qui pourraient être faisables.	L'élève élabore une solution qui est plausible et utilisable.	L'élève propose une solution qui serait digne d'être envoyée à Élections Canada.

Annexe 2-D1

Analyser les intérêts de chacun : Qui veut quoi? – La situation à Cosmo

Sujet : _____ Pour ou contre la construction d'un amphithéâtre à Cosmo? _____

Résumé de la situation :

La ville de Cosmo veut construire un amphithéâtre pour attirer une équipe de sport professionnel. Ce grand complexe peut aussi servir de salle pour accueillir de grands spectacles ou autres gros événements qui peuvent rapporter de l'argent. Qui devrait payer pour cette nouvelle construction? Le gouvernement (donc le public) ou les entreprises privées? Est-ce que ce projet est une bonne idée pour la ville de Cosmo?

Principaux groupes concernés	Que veulent-ils?
La ville de Cosmo	
Le gouvernement	
Les entreprises privées	
La population de la ville de Cosmo	

Annexe 2-D2

Analyser les intérêts de chacun : Qui veut quoi? – Exemple

Sujet : Pour ou contre la construction d'un amphithéâtre à Cosmo?

Résumé de la situation :

La ville de Cosmo veut construire un amphithéâtre pour accueillir une équipe de sport professionnel. Ce grand complexe pourrait aussi servir à présenter de grands spectacles. Qui devrait payer pour cet établissement? Le gouvernement (donc le public) ou les entreprises privées? Est-ce que ce projet est une bonne idée pour la ville de Cosmo?

Principaux groupes concernés	Intérêts ou valeurs
La ville de Cosmo	<ul style="list-style-type: none"> — Plaire à la population (pour être réélu?) — Retombées économiques : emplois, augmentation de l'achalandage dans les commerces avoisinants, etc. — Meilleure visibilité (publicité générée par l'équipe sportive ou spectacles) — Bâtir la fierté des citoyens envers leur ville
Le gouvernement	<ul style="list-style-type: none"> — Augmentation de ses revenus par l'entremise des taxes prélevées sur les activités générées par l'amphithéâtre — Plaire aux électeurs
Les entreprises privées	<ul style="list-style-type: none"> — Profit sur les activités générées par l'amphithéâtre (vente de billets, produits dérivés, etc.) — Publicité : nom — Propriétaires d'une équipe de sport professionnel
La population de la ville de Cosmo (Lettre ouverte)	<ul style="list-style-type: none"> — Ne veut pas payer plus de taxes — Différentes priorités sociales : santé, éducation, etc. — Croit que le gouvernement devrait faire des paiements sur sa dette au lieu d'investir dans un tel projet.

Annexe 2-E

Glossaire économique**(pour comprendre les documents de l'Annexe 1-F)**

bailleurs de fonds : Personnes qui vont payer pour quelque chose. Par exemple, une équipe de hockey veut un nouveau chandail. Ils vont chercher des bailleurs de fonds qui voudront payer pour ces chandails. (Il peut s'agir de particuliers, de compagnies privées, d'organisations ou du gouvernement.)

chiffre d'affaires : Le chiffre d'affaires représente le total des ventes de produits et services d'une entreprise. Par exemple, pour calculer le chiffre d'affaires d'un garage, il faut tenir compte du nombre de voitures vendues et de tous les services vendus par ses mécaniciens dans une année.

dette : L'argent emprunté pour payer quelque chose. Par exemple, si une personne veut s'acheter une maison, elle peut emprunter de l'argent à la banque et le rembourser plus tard.

droits de diffusion : Montant d'argent payé par une chaîne de télévision pour pouvoir diffuser un événement. Par exemple, le réseau de télévision TSN paye la LNH pour avoir le droit de montrer des parties de hockey à la télévision.

étude de marché : Analyse du marché où une compagnie veut établir ses activités. Par exemple, si une personne veut ouvrir un restaurant, elle voudra faire une étude pour voir quels restaurants existent déjà dans la région, quel type de cuisine les habitants préfèrent et quelle formule rapporterait le plus d'argent (restauration rapide? Service au volant? salle à manger?).

impôts : Sorte de taxe obligatoirement payée par les citoyens. Par exemple, tous les travailleurs paient un impôt sur leur revenu; c'est-à-dire qu'ils doivent donner une partie de leur salaire au gouvernement afin que celui-ci puisse offrir des services à la population (ex. : santé, éducation, réseau routier, etc.).

produits dérivés : Produit qui repose sur la popularité d'un événement/groupe/individu. Les produits dérivés peuvent prendre plusieurs formes : vêtements, affiches, jeux vidéos, etc. Par exemple, il est possible d'acheter des chandails ou des casquettes à l'emblème d'une équipe de hockey ou d'une vedette de cinéma.

rentable/rentabilité : Qui rapporte des profits satisfaisants. Par exemple, si une compagnie ne fait pas assez d'argent pour couvrir toutes ses activités, on dit qu'elle n'est pas rentable.

retombées économiques : Les profits qui accompagnent (directement ou indirectement) un événement économique. Par exemple, s'il y a un gros spectacle de musique dans une ville, les gens qui vont acheter des billets vont peut-être aussi louer une chambre d'hôtel ou aller manger dans un restaurant de la ville.

revenu : Total des sommes d'argent gagnées pendant une période de temps. Par exemple, le salaire d'un travailleur fait partie de son revenu.

Étude de cas : Document 1

L'écho de Cosmo

Publié quotidiennement depuis 1908

1.75 \$

Jeudi 24 novembre 2011

Un nouvel amphithéâtre à Cosmo?

Par Jean-Marc Lessard



Le maire de Cosmo, M. Louis Gendron, a annoncé aujourd'hui le plan du conseil municipal concernant la possibilité de construire un nouvel amphithéâtre dans la ville. Le but de ce projet est d'obtenir une équipe de sport professionnel qui s'établirait dans la région.

M. Gendron et ses conseillers pensent que la population a beaucoup à gagner. Tout d'abord, les habitants de la ville sont de grands amateurs de sports; dès qu'un événement sportif majeur se produit dans la région, ils sont nombreux à venir encourager les athlètes et à faire du bénévolat pour que tout se déroule bien. Les parties de la nouvelle équipe sportive représenteraient une belle activité à faire en famille. De plus, les grands spectacles qui pourraient s'y produire constitueraient des événements culturels de haute qualité.

Ensuite, le conseil municipal croit que les retombées économiques entraînées par ce projet seraient très bénéfiques pour la région. En effet, la construction du nouvel amphithéâtre fournirait de l'emploi à des centaines de travailleurs. Lorsque la construction sera terminée, il faudra des employés pour assurer l'entretien et effectuer toute tâche associée aux événements sportifs et culturels qui vont s'y dérouler. De plus, les commerces de la région (restaurants, hôtels, magasins) profiteront aussi des activités reliées à l'amphithéâtre. La venue d'une équipe de sport professionnel amènerait aussi, selon le maire, une plus grande visibilité à la ville de Cosmo et à ses atouts.

Enfin, le coût total de la construction s'élève à 250 millions de dollars. Le conseil municipal est actuellement à la recherche de bailleurs de fonds pour financer ce projet. Le maire se prépare à faire une campagne auprès des gouvernements provincial et fédéral ainsi qu'auprès des grandes compagnies pour les convaincre de la rentabilité de leur projet afin d'obtenir de l'appui financier.

Annexe 2-F

Étude de cas : Document 2

L'écho de Cosmo

Publié quotidiennement depuis 1908

1.75 \$

Le courrier du lecteur

Par Richard Legendre
citoyen de Cosmo
le lundi 28 novembre 2011

Monsieur Gendron,

En tant que citoyen de la ville de Cosmo, j'aimerais exprimer mon opinion au sujet de votre méga projet de construction d'un nouvel amphithéâtre.

Bien que je sois un grand amateur de sports, je ne crois pas qu'il est juste d'utiliser l'argent des contribuables pour construire un tel établissement. Selon moi, il est très important de faire des études de marché très poussées afin de répondre à une première question : quelle richesse produit une équipe de sport professionnel? La dette du gouvernement de la province est déjà bien élevée; participer à la construction d'un amphithéâtre qui ne sera pas rentable ne va qu'aggraver les choses.

Je pense aussi qu'avant de se lancer dans une telle aventure, il est primordial de se poser une deuxième question en tant que société. Le gouvernement, qui dispose d'un revenu limité (comme nous tous d'ailleurs), doit mettre ses priorités : comment voulons-nous dépenser notre argent? Voulons-nous l'investir dans un nouvel amphithéâtre dont la fonction principale est de fournir du divertissement ou voulons-nous l'injecter dans nos hôpitaux, nos écoles ou nos foyers pour personnes âgées?

Enfin, je ne suis pas totalement contre l'idée de développer un tel projet dans notre communauté. La fameuse question « qui doit payer? » constitue, pour moi, le point le plus important. Je pense que les entreprises privées devraient assurer la majorité des coûts associés à ce projet. Utiliser l'argent public pour financer un nouvel amphithéâtre serait une très mauvaise manière de dépenser notre argent. Cela pourrait même mener à une hausse de taxes ou d'impôts pour compenser. Il faut y penser deux fois avant d'aller de l'avant.

Merci de bien vouloir publier cette lettre d'opinion.

Annexe 2-F

Étude de cas : Document 3

L'écho de Cosmo

Publié quotidiennement depuis 1908

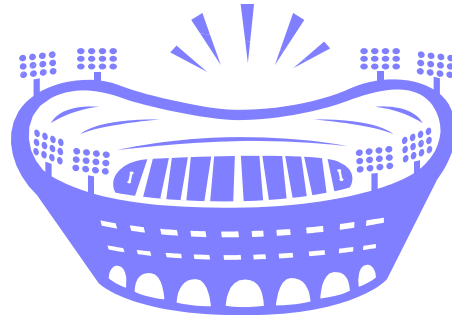
1.75 \$

Vendredi 2 décembre 2011

Dossier du nouvel amphithéâtre : Analyse

Qui doit payer?

Par Julien Tremblay, économiste



Le projet de construction d'un amphithéâtre dans la ville de Cosmo fait couler beaucoup d'encre ces jours-ci. En tant que collaborateur spécial au journal *L'Écho de Cosmo*, j'ai pensé exposer quelques notions d'économie afin d'aider les lecteurs à y voir plus clair.

La question qui est sur toutes les lèvres (qui doit payer?) est très complexe. Certaines personnes croient que ce sont les entreprises privées qui devraient payer pour construire l'amphithéâtre. Pour une compagnie privée, c'est principalement la rentabilité d'une équipe de sport professionnel qui est intéressante. Une équipe sportive est rentable quand les billets ainsi que les produits dérivés (ex. : vêtements, équipement, souvenirs) se vendent bien. Les droits de diffusion des matches font aussi partie de la formule. Quant à la rentabilité de l'immeuble, la compagnie fait de l'argent en louant l'amphithéâtre principalement à l'équipe sportive, mais aussi à des promoteurs qui voudront y présenter des spectacles ou autres événements. Si une entreprise privée juge que les revenus sont supérieurs aux coûts de la construction, ce projet pourrait être intéressant. L'aspect publicitaire est aussi à considérer : la compagnie devient propriétaire de l'amphithéâtre et son nom est associé à tous les événements qui vont s'y dérouler, comme c'est le cas du Centre Bell à Montréal ou au Centre Air Canada à Toronto.

Comment calcule-t-on les profits pour le gouvernement? Contrairement à l'entreprise privée, les revenus de l'État ne proviennent pas de la rentabilité de l'activité sportive, ni de l'amphithéâtre, mais bien des taxes perçues sur les sommes générées par ses activités. Par exemple, le gouvernement va percevoir des impôts sur les salaires des joueurs qui vont venir s'installer à Cosmo. Si l'amphithéâtre génère un certain chiffre d'affaires par année en présentant des matches de sport professionnel ou de grands spectacles, le gouvernement percevra aussi un certain pourcentage de taxes sur ce montant (vente de billets, impôt sur le revenu, etc.). Le gouvernement doit donc évaluer si les revenus peuvent justifier son investissement.

À vous maintenant de vous forger votre propre opinion et de participer au débat!

Annexe 2-G

Exemple d'échelle de notation

Qui doit payer? Donne ton opinion.

Critères	4	3	2	1
Quantité d'arguments pour appuyer son opinion	L'élève appuie son opinion sur ___ arguments.	L'élève appuie son opinion sur ___ arguments.	L'élève appuie son opinion sur ___ arguments.	L'élève appuie son opinion sur ___ arguments.
Qualité et justesse des arguments utilisés	L'élève utilise plusieurs arguments présentés dans l'Annexe 2-F de façon efficace et cohérente pour formuler une argumentation solide.	L'élève utilise des arguments présentés dans l'Annexe 2-F de façon acceptable et démontre un niveau approprié de réflexion.	L'élève utilise quelques arguments présentés dans l'Annexe 1-F de façon incomplète et démontre qu'il ne comprend qu'une partie de ceux-ci.	L'élève utilise peu d'arguments tirés des documents de l'Annexe 2-F et démontre un faible niveau de compréhension.
Structure de l'argumentation	Excellente utilisation du modèle du texte d'opinion.	Bonne utilisation du modèle du texte d'opinion.	Compréhension du modèle du texte d'opinion en développement.	Utilisation inappropriée du modèle du texte d'opinion.

Annexe 3-H

Glossaire parlementaire²⁰

bicaméral : « Qui a deux chambres ». Au Canada, il s'agit du Sénat et de la Chambre des communes. (Ex. : système politique bicaméral)

Cabinet : Groupe composé de tous les ministres (surtout de députés et d'au moins un sénateur). Il décide des priorités et des politiques du gouvernement, des mesures législatives qui seront soumises au Parlement et de la façon dont seront prélevées et dépensées les recettes de l'État. Le Cabinet doit avoir l'appui de la majorité des députés à la Chambre des communes. S'il perd cet appui sur une question de confiance, il doit démissionner ou demander la tenue d'une élection.

caucus : Groupe composé de tous les sénateurs et députés d'un même parti. Ses réunions de stratégie à huis clos (sans que le public soit admis) ont lieu régulièrement.

Chambre des communes : La Chambre basse élue du Parlement se compose de 308 députés représentant toutes les circonscriptions du Canada. La plupart des lois adoptées par le Parlement émanent de la Chambre des communes.

Chef de l'opposition officielle : Le chef du parti comptant le plus grand nombre de représentants, après le parti au pouvoir, dans chaque Chambre. Cette personne fait la critique du gouvernement et propose des modifications aux mesures législatives du gouvernement.

circonscription : Territoire représenté par un député de la Chambre des communes (aussi appelé comté).

Confédération : Entente conclue en 1867 par quatre provinces (Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse) afin de se réunir pour former la nation du Canada et de créer un Parlement fédéral. Six autres provinces et trois territoires s'y sont greffés par la suite.

constitution : Ensemble de règles que le Canada a adoptées pour assurer la bonne marche de la nation. La Constitution comprend, entre autres, les lois constitutionnelles de 1867 et de 1982.

Cour suprême : Le plus haut tribunal au Canada. Elle se compose de neuf juges nommés par le premier ministre. La Cour suprême entend les appels des décisions des cours d'appel provinciales et doit trancher si certaines questions sont de juridiction fédérale ou provinciale.

démocratie parlementaire – Système de gouvernement où les citoyens expriment leurs opinions politiques en choisissant des personnes pour les représenter au Parlement et adopter des lois en leur nom.

député : Personne élue à la Chambre des communes pour représenter l'une des 308 circonscriptions électorales du Canada.

Gouverneur général : Représentant de la reine au Canada. Le gouverneur général est nommé par le monarque sur représentation du premier ministre.

²⁰ Adapté de différents glossaires tirés du site du Parlement du Canada (www.parl.gc.ca/education)

*Information supplémentaire : Sur avis du premier ministre, il convoque, proroge et dissout le Parlement, lit le discours du trône, accorde la sanction royale aux projets de loi et signe de nombreux documents de l'État. Le gouverneur général accueille les représentants diplomatiques et assume de nombreuses fonctions protocolaires et sociales.

lobbyiste : Personne qui est payée par différents groupes pour communiquer avec des parlementaires afin de tenter d'influencer les décisions du gouvernement. Le nom vient du mot « lobby », qui est la pièce où se déroulent souvent les activités de lobbying.

*Information supplémentaire : En vertu de la *Loi sur l'enregistrement des lobbyistes*, les lobbyistes sont tenus de fournir des renseignements sur ses activités, sur ses clients et sur l'objet de son lobbying, ainsi que de respecter des normes de conduite régissant la communication avec les titulaires de charge publique au palier fédéral.

ministre : Personne (normalement un député ou un sénateur) choisie par le premier ministre et nommée par le gouverneur général pour aider à gouverner. Un ministre est habituellement à la tête d'un ministère. (Ex. : Ministère de la Justice, Ministère des Affaires étrangères et Commerce international, Ministère des anciens Combattants, Ministère des Finances, Ministère de la Défense nationale, etc.)

Parlement : *La Loi constitutionnelle de 1867* précise que le Parlement se compose de la reine, du Sénat et de la Chambre des communes. Il a le pouvoir d'adopter les lois du Canada dans certains domaines de compétence.

pouvoir législatif²¹ : Le pouvoir de faire et de voter les lois. Au Canada, les députés réunis à la Chambre des communes ont ce pouvoir. Le Sénat contribue aussi au pouvoir législatif en adoptant les lois votées par la Chambre des communes.

pouvoir exécutif²² : Le pouvoir d'appliquer les lois. Au Canada, le Cabinet (ou conseil des ministres) détient le pouvoir d'administrer l'État en conformité avec les lois votées par le pouvoir législatif.

pouvoir judiciaire²³ : Le pouvoir d'administrer la justice. Au Canada, le pouvoir judiciaire est réparti entre le gouvernement fédéral et les dix gouvernements provinciaux.

premier ministre : Chef du parti au pouvoir et du gouvernement fédéral.

Sénat : Chambre haute du Parlement, généralement composée de 105 membres. Les sénateurs, nommés par le gouverneur général sur recommandation du premier ministre, examinent et révisent des lois, étudient des questions d'intérêt national et représentent les intérêts des régions, des provinces et des minorités. Le Sénat présente aussi ses propres projets de loi, sous réserve de certaines restrictions constitutionnelles.

²¹ Tiré du site de Radio-Canada au http://elections.radio-canada.ca/elections/federales2011/mode_emploi/qui_dirige_canada.shtml le 28 juillet 2011.

²² *Ibid.*

²³ Tiré du site de la Cour suprême du Canada au <http://www.scc-csc.gc.ca/court-cour/sys/index-fra.asp> le 28 juillet 2011.

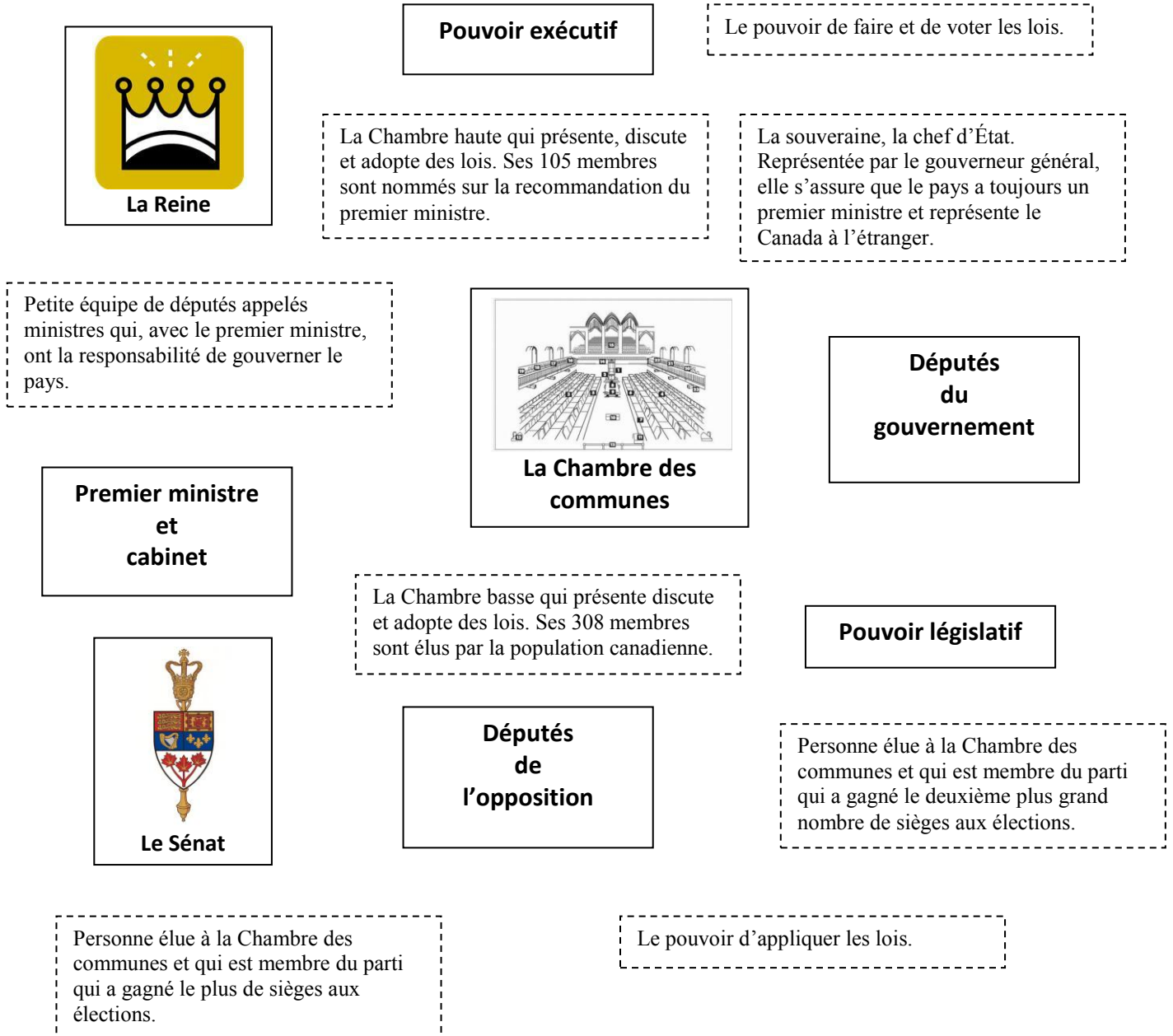
Annexe 3-I1

Les branches du gouvernement

Consignes :

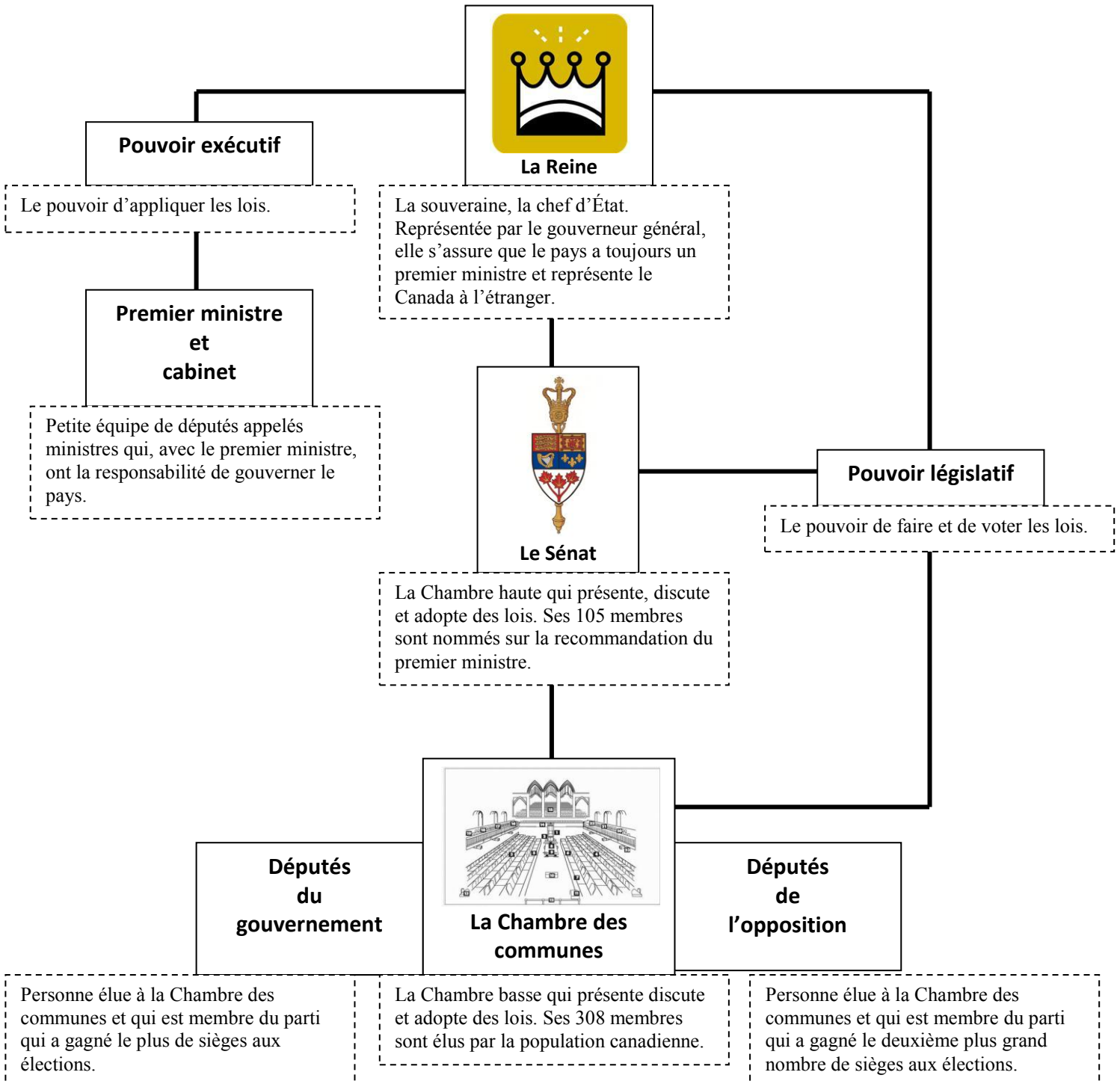
1— Associe les concepts à leur description. (Note : les boîtes avec les lignes pointillées sont des descriptions des concepts illustrés dans les autres boîtes.)

2— Utilise tous les morceaux pour créer un organigramme qui montre le fonctionnement du système politique canadien.



Annexe 3-I2

Les branches du gouvernement – Exemple



Annexe 3-J

Les règlements de l'école

Les règlements de l'école					
Règlements	Droits	Responsabilités	Conséquences	+	-

Annexe 3-K1

Les droits liés à la citoyenneté canadienne²⁴

Tous les citoyens canadiens ont des **droits** et des **responsabilités**, qui nous viennent de notre passé, qui sont garantis par le droit canadien, et qui reflètent nos traditions, notre identité et nos valeurs communes.

L'*habeas corpus*, ou le droit de contester une détention illégale par l'État est emprunté à la common law britannique. Cela veut dire qu'il y a une règle de droit qui garantit à une personne arrêtée une présentation rapide devant un juge afin qu'il statue sur la validité de son arrestation.

La *Charte canadienne des droits et libertés* résume les libertés fondamentales et y ajoute d'autres droits. Les plus importants sont :

- La liberté de conscience et de religion;
- La liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression;
- La liberté de circulation et d'établissement (les Canadiens peuvent vivre et travailler n'importe où au Canada et peuvent entrer au Canada ou en sortir librement);
- Les droits relatifs aux langues officielles (le français et l'anglais ont un statut légal) et les droits à l'instruction dans la langue de la minorité;
- Le multiculturalisme : les Canadiens sont heureux de vivre ensemble et s'efforcent de vivre en harmonie;
- Les droits des peuples autochtones;
- La liberté de réunion pacifique.

Le droit à l'égalité : La loi, au Canada, interdit toute discrimination fondée sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou une déficience mentale ou physique.

²⁴ Sources : - Vote étudiant (2011) *Ressource pour les élections fédérales : Intermédiaire/Secondaire*.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2011) *Guide d'étude – Découvrir le Canada*. Disponible en ligne au <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/decouvrir/section-04.asp>

Annexe 3-K2

Les responsabilités liées à la citoyenneté canadienne²⁵

Au Canada, les droits s'accompagnent de **responsabilités** :

- **Respecter les lois** : l'un des principes fondateurs du Canada est la primauté du droit. Les individus et les gouvernements sont régis par des lois et non par des mesures arbitraires. Personne n'est au-dessus des lois.
- **Répondre à ses propres besoins et à ceux de sa famille** : il est important pour les Canadiens d'avoir un emploi, de prendre soin de leur famille et de mettre leurs habiletés à contribution. En travaillant fort, les Canadiens obtiennent un sentiment de dignité personnelle et d'estime de soi, en plus de contribuer à la prospérité du Canada.
- **Faire partie d'un jury** : lorsqu'on vous le demande, la loi vous oblige à le faire. Être membre d'un jury est un privilège et la participation des citoyens à des jurys impartiaux est essentielle au bon fonctionnement du système judiciaire.
- **Voter aux élections** : voter est non seulement un droit, mais aussi une responsabilité que les citoyens exercent en votant aux élections fédérales, provinciales ou territoriales, et municipales ou locales.
- **Offrir de l'aide aux membres de la communauté** : des millions de bénévoles donnent de leur temps aux autres sans être payés pour le faire, que ce soit en aidant des personnes dans le besoin, en s'impliquant à l'école de leur enfant, en travaillant dans une banque d'alimentation ou un autre organisme de bienfaisance, ou en encourageant de nouveaux arrivants à s'intégrer.
- **Protéger notre patrimoine et notre environnement** : tous les citoyens ont la responsabilité d'éviter le gaspillage et la pollution, ainsi que de protéger le patrimoine naturel, culturel et architectural du pays pour les générations à venir.

Défendre le Canada

Le Canada n'impose pas le service militaire obligatoire. Toutefois, travailler à temps plein dans les **forces canadiennes** (la Marine, l'Armée de terre et la Force aérienne) est une noble façon d'apporter sa contribution au Canada et un excellent choix de carrière. Il est aussi possible de travailler à temps partiel dans la Réserve navale ou aérienne ou encore dans la Milice locale. Faire partie de La Garde côtière ou des services d'urgence de la communauté (ex. : policiers, pompiers) sont d'autres façons de participer à la protection des Canadiens.

²⁵ Sources : Citoyenneté et Immigration Canada (2011) *Guide d'étude – Découvrir le Canada*. Disponible en ligne au <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/decouvrir/section-04.asp>

Annexe 4-L1

Images à analyser

***Voir le document d'appui (pptx) pour
le Module : Politique (disponible en ligne).**

Annexe 4-L2

Images à analyser

Renseignements pour l'enseignant

Image A : La photo de Barrack Obama est associée au système de la république.

Image B : Cette affiche cinématographique rappelle la dictature.

Image C : Cette image du roi Abdallah 1^{er}, souverain en Arabie Saoudite depuis 2005, est associée à la monarchie absolue. (Source : <http://international.lefigaro.fr/prince-charles-famille-royale-poesie.html>)

Image D : Ce bulletin de vote rappelle le principe fondamental de la démocratie. (La démocratie est présente dans plusieurs types de systèmes politiques)

Image E : Photo du premier ministre canadien Stephen Harper. (Le Canada est une monarchie constitutionnelle.)

Image F : Cette image rappelle que dans certains systèmes politiques, les citoyens n'ont pas le droit à la propriété privée. (Ex. : communisme)

Image G : Arbre généalogique de la famille royale d'Angleterre (les Windsor). Le Royaume-Uni est une monarchie constitutionnelle.

Image H : Le Parlement d'Ottawa. (monarchie constitutionnelle)

Image I : Cette image indique une absence de monarchie. (Peut donc être associé à plusieurs types de systèmes politiques).

Image J : Cette image représente une élection dans un système à parti unique. (On voit qu'il n'y a qu'un seul choix sur le bulletin de vote)

Image K : Drapeau de l'ex-U.R.S.S. (Union des républiques socialistes soviétiques).

Image L : Cette grenade est associée à la guerre, à la violence, à un gouvernement militaire, à une faible tolérance à toute forme d'opposition, etc.

Annexe 4-M

Série de textes – Les systèmes politiques

25 mars 1975

Assassinat du roi Fayçal en Arabie saoudite

Texte rédigé par l'équipe de Perspective Monde

Le **Royaume** d'Arabie saoudite est un pays indépendant depuis 1932 qui est dirigé par Abd al-Aziz. À sa mort, en 1953, ce souverain est remplacé par son fils Saoud ibn al-Aziz. Celui-ci s'approprie le pouvoir quasi absolu de son père en nommant un gouvernement de **roturiers**. Le fait d'avoir écarté ses frères du conseil des ministres, instance créée quelques semaines avant la mort de son père, provoque la révolte chez les princes. Le roi Saoud se fait alors convaincre par sa famille de déléguer le contrôle du pays à son jeune frère, le prince Fayçal. Celui-ci s'assure d'associer plus étroitement les princes à la gouvernance du pays. Il commence un programme de modernisation, abolit l'esclavage, adopte de nouvelles politiques fiscales et assume personnellement la fonction de premier ministre jusqu'à l'**abdication** formelle de Saoud, le 2 novembre 1964. Le 25 mars 1975, le roi Fayçal est assassiné dans la capitale du pays, Riyad, par un de ses neveux, le prince Fayçal ibn Musad. Il **succombe** à ses blessures par balle et est remplacé rapidement par son frère, le prince Khalid, qui est **proclamé** roi. Un autre de ses frères, le prince Fahd, ministre de l'Intérieur sous le règne de Fayçal, est approché pour exercer le véritable pouvoir au pays. Suivant les coutumes musulmanes, le roi Fayçal est enterré près de la mosquée El Eid le 26 mars. Treize chef d'État et souverains assistent à ses funérailles.

Lexique

Roturier : qui n'appartient pas à la noblesse.

Abdication : renoncer à une fonction; refuser d'accepter un pouvoir.

Succomber : mourir après une longue agonie.

Proclamer : annoncer publiquement.

Source : Adapté d'un texte tiré du site suivant : <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMEve?codeEve=683>

Annexe 4-M (suite)

Série de textes – Les systèmes politiques

Le communisme

Qu'est-ce que c'est?

Le communisme est une théorie qui propose une société fondée sur la communauté des biens et sur l'**égalitarisme**. Le communisme est souvent associé au **socialisme**, une idéologie qui propose aussi la propriété collective des moyens de production. Dans un régime économique socialiste, l'État est propriétaire des usines, des manufactures, des grandes surfaces agricoles de même que des moyens de communication et de télécommunication. Le socialisme s'oppose au capitalisme, dans lequel les moyens de production appartiennent généralement à des entrepreneurs privés²⁶.

Qui a mis ce modèle en pratique?

Vers le début du XX^e siècle, quelques pays ont essayé un modèle de gouvernement communiste (ou marxiste). L'exemple le plus souvent cité pour parler de communisme est celui de l'Union des républiques socialistes soviétiques ou URSS, fondé par Lénine en 1922. Entre 1922 et 1989, le Parti communiste était le seul parti politique autorisé. Ce parti était dirigé par un secrétaire général qui était, en quelque sorte, le maître du pays. Par exemple, le gouvernement était propriétaire des différentes industries et les terres sont confisquées aux paysans²⁷. Toute la production est centralisée et planifiée par l'État. Les libertés démocratiques des citoyens russes étaient absentes ou limitées jusqu'en 1985²⁸. D'ailleurs, plusieurs systèmes politiques communistes qui se sont mis en place au XX^e siècle ont conduit au développement d'un appareil d'État dont l'autorité était absolue et à la suppression des droits démocratiques²⁹.

Même si l'URSS n'existe plus en tant qu'État depuis 1991, l'idée du communisme n'est pas disparue; il existe toujours des pays gouvernés par des partis ayant le mot « communiste » dans leur nom. Par exemple, la République populaire de Chine, aujourd'hui l'État le plus peuplé du monde, continue d'être gouvernée par un parti se réclamant du communisme, même si le régime chinois est maintenant converti à l'**économie de marché**³⁰. Trois autres États se réclamant officiellement du communisme sont Cuba, la Corée du Nord et le Vietnam.



La faucille et le marteau, l'un des symboles les plus connus du communisme, représentent l'union entre les travailleurs agricoles et industriels par la jonction entre le marteau des ouvriers et la faucille des paysans.
*Source : Wikipédia

Égalitarisme : Qui veut l'égalité pour tous.

Économie de marché : Système économique où les échanges sont soumis à la libre confrontation de l'offre et de la demande établie par le jeu du marché.

²⁶ Extrait d'un article dans *Perspective monde*. Trouvé en ligne au

<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?idictionnaire=1633>

²⁷ Extrait de l'article sur l'URSS dans l'Encyclopédie Larousse en ligne (www.larousse.fr/encyclopédie).

²⁸ Extrait d'un article dans *Perspective monde*. Trouvé en ligne au

<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMGvt?codePays=RUS>

²⁹ Adapté de Boudreau, P. et Perron, C. (2002), *Lexique de science politique*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 40

³⁰ Wikipédia

Annexe 4-M (suite)

Série de textes – Les systèmes politiques

La dictature d'Augusto Pinochet



Augusto Pinochet Ugarte : Officier et homme d'État chilien (Valparaiso 1915-Santiago 2006).

Commandant en chef de l'armée en 1973, il prend la tête d'une **junte militaire** et renverse, avec l'aide des États-Unis, le président socialiste Salvador Allende en septembre de la même année. Il fait interdire les partis et abolir la **Constitution**. Nommé président de la République (décembre 1974) pour un temps indéterminé, il fait approuver par **référendum** (1980) une loi constitutionnelle qui lui confère le pouvoir pour une période transitoire de huit ans. Mais il se heurte à une opposition de plus en plus forte. Lors du **plébiscite** organisé en vue d'assurer sa reconduction à la tête de l'État (1988), le « non » l'emporte. Malgré cet échec, Augusto Pinochet se maintient au pouvoir jusqu'en mars 1990, terme pratique de son mandat. Il conserve ses fonctions de commandant en chef de l'armée de terre jusqu'en mars 1998, date à laquelle il se fait nommer sénateur à vie en sa qualité d'ancien chef de l'État (fonction qu'il abandonne en 2002 pour raison de santé).

Portant la responsabilité politique de plus de trois mille assassinats et disparitions d'opposants au Chili entre 1973 et 1989, il est, à plusieurs reprises, menacé par la justice. Arrêté à Londres en octobre 1998 (sur requête de deux juges espagnols) et assigné à résidence, il est libéré en mars 2000 pour raisons médicales. De retour dans son pays, il **est inculpé** par la justice chilienne, mais parvient à y échapper en raison de son état de santé, et meurt sans avoir été jugé.

Lexique

Junte militaire : gouvernement à caractère autoritaire, issu d'un coup d'État. (Un coup d'État est une prise illégale du pouvoir par une personne ou un groupe.)

Constitution : ensemble des textes fondamentaux qui établissent la forme d'un gouvernement.

Référendum : procédure qui permet à tous les citoyens d'un pays de voter pour approuver ou rejeter une mesure proposée par le gouvernement.

Plébiscite : consultation au cours de laquelle une population d'un territoire est appelée à manifester sa confiance envers leurs dirigeants en répondant par « oui » ou par « non » sur un texte donné.

Être inculpé : être soupçonné d'avoir commis un crime.

*Source : http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Pinochet_Ugarte/138276

Annexe 4-M (suite)

Série de textes – Les systèmes politiques

Le système politique américain



30 septembre 2010

En 1776, la jeune Amérique, ancienne colonie britannique déclare son indépendance. Dix ans plus tard, dans la Constitution adoptée en 1787, les pères fondateurs posent les grands principes du nouveau régime. Les États-Unis sont une fédération d'états, organisée en République et dont le système est fondé sur le principe de la séparation des trois pouvoirs : exécutif, législatif et judiciaire. Le président de cette République est élu pour 4 ans au **suffrage universel** indirect par les Grands Électeurs. Son mandat est renouvelable une fois.

Selon la Constitution, le président et le vice-président doivent répondre aux critères suivants :

- Être âgé de plus de 35 ans
- Citoyen de naissance aux États-Unis
- Résident des États-Unis depuis au moins 14 ans
- Ne pas être candidat à un troisième mandat

Le 4 novembre 2008, l'Amérique a élu son 44^e président – Barack Obama. La prochaine élection présidentielle aura lieu le 6 novembre 2012. Comme en France, le Congrès est composé de deux chambres : la chambre des Représentants et le Sénat. La constitution permet au Parlement d'exercer pleinement son pouvoir législatif notamment avec la création des commissions parlementaires qui peuvent entendre des hommes politiques et mener l'enquête. C'est à Washington D.C. que le centre du pouvoir est installé, avec la Maison-Blanche où habite le président, et le Capitole où siègent les députés.

Lexique


Suffrage universel : Élections générales, où tous les citoyens votent.

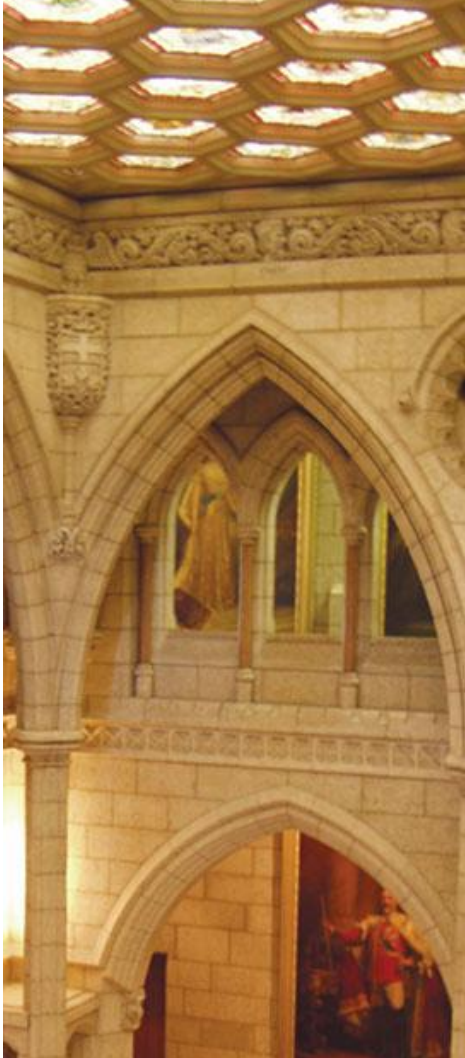
*Source : Adapté d'un article du journal *France-Amérique* trouvé en ligne au http://www.france-amerique.com/articles/2010/09/30/l_espace_politique.html

Annexe 4-M (suite)

Série de textes – Les systèmes politiques

**Le Canada,
une monarchie constitutionnelle**





Le Canada est une monarchie constitutionnelle. Depuis 1534, date de la prise de possession du Canada par le roi de France, l'histoire de notre pays a été marquée par le règne d'une succession ininterrompue de souverains, tant français que britanniques, qui ont eu une influence continue sur le développement de notre pays.

Sous la Couronne, le Canada s'est d'abord développé comme colonie de deux empires, d'abord française, puis britannique, ensuite comme **dominion** autonome, et maintenant, comme un pays entièrement **souverain**. La Couronne occupe une place centrale dans notre Parlement et notre démocratie fondée sur la primauté du droit et le respect des droits et libertés. Elle incarne la **pérennité** de l'État et constitue le principe organique de son unité institutionnelle. La Couronne est l'une des composantes de chacune des trois branches du gouvernement. Le premier ministre, comme chef de l'exécutif, est le conseiller principal du gouverneur général; la Couronne est aussi une partie constitutive du Parlement, avec le Sénat et la Chambre des communes; et finalement, toutes les décisions des cours de justice sont rendues au nom de la Couronne.

La caractéristique la plus importante de la monarchie constitutionnelle canadienne a été sa faculté de s'adapter aux conditions particulières de l'évolution du Canada en tant que pays souverain. Dans le foyer du Sénat et le salon de la Francophonie sont exposés les portraits des rois et des reines au nom de qui les lois ont été et continuent d'être édictées.

Lexique

Dominion : État indépendant et souverain, membre du Commonwealth britannique.

Souverain : Qui exerce un pouvoir suprême.

Pérennité : Qui dure toujours ou très longtemps.

*Source : Article trouvé sur le site du Parlement du Canada au http://www.parl.gc.ca/About/Senate/Monarchy/SenMonarchy_00-f.htm

Annexe 4-N1

Tableau comparatif : les systèmes politiques

	Monarchie constitutionnelle	République	Dictature	Monarchie absolue	Système communiste
Comment appelle-t-on le chef d'État?					
Qui prend les décisions?					
Comment le chef est-il choisi?					
Quelques principes de base...					
Exemples					

Annexe 4-N2

Tableau comparatif : les systèmes politiques³¹ - Exemple

	Monarchie constitutionnelle	République	Dictature	Monarchie absolue	Système communiste
Comment appelle-t-on le chef d'État?	roi ou reine	président	dictateur ou général d'une armée	roi ou reine	Dans l'exemple soviétique : le secrétaire général du parti
Qui prend les décisions?	le Parlement	le Parlement (ou autre chambre composée de membres élus, comme le Congrès aux É.-U.)	le dictateur, ou le parti ou l'armée	1 seule personne (le roi ou la reine)	le parti communiste (système à parti unique)
Comment le chef est-il choisi?	élu par le peuple	élu par le peuple	Le chef, le parti ou l'armée prend le pouvoir de force (ex : après un coup d'état ou guerre civile)	le pouvoir politique se transmet de façon héréditaire (liens du sang)	Dans l'exemple soviétique : pas d'élections avant 1985.
Quelques principes de base...	<ul style="list-style-type: none"> - Les pouvoirs du roi sont limités (rôle symbolique); - Le Parlement détient le pouvoir législatif; - Le premier ministre et son cabinet détiennent le pouvoir exécutif; 	<ul style="list-style-type: none"> - N'est pas rattachée à une monarchie; - Le Parlement détient le pouvoir législatif; - Le président détient le pouvoir exécutif; 	<ul style="list-style-type: none"> - Le chef agit de façon autoritaire, sans qu'une loi ou institution le limitent; - Les pouvoirs législatifs, exécutifs et judiciaires sont concentrés dans les mains d'un individu, parti ou armée). 	<ul style="list-style-type: none"> - Les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire sont concentrés dans les mains du monarque et de sa famille. 	<ul style="list-style-type: none"> - La propriété privée est remplacée par la propriété collective (tout appartient à l'État); - Égalitarisme social : tout le monde est sur le même pied; - Économie planifiée par l'État et centralisée;
Exemples	le Canada le Royaume-Uni la Belgique	Les États-Unis d'Amérique la France le Mexique	L'Allemagne sous Hitler (1934-1945) Chili (gouvernement militaire de 1974 à 1990)	l'Arabie saoudite Oman Qatar	L'URSS entre 1922 et 1991 la Corée du Nord Cuba le Vietnam

³¹ N.B. Le but de cette annexe est de présenter de l'information simple et très générale à propos de certains régimes politiques. Veuillez noter qu'il existe plusieurs variantes aux idéologies illustrées dans ce tableau comparatif.

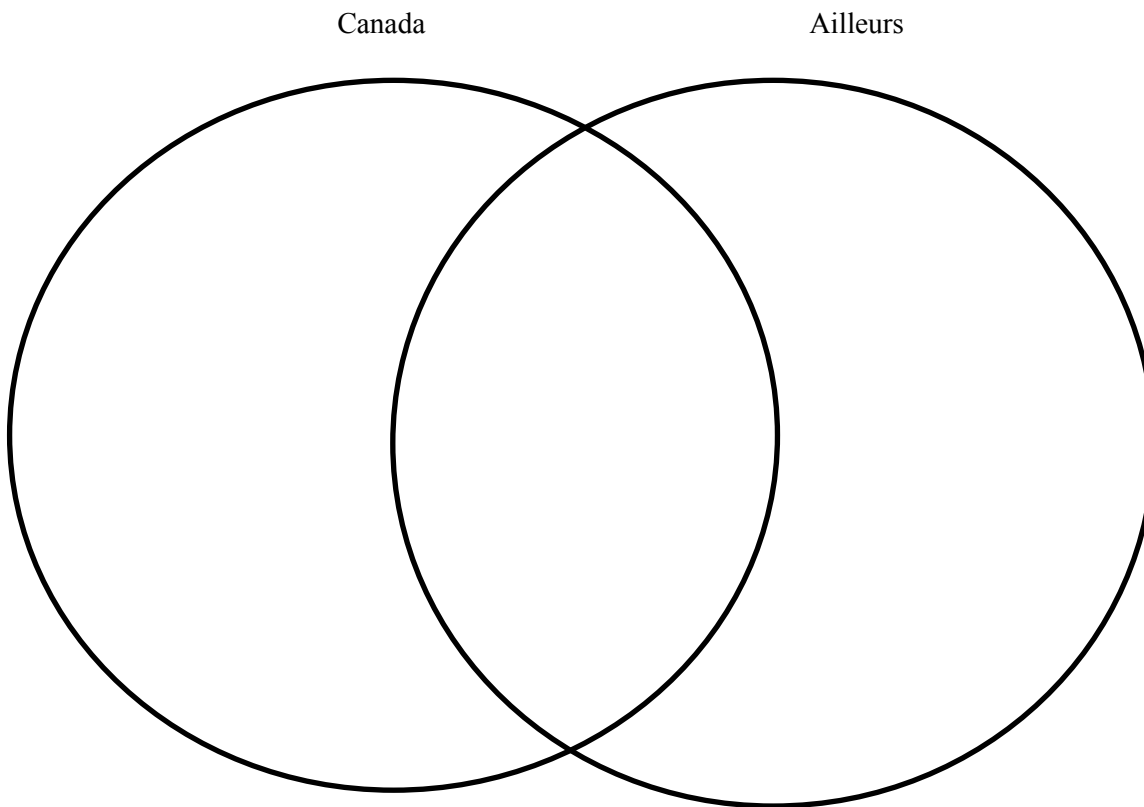
Annexe 4-O

Analyse d'article : Différences et ressemblances

1. Que nous apprend cet article au sujet du système politique à cet endroit?

-
-
-
-
-

2. Compare ce que tu as appris avec le système politique canadien. Quelles sont les ressemblances et les différences?



Sciences humaines 9^e année

Module :

Géographie

Durée suggérée : environ 30 périodes par territoire type (2)

Module : La géographie

Résultats d'apprentissages³²

RAG : L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

Le but de ce module est d'amener l'élève à raisonner de manière géographique et à développer des habiletés propres à cette discipline. L'étude de la géographie se fera à partir de trois résultats d'apprentissage spécifiques :

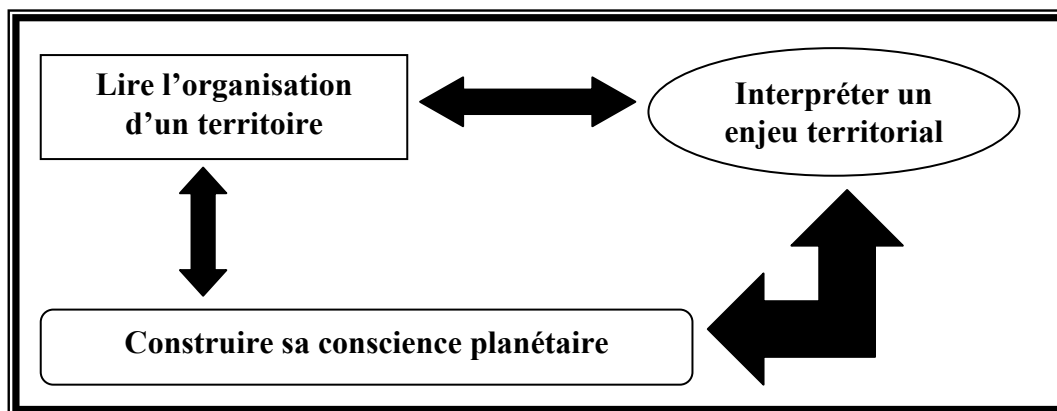
- 1) Lire l'organisation d'un territoire^{*33}
- 2) Interpréter un enjeu territorial
- 3) Construire sa conscience planétaire

Le développement de ces RAS s'effectue par l'étude de deux différents territoires types et des concepts qui y sont associés. **Les territoires à l'étude sont : le territoire urbain (métropoles) et le territoire région – dépendance énergétique.**

En se servant des territoires types comme objet d'étude, le module de géographie oriente le regard de l'élève sur divers types d'organisations territoriales, chacune étant caractérisée par un ensemble d'activités humaines spécifiques. Il propose l'étude d'enjeux territoriaux qui peuvent toucher à l'environnement, à la qualité de vie, au développement durable et autres. Enfin, il soulève des questions d'ordre planétaire sur des réalités qui éveillent le sentiment d'appartenance à un monde commun.

L'étude d'un territoire peut débiter par l'un ou l'autre des résultats d'apprentissage spécifiques. Ils peuvent se développer séparément, bien que les deux premiers gagnent à être développés à partir d'une même organisation territoriale. L'étude d'un territoire est entreprise en articulant de façon dynamique, selon le choix de l'enseignant ou des élèves, les territoires, les enjeux et les questions d'ordre planétaire. Ce choix relève d'une démarche didactique.

Schéma : La dynamique des résultats d'apprentissage spécifiques



³² Adapté du programme d'études de Géographie 41111, Nouveau-Brunswick. (2005), Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques.

³³ Les mots suivis d'un astérisque sont définis dans le glossaire de la page 90.

Module : Géographie

RAG L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

RAS 1. Lire l'organisation d'un territoire.

Vue d'ensemble

Lire l'**organisation*** d'un territoire doit amener l'élève à se poser des questions, à prendre conscience des réalités qui l'entourent, à développer sa sensibilité à l'égard de ce territoire et à en reconnaître l'organisation. Par le fait même, l'élève se responsabilise et s'approprie des clés de lecture pour comprendre les territoires d'ici et d'ailleurs.

Un territoire est un espace organisé et construit qui tient compte à la fois du milieu naturel et des transformations apportées par les sociétés qui au fil des ans se le sont approprié. Les actions humaines déterminent l'organisation territoriale et leurs impacts entraînent des modifications à cette organisation. Les **paysages*** du territoire permettent de percevoir les traces des actions humaines sur l'espace.

Le décodage des paysages d'un territoire fournit des repères permettant à l'observateur de se familiariser avec les lieux. Par exemple, il observe des éléments naturels, construits et démographiques. Il importe cependant de dépasser la simple observation ; il faut découvrir les réalités plus complexes qui composent le territoire et en saisir la signification. Cela suppose que l'on y relève non seulement ce qui est perçu, mais ce que l'on doit imaginer pour l'interpréter.

La compréhension de l'organisation d'un territoire doit se poursuivre par la recherche des grandes caractéristiques de cette organisation : *les interactions entre les actions humaines et le territoire sur lequel elles se manifestent*. Il faut donc faire ressortir la dynamique existant entre les différentes réalités qui découlent de ces interactions. Cela veut dire qu'il faut déterminer la nature de cette organisation et de son fonctionnement, de reconnaître ses grands axes, par exemple, les réseaux de transport, les zones, les centres, les pôles, les périphéries. En plus, il faut saisir la nature des décisions à caractère culturel, social, politique et économique qui motivent les actions humaines sur leur territoire. Ces décisions sont quelquefois guidées par des influences extérieures qu'il importe de reconnaître. Par exemple, une fermeture d'usine peut être décidée par la maison-mère, laquelle est située généralement à l'extérieur du territoire.

La lecture de l'organisation d'un territoire implique l'utilisation de différentes échelles géographiques : locale, provinciale, nationale et internationale. Changer d'échelle géographique permet non seulement de modifier la taille relative des réalités, mais aussi de faire ressortir des réalités selon le cadre spatial de l'analyse. Cela permet d'élargir la représentation que l'on se fait d'une organisation territoriale et de mettre en évidence les relations que cette organisation territoriale entretient avec d'autres territoires.

En géographie, le **langage cartographique*** est une composante essentielle. Il permet de se forger une image mentale du territoire, d'en symboliser la dimension spatiale, de traduire à l'aide de cartes un ensemble de relations entre des phénomènes ou encore de saisir l'effet des distances sur son organisation.

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Identifier les principales caractéristiques de l'organisation d'un territoire. Par exemple :
 - la localisation du territoire étudié
 - les éléments physiques ayant une incidence sur l'organisation du territoire
 - les éléments construits par les humains pour aménager le territoire, etc.

- Saisir le sens des actions humaines sur le territoire. Par exemple,
 - rechercher des motifs* des actions humaines
 - dégager les grands axes de l'organisation du territoire
 - reconnaître des répercussions des actions humaines sur le territoire, etc.

- Recourir au langage géographique dans l'analyse de l'organisation d'un territoire. Par exemple :
 - illustrer schématiquement sa compréhension de l'organisation du territoire
 - se référer à différentes représentations cartographiques du territoire
 - se donner des points de repère pour lire l'organisation du territoire
 - utiliser simultanément plusieurs échelles d'analyse, etc.

Profil de compétence³⁴ : Lire l'organisation d'un territoire

- L'élève fait preuve de sa lecture de l'organisation d'un territoire type lorsqu'il dresse un portrait global de cette organisation. Il présente les éléments constitutifs qui montrent comment une société a donné son caractère particulier à cette organisation. Il fait ressortir des liens qui unissent ces éléments. Il met en relation différentes échelles d'analyse afin de découvrir de nouvelles réalités et de démontrer comment ce territoire est en relation avec d'autres territoires.

- L'élève se réfère aux concepts appropriés. Il utilise des cartes, des documents variés et des techniques associées à la géographie. Il a recours au langage géographique.

- La production de l'élève comporte plusieurs supports, dont les cartes et des textes, croquis, illustrations, support numérique. Elle peut prendre des formes variées, par exemple, une maquette, production orale, journal de bord et autre. L'élève emploie une langue correcte et un vocabulaire précis. Il formule ses idées de manière claire et cohérente.

³⁴ Tiré de Nouveau-Brunswick. (2005) *Programme d'études : Géographie 41111*, Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, p. 32.

Pistes d'évaluation : Lire l'organisation d'un territoire			
Critères d'évaluation	Acceptable	Attendu	Supérieur
Établissement d'éléments constitutifs pertinents de l'organisation territoriale.	L'élève identifie quelques éléments de l'organisation du territoire.	L'élève identifie les principaux éléments de l'organisation d'un territoire à l'aide de plus d'une échelle d'analyse.	L'élève identifie tous les éléments de l'organisation d'un territoire à l'aide de la mise en relation de plusieurs échelles d'analyse.
Représentation cohérente de l'organisation territoriale.	L'élève fait ressortir des liens entre des éléments constitutifs de l'organisation territoriale.	L'élève fait ressortir des liens entre des éléments constitutifs de l'organisation territoriale. Il relève des motifs des actions humaines. Il utilise des concepts cohérents avec l'organisation territoriale.	L'élève fait ressortir des liens entre des éléments constitutifs de l'organisation territoriale. Il relève des motifs des actions humaines. Il utilise des concepts cohérents avec l'organisation territoriale. Il cherche à comparer l'organisation territoriale à d'autres organisations territoriales similaires.
Recourir au langage géographique et cartographique.	L'élève illustre sur une carte une représentation simple de l'organisation d'un territoire. Il utilise un vocabulaire rudimentaire. Il se réfère à une seule échelle dans son analyse de l'organisation territoriale.	L'élève illustre sur une carte sa représentation de l'organisation d'un territoire. Il utilise un vocabulaire précis. Il se réfère à plus d'une échelle dans son analyse de l'organisation territoriale.	L'élève illustre sur une carte sa représentation détaillée de l'organisation d'un territoire. Il utilise un vocabulaire recherché. Il met en relation plusieurs échelles dans son analyse de l'organisation territoriale.

Source : Nouveau-Brunswick. (2005) *Programme d'études : Géographie 41111*, Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, p. 32.

Module : Géographie

RAG L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

RAS 2. Interpréter un enjeu territorial.

Vue d'ensemble : Interpréter un enjeu territorial

Un enjeu territorial se manifeste lorsque des individus ou des groupes qui partagent un même territoire **ont des opinions différentes concernant l'utilisation de l'espace**. Un autre type d'enjeu surgit lorsqu'une société **doit décider de l'occupation de l'espace sur un territoire soumis à des risques naturels**.

L'enjeu territorial est un phénomène complexe. Différents éléments interagissent à diverses échelles et créent ainsi une dynamique basée sur le lieu de l'action, les groupes ou les individus en présence ainsi que les intérêts en cause. Cette dynamique change selon l'échelle à laquelle on se réfère ; locale, nationale ou internationale. Certains **facteurs naturels ou actions humaines** d'hier ou d'aujourd'hui interviennent dans l'enjeu. Un enjeu est aussi complexe parce que parmi les groupes en présence défendant leurs positions, chacun estime détenir la meilleure solution.

Chaque enjeu territorial constitue un défi particulier. Chaque situation commande un traitement particulier et adapté. Les réponses aux problèmes territoriaux ne sont pas univoques. Pour interpréter un enjeu, l'élève doit examiner les propositions et se forger une opinion en tenant compte des raisons et des valeurs qui motivent les groupes concernés dans un enjeu. Il doit aussi examiner les compromis que chacun des groupes accepte de faire relativement aux propositions initiales. Il peut envisager diverses solutions, chacune comportant des forces et des faiblesses. Il lui importe donc d'en examiner les répercussions sur l'organisation territoriale et d'en peser le pour et le contre.

Durant le traitement d'un enjeu, l'élève doit développer des arguments fondés sur son interprétation de l'enjeu, nuancer son point de vue, tenir compte des rapports de force et dépasser la perspective de l'intérêt individuel pour considérer les intérêts de la collectivité. Toutes ces actions contribuent à la formation d'un citoyen responsable.

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Cerner la complexité de l'enjeu territorial. Par exemple :
 - déterminer les lieux, les échelles et les acteurs concernés
 - reconnaître les motivations des groupes en présence
 - préciser le rôle de certains facteurs naturels et humains, passés et présents, etc.

- Évaluer la position de chacun des groupes présents dans l'enjeu. Par exemple :
 - examiner les options de chaque groupe
 - s'interroger sur la place de l'intérêt collectif

- établir les effets de chaque proposition sur le territoire selon l'échelle de référence
- Évaluer les conséquences des décisions associées aux règlements de l'enjeu territorial. Par exemple :
 - évaluer les conséquences à long terme et à court terme
 - prendre en considération les retombées positives et négatives (économiques, humaines, politiques, environnementales, etc.)
- Prendre position sur les solutions pouvant être apportées à l'enjeu territorial. Par exemple, prendre en considération les facteurs suivants :
 - la gestion responsable de l'enjeu
 - le développement durable
 - les intérêts collectif et individuel.

Profil de compétence³⁵ : Interpréter un enjeu territorial

- L'élève interprète un enjeu territorial en faisant ressortir les différents éléments qui se combinent dans l'enjeu. Il fait état des éléments constitutifs de l'enjeu et précise des conséquences territoriales associées à des propositions de règlement de l'enjeu en tenant compte de plusieurs échelles d'analyse. L'élève exprime son opinion sur ces propositions. Il la défend à l'aide d'arguments pertinents. Il apprécie les solutions proposées selon les implications de chacune sur la société et le territoire qu'elle occupe. Il propose des solutions à l'enjeu.
- L'élève se réfère adéquatement aux concepts appropriés. Il utilise des cartes, des documents variés et des techniques associées à la géographie. Il a recours au langage géographique.
- La production de l'élève comporte plusieurs supports, par exemple, textes, cartes, illustrations. Elle peut prendre des formes variées, par exemple, débats, textes argumentatifs, jeux de rôles et autres. L'élève emploie une langue correcte et un vocabulaire précis. Il présente ses arguments de manière claire et cohérente.

³⁵ Tiré de Nouveau-Brunswick. (2005) *Programme d'études : Géographie 41111*, Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, p. 35.

Pistes d'évaluation : Interpréter un enjeu territorial			
Critères d'évaluation	Acceptable	Attendu	Supérieur
Présentation des éléments constitutifs pertinents de l'enjeu.	L'élève énumère des éléments constitutifs de l'enjeu. Il associe des concepts à l'enjeu.	L'élève décrit des éléments constitutifs de l'enjeu. Il se réfère à des concepts liés à l'enjeu.	L'élève décrit des éléments constitutifs de l'enjeu. Il se réfère à des concepts liés à l'enjeu. Il compare avec d'autres enjeux semblables ailleurs dans le monde.
Manifestation de la dynamique de l'enjeu territorial.	L'élève reconnaît des liens entre les éléments constitutifs de l'enjeu. Il associe des concepts à l'enjeu.	L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs de l'enjeu. Il établit des liens entre des concepts de l'enjeu.	L'élève établit des liens entre des éléments constitutifs de l'enjeu. Il établit des liens entre des concepts de l'enjeu. Il précise les rapports de force.
Expression d'une opinion fondée.	L'élève développe peu son opinion. Dans son argumentation, il se sert de quelques conséquences sur le territoire à la suite de quelques solutions apportées au règlement de l'enjeu.	L'élève appuie son argumentation sur son analyse des conséquences des décisions sur le territoire et sur celles des solutions pouvant être apportées.	L'élève présente une argumentation structurée qui tient compte des conséquences des décisions sur le territoire et sur la qualité des solutions proposées. Il anticipe la possibilité de nouveaux enjeux découlant des solutions.

Source : Nouveau-Brunswick. (2005) *Programme d'études : Géographie 41111*, Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, p. 35.

Module : Géographie

RAG L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

RAS 3. Construire sa conscience planétaire.

Vue d'ensemble

De nos jours, il est de plus en plus difficile de faire abstraction des liens qui existent entre les différents territoires de la planète en raison de la mondialisation de l'économie et de la multiplication des moyens de communication. L'information que diffusent les médias, l'origine des biens de consommation et les parcours migratoires révèlent l'interdépendance des individus et des territoires à l'échelle planétaire.

Construire une conscience planétaire suppose que l'on saisisse le caractère relatif des relations des humains avec les territoires. En examinant une réalité commune à divers territoires de la planète, l'élève découvre comment cette réalité s'inscrit dans un ensemble de mouvements et de mises en relation de biens, de services, de capitaux et de personnes. Il constate la complémentarité des territoires, mais il découvre également les inégalités qui existent entre certains d'entre eux. Il constate aussi que des actions humaines sur un territoire ont des répercussions sur d'autres territoires de la planète.

L'élève se questionne sur les comportements sociaux et les choix des acteurs : groupes, entreprises et États. Ces comportements et ces choix sont généralement associés aux modes d'organisation sociaux. Par conséquent, l'élève examine les actions humaines selon leur valeur en termes de développement durable. Il s'efforce de repérer les actions humaines qui favorisent une gestion responsable et une utilisation rationnelle des ressources. Il reconnaît celles qui sont équitables du point de vue économique, qui respectent l'environnement, qui sont justes sur le plan social et adaptées à la culture des sociétés qui occupent les territoires.

En construisant sa conscience planétaire, l'élève est appelé à manifester de l'ouverture d'esprit, à s'informer et à se responsabiliser. Il examine et évalue différentes solutions des collectivités selon leur efficacité à long terme. Il prend position et justifie à l'aide d'arguments fondés sur le développement durable. Il développe un regard critique et un sentiment de responsabilité personnelle à l'égard des questions d'ordre planétaire. Il s'exerce à faire des choix qui lui sont propres, à décider et même à agir.

Les indicateurs qui suivent peuvent servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

L'élève peut...

- Montrer le caractère planétaire d'une réalité géographique. Par exemple :
 - reconnaître des réalités géographiques communes à différents territoires de la planète
 - reconnaître des actions humaines sur un territoire qui ont des répercussions sur d'autres territoires de la planète.

- Reconnaître les réseaux et les mouvements qui s'établissent entre les territoires de la planète. Par exemple :
 - organismes internationaux
 - mondialisation, interdépendance entre les nations, réseaux d'échanges
 - mouvements migratoires, transport, télécommunication.

- Se positionner et justifier sa position concernant des questions d'ordre planétaire. Par exemple, prendre en considération les facteurs suivants :
 - la gestion responsable
 - le développement durable
 - les intérêts collectif et individuel.

Profil de compétence³⁶ : Construire sa conscience planétaire

- L'élève fait preuve de conscience planétaire lorsqu'il répond de manière cohérente et structurée à une question d'ordre planétaire. Il établit des liens entre des actions humaines posées sur un territoire et des répercussions exercées sur d'autres territoires. Il reconnaît des réalités communes à divers territoires de la planète et dégage des complémentarités et des inégalités entre les territoires. Il constate qu'il existe des interactions multiples entre les territoires.

- L'élève prend position sur des solutions associées à des questions d'ordre planétaire. Il fonde son argumentation sur la façon dont ces solutions tiennent compte du développement durable. Il les examine selon leur efficacité. Il considère l'implication des collectivités. Il se réfère aux concepts appropriés. Il a recours au langage géographique.

- La production de l'élève comporte plusieurs supports, par exemple, textes, cartes, illustrations. Elle peut prendre des formes variées, par exemple, débats, textes argumentatifs, jeux de rôles et autres. L'élève emploie une langue correcte et un vocabulaire précis. Il présente ses arguments de manière claire et cohérente.

³⁶ Tiré de Nouveau-Brunswick. (2005) *Programme d'études : Géographie 41111*, Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, p. 38.

Pistes d'évaluation : Construire sa conscience planétaire			
Critères d'évaluation	Acceptable	Attendu	Supérieur
Établissement du caractère planétaire d'une réalité.	L'élève reconnaît la manifestation d'une même réalité dans plusieurs territoires du monde.	L'élève explique comment une même réalité se manifeste dans plusieurs territoires du monde. Il relève des inégalités entre les territoires.	L'élève explique comment une même réalité se manifeste dans plusieurs territoires du monde. Il relève des inégalités et des complémentarités entre les territoires.
Explication d'interaction entre les territoires.	L'élève indique les principaux mouvements qui s'établissent entre les territoires.	L'élève indique les principaux mouvements qui s'établissent entre les territoires. Il illustre les réseaux existants entre les territoires. Il indique quelques organismes internationaux qui jouent un rôle dans les relations entre les territoires.	L'élève indique les principaux mouvements qui s'établissent entre les territoires. Il illustre les réseaux existants entre les territoires. Il reconnaît le rôle de la mondialisation et des organismes internationaux dans les relations entre les territoires.
Prise de position sur des solutions associées à des questions d'ordre planétaire.	L'élève tient compte de l'intérêt collectif dans son analyse de solutions.	L'élève tient compte de l'intérêt collectif et le développement durable dans son analyse de solutions	L'élève tient compte de l'intérêt collectif et une gestion responsable en vue d'un développement durable dans son analyse de solutions

Source : Nouveau-Brunswick. (2005) *Programme d'études : Géographie 41111*, Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, p. 38.

Module : Géographie

Glossaire³⁷ général pour l'enseignant :

aménagement : Manière d'organiser un territoire qui peut être d'origine politique, administrative, économique et technique.

échelle cartographique : Rapport entre la longueur d'un trait sur une carte et la distance réelle sur le terrain.

échelle géographique : Classement des phénomènes géographiques naturels ou sociaux en catégories quantitatives qui peuvent coïncider avec des différences qualitatives, par exemple, le classement des villes d'après leur ordre d'importance numérique, la qualité des fonctions et autres.

langage géographique : Utilisation de symboles pour produire ou interpréter un carte.

motifs : Structure ou configuration qui se répètent d'un territoire à l'autre.

organisation : Agencement des différentes composantes d'une société ou d'un territoire et des liens qui les unissent.

paysage : Une partie du territoire telle que perçue par celui ou celle qui l'observe.

territoire : Espace que des humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation³⁸.

³⁷ Tiré de Nouveau-Brunswick. (2005) *Programme d'études : Géographie 41111*, Fredericton : ministère de l'Éducation – Direction des services pédagogiques, p. 52-53.

³⁸ Tiré du *Programme de formation de l'école québécoise*, ministère de l'Éducation, 2003, p. 301.

Module : Géographie

Le territoire urbain (Métropoles)

Plan d'enseignement

Durée suggérée : environ 30 périodes

Module : Géographie – Territoire urbain (Métropoles)

Introduction au dossier

Une métropole est une très grosse ville, un centre de concentration de la population, de services et de services gouvernementaux. C'est sous cet angle que doivent être étudiées les villes illustrées dans ce dossier. Dans une région métropolitaine, on trouve généralement plusieurs universités, plusieurs hôpitaux de pointe, de nombreux centres culturels et sportifs. Par exemple, Montréal est le plus grand centre de technologies de pointe du Canada, un grand centre commercial et un grand centre d'affaires. Son port est très actif. Toutes ces activités y attirent la population des autres régions du Québec, tout autant des immigrants en provenance de toutes les régions du monde. De ce fait, près de la moitié de la population du Québec s'y concentre en banlieues de plus en plus étendues vers le sud et vers le nord.

Des enjeux sont associés à cet étalement urbain. Ainsi, se loger à Montréal ou y circuler est de plus en plus difficile. Les logements disponibles sont rares et recherchés et leurs prix augmentent. Quant à la circulation, elle est difficile parce que les habitants des banlieues entrent et sortent quotidiennement de la ville.

Le phénomène d'urbanisation est en progression partout dans le monde et les mêmes problèmes se vivent à différents endroits de la planète.

Suggestions de projet final

Afin de consolider les apprentissages effectués durant l'étude d'un territoire, il est suggéré d'amener les élèves à démontrer leurs habiletés à l'aide d'un projet de fin de module. Voici des exemples de projets qui offrent à l'élève la chance de mettre sa réflexion géographique en pratique. L'enseignant peut choisir d'autres idées de projet ou modifier celles proposées ici. Ces modèles ont été conçus de façon à ce que les trois RAS (1. *Lire l'organisation d'un territoire urbain*, 2. *Interpréter un enjeu territorial* et 3. *Construire sa conscience planétaire*) soient intégrés au projet final, qui peut être fait de façon individuelle ou en équipe. L'enseignant déterminera s'il veut introduire le projet à la fin du module ou pendant l'étude d'un territoire.

1. Une métropole modèle : ça existe?

Cette suggestion est basée sur le projet proposé aux pages 42 à 45 dans le *Guide d'enseignement* qui accompagne le manuel *Territoires 2* (ERPI, 2006), où on invite les élèves à réfléchir sur la question suivante : *à quoi ressemblerait la métropole idéale?* En d'autres mots, si les élèves avaient le pouvoir de créer la métropole où ils aimeraient vivre, à quoi ressemblerait cette ville? Avant d'imaginer leur métropole, ils doivent faire un remue-ménage afin de déterminer ses principales caractéristiques. Leurs idées d'aménagement doivent tenir compte d'au moins 3 grands enjeux associés au milieu urbain. Ils doivent aussi se documenter sur les perspectives d'avenir des métropoles et sur les solutions qui ont déjà été élaborées ou testées dans de vraies villes. Les élèves présentent leur schéma d'aménagement au reste de la classe.

N.B. L'enseignant décide ou laisse le choix aux élèves quant au format de la présentation du schéma (ex. : support électronique, maquette, plan/croquis, montage vidéo, etc.)

2. Le projet d'action : étude d'un enjeu

Ce projet est basé sur les principes du « projet d'action » (voir l'outil PA – *Le projet d'action : Pour une citoyenneté active!* dans la section *Boîte à outils*). Le but de ce projet est d'amener les élèves à élaborer un plan d'action et de le mettre en application afin d'aider à résoudre un problème qui est propre à leur réalité. Quels enjeux sont présents dans la communauté? Ce projet comporte une composante recherche dans laquelle les élèves se documentent sur l'enjeu sélectionné ainsi que sur les diverses solutions possibles.

Module : Géographie – Territoire urbain (Métropoles)

RAG L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

Pistes d'enseignement : Activité d'introduction

Voici un exemple de démarche d'apprentissage qui vise à donner à l'élève la chance de s'exercer à lire l'organisation d'un territoire. L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour atteindre le RAS 1.

Activité d'introduction – Cette ville, c'est une métropole? (Voir *Territoires 2, Guide d'enseignement* : SA 1, p. 12 à 15)

- a) Écrire au tableau le nom des villes suivantes : Montréal, Tokyo, Toronto, Vancouver, New York, Mexico, Londres, Halifax. Poser la question suivante : « Toutes ces villes sont, d'une certaine façon, des métropoles. Mais sont-elles de même importance? » Amener les élèves à justifier leurs réponses. Essayer de classer les villes par ordre d'importance.
- b) Qu'est-ce qu'une métropole? Quelles en sont les principales caractéristiques? (S'assurer que les élèves comprennent la différence entre les termes métropole, mégapole et mégapole) (voir *Territoires 2*, p. 4 à 10)

Ressource(s) associée(s) à l'activité d'introduction:

LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, Dossier 1 : Les métropoles vont-elles envahir la planète? p. 2 à 10.

Fiches du *Guide d'enseignement* du Dossier 1 : Les métropoles vont-elles envahir la planète? de *Territoires 2* :

- Fiche 1.1 : Planisphère
- Fiche 1.2 : Ces villes sont-elles de même importance?
- Fiche 1.3 : Métropole, mégapole ou mégapole?

Matériel audiovisuel associé:

- Photo d'ouverture (p. 2)
- Transparent 1.1 : Illustration – une métropole type
- Carte du monde plastifiée de *Territoires 2*

Concepts clés :

agglomération urbaine : Regroupement d'une ville et de sa banlieue, c'est-à-dire des localités qui l'entourent.

banlieue : Ensemble des localités qui entourent une grande ville et qui sont en étroite relation avec elle. (Ex. : Mississauga et Toronto, Laval et Montréal, Dartmouth et Halifax, etc.)

démographie : Science statistique des populations humaines, de leur évolution, de leurs mouvements.

étalement urbain : Occupation de plus en plus grande de l'espace par la ville.

mégapole : Vaste ensemble urbain qui comprend plusieurs métropoles et qui influence toute la planète.

mégapole : Ville géante, grande métropole très peuplée.

métropole : Grande ville qui possède une plus forte concentration de pouvoirs économiques et de décision que les autres villes qui l'entourent.

urbanisation : Processus de concentration de la population et des activités dans les agglomérations urbaines.

Pistes d'enseignement : RAS 1- Lire l'organisation d'un territoire

Voici un exemple de démarche d'apprentissage qui vise à donner à l'élève la chance de s'exercer à lire l'organisation d'un territoire. L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour atteindre le RAS 1.

Modélisation - Lire l'organisation de Montréal

L'enseignant utilise la ville de Montréal pour modéliser « Lire l'organisation d'un territoire ». Il utilise un cadre d'analyse qui inclut les points suivants (voir l' « Annexe 1-B1 : Cadre d'analyse d'un territoire urbain ») :

1. Localisation de la métropole : Où se trouve le territoire urbain à l'étude? Sur quel continent? Dans quel pays? Quelle est la situation géographique de la métropole à l'intérieur du pays? L'enseignant utilise différentes cartes pour répondre à ces questions.
2. Caractéristiques physiques de la métropole : Quels sont les principaux éléments physiques présents sur ce territoire? En voici quelques catégories :
 - a) relief (montagne, colline, plateau, plaine, vallée, etc.)
 - b) hydrographie (cours d'eau)
 - c) climat
 - d) géologie (si possible)
3. Caractéristiques humaines de la métropole : Quels sont les principaux éléments humains qui caractérisent ce territoire? Voici des catégories d'éléments humains :
 - a) population (taille, composition)
 - b) petit historique (qui s'y est établi en premier? Et après? Et maintenant?)
 - c) bâtiments/constructions qui la caractérisent ou la rendent célèbre

Pratique guidée – Lire l'organisation d'une autre métropole en groupe

Lorsque l'enseignant a fini de modéliser la lecture de l'organisation de la ville de Montréal, il choisit une autre ville du dossier (ex. : Mexico, New York, Le Caire ou Sydney) et demande aux élèves, en petits groupes, de s'exercer à lire l'organisation de ce territoire. Lorsque le travail est terminé, l'enseignant dirige une mise en commun des informations recueillies.

***Note à l'enseignant** : Le dossier de la ville de Sydney n'est pas aussi étoffé que les autres villes. L'enseignant voudra peut-être l'aborder autrement ou prévoir l'utilisation d'autres sources d'information pour lire l'organisation de cette métropole.

Pratique autonome – Lire l'organisation d'une autre métropole ailleurs dans le monde

De façon individuelle, l'élève choisit une autre métropole (une ville qui n'est pas présentée dans le Dossier 1 du manuel *Territoires 2*, mais qui fait partie de la liste du tableau 1.13 de la page 10 de *Territoires 2*) et fait une courte recherche pour trouver les informations nécessaires pour faire la lecture de l'organisation de son territoire.

Ressource(s) associée(s) :

LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, Dossier 1 : Les métropoles vont-elles envahir la planète? p. 16 à 22.

Annexes du *Programme d'études* :

— 1-B1 : Cadre d'analyse d'un territoire urbain

— 1-B2 : Cadre d'analyse d'un territoire urbain – Exemple (Montréal)

Matériel audiovisuel associé: N.D.

Concepts clés: (pour l'enseignant)

banlieue : Ensemble des localités qui entourent une grande ville et qui sont en étroite relation avec elle. (Ex. : Mississauga et Toronto, Laval et Montréal, Dartmouth et Halifax, etc.)

densité de population : Rapport entre le nombre d'habitants et la superficie d'un territoire.

étalement urbain : Occupation de plus en plus grande de l'espace par la ville.

multiethnicité : Coexistence de plusieurs cultures dans une société ou un pays.

Pistes d'évaluation

- L'enseignant peut s'inspirer des indicateurs de rendement, du profil de compétences et de l'échelle de notation associés au ras 1 : Lire l'organisation d'un territoire présenté aux pages 82-83 de la l'introduction au module.
- Le travail produit lors de l'étape de la pratique autonome peut servir d'évaluation formative.
- L'enseignant peut choisir de demander aux élèves de lire l'organisation d'une autre des 5 villes présentées dans le Dossier 1 : Les métropoles vont-elles envahir la planète comme activité d'évaluation sommative.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Lors de l'étape de pratique guidée, l'enseignant peut diviser la classe en deux moitiés et demander de lire l'organisation de deux métropoles différentes. 	<p><u>Projet final : Réflexion (voir p. 93)</u></p> <p>Projet 1 : Une métropole modèle, ça existe?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les caractéristiques physiques et humaines de ta métropole modèle? ➤ Quels facteurs physiques et humains font en sorte que ta métropole présente une organisation idéale de son territoire? <p>Projet 2 : Le projet d'action : Étude d'un enjeu</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les caractéristiques physiques et humaines de ta localité? ➤ Parmi ces caractéristiques, est-ce qu'il y en a qui sont la source de problèmes géographiques?

Module : Géographie – Territoire urbain (Métropoles)

RAG L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

Pistes d'enseignement : RAS 2 — Interpréter un enjeu territorial

Voici un exemple de démarche d'apprentissage qui vise à donner à l'élève la chance de s'exercer à interpréter un enjeu associé au territoire urbain. L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour atteindre le RAS 2.

Activité d'introduction – Les enjeux territoriaux associés aux métropoles

Quels sont les grands défis associés aux milieux où vivent des millions de personnes? L'enseignant utilise les pages 11 à 15 du manuel *Territoires 2* pour examiner les 4 grands défis : se loger, se déplacer, gérer les déchets et avoir accès à l'eau potable.

Modélisation – Les grands défis de la ville de Montréal

L'enseignant examine les grands défis auxquels fait face la ville de Montréal avec les élèves. Voir *Territoires 2*, p. 23 à 31 :

- A. Trouver un logement à Mtl (p. 23)
- B. « Circulez! circulez! » : Oui, mais comment? (p. 26)
- C. Où vont les déchets? (p. 28)
- D. (Pas de problème d'accès à l'eau potable à Mtl)

Afin d'aller au-delà de la description, l'enseignant soulève les interrogations suivantes dans l'interprétation d'un (ou des) enjeu :

- Quels éléments du territoire sont en cause?
- Y a-t-il d'autres éléments qui contribuent à cet enjeu?
- Quelles solutions sont envisageables pour améliorer la situation?
- Quels compromis chaque groupe impliqué doit-il accepter de faire pour régler cet enjeu?
- Quelle solution privilégierais-tu? Pourquoi?
- Quelles sont les conséquences à long terme de cet enjeu?

Pratique guidée – Les grands défis d'une autre métropole

Les élèves continuent leur analyse de la ville utilisée lors de la pratique guidée du RAS 1. Après avoir pris connaissance de l'organisation du territoire de cette métropole, ils portent maintenant attention aux enjeux rattachés à cette ville. Voici des exemples d'enjeux tirés de *Territoires 2* :

New York

- A. Se loger à NY, c'est cher! (p. 50)
- B. Automobile ou métro : qui va gagner? (p. 51)
- C. Les déchets de la ville auront-ils une 2^e vie? (p. 52)
- D. À NY, d'où vient l'eau potable? (p. 54)

Le Caire

- A. Où les gens habitent-ils? (p. 61)
- B. Circuler et respirer : enjeu de ville et de vie (p. 63)
- C. Que fait Le Caire de ses déchets? (p. 65)
- D. Le Caire boit l'eau du Nil (p. 66)

Mexico

- A. Mexico manque d'air! (p. 38)
- B. Mexico a soif (p. 39)
- C. Mexico a besoin de logements (p. 40)
- D. À Mexico, que fait-on des déchets? (p. 41)

Sydney

- A. Peut-on loger sans... déloger? (p. 73)
- B. Des déchets propres? (p. 74)
- C. Circuler à Sydney (p. 74)

Pratique autonome – Interpréter un enjeu d'une autre métropole ailleurs dans le monde

L'élève reprend la métropole choisie durant la phase de pratique autonome de la section précédente (voir page 95) et approfondit sa recherche afin d'identifier 2 enjeux associés à ce territoire.

Ressource(s) associée(s):

LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, Dossier 1 : Les métropoles vont-elles envahir la planète? p. 32 à 72.

Matériel audiovisuel associé:

N.D.

Concepts clés :

développement durable : Développement qui répond aux besoins des générations actuelles sans compromettre ceux des générations futures. Le développement durable tend à un équilibre entre les trois aspects suivants : le développement social, le développement économique et la protection de l'environnement³⁹.

³⁹ Commission Brundtland, 1987, dans Laurin, S. et Boivin, J. (2006) *Territoires 2*, ERPI, p. 313.

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● L'enseignant peut s'inspirer des indicateurs de rendement, du profil de compétence et de l'échelle de notation associés au RAS 2 : Interpréter un enjeu territorial présenté aux pages 84 à 86 dans la partie d'introduction au module. ● Le travail produit lors de l'étape de la pratique autonome peut servir d'évaluation formative. ● L'enseignant peut choisir de demander aux élèves d'interpréter un enjeu relié à une autre des 5 villes présentées dans le Dossier 1 : Les métropoles vont-elles envahir la planète comme activité d'évaluation sommative.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Pratique autonome : L'enseignant peut ajuster le nombre d'enjeux demandés selon les besoins de la classe. 	<p style="text-align: center;"><u>Projet final : Réflexion</u></p> <p>Projet 1 : Une métropole modèle, ça existe?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Idéalement, ces enjeux ne sont pas présents dans ta métropole modèle. Que vas-tu inclure dans ton plan pour contrer ces défis, sans toutefois créer d'autres problèmes? ➤ Voir la Fiche 1.17 : Portrait d'une métropole modèle pour guider le questionnement des élèves par rapport aux différents enjeux urbains. <p>Projet 2 : Le projet d'action : Étude d'un enjeu</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les 4 enjeux présentés à la page 11 du manuel <i>Territoires 2</i> s'appliquent-ils à ta communauté? ➤ Si oui, quels sont les facteurs responsables de cet enjeu? ➤ Lequel de ces enjeux se prêterait bien au développement d'un projet d'action? ➤ Quelles sont les conséquences de l'action que tu aimerais poser?

Module : Géographie – Territoire urbain (Métropoles)

RAG L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

Pistes d'enseignement : RAS 3 – Construire sa conscience planétaire

Voici un exemple de démarche d'apprentissage qui vise à donner à l'élève la chance de s'exercer à construire sa conscience planétaire. L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour atteindre le RAS 3.

Questions de réflexion

Voici des exemples de questions qui permettent à l'élève de faire des liens entre différents territoires. Chaque question suggère une réflexion sur les relations des humains avec les territoires. L'enseignant peut choisir une (ou des) question (s) de réflexion et demander aux élèves d'y répondre de façon individuelle ou en petits groupes.

- a) Choisis 1 enjeu parmi les 4 principaux problèmes qui sont associés au territoire urbain (voir *Territoires 2*, p. 11). Donne 3 exemples de métropoles où cet enjeu est présent. Dans quel endroit cet enjeu est-il le plus grave selon toi? Pourquoi? Donne 3 raisons pour expliquer ton choix.
- b) Choisis 1 enjeu associé au territoire urbain et propose 3 pistes de solutions. Qu'est-ce qui a déjà été fait pour résoudre ce problème? Où? Est-ce que ces actions favorisent une gestion responsable et une utilisation rationnelle des ressources? Quels ont été les résultats?
- c) Parmi les enjeux que tu as étudiés jusqu'ici, lequel est le plus important pour une métropole selon toi? Pourquoi? Utilise 3 raisons/exemples pour appuyer ton opinion.
- d) Quels sont les principaux facteurs responsables des défis présents dans 3 des territoires urbains que tu as étudiés? Les facteurs humains? Les facteurs physiques? Utilise 4 exemples pour construire ta réponse.
- e) Comment évaluez-vous la qualité de vie dans une métropole? (*Territoires 2*, p. 75 — voir 4 facteurs)
- f) Les métropoles vont-elles envahir la planète? Utilise 3 arguments pour construire ta réponse.

Pistes d'évaluation

- L'enseignant peut s'inspirer des indicateurs de rendement, du profil de compétence et de l'échelle de notation associés au RAS 3 : Construire sa conscience planétaire présenté aux pages 87 à 89 de la partie d'introduction au module.
- L'enseignant peut réserver une des six questions pour faire une évaluation formative ou sommative.
- L'enseignant peut utiliser une échelle de notation de type « Justifier son choix » pour évaluer les réponses aux questions.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● L'enseignant peut sélectionner quelques questions et offrir un choix aux élèves. ● L'enseignant peut décider que l'élaboration des réponses aux questions se fasse de façon individuelle ou en équipe. ● L'enseignant peut choisir 1 ou 2 questions à soumettre à la classe pour faire un débat. 	<p><u>Projet final : Réflexion</u></p> <p>Projet 1 : Une métropole modèle, ça existe?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nommez 3 éléments essentiels qui, selon vous, manquent à une métropole que vous connaissez bien pour qu'elle soit « idéale ». <p>Projet 2 : Le projet d'action : Étude d'un enjeu</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tu as déjà identifié un (ou des) enjeu(x) qui s'applique à ta communauté. Après avoir vu la situation dans d'autres villes, y a-t-il des solutions qui ont été essayées ailleurs qui pourrait être utile dans ta localité? ➤ Ces solutions auront-elles des répercussions sur d'autres territoires environnants?

Module : Géographie

**Le territoire région –
dépendance énergétique**

Plan d'enseignement

Durée suggérée : environ 30 périodes

Module: Géographie

Territoire région : Dépendance énergétique

Introduction au dossier

L'objet d'étude de ce dossier est la dépendance énergétique. Les territoires dont il est question dans cette partie sont l'Alberta, le golfe Persique et l'Île-du-Prince-Édouard.

Le titre de ce dossier, « L'énergie sous tension : pénurie à venir »⁴⁰, évoque d'abord l'idée de crainte qui habite bon nombre de producteurs et de consommateurs d'énergie dans le monde. Les médias, comme les experts, parlent depuis longtemps d'une pénurie d'énergie à plus ou moins court terme. Plus les besoins en énergie des sociétés augmentent, plus ces dernières sont dépendantes des territoires producteurs d'énergie. Les enjeux énergétiques touchent plusieurs acteurs qui font partie d'un vaste réseau ayant un impact majeur sur l'organisation d'à peu près tous les territoires de la planète.

Ce dossier vise à amener l'élève à réfléchir sur la situation actuelle de la consommation et la production d'énergie sur la planète, mais aussi à se questionner sur l'avenir : que devons-nous faire? Attendre que certaines formes d'énergie (ex. : le pétrole) disparaissent ou se concentrer sur de nouvelles façons de vivre et de produire de l'énergie? Ce questionnement nécessite une compréhension de concepts clés dans ce dossier : les types d'énergie, la production, la consommation, les réserves disponibles, l'environnement et les énergies nouvelles.

⁴⁰ Voir Dossier 5 dans *Territoires 2*, de Laurin, S. et Boivin, J. (2006), ERPI.

Suggestions de projet final

Afin de consolider les apprentissages effectués durant l'étude d'un territoire, il est suggéré d'amener les élèves à démontrer leurs habiletés à l'aide d'un projet de fin de module. Voici des exemples de projets qui offrent à l'élève la chance de mettre sa réflexion géographique en pratique. L'enseignant peut choisir d'autres idées de projet ou modifier celles proposées ici. Ces modèles ont été conçus de façon à ce que les trois RAS (1. *Lire l'organisation d'un territoire urbain*, 2. *Interpréter un enjeu territorial* et 3. *Construire sa conscience planétaire*) soient intégrés au projet final, qui peut être fait de façon individuelle ou en équipe. L'enseignant déterminera s'il veut introduire le projet à la fin du module ou pendant l'étude d'un territoire.

1. **Quand toute la planète carbure au pétrole...**

Ce projet est tiré des pages 38 à 44 du *Guide d'enseignement- Territoires 2* du Dossier 5 : Territoire région – dépendance énergétique. Il s'agit d'un projet de recherche sur la dépendance de la planète vis-à-vis du pétrole. Les élèves ont le choix de 3 questions de recherche qui couvrent le thème général. Ils devront utiliser une démarche de recherche inspirée de la méthode scientifique pour structurer leur travail. Les trois questions sur lesquelles porteront les recherches sont les suivantes (voir *Guide – Territoires 2*, p. 40 pour plus d'explications sur le sens des questions) :

- I. Il y a du pétrole là-dedans?
- II. Du pétrole : pour combien de temps?
- III. Remplacer le pétrole : oui, mais par quoi?

N.B. L'enseignant décide ou laisse le choix aux élèves quant au format de la présentation du schéma (ex. : support électronique, maquette, plan/croquis, montage vidéo, etc.)

2. **Le projet d'action : les enjeux énergétiques de l'Î.-P.-É.**

Ce projet est basé sur les principes du « projet d'action » (voir l'outil PA – *Le projet d'action : Pour une citoyenneté active!* dans la section *Boîte à outils*). Le but de ce projet est d'amener les élèves à élaborer un plan d'action et de le mettre en application afin d'aider à résoudre un problème qui est propre à leur réalité. Selon la Commission de l'Énergie de l'Î.-P.-É.⁴¹, il est important que l'Île élabore un plan énergétique à long terme pour faire face à ses défis de nature énergétique. Cela permettrait aux Insulaires d'essayer d'arrêter l'augmentation des coûts de l'énergie et de garantir la sécurité de l'approvisionnement. Selon la commission, il y a trois principes clés à travailler :

- l'efficacité énergétique
- la conservation d'énergie
- la mise en valeur de l'énergie renouvelable

Choisis 1 de ces 3 principes et élabore un plan d'action basé sur ta recherche de solutions.

⁴¹ Tiré de la page 6 du document de discussion intitulé *L'électricité : un plan pour l'avenir* produit par la Commission sur l'énergie de l'Î.-P.-É. (février 2012). Disponible en ligne au www.peiec.ca

Module : Géographie

Territoire région — Dépendance énergétique

RAG L'élève utilisera un raisonnement géographique pour analyser divers types de territoires.

Pistes d'enseignement : Introduction au dossier

Voici un exemple d'activité d'introduction pour l'étude du Territoire région – Dépendance énergétique. L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour activer les connaissances antérieures des élèves et acquérir un vocabulaire conceptuel.

Activité d'introduction – L'énergie dans le monde. Cette activité sert à acquérir un vocabulaire conceptuel et des repères géographiques de base que les élèves pourront réinvestir dans les autres situations d'apprentissage. (Voir *Guide d'enseignement – Dossier 5 : Territoire région – dépendance énergétique* de la ressource *Territoires 2* : SA 1, p. 11 à 15)

a) Écrire les mots suivants au tableau (ou trouver des images à projeter) : pneu, vêtement polaire, sac de plastique, poupée, détergent, rouge à lèvres, asphalte et CD. Qu'est-ce que ces biens ont en commun? (Réponse : le pétrole entre dans la composition de tous ces biens) Connaissez-vous d'autres biens faits à partir du pétrole?

b) D'où provient l'énergie que nous utilisons?

Où produit-on du pétrole? Le pétrole est-il produit et consommé dans les mêmes régions du monde? Utiliser la Fiche 5.1 et demander aux élèves de trouver une façon de représenter sur ce planisphère :

- la plus grande région productrice de pétrole ;
- les trois plus grandes régions consommatrices d'énergie dans le monde.

c) L'énergie à la trace : quelle source d'énergie laisse le plus de traces sur la planète?

L'enseignant utilise les pages 222-223 et la Fiche 5.2 pour expliquer le sens des expressions « énergie renouvelable » et « énergie non renouvelable ».

Note à l'enseignant : Pour d'autres suggestions d'activités d'acquisition de vocabulaire conceptuel, voir la section « Pour faire autrement » de la page 16 du *Guide d'enseignement – Dossier 5 : Territoire région – dépendance énergétique* de la ressource *Territoires 2*.

Ressource(s) associée(s) à l'activité d'introduction:

— LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir? p. 218 à 233.

— LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, *Guide d'enseignement* du Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir? p. 11 à 15.

Fiches du Guide de l'enseignant du Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir? de *Territoires 2* :

— Fiche 5.1 : La production de pétrole et la consommation d'énergie dans le monde

— Fiche 5.2 : L'énergie à la trace

— COULOMBE, V. et THÉRIAULT, B. *Atlas Atlantique Beauchemin*, Éditions Beauchemin, 2004.

Matériel audiovisuel associé:

— Images qui correspondent aux mots identifiés au point a).

Concepts clés :

énergie renouvelable : Source d'énergie qui se recrée naturellement et en quantité suffisante compte tenu de la vitesse à laquelle on les utilise. (Ex. : énergie hydraulique, énergie solaire, énergie éolienne, etc.)

énergie non renouvelable : Source d'énergie qui ne se recrée pas naturellement ou se recrée en quantité insuffisante compte tenu de la vitesse à laquelle on les utilise. (Ex. : combustibles fossiles, énergie nucléaire, etc.)

Pistes d'enseignement : Modélisation – L'Alberta

Voici un exemple de démarche d'apprentissage qui vise à donner à l'élève la chance de s'exercer à lire l'organisation d'un territoire (RAS 1), interpréter un enjeu territorial (RAS 2) et construire sa conscience planétaire (RAS 3). L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour atteindre les 3 RAS.

L'Alberta : la plus grande réserve de pétrole du monde?

L'intention pédagogique de cette situation d'apprentissage est d'amener les élèves à saisir l'impact de l'exploitation pétrolière sur l'ensemble du territoire de l'Alberta⁴².

1. Lire l'organisation du territoire : Analyse d'image

a) Projeter le transparent 5.1 (ou une autre image reliée à l'industrie pétrolière en Alberta). L'enseignant modélise l'interprétation d'une image en commentant la photo à voix haute et en se posant des questions :

Exemple de questions :

- Où se trouve l'Alberta?
- Pourquoi trouve-t-on du pétrole en Alberta? (Au Canada, y en a-t-il seulement en Alberta?)
- Que voit-on dans l'image? À quoi est-ce que ça sert?
- Quel est l'impact de ces installations sur la vie des Albertains?

(Voir *Guide d'enseignement de Territoires 2*, p. 19)

b) Amener les élèves à saisir le sens des actions humaines sur le territoire en utilisant une activité d'analyse d'image en trois mots, comme la Fiche 5.3 – *Un pipeline en Alberta vu sous trois angles*. L'enseignant modélise le premier mot et accompagne les élèves pour les deux autres.

2. Interpréter un enjeu territorial : Les sables bitumineux

a) L'enseignant modélise l'interprétation de l'enjeu des sables bitumineux en Alberta. Voici des exemples de questions d'analyse :

- Que sont les sables bitumineux?

⁴² Extrait de la page 18 du *Guide d'enseignement de Territoires 2*, ERPI, 2006.

- Où se trouvent les sables bitumineux dans la province de l'Alberta?
- Qui les exploite?
- Comment s'y prend-on pour les exploiter?
- Qu'est-ce qui fait que c'est un enjeu?

L'enseignant peut utiliser l'activité de la Fiche 5.4 *Faire parler des textes et des images* pour amener les élèves à trouver une partie des réponses.

3. **Construire sa conscience planétaire :**

L'enseignant démontre comment un enjeu géographique localisé en Alberta (ou au Canada) peut avoir des conséquences sur d'autres régions en examinant l'actualité pour déceler les dossiers chauds qui se rapportent à des enjeux environnementaux reliés à la production d'énergie, comme :

- La controverse entourant l'expansion du pipeline **Keystone** de la région des sables bitumineux de l'Athabaska (Alberta) jusqu'aux raffineries des États-Unis (Illinois et Oklahoma).
- Le projet de l'oléoduc **Northern Gateway** : pour livrer son pétrole à la Chine, l'Alberta veut franchir les Rocheuses et inviter les pétroliers à naviguer dans des zones de conservation.
- Depuis le début des années 2000, l'Alberta connaît une importante croissance. La petite ville de **Fort McMurray** est touchée par ce boom pétrolier qui bouleverse son organisation. Après avoir pris connaissance des aspects négatifs et positifs de cette situation par l'entremise d'articles de journaux, les élèves réfléchissent aux nombreux impacts. (Voir le *Guide d'enseignement* qui accompagne *Territoires 2*, p. 23) Par exemple, que se passerait-il si un important boom économique amenait des gens de partout au Canada à venir s'installer dans leur région? Est-ce que ce phénomène s'est déjà produit ailleurs à un autre moment?

Exemples de questions à se poser à voix haute :

- Quels sont les impacts de ces projets sur les autres régions?
- Combien de régions sont touchées par ce projet?
- Qui sont les gagnants et les perdants dans de tels projets?
- Quel serait le pire scénario en termes environnementaux?
- Quelles sont les conséquences économiques? Démographiques?

Ressource(s) associée(s) à la modélisation (Alberta):

— LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir? p. 234 à 243.

— LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, *Guide de l'enseignant* du Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir?, p. 18 à 23.

Fiches du Guide de l'enseignant du Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir? de *Territoires 2* :

— Fiche 5.3 : Un pipeline en Alberta, vu sous trois angles

— Fiche 5.4 : Faire parler des textes et des images

— COULOMBE, V. et THÉRIAULT, B. *Atlas Atlantique Beauchemin*, Éditions Beauchemin, 2004,

p. 54 à 65 (Section sur le Canada)	
Matériel audiovisuel associé:	Images reliées à l'industrie pétrolière en Alberta.
<p>Concepts clés : (pour l'enseignant)</p> <p>bitume : Substance brune ou noire visqueuse qui ressemble à de la mélasse. Le bitume est un type de pétrole lourd qui ne s'écoule pas, car il est trop épais.</p> <p>énergie non renouvelable : Source d'énergie qui ne se recrée pas naturellement ou se recrée en quantité insuffisante compte tenu de la vitesse à laquelle on les utilise. (Ex. : combustibles fossiles, énergie nucléaire, etc.</p> <p>gazoduc : Conduite servant au transport du gaz sous pression sur de longues distances.</p> <p>hydrocarbures : Composé organique formé d'atomes de carbone et d'hydrogène. Le pétrole et le gaz naturel sont des hydrocarbures.</p> <p>oléoduc : Conduite servant au transport du pétrole sur de longues distances.</p> <p>pipeline : Canalisation servant au transport à distance de liquides, notamment, de pétrole (oléoduc) ou de gaz (gazoduc).</p> <p>raffinerie : Usine où on transforme le pétrole brut.</p> <p>sables bitumineux : Grains de sable entourés d'une couche d'eau et d'une pellicule de bitume.</p>	

Pistes d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant peut s'inspirer des indicateurs de rendement, du profil de compétence ainsi que des échelles de notation associés aux 3 différents RAS présentés aux pages 82-83 (RAS 1), 84 à 86 (RAS 2) et 87 à 89 (RAS 3) dans la partie d'introduction au module pour bâtir des échelles d'évaluation.

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> La situation d'apprentissage présentée dans cette partie utilise une activité d'analyse d'image en trois mots pour lire l'organisation du territoire albertain (RAS 1). L'enseignant peut choisir une autre stratégie d'apprentissage pour amener l'élève à saisir le sens des actions humaines sur le territoire. L'enseignant crée sa propre fiche d'analyse pour modéliser l'interprétation d'un enjeu territorial (RAS 2) qu'il pourrait réutiliser pour interpréter les enjeux liés aux deux autres territoires. Cette fiche peut contenir des questions qui mettent en lumière la complexité de l'enjeu, la position des groupes concernés, les conséquences des décisions ou des solutions, etc. 	<p><u>Projet final : Réflexion</u></p> <p>Projet 1 : Quand la planète carbure au pétrole</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question 1 : Les produits dérivés des sables bitumineux entrent dans la composition de quoi? ➤ Question 2 : Les réserves pétrolières de l'Alberta vont-elles durer encore combien de temps? <p>Projet 2 : Le projet d'action</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Y a-t-il des enjeux liés à la consommation ou à la production d'énergie dans ta localité? ➤ Est-ce que toi et ta famille (ou ton école) faites une utilisation efficace de l'énergie? Comment peux-tu le prouver (ou le mesurer)? ➤ Est-ce que des formes d'énergie renouvelable sont utilisées dans ta communauté? Y a-t-il moyen d'augmenter leur utilisation?

Pistes d'enseignement : Pratique guidée – le golfe persique

Voici un exemple de démarche d'apprentissage qui vise à donner à l'élève la chance de s'exercer à lire l'organisation d'un territoire (RAS 1), interpréter un enjeu territorial (RAS 2) et construire sa conscience planétaire (RAS 3). L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour atteindre les 3 RAS.

Le golfe Persique : Satisfaire les besoins énergétiques de la planète

L'intention pédagogique de cette situation d'apprentissage est de permettre aux élèves d'avoir une vue d'ensemble de l'organisation et des enjeux propres au territoire énergétique du golfe persique⁴³.

1. Lire l'organisation du territoire : Analyse d'une carte schématique

Le but de cette activité est d'arriver à aller chercher de l'information de base sur la région du golfe Persique. Puisqu'il est fort probable que les élèves possèdent peu de connaissances sur cette région du monde, il est important de bien lire l'organisation du territoire pour pouvoir en comprendre ses enjeux.

L'enseignant utilise l'Annexe C1 : « Cadre d'analyse : le golfe Persique » pour interpréter la carte schématique des pages 244-245 dans *Territoires 2*. L'enseignant guide les élèves dans leur recherche.

2. Interpréter un enjeu territorial : Vendre du pétrole à toute la planète

Les enjeux associés à la dépendance énergétique dans le golfe Persique sont diversifiés. La Fiche 5.8 *La région du golfe Persique et ses enjeux* permet de fournir une structure qui facilite la recherche. L'enseignant peut diviser la classe en petits groupes et leur donner chacun une catégorie d'enjeu à expliquer. (Pour plus d'information sur l'utilisation de cette fiche, voir le *Guide d'enseignement* de *Territoires 2*, p. 28-29.)

3. Construire sa conscience planétaire : L'interdépendance énergétique

La question 2 de la Fiche 5.8 *La région du golfe Persique et ses enjeux* permet de voir le caractère planétaire d'une réalité géographique. L'enseignant vérifie si l'élève a la capacité d'expliquer l'interdépendance entre les pays producteurs de pétrole et les pays consommateurs.

Ressource(s) associée(s) à la pratique guidée (le golfe Persique):

— LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir? p. 244 à 251.

— LAURIN, S. et BOIVIN, J. (2006) *Territoires 2*, *Guide de l'enseignant* du Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir?, p. 24 à 30.

Annexes du *Programme d'études* :

— Annexe C1 : Cadre d'analyse – Le golfe Persique

— Annexe C2 : Cadre d'analyse – Le golfe Persique (Exemple)

Fiches du Guide de l'enseignant du Dossier 5 : L'énergie sous tension : pénurie à venir? de *Territoires 2* :

⁴³ Extrait de la page 24 du *Guide d'enseignement* de *Territoires 2*, ERPI, 2006.

— Fiche 5.8 <i>La région du golfe Persique et ses enjeux</i>	
— COULOMBE, V. et THÉRIAULT, B. <i>Atlas Atlantique Beauchemin</i> , Éditions Beauchemin, 2004, p. 124-125.	
Matériel audiovisuel associé:	
<p>Concepts clés : (pour l’enseignant)</p> <p>Émirat : Territoire gouverné par un émir (chef d’État).</p> <p>gaz naturel : Mélange d’hydrocarbures à l’état gazeux qu’on retrouve en gisement dans le sous-sol. C’est un excellent combustible.</p> <p>golfe : Vaste bassin, plus ou moins ouvert, formé par la mer qui s’enfonce dans les terres.</p> <p>main-d’œuvre : Ensemble des ouvriers qui travaillent dans un secteur ou une région.</p> <p>or noir : Le pétrole.</p> <p>pétroliers : Bateau-citerne qui sert à transporter le pétrole en grande quantité.</p>	

Pistes d’évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ● L’enseignant peut s’inspirer des indicateurs de rendement, du profil de compétence ainsi que des échelles de notation associés aux 3 différents RAS présentés aux pages 82-83 (RAS 1), 84 à 86 (RAS 2) et 87 à 89 (RAS 3) dans la partie d’introduction au module pour bâtir des échelles d’évaluation.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser un jeu-questionnaire pour exploiter l’information des pages 244-251 du manuel <i>Territoires 2</i> (voir <i>Guide d’enseignement de Territoires 2</i>, p. 25 à 27) ● L’enseignant peut utiliser sa propre fiche d’analyse pour modéliser l’interprétation d’un enjeu territorial (RAS 2) qu’il a créé pour l’étape de modélisation. 	<p style="text-align: center;"><u>Projet final : Réflexion</u></p> <p>Projet 1 : Quand la planète carbure au pétrole</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question 1 : Comment utilise-t-on le pétrole? Est-ce que le pétrole est surtout un combustible ou est-il majoritairement utilisé pour faire autre chose? ➤ Question 2 : À quand les experts estiment-ils l’épuisement des gisements de pétrole du golfe Persique? Est-ce qu’il existe d’autres gisements dans le monde qui n’ont pas encore été exploités? Pourquoi? ➤ Question 3 : Où en est la recherche? A-t-on trouvé d’autres options? <p>Projet 2 : Le projet d’action</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle utilisation fait-on du pétrole à l’Î.-P.-É.? Pourrait-il en être autrement?

Pistes d'enseignement : Pratique autonome – L'Île-du-Prince-Édouard

Voici un exemple de démarche d'apprentissage qui vise à donner à l'élève la chance de s'exercer à lire l'organisation d'un territoire (RAS 1), interpréter un enjeu territorial (RAS 2) et construire sa conscience planétaire (RAS 3). L'enseignant peut choisir d'autres activités ou modifier celles proposées pour atteindre les 3 RAS.

L'Île-du-Prince-Édouard : D'où vient notre énergie?

L'intention pédagogique de cette situation d'apprentissage est d'amener les élèves à comprendre les enjeux énergétiques associés à leur propre province.

1. Lire l'organisation du territoire : Analyse d'image

a) Projeter une image reliée à la production ou la consommation d'énergie à l'Î.-P.-É. (ex : parc d'éoliennes de West Cape, North Cape ou Eastern Kings, une usine de Cavendish Farms ou autre infrastructure qui consomme de l'énergie, etc.). L'enseignant révise comment décoder les paysages d'un territoire en commentant la photo à voix haute et en se posant des questions :

Exemple de questions :

- Où se trouve l'Î.-P.-É. (situer par rapport à ses voisins, étendues d'eau, etc.)?
- D'où vient l'énergie consommée à l'Î.-P.-É. pour le chauffage, l'éclairage et l'alimentation en énergie de ses maisons? (Suggestion : utiliser les mots du point b) pour apporter des éléments de discussion. Par exemple, l'enseignant peut demander aux élèves de les classer en ordre de forme d'énergie la plus utilisée à la moins utilisée pour alimenter l'Î.-P.-É.)
- Que voit-on dans l'image? À quoi est-ce que ça sert?
- Quel est l'impact de ces installations sur la vie des insulaires?

b) L'enseignant écrit les mots suivants au tableau et les clarifie avec les élèves :

- combustibles fossiles
- énergie nucléaire
- produits pétroliers
- biomasse
- énergie éolienne
- hydroélectricité

c) À l'aide d'un fond de carte de l'Î.-P.-É. (voir l'outil n° C3 dans la section *Boîte à outils*), l'élève cartographie le paysage énergétique de l'Île en situant les éléments suivants (avec création d'une légende) sur une carte :

Éléments humains

- Charlottetown
- Summerside
- Souris
- Tignish
- parc éolien de North Cape
- parc éolien de West Cape
- parc éolien d'East Point
- l'installation de production d'énergie à partir de déchets de Charlottetown
- les 2 câbles sous-marins dans le détroit de Northumberland

- la centrale au mazout de Charlottetown (Maritime Electric)
- la centrale au mazout de Borden (Maritime Electric)
- la centrale au mazout de Summerside (Summerside Electric)
- facultatif : centrale nucléaire de Point Lepreau (N.-B.)

Éléments physiques :

- le golfe du Saint-Laurent
- le détroit de Northumberland
- la rivière Hillsborough

2. Interpréter un enjeu territorial : De l'énergie importée

a) L'Île-du-Prince-Édouard est désavantagée par sa grande dépendance à l'électricité importée ainsi que par la faible capacité de production dans l'Île d'électricité à un coût abordable⁴⁴. L'enseignant fait une brève introduction aux principaux enjeux énergétiques de l'Île (voir Annexe D : « Renseignements pour l'enseignant : Les défis énergétiques de l'Î.-P.-É. » en touchant les points suivants :

- électricité importée
- grande utilisation de combustibles fossiles (dont les prix augmentent constamment)
- faible capacité de production d'énergie dans l'Île
- augmentation constante de la demande en énergie

b) À l'aide des documents de l'Annexe E : « Documents d'analyse : Les enjeux énergétiques à l'Î.-P.-É. » et de la feuille de travail de l'Annexe F : « Résumé des enjeux énergétiques de l'Î.-P.-É. », l'élève prend compte de l'information présentée dans les 3 documents et en dégage 3 grands problèmes. Il résume la problématique en quelques points dans la feuille de travail.

3. Construire sa conscience planétaire :

Les enjeux liés à la consommation et à la production d'énergie sont nombreux à travers le monde. À l'aide de l'Internet, les élèves relèvent 2 autres exemples d'endroits dans le monde où il y a des enjeux de nature énergétique. Lorsqu'ils ont trouvé leurs 2 nouvelles, les élèves doivent accomplir les tâches suivantes :

- À l'aide d'un organisateur graphique, ils font un résumé des deux nouvelles en dégageant l'idée principale et 2 ou 3 idées secondaires.
- À l'aide d'un planisphère, ils situent les 2 endroits en question sur la carte du monde.
- Ils comparent les enjeux identifiés dans les 2 nouvelles aux enjeux de l'Î.-P.-É., de l'Alberta ou du golfe Persique : y a-t-il des ressemblances? Des différences? Pourquoi? Ils résument leurs réflexions dans l'Annexe G : « Comparaison d'enjeux – Un résumé ».

⁴⁴ Tiré de la page 6 du document de discussion intitulé *L'électricité : un plan pour l'avenir* produit par la Commission sur l'énergie de l'Î.-P.-É. (février 2012). Disponible en ligne au www.peiec.ca

Ressource(s) associée(s) à la pratique autonome (Î.-P.-É.):

Annexes du *Programme d'études* :

— Annexe D : Renseignements pour l'enseignant : Les défis énergétiques de l'Î.-P.-É.

— Annexe E : Documents d'analyse : Les enjeux énergétiques de l'Î.-P.-É.

— Annexe F : Résumé des enjeux énergétiques de l'Î.-P.-É. (feuille de travail)

— Annexe G : Comparaison d'enjeux – Un résumé

— COULOMBE, V. et THÉRIAULT, B. *Atlas Atlantique Beauchemin*, Éditions Beauchemin, 2004, p. 66 à 73, 83.

Matériel audiovisuel associé:

Concepts clés :

combustibles fossiles : Terme général qui désigne des dépôts géologiques combustibles de matières organiques enfouis dans le sol. Ces dépôts se sont formés à partir de plantes et animaux décomposés qui se sont transformés au cours de centaines de millions d'années en pétrole brut, charbon, gaz naturel ou huiles lourdes sous l'effet de la chaleur et de la pression⁴⁵.

énergie nucléaire : Énergie non renouvelable, utilisée pour la production d'électricité. Elle s'obtient à partir de l'uranium, un élément radioactif contenu dans certaines roches.

énergie éolienne : Énergie tirée du vent. La quantité d'énergie produite dépend principalement de la vitesse du vent.

réseau de distribution: Ensemble des installations destinées à la distribution d'électricité à partir des postes de transformation jusqu'aux points de raccordements destinés aux consommateurs.

Pistes d'évaluation

- L'enseignant peut s'inspirer des indicateurs de rendement, du profil de compétence ainsi que des échelles de notation associés aux 3 différents RAS présentés aux pages 82-83 (RAS 1), 84 à 86 (RAS 2) et 87 à 89 (RAS 3) dans la partie d'introduction au module pour bâtir des échelles d'évaluation.
- L'activité de cartographie et les Annexes F : « Résumé des enjeux énergétiques à l'Î.-P.-É. » et G : « Comparaison d'enjeux – Un résumé » peuvent servir d'outil d'évaluation sommative.

⁴⁵ Trouvé en ligne au <http://www.greenfacts.org/fr/glossaire/abc/combustible-fossile.htm>

Adapter l'enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Pour l'activité de cartographie, l'enseignant peut enlever ou ajouter des éléments physiques et humains à placer sur la carte. Il peut aussi ajouter des éléments locaux qui ont des liens directs avec la communauté où se trouve l'école. 	<p><u>Projet final : Réflexion</u></p> <p>Projet 1 : Quand la planète carbure au pétrole</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question 3 : Quelle (s) serait la meilleure façon de réduire l'utilisation de combustibles fossiles à l'Î.-P.-É.? <p>Projet 2 : Le projet d'action : Étude d'un enjeu</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment les insulaires peuvent-ils réduire leur dépendance énergétique envers 1) les combustibles fossiles et 2) le Nouveau-Brunswick? ➤ Quelles actions de tous les jours peuvent être posées pour conserver l'énergie à l'Î.-P.-É.?


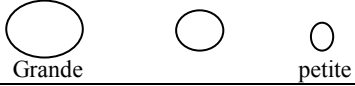
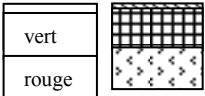
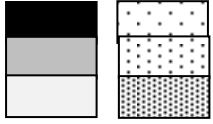





Sciences humaines 9^e année

Module : Géographie

Annexes

Annexe A

Le langage cartographique

Que veut-on faire?	Quels symboles utiliser?	Comment hiérarchiser les phénomènes?
<p>1. Localiser les phénomènes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponctuels (ex. : villes, industries...) 	<p>Des symboles ponctuels :</p> 	<p>En variant la taille des figures :</p> <p>Ex. : taille des agglomérations</p> 
<ul style="list-style-type: none"> • S'étalant en surface (ex. : reliefs, régions agricoles, espaces climatiques, etc.) 	<p>Des symboles de surface : (plages de couleurs ou hachures)</p>  <p>Ex. : céréales Ex. : élevage Ex. : plantes tropicales</p>	<p>En variant le ton ou la gradation des hachures :</p> <p>Ex. : densité de population</p> <p>forte moyenne faible</p> 
<p>2. Tracer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des limites (de peuplement, de climat, de frontières, etc.) • Des réseaux (ex. : voies de communication...) 	<p>Des traits noirs ou de couleur de types différents :</p> <p>Axe de circulation : </p> <p>Obstacle montagneux : </p>	<p>En variant l'épaisseur des traits :</p> <p>Ex. : trafic routier, fluvial</p> <p>très fort faible</p> 
<p>3. Montrer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des échanges • Des dynamiques • Des évolutions (ex. : flux de population, de marchandises, etc.) 	<p>Des flèches noires ou de couleur de formes différentes :</p> <p>→ exportations ← importations - - - flux migratoires</p> <p>Ou des symboles :</p>  <p>positif croissance négatif déclin</p>	<p>En variant la taille des flèches :</p> <p>Ex. : flux migratoires</p> <p>majeur secondaire</p> 

Annexe B1**Cadre d'analyse d'un territoire urbain**

Points d'analyse	Notes
<p>Localisation Où se trouve le territoire à l'étude? (Continent/pays/région/province?)</p>	
<p>Éléments physiques — le relief — l'hydrographie — le climat — la géologie/composition du sol (si possible)</p>	
<p>Éléments humains — population : taille et composition — historique — bâtiments/constructions célèbres (qui font qu'on reconnaît ce territoire)</p>	
<p>Autres éléments dignes d'intérêt à propos de ce territoire</p>	

Annexe B2

Cadre d'analyse d'un territoire – Exemple : Montréal

Points d'analyse	Notes
<p>Localisation Où se trouve le territoire à l'étude? (Continent/pays/région/province?)</p>	<p>— Montréal se situe dans le sud-ouest de la province de Québec, au Canada, Amérique du Nord. — Sur une carte du Canada, on peut voir que Montréal est près d'Ottawa et de l'Ontario. — Montréal est près de la frontière américaine (états de New York et du Vermont)</p>
<p>Éléments physiques — le relief — l'hydrographie — le climat — la géologie/composition du sol (si possible)</p>	<p>— Montréal est aussi le nom de l'île où la ville a été fondée. — Présence d'autres îles autour. — Plusieurs cours d'eau : fleuve Saint-Laurent, rivière des Mille Îles, rivière des Prairies, Lac des Deux-Montagnes, rivière des Outaouais, etc. — l'île de Montréal est dominée par le mont Royal, qui est l'une des neuf collines montréalaises qui se trouvent dans le sud-ouest de la province de Québec.</p>
<p>Éléments humains — population : taille et composition — historique — bâtiments/constructions célèbres (qui font qu'on reconnaît ce territoire)</p>	<p>— La population de la région métropolitaine de Montréal est de 3.6 millions de personnes. — La région métropolitaine de Montréal englobe 82 municipalités et 5 régions administratives. — Il y a plusieurs ponts pour accéder à la ville de Montréal (et un tunnel). — Le centre-ville se situe près du fleuve Saint-Laurent, où la ville a commencé en 1642. — Montréal possède un port important. — Une partie du centre-ville de Montréal se cache sous la terre : c'est la ville souterraine. On peut y trouver des commerces, un métro et un vaste réseau de corridors.</p>
<p>Autres éléments dignes d'intérêt à propos de ce territoire</p>	<p>— Montréal est l'une des trois métropoles du Canada; les deux autres sont Toronto et Vancouver. — C'est la seule métropole majoritairement francophone dans une Amérique du Nord anglophone. — La moitié de la population du Québec habite à Montréal. — C'est une ville de taille moyenne si on la compare à New York ou Londres. — Montréal est une ville cosmopolite; neuf immigrants sur dix reçus au Québec s'établissent à Montréal.</p>

Annexe C1

Cadre d'analyse : le golfe Persique

Points d'analyse	Notes
<p>Localisation géographique</p> <p>Où se trouve le territoire à l'étude? (situer sur une carte) Quel continent? Quels pays sont inclus dans cette région? Que veut dire l'adjectif « persique »?</p>	
<p>Éléments physiques</p> <p>Quels sont les principaux cours d'eau? Quel climat/type de végétation caractérise cette région?</p>	
<p>Éléments humains</p> <p>Environ combien de personnes vivent dans cette région? Quelles sont les principales villes? Description d'une de ces grandes villes (à quoi ressemble-t-elle? y a-t-il des constructions/édifices célèbres?) Quels types d'industries?</p>	
<p>Dépendance énergétique</p> <p>Quel type d'énergie produit-on dans la région? Quelques commentaires généraux sur la production d'énergie... (Ex. : quantités, participation sur le plan mondial, réserves, etc.)</p>	

Annexe C2

Cadre d'analyse : le golfe Persique (Exemple)

Points d'analyse	Notes
<p>Localisation géographique</p> <p>Où se trouve le territoire à l'étude? (situer sur une carte) Quel continent? Quels pays sont inclus dans cette région? Que veut dire l'adjectif « persique »?</p>	<p>— La région du golfe Persique se situe dans la partie ouest du continent asiatique.</p> <p>— Le golfe Persique est une étendue d'eau qui est entourée principalement par l'Arabie saoudite et l'Iran et qui se jette dans l'océan Indien.</p> <p>— La région du golfe Persique comprend les 8 pays qui donnent sur le Golfe : l'Arabie Saoudite, le Bahreïn, les Émirats arabes unis (EAU), l'Iran, l'Iraq, le Koweït, Oman et le Qatar.</p> <p>— L'adjectif « persique » vient du mot Perse, qui est l'ancien nom de l'Iran (les Iraniens s'appelaient autrefois les Perses).</p>
<p>Éléments physiques</p> <p>Quels sont les principaux cours d'eau? Quel climat/type de végétation caractérise cette région?</p>	<p>— Plusieurs cours d'eau entourent la péninsule arabique : la mer Rouge à l'ouest; le golfe d'Aden au sud; la mer d'Oman au sud-est et le golfe Persique à l'ouest.</p> <p>— Deux rivières importantes traversent l'Iraq : le Tigre et l'Euphrate.</p> <p>— Tous ces cours d'eau sont des tributaires de l'océan Indien.</p> <p>— La majeure partie de la région présente un climat semi-désertique ou désertique. Les problèmes d'approvisionnement en eau douce sont importants dans tous les pays de la région, sauf en Iran.</p> <p>— Le sous-sol est riche en combustibles fossiles.</p>
<p>Éléments humains</p> <p>Environ combien de personnes vivent dans cette région? Quelles sont les principales villes? Description d'une de ces grandes villes (à quoi ressemble-t-elle? y a-t-il des constructions/édifices célèbres?) Quels types d'industries?</p>	<p>— Environ 126 millions de personnes habitent sur le territoire de la région du golfe Persique.</p> <p>— Riyad (A.S.), Manama (Bahreïn), Abou Dhabi (EAU), Téhéran (Iran), Bagdad (Iraq), Koweït, Mascate (Oman) et Doha (Qatar) sont les capitales.</p> <p>— D'autres grandes villes importantes de la région sont : Dubaï (EAU), Médine, Djedda et La Mecque (A.S.).</p> <p>— Les villes de Dubaï (EAU, figure 5.35, p. 247) et de Riyad (A.S., figure 5.38, p. 249) sont des exemples types de « nouvelles villes du pétrole » dont le développement est spectaculaire.</p> <p>— Divers aspects liés à l'exploitation du pétrole caractérisent les différentes régions du golfe Persique : raffineries, oléoducs, ports pétroliers, centrales électriques, aéroports, etc.</p>
<p>Dépendance énergétique</p> <p>Quelles sont les principales caractéristiques de l'industrie pétrolière dans cette région? (Ex. : quantités, participation sur le plan mondial, réserves, etc.)</p>	<p>— C'est la région du monde la plus riche en pétrole.</p> <p>— L'Arabie Saoudite possède 22 % des réserves de pétrole de la planète.</p> <p>— Au début du 20^e siècle, il y avait peu de villes; avec l'exploitation de l'or noir, la région a connu un développement rapide.</p> <p>— Les travailleurs immigrants forment de 25 à 85 % de la main-d'œuvre.</p> <p>— C'est une région où la modernité et la tradition se côtoient.</p> <p>— La vente de pétrole aux pays consommateurs crée une véritable interdépendance entre les pays.</p> <p>— La découverte de gisements de pétrole dans la région a apporté son lot de conflits entre les pays et à l'intérieur même des pays.</p> <p>— L'accès au golfe Persique est très important, car c'est par là que transite la moitié du pétrole vendu dans le monde.</p>

Annexe D

Renseignements pour l'enseignant : Les défis énergétiques de l'Î.-P.-É.⁴⁶

Même si L'Île-du-Prince-Édouard est un chef de file dans l'utilisation de l'énergie éolienne, elle n'en continue pas moins à se fier principalement à l'**énergie fossile** – qu'elle importe à fort coût – pour le chauffage, l'éclairage et l'alimentation en énergie de ses maisons, entreprises et établissements.

Avec l'expansion des économies mondiales et la croissance des populations, nos réserves énergétiques ont de la difficulté à répondre à la demande grandissante. De plus, nos marchés énergétiques sont soumis à l'instabilité politique, à des interruptions imprévues de l'approvisionnement et aux spéculations touchant les produits de bases. Le résultat est une augmentation du prix du pétrole.

La faible part du marché de l'Î.-P.-É. et sa trop grande dépendance à l'importation d'électricité (dont les prix varient selon les fluctuations du prix du pétrole) ont soumis les Insulaires à des vagues d'augmentation successives des coûts de l'électricité (5 % par année entre 1998 et 2011).

Comme l'indique ce graphique du Document 2 de l'Annexe E, l'électricité représente environ 13.5 % de l'utilisation énergétique de l'Î.-P.-É. La plupart de l'électricité est produite à l'extérieur de l'Île est acheminée par deux câbles sous-marins d'une puissance de 100 mégawatts qui traversent le détroit de Northumberland de manière à relier le réseau électrique de l'Île à celui de la Société d'énergie du Nouveau-Brunswick (Énergie NB).

Une autre difficulté vient du fait qu'il faut compter pour le transport de l'énergie importée sur deux câbles sous-marins vieux de 35 ans qui relient l'Î.-P.-É. au Nouveau-Brunswick. Bien que ces câbles soient encore en bon état, un nouveau câble permettrait à la fois de prolonger la durée de vie des câbles actuels tout en assurant une continuité de service advenant la défaillance des vieux câbles.

⁴⁶ Information tirée du document de discussion intitulé *L'électricité : un plan pour l'avenir* produit par la Commission sur l'énergie de l'Î.-P.-É. (février 2012). Disponible en ligne au www.peiec.ca

Annexe E

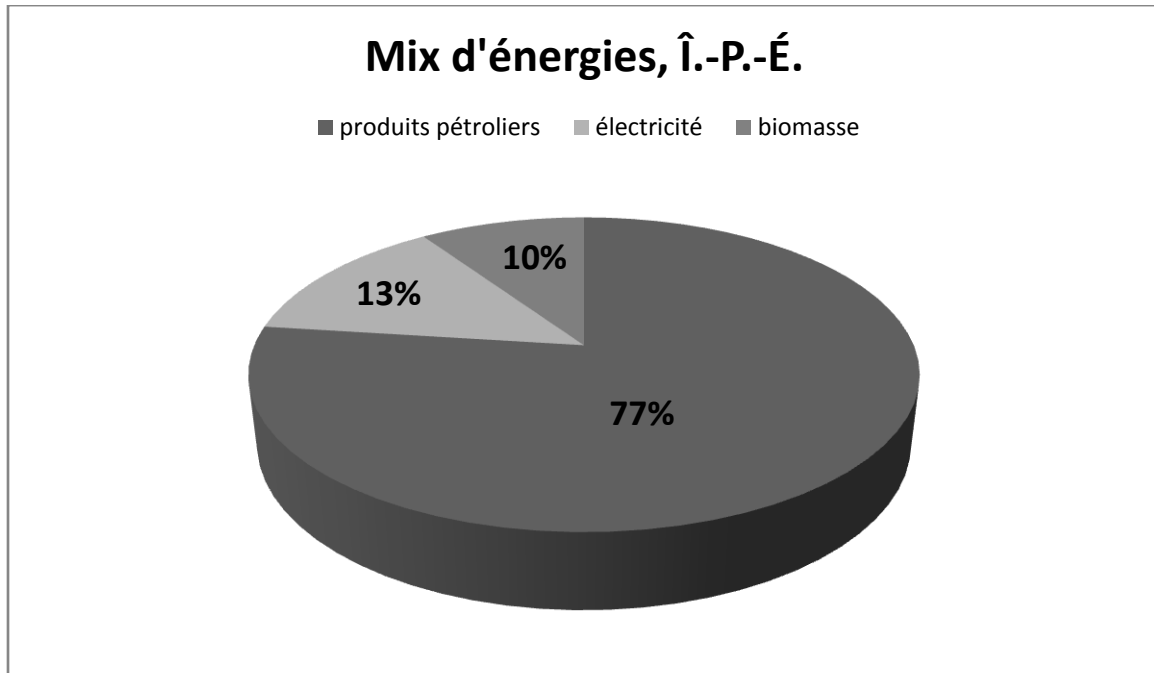
Documents d'analyse : Les enjeux énergétiques à l'Î.-P.-É.

Document 1 : La foire aux questions énergétiques⁴⁷

Questions	Réponses
1. Combien de mégawatts sont nécessaires pour subvenir aux besoins énergétiques de l'Î.-P.-É.?	La charge énergétique de pointe pour l'Î.-P.-É. dépasse maintenant les 220 mégawatts.
2. Combien de mégawatts les câbles sous-marins peuvent-ils fournir?	Chaque câble peut fournir 100 mégawatts.
3. Que se passe-t-il quand la demande d'électricité dépasse les 200 mégawatts?	La production d'énergie générée dans l'Île doit prendre le relais pour éviter toute surcharge des câbles sous-marins.
4. Combien de mégawatts peut-on produire à l'Île si on utilise des combustibles fossiles ?	À partir du mazout : 161 mégawatts. Comme cela coûte très cher de faire marcher les centrales au mazout (Charlottetown, Borden et Summerside), on ne les utilise qu'en dernier recours.
5. Combien de mégawatts peut-on produire à l'Île si on utilise l' énergie éolienne ?	Des installations publiques et privées sont capables de produire 164 mégawatts. De ce total, environ 74 mégawatts sont distribués dans l'Île. Le reste est exporté.
6. Est-ce que les installations éoliennes pourraient fournir plus de mégawatts?	Des projets de développement de l'énergie éolienne sont en cours. Lorsque tout sera terminé, l'énergie éolienne devrait pouvoir fournir 30 % de la demande énergétique de l'Île. Étant donné la nature intermittente de la ressource (le vent), ce pourcentage pourrait représenter la limite maximale.
7. Qui sont les principaux fournisseurs d'électricité à l'Î.-P.-É.?	Deux compagnies d'électricité desservent l'Î.-P.-É. : <ul style="list-style-type: none"> • Maritime Electric • City of Summerside Electric Utility (Summerside Electric) (Maritime Electric fournit 90% des clients de l'Î.-P.-É.)
8. Comment les tarifs d'électricité de l'Île se comparent-ils au reste du pays?	L'Î.-P.-É. a les tarifs d'électricité les plus élevés au Canada, à l'exception des collectivités du nord du pays.
9. D' où vient l'énergie consommée à l'Île?	L'énergie importée par la province provient d'Énergie NB qui exploite 14 centrales. Ces centrales utilisent l'énergie hydraulique, du charbon, de l'énergie nucléaire et du diesel. Énergie NB achète aussi de l'énergie d'autres fournisseurs de la région.

⁴⁷ Information tirée du document de discussion intitulé *L'électricité : un plan pour l'avenir* produit par la Commission sur l'énergie de l'Î.-P.-É. (février 2012). Disponible en ligne au www.peiec.ca

Document 2 : Quel type d'énergie est le plus utilisé à l'Île⁴⁸?



⁴⁸ Graphique tiré de la page 4 du document de discussion intitulé *L'électricité : un plan pour l'avenir* produit par la Commission sur l'énergie de l'Î.-P.-É. (février 2012). Disponible en ligne au www.peiec.ca

Document 3 : Article de journal⁴⁹

Importante panne d'électricité à L'Île-du-Prince-Édouard — mise à jour le mardi 8 mars 2011 à 9 h 50 HNA



Un pylône à L'Île-du-Prince-Édouard [archives]

Une panne survenue dans une sous-station électrique à L'Île-du-Prince-Édouard a plongé dans le noir 23 000 abonnés lundi soir.

La panne s'est produite dans la sous-station électrique de Bedeque vers 18 h. Elle a entraîné l'arrêt de l'utilisation d'un des deux câbles sous-marins qui alimentent la province insulaire en électricité. Il a fallu trois heures et demie à la société Maritime Electric pour effectuer les réparations nécessaires à la sous-station.

Maritime Electric achète à l'extérieur de L'Île-du-Prince-Édouard la majorité de l'électricité qu'elle vend à ses abonnés. Cette énergie est transportée par deux câbles installés sous les eaux du détroit de Northumberland.

Ces câbles sont utilisés presque au maximum de leur capacité. Lorsque l'un d'eux cesse de fonctionner, le réseau de distribution s'éteint partiellement, ce qui évite de surcharger l'autre câble.

La société d'électricité a pu fournir 30 mégawatts à l'aide d'un parc éolien pendant la panne, ce qui lui a évité d'utiliser des générateurs au mazout. John Gaudet, un vice-président de Maritime Electric, souligne que la société a eu de la chance parce qu'il ventait à ce moment-là.

Les câbles sous-marins ont été installés en 1977. À cette époque, un seul câble suffisait à répondre aux besoins de la province, mais ce n'est plus le cas. Depuis un certain temps, L'Île-du-Prince-Édouard demande des fonds au gouvernement fédéral pour l'installation d'un troisième câble. Cette infrastructure servirait en partie à exporter l'énergie de source éolienne produite dans la province.

⁴⁹ Trouvé en ligne sur le site de Radio-Canada (<http://www.radio-canada.ca/regions/atlantique/2011/03/08/003-panne-cable-electricite-ipe.shtml>)

Annexe F

Résumé des enjeux énergétiques à l'Î.-P.-É.

Consigne : Après avoir analysé les documents de l'Annexe D, fais un résumé [sous forme de points] de 3 enjeux énergétiques associés au territoire de l'Î.-P.-É.

The form consists of three separate boxes for summarizing energy issues. Each box is a rounded rectangle with a horizontal line near the bottom. Below the line, the word 'sujet:' is written. To the right of each box is a large number inside a circle: '1' for the first box, '2' for the second, and '3' for the third. The boxes are arranged with two on top and one centered below them.

Annexe G

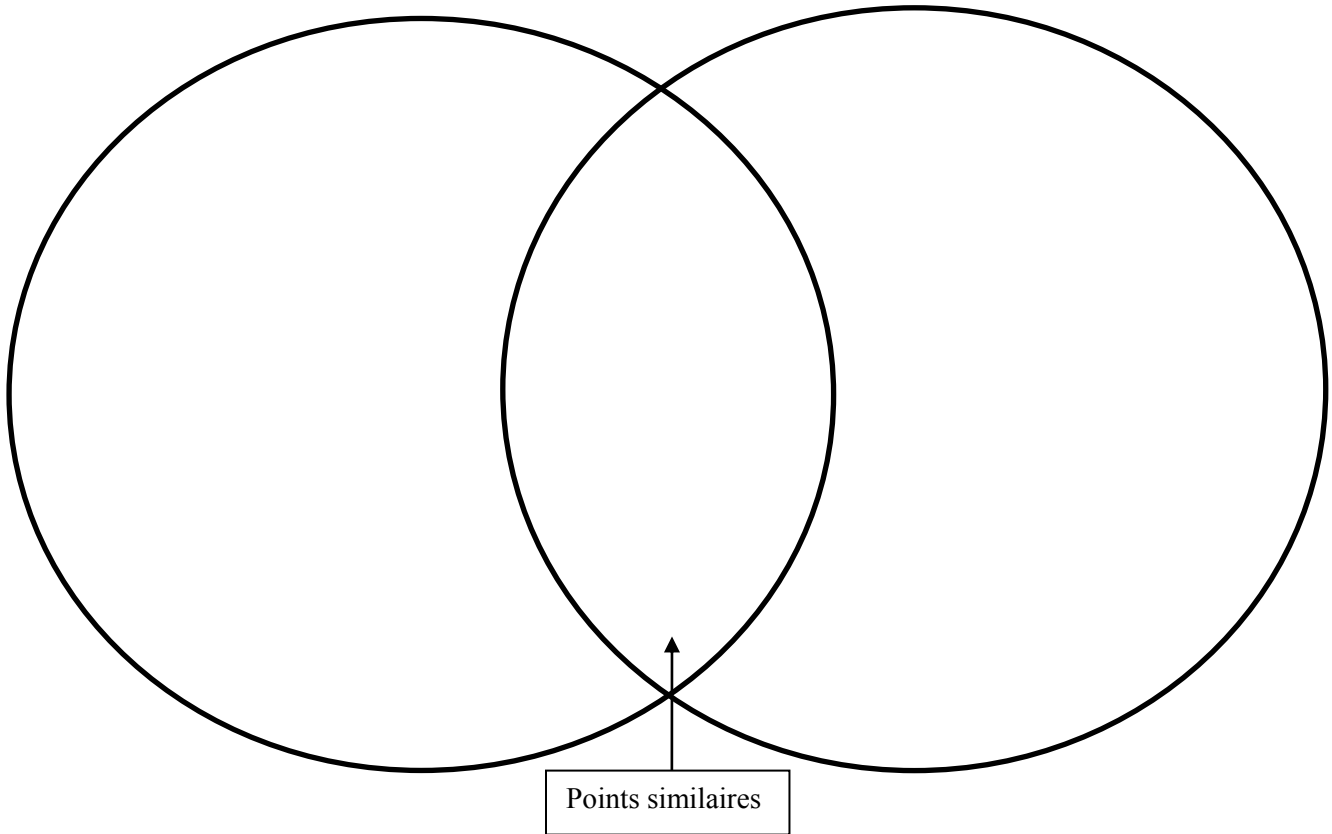
Comparaison d'enjeux – Un résumé

Nouvelle no 1 : _____

Source : _____

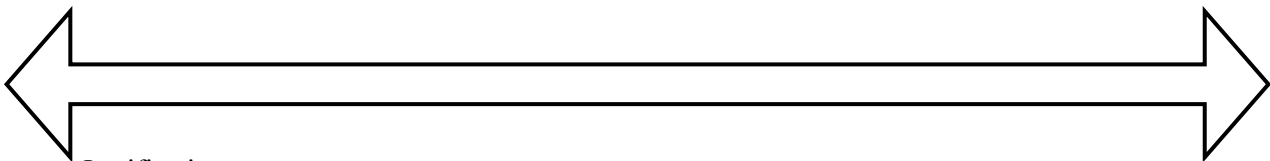
Endroit : _____

Endroit : _____



Selon toi, où se situent ces enjeux sur le continuum de similarité?

très similaires assez similaires assez différents très différents



Justification : _____

Annexe G [suite]

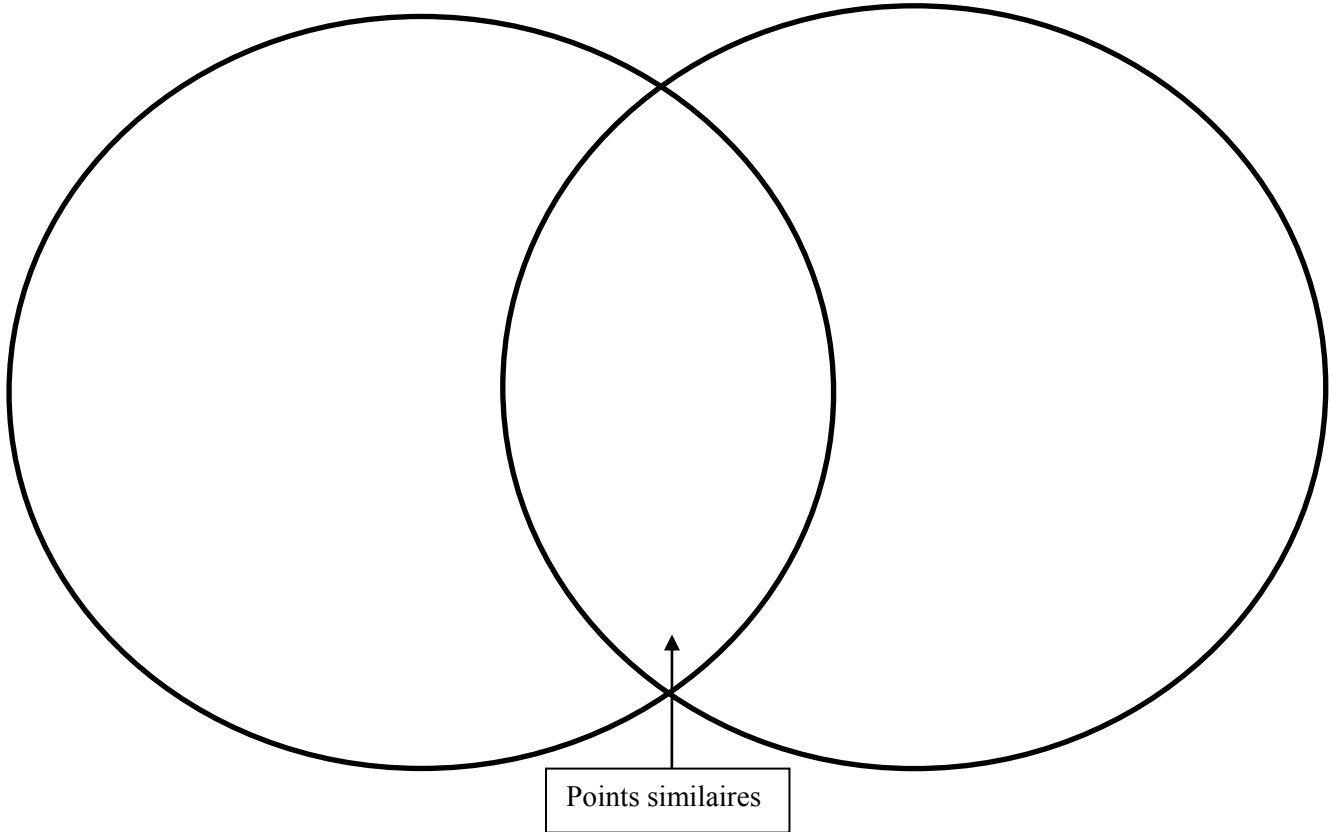
Comparaison d'enjeux – Un résumé

Nouvelle no 2 : _____

Source : _____

Endroit : _____

Endroit : _____



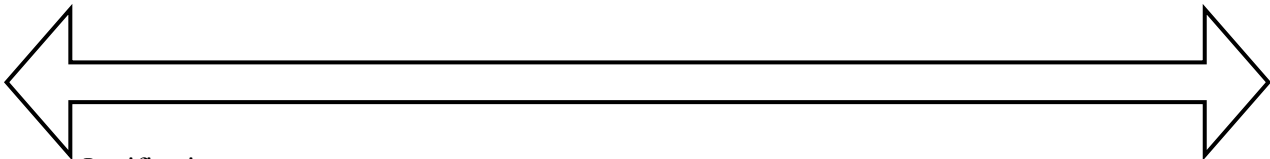
Selon toi, où se situent ces enjeux sur le continuum de similarité?

très similaires

assez similaires

assez différents

très différents



Justification : _____

Sciences humaines 9^e année

Module

Éducation planétaire

Pour une citoyenneté sans frontières

Plan d'enseignement

Préface

Malgré sa géographie insulaire, l’Île-du-Prince-Édouard est intimement liée au reste du monde. Nos épiceries offrent de la marchandise de partout au monde; nos entreprises exportent de nouveaux biens à tous les continents; grâce aux communications par satellite, les Insulaires peuvent voir les événements au moment où ils se produisent dans des pays lointains; notre population augmente et notre culture s’enrichit grâce aux nouveaux arrivants qui nous parviennent des hémisphères nord et sud. Telle est la nature interconnectée et interdépendante de notre monde contemporain.

L’une de ces connexions occupe une place spéciale dans la récente histoire de l’Île-du-Prince-Édouard. Depuis plus de 25 ans, Farmers Helping Farmers, travaille avec des fermiers et des groupes communautaires au Kenya et participe à des projets conjoints permettant d’améliorer la vie de nombreux Kenyans vivant dans des communautés rurales. Les liens tissés par l’entremise de ces partenariats sont au cœur de cette ressource d’éducation planétaire. S’inspirant de ces expériences partagées, les idées, les activités, les photos et les histoires qui suivent permettront aux élèves de l’Î.-P.-É. de goûter à la beauté, aux joies et aux richesses de la vie dans les régions rurales du Kenya, ainsi que de comprendre un peu mieux les défis et les difficultés auxquels font face ses habitants.

Jamais il n’a été aussi important de comprendre les gens et les cultures différentes et d’en faire un objectif pédagogique. Les élèves d’aujourd’hui passeront probablement une bonne partie de leur vie dans des communautés multiethniques et croiseront des gens de diverses croyances, pratiques et traditions dans leur milieu de travail. En tant qu’électeurs, consommateurs et visiteurs, les élèves, par leurs actions et décisions, auront un impact sur la vie d’une quantité innombrable de personnes autour du monde. Cette ressource d’éducation planétaire aidera à préparer les élèves de l’Î.-P.-É. à s’engager de façon constructive dans un monde diversifié et leur permettra de prendre des décisions plus éclairées. Ce sont les éléments de base avec lesquels on peut bâtir un avenir plus juste, paisible et durable pour tous.

Graham Pike, PhD
Doyen, Faculté d’éducation
Université de l’Île-du-Prince-Édouard

Remerciements

Ce module est une traduction du document produit pour la 9^e année dans le cadre du projet :

**Connecting Classrooms and Communities for Global Awareness
– A Global Classroom Initiative–**

*Produit avec le soutien du Gouvernement du Canada par l’entremise
de l’Agence canadienne de développement international (ACDI)*

Un projet de **Farmers Helping Farmers**
réalisé en collaboration avec :
le ministère de l’Éducation et du Développement et
de la petite enfance de l’Île-du-Prince-Édouard
la faculté de l’Éducation de l’Université de l’Île-du-Prince-Édouard
la Fédération des enseignants de l’Île-du-Prince-Édouard
Eastern et Western School Boards
l’Agence canadienne de développement international (ACDI)
et les gens du Kenya.

Le financement pour ce projet provient de :

ACDI
Aliant
The McCain Foundation
PEI Mutual Insurance Company et
des partenaires de l’Î.-P.-É.

L’équipe du projet *Global Classroom Initiative* est composée
d’enseignants de l’Î.-P.-É. :

Elizabeth Baglole
Tanya MacIntyre
Joanne MacNevin
Lauren Gill O’Brien
Trudy White et

la coordonnatrice du projet, Carolyn Francis.

Ce groupe, en collaboration avec l’équipe de gestion de Farmers Helping Farmers,
(Teresa Mellish, Patsy Dingwell, Dr. Graham Pike and Trudy White)
est responsable de l’achèvement de ce projet.

Une aide spéciale pour la cueillette d’information et le filmage au Kenya a été fournie par
l’équipe de stagiaires en éducation de l’Université de l’Île-du-Prince-Édouard
qui ont complété leur stage au Kenya en 2006 :

Jessica Batiot
Meredith Cameron
Shauna Gunn
Jessica Hughes
Nora McCarthy

Toutes les photos (sauf si spécifié autrement) ont été prises par l’équipe
du projet *Global Classroom Initiative* et les séquences vidéo ont été captées
par l’équipe d’enseignants et les stagiaires.

Le montage des vidéos a été fait par John Bursey et Kris Jones de Shadow G Studios.

La mise à l’essai des plans de leçons de la version originale anglaise
a été effectuée par les enseignants suivants :

9^e année :

Montague Intermediate – Greer Coe
Queen Charlotte Intermediate – Dave Power
Summerside Intermediate – Stuart Smith

Un merci particulier à tous ceux et celles qui ont contribué à la révision et
à la correction de ce document et qui ont procuré encouragements et conseils.

© **Février 2007**

(pour la version originale)

Connecting Classroom and Communities for Global Awareness
~ A Global Classroom Initiative ~

Contexte du projet

En 2004, Farmers Helping Farmers a entamé le processus de demande en vue d’obtenir une initiative *Global Classroom Initiative* (GCI) avec l’Agence canadienne de développement international (ACDI), ce qui s’est soldé par la création de ces unités sur la prise de conscience mondiale pour les élèves de la 3^e, 6^e et 9^e année, Agrosience 801A, Global Studies 521A et Global Issues 621A.

Ce projet de l’organisme Farmers Helping Farmers est un partenariat du ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance de l’Î.-P.-É., de la Faculté d’éducation de l’Université de l’Île-du-Prince-Édouard, de la Prince Edward Island Teachers’ Federation, de la Eastern School District, de la Western School Board et de Global Classroom Initiative de l’Agence canadienne de développement international.

Une équipe composée d’enseignants de divers niveaux scolaires de l’Île-du-Prince-Édouard a été créée pour travailler avec un coordonnateur et Farmers Helping Farmers pour élaborer ces unités afin de sensibiliser davantage les élèves des niveaux scolaires choisis aux enjeux mondiaux. En mars 2006, l’équipe d’enseignants de Global Classroom Initiative a passé trois semaines au Kenya, lui permettant de vivre une expérience de vie au Kenya, de constater ses joies et ses défis ainsi que de capturer et d’enregistrer des images et des perspectives du Kenya en vue de les partager avec les enseignants et les élèves de l’Î.-P.-É. par l’entremise de ces unités de sensibilisation mondiale.

À chaque niveau scolaire, des thèmes de développement mondial tels que l’impact de la pauvreté, le SIDA, le paludisme, l’inégalité de genre, l’utilisation des terres, les préoccupations quant à l’eau, l’éducation, la guerre et les conflits sont abordés de façon appropriée à l’âge visé. Ces thèmes sont souvent traités en utilisant des histoires portant sur les pairs dans des pays en développement, utilisant le Kenya comme exemple. Les élèves réaliseront toute une gamme d’activités, ce qui leur permettra de mieux comprendre leurs rôles et responsabilités en tant que citoyens du monde. De plus, les élèves exploreront des moyens par lesquels les Insulaires et autres Canadiens, en tant qu’individus et organismes, contribuent actuellement à aider les pays en développement, visant particulièrement les moyens que prennent les Canadiens pour aider les Africains à faire face aux questions de développement.

Après 25 ans de travail de développement fructueux dans les régions rurales du Kenya, Farmers Helping Farmers est heureux de faire partie de cet effort afin de permettre aux jeunes de l’Île-du-Prince-Édouard de mieux comprendre les enjeux mondiaux.

Module d’éducation planétaire

« Voir le monde sous différents aspects selon le point de vue du Canada atlantique »

Description générale

Le présent module oriente l’éducation planétaire vers une analyse plus personnelle et critique, en invitant les élèves de 9^e année à examiner comment leur monde au sein du Canada atlantique est interrelié à la grande communauté mondiale. Un examen des visions du monde selon divers points de vue (p. ex. : aspect géographique, aspect économique, droits de la personne, développement, politique) et une étude des Objectifs du Millénaire pour le développement permettront aux élèves de découvrir, par la réflexion, leur vision personnelle du monde. Comme point culminant, on examinera comment les individus, les groupes de pairs et la collectivité contribuent (ou sont en position de contribuer) à la communauté planétaire.

Vue d’ensemble

Ce module d’éducation planétaire a été créé pour atteindre les cinq RAS suivants, tirés du programme de Sciences humaines 9^e année intitulé *La diversité du Canada atlantique*⁵⁰.

Les élèves devraient être capables de...

Le milieu physique

1.1 Reconnaître et repérer la région atlantique à l’échelle canadienne, nord-américaine et mondiale.

L’économie

3.6 Identifier et démontrer une compréhension des liens commerciaux et les autres liens entre la communauté de la région atlantique et les communautés nationale et mondiale.

L’interdépendance

5.1 Explorer leur concept de la vision mondiale et examiner les facteurs qui l’influencent et qui sont influencés par celui-ci.

5.2 Examiner et déterminer comment les habitants de la région atlantique du Canada appartiennent à la communauté mondiale grâce à l’interconnexion de différents réseaux.

5.3 Établir les qualités et les attributs personnels que doivent posséder les habitants de la région atlantique du Canada pour agir comme des membres actifs de la communauté mondiale.

⁵⁰ Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance de l’Île-du-Prince-Édouard, *Sciences humaines 9^e année – Programme d’études*, 2003.

Organisation du module

Les leçons ont été conçues de façon à ce qu’elles puissent être achevées en une période de classe d’environ 50 minutes, sauf indication contraire. Les leçons sont regroupées en quatre sections :

- I Examenr notre vision du monde (leçons 1 à 4)**
- II Les impacts de la communauté mondiale (leçons 5 à 7)**
- III Les enjeux mondiaux et le Canada atlantique (leçons 8 et 9)**
- IV Les mesures positives par rapport aux enjeux mondiaux (leçons 10 à 14)**

Si la leçon comprend du travail dans le cadre d’un projet, le temps nécessaire sera établi par l’enseignant. Les leçons (1 à 4, 5 à 7, 8 et 9, et 10 à 14) sont conçues pour être enseignées une à la suite de l’autre dans le cadre d’une section, mais les sections peuvent être disséminées tout au long du programme de 9^e année, en fonction des autres travaux, dans le but d’atteindre les résultats voulus.

Mise en garde à l’intention des enseignants au sujet des adresses URL des sites Web

Au moment de la publication, les sites Web mentionnés dans le présent module étaient actifs et leur contenu était approprié. Toutefois, il est toujours possible qu’au fil du temps les sites aient été déplacés ou altérés, ou qu’ils ne soient plus actifs. On conseille aux enseignants de vérifier chaque adresse URL avant de la fournir aux élèves afin de s’assurer de l’intégrité du site.

Mise en garde à propos de l’utilisation des ressources

Dans chacun des modules d’éducation planétaire, des références ont été faites à des organismes qui aident des gens dans le monde entier ou des articles et des coupures de presse ont été fournis comme ressources. Bien que leur sélection ait été faite avec soin, on rappelle aux enseignants de se servir de leur conscience professionnelle et de leur jugement lorsqu’ils utilisent ces ressources. Comme toujours, le matériel devrait être en revue avant d’être remis aux élèves. Aussi noble que soit la cause, les organismes et les médias ont leurs propres objectifs, d’où l’importance pour les élèves et les enseignants d’évaluer de façon critique chacune des sources.

Organisation des leçons : Vue d’ensemble

Sections	Titres/sujets des leçons
I – Examiner notre vision du monde	1. Introduction – Interdépendance 2. Examiner notre vision du monde d’un point de vue cartographique 3. Qu’est-ce qui influence notre vision du monde? 4. Examiner nos idées préconçues à propos d’autres endroits
II – Les impacts de la communauté mondiale	5. D’où proviennent nos produits et services? 6. Quels sont les enjeux mondiaux? 7. Examen des impacts de nos habitudes de consommation
III – Les enjeux mondiaux et le Canada atlantique	8. Le monde est un village 9. Citoyens du monde
IV – Les mesures positives par rapport aux enjeux mondiaux	10. Objectifs du Millénaire pour le développement — la réponse du monde à des enjeux mondiaux précis 11. Défi pour le Kenya en ce qui concerne l’atteinte des OMD d’ici 2015 12. Mesures de développement au Kenya – deux exemples 13. Le travail des organisations non gouvernementales (ONG) canadiennes 14. Des citoyens du monde qui agissent

Liste du matériel fourni avec le module

Documents pour l’enseignant : Module d’éducation planétaire

- Plan d’enseignement (contient les RAS, pistes d’enseignements et d’évaluation)
- Annexes (Matériel reproductible et renseignements pour l’enseignant organisé par leçon)

Matériel audiovisuel :

- Série de 21 affiches photographiques (imprimées – Leçon 9)
- Clé USB : Contiens les documents suivants :
 - Diaporama thématique (Leçon 1)
 - Diaporama « Un arbre pousse au Kenya » (Leçon 4)
 - Diaporama « Le projet de village du millénaire de Sauri » (Leçon 12)
 - Diaporama « Farmers Helping Farmers » (Leçon 12)
 - Version électronique des 21 affiches photographiques (Leçon 9)
 - DVD : *Si le monde était un village de 100 personnes* (24 min. – Leçon 8)

Autres documents utiles (préalablement distribué dans les écoles)

- Livre : *Si le monde était un village* écrit par David J. Smith (version française – Leçon 8)
- Carte des provinces de l’Atlantique
- Carte murale de l’Île-du-Prince-Édouard

Module d’éducation planétaire

Section I : Examiner notre vision du monde

Leçon 1 :	Introduction – Interdépendance
Leçon 2 :	Examiner notre vision du monde d’un point de vue cartographique
Leçon 3 :	Qu’est-ce qui influence notre vision du monde?
Leçon 4 :	Examiner nos idées préconçues à propos d’autres endroits

Vue d’ensemble :

Les leçons 1 à 4 visent les RAS 1.1, 3.6, 5.1 et 5.2 du programme *La diversité du Canada atlantique*. Dans le cadre de ces leçons, les élèves vont explorer les perceptions actuelles quant à la taille relative et à la position du Canada atlantique et de l’Amérique du Nord sur des cartes du monde, et seront invités à mettre en question ces perceptions en adoptant différents points de vue pour « observer » le monde. Ils examineront également les perceptions relatives à la taille du Canada atlantique par rapport au Kenya (Afrique) tout au long du cours.

Résultats d’apprentissage spécifiques (RAS) :

1.1 Reconnaître et repérer la région atlantique à l’échelle canadienne, nord-américaine et mondiale.

3.6 Identifier et démontrer une compréhension des liens commerciaux et les autres liens entre la communauté de la région atlantique et les communautés nationale et mondiale.

5.1 Explorer leur concept de la vision mondiale et examiner les facteurs qui l’influencent et qui sont influencés par celui-ci.

- Discuter du concept de vision du monde et prendre conscience de la nature personnelle et variée de celle-ci.
- examiner l’influence que chacun des facteurs suivants a pu avoir sur la vision du monde d’une personne ou d’un groupe :
 - les croyances religieuses,
 - la culture et les traditions,
 - la vision de la nature,
 - la qualité de vie,
 - l’interaction avec les autres groupes,
 - les régimes politiques,
 - la famille,
 - la communauté.
- Identifier les facteurs, autres que ceux mentionnés ci-dessus, qui peuvent façonner la vision du monde d’une personne.
- Examiner une question qui reflète différentes visions du monde.
- Suggérer comment la vision du monde d’une personne peut changer à la suite de la croissance de la communication et de voyages, et de la migration.

5.2 Examiner et déterminer comment les habitants de la région atlantique du Canada appartiennent à la communauté mondiale grâce à l’interconnexion de différents réseaux.

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 1

Introduction – Interdépendance

Point de mire : Introduction au thème de l’interdépendance entre les habitants du Canada atlantique et la communauté mondiale.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

Étant donné que l’idée d’interdépendance est enchâssée dans l’ensemble du programme *La diversité du Canada atlantique*, la présente leçon constitue une introduction à l’éducation planétaire. Les élèves découvrent qu’en tant que citoyens de la région atlantique du Canada, nous avons une interdépendance avec plusieurs autres endroits du monde, y compris des pays en développement comme le Kenya.

Matériel nécessaire :

- Diaporama thématique (fourni)
- Annexe 1-A : Liste d’identification des photos du diaporama
- Papier pour activité (napperons)
- Tableau, chevalet avec grandes feuilles ou TBI⁵¹
- Section *Boîte à outils* : Outil no 6 – *Stratégie du napperon : Instructions*

Durée prévue : 1 à 2 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Interdépendance : Dépendance réciproque de toutes les personnes et de tous les êtres vivants.

Pistes d’enseignement : Leçon 1

1. Préparation de la classe : Divisez la classe en groupes de trois ou quatre élèves. Chaque groupe a besoin d’une feuille de papier pour cette activité (voir Outil no 6 : « Stratégie du napperon – Instructions » dans la section *Boîte à outils*).

2. Demandez aux élèves de regarder le diaporama attentivement – ne fournissez aucune explication verbale, exception faite des instructions suivantes :

- a) Cette série de diapositives illustre le thème du cours.
- b) Après avoir visionné le diaporama, en groupes, à l’aide de la technique du napperon (voir l’Outil n°6 – *Stratégie du napperon : Instructions*), écrivez individuellement quel est le thème selon vous, c’est-à-dire quelles sont les idées dépeintes par les diapositives. Où ces images ont-elles été prises? Quel est le fil conducteur entre les diapositives? Quelles idées vous viennent lorsque vous regardez le diaporama?
- c) Écrivez ces idées dans votre coin du napperon.

⁵¹ N.D. L. R. : Tableau blanc interactif

- d) Une fois que tous les membres du groupe ont terminé, tenez une discussion et entendez-vous sur le thème (les diverses régions du monde sont interdépendantes, elles ont à la fois des points en commun et des différences). Écrivez une ou deux phrases au centre du napperon pour le décrire.
- e) Sur quoi avez-vous basé votre décision? Dressez une liste d’éléments probants qui appuient votre choix de thème.
- f) Préparez-vous à présenter vos idées à la classe.
- g) L’enseignant recueillera ces idées, en discutera et dressera une liste au tableau ou sur un tableau de papier.

Information pour l’enseignant :

Les principales idées pourraient englober notamment l’interdépendance (par exemple, des fruits cultivés ailleurs sont consommés abondamment ici), le fait qu’il y ait de nombreuses différences entre les deux endroits (Î.-P.-É. et Kenya), mais aussi plusieurs points communs – il existe des régions rurales et urbaines dans les deux cas, l’agriculture et le tourisme sont des secteurs d’activité importants, les besoins fondamentaux des gens sont les mêmes, les enfants vont à l’école, etc.

3. À la fin du cours, visionnez le diaporama de nouveau : que voyez-vous que vous n’aviez pas vu précédemment? À titre d’information pour l’enseignant et aux fins de la discussion, les diapositives sont décrites à la fin de la leçon (voir l’Annexe 1-A : « Liste d’identification des photos du diaporama d’introduction »).

4. Définissez la notion d’**interdépendance** – dans vos propres mots, puis présentez une définition officielle (voir les exemples ci-dessous) :

- Dépendance réciproque de toutes les personnes et de tous les êtres vivants. (*La diversité du Canada atlantique*, Chenelière, 2003, p. 301)
- Dépendance mutuelle. (*Le Petit Larousse illustré*, 2008, p. 545)
- État de choses ou de personnes qui dépendent les unes des autres. (*Wikipédia*)
- L’interdépendance économique est le fait que les économies de deux ou plusieurs pays sont **liées les unes aux autres** et qu’une décision ou un événement dans un pays ou dans une partie du monde aura des conséquences sur les autres économies. (www.toupie.org)

Pistes d’évaluation

- Demandez aux élèves de fournir d’autres exemples tirés de leurs propres expériences qui illustrent, selon eux, l’interdépendance de notre province et de notre région avec d’autres parties du monde.
- Visionnez de nouveau le diaporama en cherchant des réponses à ce qui suit :
 - A. Trouvez cinq façons dont nous sommes dépendants du Kenya.
 - B. De quelles façons le Kenya est-il dépendant de l’Î.-P.-É. ou du Canada atlantique?
 De façon individuelle :
 - C. Trouvez des exemples précis de notre interdépendance avec deux autres pays.

Adapter l’enseignement

- Au point 3, demander aux élèves, en petits groupes, de relever 10 exemples concrets d’interdépendance tirés des diapositives lors de la 2^e visualisation.

Approfondissement

- Les Annexes 0-A et 0-B contiennent des **citations** et des énoncés **Saviez-vous?** qui peuvent servir tout au long des leçons.

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 2

Examiner notre vision du monde d’un point de vue cartographique

Point de mire : Les visions du monde sont façonnées par des aspects individuels et culturels.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

Dans la présente leçon, les élèves prennent conscience que la carte du monde traditionnelle ne constitue pas une représentation exacte et qu’il est important de tenir compte du point de vue lorsqu’on examine des faits et des idées en rapport avec les enjeux mondiaux. Voir l’Annexe 2-A : « Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant au sujet des types de cartes » pour de l’information à propos de l’origine des « projections de Mercator et de Peters » ainsi que de la « carte du monde de MacArthur » (McArthur’s Universal Corrective Map of the World). Une compréhension de ce que les élèves savent au sujet de la cartographie, de la géographie mondiale et de certains aspects tels que la taille relative et l’emplacement relatif, les continents et l’équateur, peut être utile pour la présente leçon.

* Source de cette leçon : Adaptation autorisée de *In the Global Classroom 2*, par Graham Pike et David Selby, Toronto, Pippin Publishing, (2000).

Matériel nécessaire :

- Grande carte murale pour la classe
- Annexe 2-A : Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant au sujet des types de cartes
- Annexe 2-B1 : Projection de Mercator
- Annexe 2-B2 : Projection de Peters
- Annexe 2-B3 : Projection de MacArthur (McArthur’s Universal Corrective Map of the World)
- Annexe 2-C : Questions sur les cartes de Mercator, Peters et MacArthur

- COULOMBE, V. et THÉRIAULT, B. (2004) *Atlas Atlantique Beauchemin*, Groupe Beauchemin, p. 13

Durée prévue : 2 ou 3 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Projection cartographique : Système de correspondance entre les coordonnées géographiques et les points du plan de projection.

Pistes d’enseignement : Leçon 2

1. Chaque élève aura besoin d’une feuille de papier vierge ainsi que d’un crayon ou d’un stylo. Demandez aux élèves de fermer les yeux et de visualiser une **carte du monde**.
2. En même temps, demandez aux élèves s’ils ont pensé à ce qui suit : (ils ne doivent pas répondre à ces questions qui ont pour but de stimuler le processus de visualisation des élèves.) Sur votre carte, où se trouve l’Amérique du Nord? Le Canada? Le Canada atlantique? Moitié supérieure ou moitié inférieure? Du côté droit ou du côté gauche? Combien d’espace occupe l’Amérique du Nord par rapport à l’Afrique? À l’Amérique du Sud? À l’Europe? À l’Australie? À l’Asie?
3. Maintenant, ouvrez les yeux et, sur une feuille de papier vierge, dessinez un croquis des continents en tenant compte de la taille et de la position que vous aviez visualisées. Tracez une ligne pour représenter l’équateur avant de dessiner le croquis. Indiquez le nom des continents. L’enseignant peut, s’il le veut, inscrire les noms des continents au tableau afin de guider les élèves.
4. À la suite de cette activité, les élèves échangent leurs réponses et essaient d’obtenir un consensus. (Stratégie possible : Réfléchir – partager – discuter) Demandez à quelques élèves de partager leurs dessins de carte.
5. Discussion : Si vous viviez en Afrique, pensez-vous que vous percevriez le monde différemment? Pourquoi ou pourquoi pas? Poursuivez en leur demandant de faire semblant qu’ils habitent ce pays. Quelle différence de point de vue pourrait-il y avoir si vous habitiez dans une grande ville ou dans une région plus reculée? Comment pourrions-nous réussir à prendre connaissance des points de vue des autres?

Les élèves forment maintenant des groupes de 4 ou 5 auxquels on remet des cartes de Mercator et de Peters ainsi que des questions à discuter. Chaque groupe doit discuter des questions a) à e) énoncées sur la fiche de discussion et consigner ses réponses par écrit (voir l’Annexe 2-C : « Questions sur les cartes de Mercator, Peters et MacArthur » à distribuer aux élèves).

Questions à discuter :

- a) Laquelle des deux cartes ressemble le plus à la carte du monde que vous aviez visualisée?
 - b) Quelles sont les principales différences entre les deux cartes?
 - c) Laquelle des deux cartes préférez-vous? Pourquoi?
 - d) Laquelle des deux cartes est la plus exacte? Pourquoi?
 - e) Pensez-vous qu’il serait possible de dessiner une carte plus exacte sur laquelle tous les continents seraient de la bonne forme et de la bonne taille? Expliquez.
 - f) Regardez maintenant la carte de MacArthur et discutez des questions suivantes :
 - i) Dans quel pays ou quelle région du monde l’auteur de cette carte pourrait-il habiter?
 - ii) Dans quels pays cette carte risquerait-elle d’être la mieux accueillie? Où risquerait-elle d’être moins bien accueillie?
 - iii) Qu’est-ce qui fait que cette carte présente une image déformée du monde?
 - iv) Que pensez-vous de cette carte de votre propre point de vue?
6. Discussion en grand groupe – les groupes échangent leurs réponses. L’enseignant explique l’origine des deux cartes et les déformations qu’elles contiennent.

7. Distribuez des exemplaires de la carte du monde de MacArthur et examinez la question f) ci-dessus.

Pistes d’évaluation

- **Journal ou activité de réflexion** : Écrivez brièvement sur ce qui suit dans un journal : Comment mes idées à propos de la position du Canada atlantique dans le monde ont-elles changé? Qu’ai-je appris que je ne savais pas auparavant? À quoi ressemblerait mon univers si j’étais un élève au Kenya? Illustrez et mettez votre description par écrit.

Adapter l’enseignement

- Se référer à la page 13 de l’*Atlas Atlantique Beauchemin* pour aider les élèves à comprendre les difficultés associées à la représentation de la Terre et aux types de projections. Comment peut-on passer d’une surface sphérique (la Terre) à une surface plane (une feuille de papier)? Quels sont les avantages et les inconvénients des divers types de projections?

Approfondissement

- **Activité de la pelure d’orange** : Toute représentation bidimensionnelle de notre monde tridimensionnel produira des déformations. En guise de démonstration, les élèves dessinent sommairement une carte du monde sur une orange dont la pelure a préalablement été rayée de façon à former des quartiers. Ils doivent retirer soigneusement les quartiers de pelure sans les déchirer, puis les déposer à plat.

Source : Adaptation autorisée de *In the Global Classroom 2*, par Graham Pike et David Selby, Toronto, Pippin Publishing, (2000).

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 3

Qu’est-ce qui influence notre vision du monde?

Point de mire : Reconnaître les différences de perception du monde.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La présente leçon vise à aider les élèves à saisir le concept de « perception du monde » et à comprendre que les points de vue sont personnels et divers. Ils seront en mesure de reconnaître les différences dans les visions du monde ainsi que les facteurs qui façonnent ces visions. Dans le cadre de la présente leçon, les élèves explorent des manières d’améliorer les perceptions du monde.

Matériel nécessaire :

- Papier et stylo ou crayon pour chaque élève
- Annexe 3-A : Cartes de visualisation de rôles (un rôle par groupe de 3 ou 4 élèves)
- Annexe 3-B : Un regard de mon point de vue (Feuille de travail)
- Annexe 3-C : Protocole d’entrevue
- Annexe 3-D : Toile d’araignée – Les facteurs qui influencent ma vision du monde
- Annexe 3-E : Ma vision du monde – Exemple d’échelle de notation

Durée prévue : 2 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Perception du monde : Vision du monde qui tient compte du fait que les individus et les sociétés font partie d’un système international plus vaste.

Pistes d’enseignement : Leçon 3

1. Passez en revue la leçon précédente en discutant des écritures que les élèves ont faites dans leurs journaux :
 - a) Comment mes idées à propos de la position du Canada atlantique dans le monde ont-elles changé?
 - b) Qu’ai-je appris que je ne savais pas auparavant?
 - c) À quoi ressemblerait mon univers si j’étais un élève au Kenya?
 - d) De quelle façon les cartes influent-elles sur notre vision du monde?
 - e) Votre vision du monde a-t-elle changé compte tenu du travail que nous avons fait avec les cartes?
 - f) Dans l’affirmative, de quelle manière? Dans la négative, pourquoi pas?
 - g) Que signifie selon vous l’expression « perception du monde »?
 - h) Définition de perception du monde : Vision du monde qui tient compte du fait que les individus et les sociétés font partie d’un système international plus vaste. [Traduction libre.]

2. Qu’est-ce qui influe sur notre perception du monde? Activité de visualisation de rôles :
 - a) Divisez la classe en groupes de 3 ou 4. Remettez une carte de rôle (voir l’Annexe 3-A : « Cartes de visualisation de rôle ») à chaque groupe et donnez les consignes suivantes :
 - b) Lisez votre carte de rôle. Imaginez-vous individuellement à quoi cela ressemblerait d’avoir ce rôle, de vivre dans cet endroit, ou de faire partie du groupe d’âge ou d’avoir la situation économique de la personne indiquée.
 - c) Pensez aux points suivants : quelle serait votre vision du monde? Comment décririez-vous votre univers? Que comprendrait-il? Si vous étiez cette personne, réfléchissez à quoi ressemblerait votre vie, à la façon dont vous communiqueriez avec les autres, à la façon dont vous apprendriez à connaître les autres régions du monde, aux possibilités que vous auriez, à ce qui pourrait vous limiter ainsi qu’à la façon dont vous pourriez influencer la vision du monde des autres.
 - d) Écrivez ce que vous pensez sur votre feuille de réponses (voir l’Annexe 3-B : « Un regard de mon point de vue – Feuille de travail »).
 - e) Partagez vos réflexions avec les autres membres du groupe.
 - f) Efforcez-vous d’atteindre un consensus sur ce que serait votre perception du monde si vous aviez ce rôle.
 - g) Préparez-vous à partager ces perceptions avec la classe. Stratégie possible : Organisez un reportage TÉLÉ EN DIRECT à propos d’une « Conférence internationale sur la perspective mondiale ». Un élève joue le rôle du reporter et fait des entrevues au hasard avec les participants (un par groupe).
 - h) Devoir – Interrogez quelqu’un que vous connaissez afin de voir comment cette personne perçoit le monde. Consignez les réflexions de cette personne à propos de la façon dont elle communique avec les autres, de la façon dont elle apprend à connaître les autres régions du monde, des possibilités qui lui ont été offertes, de ce qui l’a limitée ou la limite ainsi que de la façon dont elle influence la vision du monde des autres. Les élèves doivent consigner les réponses de l’entrevue au verso de la feuille de réponses (voir Annexe 3-C : « Protocole d’entrevue »).
3. Quels facteurs influencent votre perception du monde?
 - a) Pendant que chaque groupe partage son point de vue, demandez aux élèves de noter autant de facteurs que possible qui pourraient affecter la perception du monde d’une personne OU de suggérer des facteurs qui pourraient influencer la perception du monde de quelqu’un.
 - b) Outre les cartes, quoi d’autre selon vous influence notre perception du monde? Écrivez les réponses des élèves au tableau. Voici des exemples de réponses :
 - médias, journaux, télévision, Internet
 - école, livres, éducation, lecture
 - voyages, transport
 - famille, amis ou correspondants
 - religion, bénévolat
4. Discutez du travail suivant qui vise à permettre aux élèves de mettre en application les notions apprises dans le cadre de la visualisation de rôles.

Travaux :

- À partir d’idées tirées de la discussion mentionnée précédemment, demandez aux élèves de dessiner une carte, une toile, une image ou un diagramme illustrant les influences exercées sur leur vision actuelle du monde (voir l’Annexe 3-D : « Toile d’araignée : les facteurs qui influencent ma vision du monde » pour un exemple). Ils devraient penser à des voyages ou à des expériences des fêtes qu’ils ont vécues ainsi qu’à toute information qu’ils ont tirée

d’autres sources figurant dans la liste ci-dessus. Ils doivent se mettre au centre et placer les lieux/événements importants, à l’échelle locale ou mondiale, autour d’eux. Rédigez une page qui décrit l’impact que chaque élément influent a eu sur votre vision du monde.

L’enseignant peut donner un exemple de ce qui a influencé sa propre vision ou perception du monde (sous forme d’organisateur graphique). Un modèle est fourni avec la présente leçon. Les titres des « ballons » pourraient comprendre : Médias, École, Famille, Amis, Travail, Voyages ou autres titres généraux proposés par les élèves. Les titres des ballons dans le modèle sont laissés en blanc et devront être déterminés collectivement ou individuellement après la discussion en classe.

Exemple illustrant les « Influences sur la vision du monde » de l’enseignant :

- Médias — journaux (locaux et en ligne), les bulletins de nouvelles, photos (vieilles et récentes), échange de photos numériques, courriels, eBay, musique/intérêts diversifiés provenant du monde entier, etc.
- École — Î.-P.-É., école élémentaire, école secondaire et université,
- Amis — provenant de plusieurs pays, Jeunesse Canada Monde, Hiroko, Keiko,
- correspondant au Malawi, Afrique
- Famille — famille au Canada depuis plus de 100 ans, grosse famille, dont plusieurs membres vivent ailleurs dans le monde.
- Travail — enseignement des sciences humaines, apprendre à connaître le monde
- Voyage — toutes les provinces du Canada, É.-U. – côte est, El Salvador, Honduras Espagne, Maroc, etc.

5. Demandez aux élèves de se réunir en petits groupes une fois qu’ils ont terminé leurs cartes afin qu’ils partagent leurs visions du monde et qu’ils en discutent. Tenez une discussion générale sur ce que les élèves ont appris dans leurs groupes au sujet des visions du monde de leurs compagnons de classe.

Pistes d’évaluation

- Exécution des travaux mentionnés précédemment :
 - Entrevue
 - Diagramme des influences sur *Ma vision du monde*
 - Travail écrit sur *Ma vision du monde* (voir l’Annexe 3-E : « Ma vision du monde — Exemple d’échelle de notation »)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> • Activité de l’entrevue : demander aux élèves de créer leurs propres questions d’entrevue à l’avance, afin d’arriver à avoir une idée de la perception du monde de la personne interviewée. • La méthode de présentation peut varier. Par exemple, les élèves peuvent synthétiser leur vision du monde à l’aide d’une vidéo ou autre organisateur graphique électronique. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Possibilité de prolongation</u> : Dites si vous êtes en accord ou en désaccord avec l’énoncé suivant : « Tous les Canadiens de la région atlantique ont une vision similaire du monde ». Rédigez un paragraphe qui explique pourquoi vous êtes en accord ou en désaccord avec cet énoncé.

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 4

Qu’est-ce qui influence notre vision du monde?

Point de mire : Concepts d’économie mondiale et d’interdépendance économique.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

Dans la présente leçon, les élèves élaborent leur propre définition du concept d’« économie mondiale » et s’efforcent de déterminer l’ampleur de notre dépendance sur le marché mondial et son incidence sur nos vies.

Matériel nécessaire :

- Annexe 4-A : Cartes aide-mémoire (pour chaque élève : **Pays A** pour la moitié de la classe et **Pays B** pour l’autre moitié)
- Diaporama : « Un arbre pousse au Kenya »
- Annexe 4-B : Description des diapositives *Un arbre pousse au Kenya*
- Annexe 4-C : Article : « Quel est ce pays en développement? »
- Annexe 4-D : Article : « Des arbres pour la paix »

Durée prévue : 1 à 2 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Ethnocentrisme : Tendance à considérer sa propre culture comme la norme de toutes les autres.

Pistes d’enseignement : Leçon 4

1. Préparation de la classe : Divisez la classe en groupes de trois ou quatre élèves. Chaque groupe recevra un ensemble d’indices (voir l’Annexe 4-A : « Cartes aide-mémoire ») pour les aider à identifier le pays dont on parle. La moitié des groupes aura le Pays A et l’autre moitié, le Pays B. (il est question du Kenya dans les deux cas, mais la liste A comprend des indices applicables à des pays **développés** et la liste B s’applique à des pays **en développement**.)

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La notion de **pays développé** est utilisée pour désigner les pays dont l’économie est dominée par les secteurs tertiaire et quaternaire de l’industrie. Ce niveau de développement économique se traduit par un revenu par habitant supérieur et par un Indice du développement humain (IDH) élevé. Les pays qui affichent un produit intérieur brut (PIB) par habitant élevé répondent souvent à cette description d’une économie développée. Toutefois, des anomalies surviennent lorsqu’on établit le statut de « pays développé » uniquement en fonction du PIB par habitant.

Un **pays en développement** a un niveau de vie relativement bas, un potentiel industriel peu développé et un indice du développement humain (IDH) de modéré à faible. Dans les pays en développement, le revenu par habitant est bas, la pauvreté est généralisée et la formation de capital est faible. L’expression tend à remplacer des expressions plus anciennes comme « tiers-monde », laquelle a été créée durant la guerre froide et a acquis involontairement une connotation négative.

*Source : Wikipédia

2. De quel pays s’agit-il? Donnez le temps aux élèves d’examiner leurs indices individuellement, puis d’échanger avec les membres de leur groupe et d’en venir à un consensus (ou attendre que le temps maximum autorisé soit écoulé). Demandez à chaque groupe de fournir sa réponse à l’enseignant sur une feuille de papier.
3. Les réponses sont présentées à tout le monde et une discussion s’ensuit. Voici des exemples de questions à discuter :
 - Pourquoi était-il si difficile de comprendre que les indices constituaient des faits à propos du même pays? (Kenya)
 - Comment les pays en développement sont-ils parfois dépeints dans les médias?
 - D’où proviennent nos idées à propos de notre pays?
 - Exemples d’idées : lire des livres provenant du monde entier, correspondre par courriel avec des classes dans d’autres pays, participer à des projets internationaux, lire des journaux étrangers, regarder des documentaires sur d’autres pays, apprendre à connaître des immigrants qui se sont établis à l’Î.-P.-É.
 - Pourquoi est-il important de prendre conscience que notre perception du monde est influencée par bien des choses dont la partialité des médias, le cinéma, le racisme, l’industrie, la distance et d’autres facteurs?
 - Comment peut-on obtenir une vision plus exacte du Kenya ou d’autres pays?
 - Quel mot utiliseriez-vous pour décrire ce sur quoi notre perception est généralement fondée?
 - Comment avoir une perception du monde qui n’est pas ethnocentrique? (Question facultative pour introduire ce terme. Voir définition à la page précédente)
4. Après cette discussion à propos de la difficulté d’avoir une représentation équilibrée d’un pays, pis encore d’un enjeu, présentez le diaporama : « Un arbre pousse au Kenya » (voir l’Annexe 4-B : « Description des diapositives » pour plus d’information). Il fera ressortir la grande variété d’images qui peuvent représenter le Kenya, un pays en développement.
5. Lisez maintenant l’article « Quel est ce pays en développement? »⁵² (Annexe 4-C) Demandez aux élèves de deviner de quel pays il est question. (Réponse : il s’agit du Canada d’il y a 100 ans)

Pistes d’évaluation

- À l’aide de photos, d’images et d’autres accessoires représentant des endroits que vous avez visités ou aimeriez visiter, décrivez la perception générale que vous auriez de ce pays (Suggestion : utiliser les outils no 7 ou 8 pour une analyse géographique d’une image) Faites ensuite des recherches sur ce pays afin de trouver de l’information qui vous permettrait d’avoir une représentation plus exacte de ce pays. Présentez vos conclusions sur une affiche ou dans un compte rendu illustré.
Exemples : République dominicaine, Cuba, une province ou une ville canadienne, Mexique, Kenya, Inde ou France. Un élève peut aussi décrire l’Î.-P.-É. du point de vue d’un touriste.

⁵² Traduction d’un texte tiré de : YMCA-YWCA de Fredericton, An Introduction to Development Education: Part One : « The Global Village » (1988). Il est permis de copier ce texte aux fins d’utilisation en classe. L’activité qui accompagne ce texte est tirée de : A Two way Approach to understanding: Issues in Global Education (second edition), YMCA-YWCA de Fredericton et NBTA Global Education Centre. Le financement de cette publication a été fourni en partie par l’ACDI.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none">● Faire un remue-méninge pour clarifier les expressions « pays développé » et « pays en développement » avant de commencer la leçon. Sur quels critères se base-t-on pour dire qu’un pays est développé ou en développement? <p>(Suggestion : voir la carte « Un monde en développement » de l’ACDI disponible en ligne)</p>	<ul style="list-style-type: none">● <u>Possibilité de prolongation</u> : Avec la présente leçon est fourni un article intitulé « Des arbres pour la paix » (voir l’Annexe 4-D : « Article : Des arbres pour la paix ») qui décrit le travail de Wangiri Maathai, récipiendaire du prix Nobel de la paix originaire du Kenya et fondatrice du « Mouvement de la ceinture verte ». Il est important de souligner que beaucoup de Kényans travaillent aussi à améliorer les conditions de vie dans leur pays. <p>(Note : Des exemples de mesures de développement au Kenya feront l’objet du contenu de la leçon 12)</p>

Module d’éducation planétaire

Section II : Les impacts de la communauté mondiale

- Leçon 5 : D’où proviennent nos produits et services?
Leçon 6 : Quels sont les enjeux mondiaux?
Leçon 7 : Examen des impacts de nos habitudes de consommation

Vue d’ensemble :

Ces leçons permettront aux élèves d’acquérir une compréhension des rapports économiques du Canada atlantique avec la communauté mondiale, de l’influence de notre mode de vie sur les autres et des enjeux mondiaux qui ont des répercussions économiques.

Résultats d’apprentissage spécifiques (RAS⁵³) :

3.6 Identifier et démontrer une compréhension des liens commerciaux et les autres liens entre la communauté de la région atlantique et les communautés nationale et mondiale.

5.2 Examiner et déterminer comment les habitants de la région atlantique du Canada appartiennent à la communauté mondiale grâce à l’interconnexion de différents réseaux.

- Définir ce que signifie : un système, l’interdépendance et le village planétaire.
- Explorer comment les systèmes politiques, économiques, technologiques et culturels créent une interdépendance dans le monde d’aujourd’hui.
- Examiner la culture en tant que système et ses répercussions sur un dossier mondial déterminé.
- Examiner les obstacles culturels qui peuvent nuire à la compréhension interculturelle et contribuer parfois à un conflit.
- Déterminer comment les améliorations aux modes de transport et de communication ont mené à une plus grande ouverture sur le monde au XX^e siècle.
- Discuter d’un problème environnemental qui touche directement la région atlantique et le village planétaire.
- Explorer une question liée aux droits de la personne dans la région atlantique du Canada qui a des ramifications internationales.
- Déterminer les incidences de l’application d’un certain accord international sur la région atlantique.

⁵³ Tirés de ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance (2003) *Sciences humaines 9^e année – Programme d’études*, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard.

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 5

D’où proviennent nos produits et services?

Point de mire : Interdépendance entre le Canada atlantique (Î.-P.-É.) et d’autres régions du monde.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La présente leçon met l’accent sur l’établissement d’un lien entre les produits que les élèves utilisent au quotidien et le lieu d’origine de ces produits. Les élèves acquièrent ainsi une compréhension du vaste réseau d’économies interdépendantes qui existe entre leur univers local et le reste du monde. La leçon vise le RAS 3.6 du programme d’étude *La diversité du Canada atlantique*.

Matériel nécessaire :

* Ce travail doit être terminé avant de commencer la leçon :

- Annexe 5-A1 : Mon panier d’achats – Description du travail préparatoire à la leçon
- Annexe 5-A2 : Listes d’achats (feuille de travail)
- Annexe 5-B : Fiche des produits
- Annexe 5-C : Représentation cartographique de notre « panier d’achats » (Feuille de consignes pour les élèves)

- Ciseaux et bâton de colle
- Ficelle ou corde (facultatif)
- Carte du monde (muette -11 po x 17 po — une par groupe)
- Fond de carte de l’Î.-P.-É. (voir section *Boîte à outils*)
- Grand carton pour chaque groupe
- Atlas ou cartes du monde
- Annexe 5-D : Éconobingo

Durée prévue :	2 ou 3 périodes (varie en fonction du temps consacré à la recherche par les élèves en dehors de la classe)
-----------------------	--

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Économie mondiale : Économie du monde pris en son entier, le marché de tout l’univers.
(BRAUDEL, *La dynamique du capitalisme*, 1985)

Pistes d’enseignement : Leçon 5

* NOTE : Le travail « Mon panier d’achats » (voir l’Annexe 5-A1 et A2) de la présente leçon DOIT être donné avant le début de celle-ci.

** La présente leçon constitue une adaptation autorisée de *In the Global Classroom 1*, par Graham Pike et David Selby, Toronto, Pippin Publishing, 1999.

Remettez aux élèves en groupes de trois ou quatre, en paires ou individuellement le matériel mentionné précédemment.

1. Activité : Représentation cartographique de notre panier d’achats

Note à l’enseignant : Les consignes pour l’activité sont aussi disponibles dans l’Annexe 5-C : « Représentation cartographique de notre panier d’achats » — Feuille de consignes pour les élèves ».

- a) Les élèves (individuellement ou en groupes) préparent des étiquettes à l’aide de la fiche des produits (voir Annexe 5-B : « Fiche des produits ») et des listes d’achats faites en devoir (indiquer une seule fois les articles qui se répètent). Ces étiquettes comprendront le **nom de l’article** et le **pays d’origine**. Découpez les étiquettes. Elles seront apposées plus tard sur la carte du monde reliant le pays d’origine à l’Île-du-Prince-Édouard.
- b) Classez ces produits (étiquettes) en catégories (voir les exemples de catégories ci-dessous) :
 - produits alimentaires
 - vêtements et chaussures
 - matériaux de construction/meubles
 - appareils électroniques
 - quincaillerie (ex. : outils, balais, fournitures de bureau, ustensiles de cuisine, etc.)
 - produits de santé et de beauté

** il est possible que les élèves soient obligés de créer d’autres catégories selon les produits qui figurent dans leurs listes.
- c) À l’aide d’un marqueur ou d’un surligneur, coloriez chaque catégorie d’une couleur différente. (Utilisez le MÊME code de couleurs pour chaque catégorie et pour chaque groupe.)
- d) Sur un grand carton, les élèves collent le fond de carte du monde dans le quartier supérieur droit et le fond de carte de l’Î.-P.-É. dans le quartier inférieur gauche. (L’important est de s’assurer que les deux fonds de carte sont aussi éloignés l’une de l’autre que possible sur le carton afin qu’il y ait assez de place pour les étiquettes de produit.)
- e) Les élèves prennent ensuite chaque groupe qui a été importé du même pays et repèrent le pays sur leur carte en utilisant la carte du monde de la classe ou l’atlas comme référence.
- f) Les élèves tracent une ligne à partir de chaque pays d’origine jusqu’à l’Î.-P.-É. pour les produits identifiés – une ligne par pays. Faire une planification avant de tracer les lignes évitera un chevauchement excessif de lignes et d’étiquettes. (Étiquetez les pays d’origine.)
- g) Le long de chaque ligne reliant le pays d’origine à l’Î.-P.-É., collez les étiquettes de produit pour les articles acheminés à l’Î.-P.-É. depuis ce pays.

Cette carte fera ressortir notre dépendance au commerce international.

Note à l’enseignant : Les questions suivantes sont aussi disponibles dans l’Annexe 5-C : « Représentation cartographique de notre panier d’achats » — Feuille de consignes pour les élèves ».

2. Discussion complémentaire : Chaque groupe devrait analyser sa carte en se guidant à l’aide des questions suivantes :
 - a) Pourquoi les biens proviennent-ils d’un peu partout dans le monde?
 - b) Constatez-vous des tendances entre ou parmi les pays et les types de biens? Pourquoi cela?
 - c) Dépendons-nous de certains pays pour des catégories de biens précises?
 - d) De quels pays ou de quelles régions l’Î.-P.-É. semble-t-elle recevoir (importations) le plus de biens? Le moins de biens? Pourquoi selon vous?
 - e) Pour quelles raisons des pays différents apparaissent-ils dans les colonnes 2 et 4 de votre travail initial sur le **panier d’achats**?
 - f) Quelles autres observations pouvez-vous faire à partir de votre propre carte?
 - g) Quelles conclusions pouvons-nous tirer en ce qui concerne les liens qui existent entre le Canada atlantique et le reste du monde?
 - h) Comment l’interaction entre le Canada atlantique et d’autres pays a-t-elle influé sur notre mode de vie?
 - i) Le commerce international a-t-il des conséquences sur 1) les gens et 2) l’environnement? Dans l’affirmative, quelles sont-elles?
 - j) Devrions-nous renforcer nos liens avec les autres pays? Pourquoi ou pourquoi pas?
3. Que signifie l’expression « **économie mondiale** »?

Pistes d’évaluation

- Évaluation formative : Ramasser les réponses à la question 3 : « Que signifie l’expression « économie mondiale? » et donner de la rétroaction aux élèves. Comme c’est la première leçon sur le thème des « Impacts de la communauté mondiale » (Section II), il serait intéressant de voir l’évolution de la pensée des élèves à ce sujet à la fin de la section. L’évaluation pourrait prendre la forme d’une discussion avec l’élève (sur papier ou électroniquement).

Adapter l’enseignement

- L’enseignant peut choisir quelques questions de la section « Discussion complémentaire » pour faire une activité de prédiction avant de commencer la leçon 5. Les élèves peuvent ainsi revenir sur leurs réponses après avoir fait le devoir du panier d’achats et l’exercice de représentation cartographique pour confirmer ou infirmer leurs hypothèses.

Approfondissement

- Possibilité de prolongation : À partir des articles mis dans le panier d’achats des élèves, l’enseignant organise un Éconobingo (voir l’Annexe 5-D) pour faire ressortir quelques faits.

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 6

Quels sont les enjeux mondiaux?

Point de mire : Reconnaître que les enjeux mondiaux ont des répercussions sur tout le monde.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

Dans la présente leçon, les élèves appliquent ce qu’ils ont appris jusqu’à maintenant au sujet des visions du monde et des points de vue, à la réalité des enjeux mondiaux. Ils examineront quelques-uns des principaux enjeux mondiaux de l’heure et la manière dont ceux-ci ont ou peuvent avoir des répercussions sur les gens de notre région.

Matériel nécessaire :

- Devoir préalable (voir le point n° 1 dans la section « Pistes d’enseignement »)
- Annexe 6-A1 : Information sur les enjeux mondiaux (feuille de travail)
- Annexe 6-A2 : Information sur les enjeux mondiaux — Exemple

Durée prévue : 2 ou 3 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Pistes d’enseignement : Leçon 6

1. Devoir préalable : Demandez aux élèves de tenir un journal pendant une semaine dans lequel ils consigneront toute information provenant de n’importe quelle source (radio, télévision, Internet, conversation) qu’ils auront vue ou entendue, OU de chercher et de recueillir des coupures de journaux et de magazines récents dans lesquelles on traite de questions d’intérêt mondial. Ces coupures doivent être recueillies avant la journée de l’activité au cas où l’enseignant devrait ou souhaiterait ajouter d’autres coupures à la collection de la classe.
2. Les élèves sont réunis en groupes de 3 à 5.
3. Discussion préparatoire : Compte tenu du travail accompli lors des cours précédents, quelles conclusions pouvons-nous tirer au sujet des interactions du Canada atlantique avec le reste du monde et de la façon dont nos vies sont touchées? Quels sont certains des avantages de ces interactions? Quels sont certains des désavantages? Y a-t-il d’autres façons dont nous pourrions interagir?
4. Travail en petits groupes : Utilisez un article comme exemple pour présenter l’activité qui suit. À l’aide des coupures recueillies ou des notes et d’autres documents fournis par l’enseignant, chaque groupe discute des sujets abordés dans les articles, et les classe, analyse et détermine la nature de l’enjeu mondial, et relève des exemples précis. Les groupes qui ont des coupures ou des notes en double peuvent les échanger avec d’autres groupes. (Il serait utile de placer les

collections d’articles des groupes dans des enveloppes avant le début du cours.)

Ils doivent ensuite consigner les groupes d’enjeux mondiaux et des exemples sur la feuille de travail « Information sur les enjeux mondiaux » (Annexe 6-A1). Après avoir donné assez de temps pour que les élèves trouvent des idées, demandez aux groupes de fournir, à tour de rôle, une question préoccupante ainsi que les détails qui ont conduit à ce choix, jusqu’à ce que les enjeux aient été épuisés. L’enseignant consigne cette information dans un tableau semblable à celui de l’exemple de l’Annexe A2 : « Information sur les enjeux mondiaux – Exemple ». Pendant que les enjeux sont présentés, demandez aux élèves de donner des exemples dans nos vies pour la deuxième colonne.

5. Discussion complémentaire et activité :

a) Lesquels de ces enjeux mondiaux sont liés au commerce? Au Canada atlantique? Expliquez le lien.

b) Si nous voulions obtenir plus de renseignements sur un de ces enjeux, où chercheriez-vous?

c) Quelles seraient de bonnes sources d’information? Écrivez-les au tableau, sur une feuille de papier ou sur un transparent de rétroprojection afin qu’on puisse les étudier. Voici quelques exemples :

- recherche sur Internet
- histoires de familles dans d’autres pays
- économistes qui étudient la mondialisation
- ouvriers et syndicats
- journaux et médias de pays en développement/médias canadiens
- rapports de scientifiques/chercheurs/professionnels de pays en développement
- guides de ressources

d) Quelles ressources sont accessibles dans notre classe/école/communauté?

Pistes d’évaluation

- Demander aux élèves d’écrire un court paragraphe pour répondre à la question a) du point 5 : « Lesquels de ces enjeux sont reliés au Canada atlantique? » pour des fins d’évaluation (formative ou sommative). Dans leur paragraphe, les élèves expliquent le lien entre la nouvelle choisie (ou l’enjeu). Utiliser une échelle de notation qui pourrait se baser sur les critères suivants pour justifier les liens illustrés par l’élève :
 - 3 points = L’élève fournit des idées complexes qui sont exprimées de façon cohérente. La réponse est complète et la justification est solide. Présence de références à l’article ou aux points de discussion en classe.
 - 2 points = L’élève fournit des idées assez complexes. Le message est un peu difficile à comprendre. La justification manque un peu de sens. Peu de références sont faites aux articles ou aux discussions en classe.
 - 1 point = Le message est assez difficile à comprendre et plus ou moins complet. Le message est très simple, l’élève fournit peu d’idées complexes. Aucune référence aux articles ou aux points de discussion en classe.
 - 0 points = Le message n’est pas compréhensible. Ou bien, absence de réponse.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Pour le devoir préalable, l’enseignant peut décider de diviser la classe en petits groupes et distribuer des thèmes spécifiques de recherche à l’avance au lieu de demander aux élèves de les classer en catégories plus tard. Par exemple, un groupe pourrait être responsable de surveiller ce qui se passe dans l’actualité mondiale au sujet de la guerre, des tensions ou des conflits. D’autres thèmes, tels que les catastrophes naturelles, les enjeux liés à l’environnement, à la santé, à l’éducation, à l’alimentation, à l’inégalité des richesses, à l’économie, etc. pourraient être utilisés comme « filtres » de recherche pour cette activité. ● Au lieu de demander aux élèves de faire le devoir préalable, l’enseignant peut se créer une banque d’articles portant sur différents thèmes dans le but de créer des centres d’apprentissage. Chaque centre porte un numéro différent et les élèves doivent lire les articles, les analyser et déterminer les enjeux mondiaux abordés dans leur lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Discussion de groupe</u> Lancer la question suivante aux élèves : <i>les enjeux d’aujourd’hui seront-ils les enjeux de demain?</i> Après avoir fait quelques lectures sur quelques-uns des enjeux du monde contemporain, les élèves peuvent-ils prédire quels seront les grands enjeux des 10, 20 ou 50 prochaines années? Quels enjeux actuels auront une moindre importance dans l’avenir? Pourquoi?

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 7

Examen des impacts de nos habitudes de consommation

Point de mire : Comment les actions locales peuvent-elles influencer sur l’activité industrielle et la vie des gens dans d’autres régions du monde?

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La présente leçon vise à donner l’occasion aux élèves de voir comment un simple geste quotidien posé par les Canadiens a des répercussions à plus grande échelle. Pendant que les élèves examinent les faits et les statistiques à propos du commerce du café, ils sont invités à réfléchir aux pratiques qui ont cours actuellement dans le domaine du commerce du café et à des solutions de rechange aux problèmes qui persistent. La leçon vise les résultats 3.6 (économie mondiale), 5.1 (enjeux mondiaux et points de vue) et 5.2 (interdépendance des Canadiens de la région atlantique avec le reste du monde).

Matériel nécessaire :

- Accès à Internet
- Annexe 7-A : Faits à propos du café
- Annexe 7-B : Comprendre le monde du commerce équitable
- Annexe 7-C : Guide de recherche sur Internet au sujet des enjeux mondiaux
- Annexe 7-D : Feuille de questions à caractère local/mondial
- Annexe 7-E : Notes à l’enseignant pour le débat sur le café

Durée prévue : 2 ou 3 périodes (selon la manière dont le compte rendu de la recherche est fait)

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Pistes d’enseignement : Leçon 7

1. Formez six groupes d’élèves. Remettez à chaque élève une feuille de travail « Faits à propos du café » (Annexe 7-A). Demandez aux élèves de discuter en groupe des questions figurant sur la feuille qui leur a été remise et de prendre une décision de groupe quant à leurs réponses.

Réponses : 1 b 2 c 3 b 4 a, b, d 5 a 6 a 7 d
2. Une fois le travail terminé, les groupes font état de leurs réponses à chaque question avant que la bonne réponse soit donnée. Encouragez la discussion à propos des réactions.
 - Qu’est-ce qui vous a étonné le plus?
 - Quelle information était nouvelle pour vous?
 - Qu’avez-vous trouvé le plus intéressant?

3. À ce stade, des renseignements généraux au sujet de l’industrie du café peuvent être fournis à la classe en se servant de documents disponibles sur l’Internet. L’information peut être présentée en utilisant des questions comme celles-ci :
- Que savez-vous des endroits où pousse le café (ou autre produit) et de la façon dont on le cultive?
 - Comment le café passe-t-il de la plantation au café-restaurant?
 - Combien de gens pensez-vous sont impliqués dans la chaîne de production jusqu’au moment où vous achetez une tasse de café? Dans la chaîne de production de la crème et du sucre?
4. Travail en groupe : Comprendre le monde du commerce équitable (Annexe 7-B; document à remettre). Sont énumérés ci-après six différents sujets qui aident à comprendre le monde de la production de certains produits agricoles du point de vue des gens qui vivent dans le sud, où l’on cultive ces produits. L’enseignant attribue un de ces sujets à chaque groupe qui doit faire des recherches et un compte rendu à la classe. Pour chaque sujet, il y a une question précise à laquelle il faut répondre. Donner assez de temps pour la recherche.
- Main-d’œuvre : Quel (s) impact (s) a l’industrie du café sur les travailleurs?
 - Activisme : Qu’est-ce qui est fait pour changer l’industrie du café?
 - Propriété des terres : Pourquoi la propriété des terres joue-t-elle un rôle clé en ce qui concerne la production de café?
 - Environnement : Quels sont les effets sur l’environnement des différentes méthodes de production du café?
 - Commerce : Quelles sont les réalités économiques associées au commerce du café?
 - Santé : Quels sont les effets sur la santé des différentes méthodes de production du café?

Banque de produits sur lesquels les élèves peuvent faire leur recherche :

- | | |
|------------------------|-------------------|
| ➤ le café | ➤ les oranges |
| ➤ le chocolat (cacao) | ➤ le jus d’orange |
| ➤ le miel | ➤ les fruits |
| ➤ les bananes | ➤ le riz |
| ➤ le sucre | ➤ les noix |
| ➤ le beurre d’arachide | ➤ le coton |
| ➤ le thé | ➤ etc. |

Pistes d’évaluation

- Une fois la recherche terminée, chaque groupe choisira une personne pour participer à un débat animé par l’enseignant. Chaque élève rendra compte de la question de son groupe et toute la classe participera à une discussion. L’enseignant utilise les points de l’Annexe 7-B : « Comprendre le monde du commerce équitable » comme modèle pour la prise de notes durant le débat. (Voir l’outil E6 — *Le Débat : Échelle de notation* dans la section *Boîte à outils*)

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● L’enseignant peut modéliser l’utilisation de l’Annexe 7-B : « Comprendre le monde du commerce équitable » avec l’exemple du café. Ensuite, toute la classe fait une pratique guidée en utilisant un même produit tiré de la banque de la page précédente (l’enseignant distribue des documents à ce sujet). Enfin, les élèves, en petits groupes, font leur propre recherche sur un produit de leur choix. ● Au lieu de tenir un débat, l’enseignant peut exiger un autre type de format pour conclure cette leçon (voir l’outil no 3- <i>Tâches, productions et activités en sciences humaines</i> pour des suggestions). Par exemple, une équipe pourrait faire un reportage (style télévisuel) pour son produit. D’autres équipes pourraient choisir un format plus près de l’annonce publicitaire de 60 secondes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Travail complémentaire</u> : L’enseignant peut demander aux élèves de faire un travail individuel d’enquête sur un des enjeux mondiaux mis en évidence à la leçon 6 qui a des répercussions directes sur le Canada atlantique. Les enseignants peuvent utiliser l’Annexe 7-C : « Guide de recherche sur Internet au sujet des enjeux mondiaux » et l’Annexe 7-D : « Feuille de questions à caractère local/mondial » pour guider les élèves dans leur recherche. Voici quelques exemples de sujets possibles : bananes, production de chocolat ou de thé, dette du tiers-monde, ateliers clandestins, travail des enfants, destruction des forêts tropicales humides, production de jeans, libre-échange, commerce équitable, eau... <p>Travail écrit de deux pages maximum. Toutes les sources d’information utilisées dans le cadre des discussions précédentes peuvent être utilisées pour faire ce travail. Les élèves peuvent être appelés à faire un exposé en classe à propos de leurs constatations.</p>

Module d’éducation planétaire

Section III : Les enjeux mondiaux et le Canada atlantique

Leçon 8 : Le monde est un village

Leçon 9 : Citoyens du monde

Vue d’ensemble :

Les leçons qui suivent visent à examiner certains des enjeux mondiaux actuels, leur incidence sur nous qui vivons dans la région atlantique du Canada et nos responsabilités en tant que citoyens du monde.

Résultats d’apprentissage spécifiques (RAS⁵⁴) :

5.3 Établir les qualités et les attributs qui doivent avoir les habitants de la région atlantique pour agir comme des membres actifs de la communauté mondiale.

- Établir les qualités et les attributs que doit posséder une personne pour agir en bon citoyen du monde.
- Discuter de la mesure où les valeurs associées à la citoyenneté mondiale sont reflétées dans leur communauté ou région.
- Identifier les activités étudiantes qui contribuent à la collectivité au rôle de citoyen du monde.
- Proposer des moyens de sensibiliser leur collectivité au rôle de citoyen du monde.
- Examiner le degré d’engagement dont les membres de la classe sont prêts à faire preuve pour participer pleinement, en tant que citoyens du monde, à la prochaine génération de leaders.

⁵⁴ Tirés de ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance (2003) *Sciences humaines 9^e année – Programme d’études*, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard.

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 8

Le monde est un village

Point de mire : Comment nous faisons partie du village planétaire.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

En ramenant la planète à une échelle plus réduite, les élèves sont mieux en mesure de comprendre les notions de population et de ressources mondiales. La présente leçon fait ressortir les nombreuses inégalités qui existent dans notre monde et montre à quoi les choses ressembleraient si la planète était un village de 1 000 habitants. L’accent est mis sur le fait que le pouvoir et la richesse sont entre les mains d’une très petite partie de la population mondiale.

Matériel nécessaire :

— DVD : *Si le monde était un village* (distribué avec le programme d’études)
(ou la version française du livre écrit par David J. Smith, si disponible dans votre école)

- Annexe 8-A : *Si le monde était un village de 100 personnes*
- Annexe 8-B1 : Consignes pour l’activité – *Qui sont les chanceux?*
- Annexe 8-B2 : Cartes pour l’activité – *Qui sont les chanceux?*

Durée prévue : 1 période

Site (s) Internet associé (s) :

<http://www.canadiangeographic.ca/worldmap/>

(les élèves pourront consulter la section « Pauvreté et faim » à partir de la carte du *Canadian Geographic* et de l’ACDI intitulée « Un monde en développement » ainsi que le PIB par habitant de chaque pays, à parité de pouvoir d’achat (PPA) en dollars américains [voir la légende de la carte]; la partie « Éducation » de la carte sera aussi utilisée.)

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Village planétaire : Village planétaire – Expression inventée par Marshall McLuhan qui dépeint le monde comme une communauté unique servie par les médias électroniques et les technologies de l’information. [TRADUCTION] Source : Encyclopédie Encarta (Microsoft)

Pistes d’enseignement : Leçon 8

1. Demandez aux élèves d’élaborer une définition collective de l’expression « **village planétaire** ».

Discussion générale :

- Quelles similitudes avez-vous trouvées?
- Quelles différences y avait-il?
- Que faut-il inclure dans une définition de l’expression?
- À quoi ressemblerait un village planétaire?
- Quel serait le nombre d’hommes par rapport au nombre de femmes?
- Le nombre d’adultes par rapport au nombre d’enfants?
- Quelle serait l’espérance de vie?
- Quel serait le pourcentage de gens considérés riches/pauvres?

2. À ce stade, montrez le DVD ou mettez en évidence des sections du livre *Si le monde était un village* (ou distribuez aux élèves l’Annexe 8-A : « *Si le monde était un village* ») et demandez-leur de le lire avec les membres de leurs groupes.

Discussion en petits groupes et en grand groupe — questions du genre :

- Qu’est-ce qui était le plus étonnant, dérangeant, intéressant par rapport à ce que vous croyiez être vrai?
- Pensez-vous que vivre dans un village planétaire est une chose positive ou négative? Expliquez.
- Qu’est-ce qui vous préoccupe le plus?
- Où croyez-vous que des améliorations à la structure sociale ont été apportées au cours des cinq dernières années?
- À quoi ressemblera le village planétaire dans dix ans selon vous?
- Qui exerce réellement le pouvoir dans le village planétaire et quelles sont les conséquences?
- Quelles autres statistiques aimeriez-vous avoir?

*****Il devrait devenir manifeste que malgré les aspects positifs, il y a aussi des éléments négatifs et que ce sont normalement les pays les plus riches qui en profitent et les pays les plus pauvres qui sont les perdants.***

3. Il existe plusieurs activités synthèses qui peuvent être effectuées à partir de la ressource *si le monde était un village de 100 personnes* :

- Écrire un court texte décrivant leur place à l’intérieur du village planétaire, ce qu’ils considèrent comme leurs responsabilités en tant que citoyens du village et le futur qu’ils entrevoient pour le village;
- Créer un collage représentant et illustrant l’expression « village planétaire »;
- Illustrer de façon figurative ou symbolique une page (section) du livre *Si le monde était un village de 100 personnes*. Créez un babillard avec ces illustrations.
- Élaboration de nouvelles statistiques pour inventer une autre section à l’œuvre *Si le monde était un village*.

Pistes d’évaluation

- Pour le court texte, l’enseignant peut décider de développer une échelle de notation qui contient des éléments quantitatifs (exemple : le texte doit contenir 3 responsabilités, 3 énoncés sur le futur du village, etc.) et qualitatifs (arguments de qualité, liés aux données du texte *Si le monde était un village de 100 personnes*, etc.)
- Pour l’activité de création d’un collage ou d’illustrations, voir l’outil E9 — *Échelle de notation pour un collage* comme exemple d’outil d’évaluation formative ou sommative.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● Voir les activités suggérées dans la section « Pour enseignants » du site Web de l’ACDI et du <i>Canadian Geographic</i> (site bilingue – voir section « Sites Internet associés »). ● Divers logiciels se prêtent bien comme support visuel pour illustrer ce qu’est le « village global » ou pour mettre en images des sections du texte <i>Si le monde était un village de 100 personnes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Voir l’Annexe 8-B pour faire l’activité <i>Qui sont les chanceux?</i>

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 9

Citoyens du monde

Point de mire : Citoyenneté — Droits et responsabilités, et action dans un contexte planétaire

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La présente leçon amène les élèves à réfléchir à ce qu’ils seraient prêts à faire ou capables de faire en tant que citoyens par rapport à un enjeu ou à un problème. Les élèves passent en revue ce qu’ils savent à propos des droits et des responsabilités d’un citoyen canadien, puis poussent le concept plus loin en l’appliquant à un contexte planétaire. La leçon se termine en abordant la notion de transposition en « actions » de la « responsabilité ».

Matériel nécessaire :

— Accès à Internet
 — Affiches photographiques
 (fournies avec le programme. En utiliser seulement 12 et réserver les autres pour l’évaluation.)

Documents à distribuer :

— Annexe 9-A : Visite initiale de la galerie
 — Annexe 9-B : Questions à discuter en groupes
 — Annexe 9-C1 : Responsabilités des citoyens canadiens
 — Annexe 9-C2 : Participer à la vie du pays
 — Annexe 9-D : Grille postvisite
 — Annexe 9-E1 : Réagir aux enjeux mondiaux – Exemple
 — Annexe 9-E2 : Réagir aux enjeux mondiaux – Feuille de travail

Durée prévue : 2 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/decouvrir/section-04.asp> (Site de Citoyenneté et Immigration Canada – partie sur les droits et responsabilités des citoyens canadiens)

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Citoyen du monde : Voir la section « Pistes d’enseignement » pour diverses définitions.

Pistes d’enseignement : Leçon 9

1. **Introduction :** Visite de la galerie

Exposez les affiches un peu partout dans la classe. Demandez aux élèves de circuler en examinant chacune des affiches et de consigner leurs observations/réactions dans l’Annexe 9-A : « Visite initiale de la galerie ».

Une fois leurs observations consignées, demandez aux élèves de se mettre en groupes de 3 ou 4 élèves pour discuter et de consigner les réponses du groupe aux questions suivantes sur le document « Questions à discuter en groupes » (Annexe 9-B). Nota : Demandez aux membres de chaque groupe de désigner un animateur, un secrétaire et un présentateur.

- Qu’avez-vous vu?

- Avez-vous été touchés par ce que vous avez vu? Dans l’affirmative, de quelle façon?
- Y a-t-il un thème commun? Dans l’affirmative, lequel?
- Quels liens avons-nous avec ce que vous voyez sur les affiches?
- Avons-nous des responsabilités ici? Dans l’affirmative, lesquelles?

2. Présentations des groupes et discussion : Les présentateurs de chaque groupe font un exposé général sur les réactions et les réponses de leurs groupes respectifs. Dressez une liste des responsabilités présentées par les groupes.

3. Discussion, recherche sur Internet (facultatif) :

- Quelles sont nos responsabilités en tant que citoyens canadiens? Consignez les résultats au tableau.
- Y a-t-il des similitudes entre celles-ci et la liste que vous avez créée lors des discussions en groupes? Lesquelles?

Demandez aux élèves de consulter le site Web de Citoyenneté et Immigration Canada afin de comparer leur liste à ce qui est affiché sur Internet.

Note à l’enseignant : L’information pourrait aussi être fournie aux élèves en utilisant l’Annexe 3-K1 : « Les droits liés à la citoyenneté canadienne » et K2 : « les responsabilités liées à la citoyenneté canadienne » du *Module : Politique* du présent programme d’études. Les Annexes 9-C1 : « Responsabilités des citoyens canadiens » et 9-C2 : « Participer à la vie du pays » du présent module peuvent aussi être utilisées.

Selon Citoyenneté et Immigration Canada, les responsabilités des citoyens sont les suivantes (voir l’Annexe 9-C1 : « Responsabilités des citoyens canadiens ») :

Responsabilités de tous les citoyens canadiens :

- voter aux élections;
- offrir notre aide aux membres de la collectivité;
- s’occuper de notre patrimoine et de notre environnement, et les protéger;
- observer les lois du Canada;
- exprimer nos opinions librement tout en respectant les droits et les libertés des autres;
- éliminer la discrimination et l’injustice.

4. Vous attendriez-vous à ce que nos responsabilités en tant que citoyens du monde soient semblables ou différentes? De quelle façon?

5. À partir de ce qu’ils ont vu jusqu’à maintenant et de la discussion qui a eu lieu, demandez à la moitié des groupes de rédiger une définition afin de répondre à la question :

Qu’est-ce qu’un **citoyen du monde**?

Et à l’autre moitié de rédiger une définition afin de répondre à la question :

Qu’est-ce que la **citoyenneté mondiale**?

6. Les élèves consignent leurs définitions sur des feuilles de tableau de papier en groupes ou dans le cadre d’une activité animée par l’enseignant, et les feuilles sont ensuite affichées aux fins de discussion, de correction et d’ajout d’éléments, dans le but de créer une définition universelle acceptable pour tout le monde.

Une comparaison peut être faite avec les définitions fournies ci-dessous dans les notes à l’enseignant. Indiquez aux élèves qu’il est important de définir ces notions afin que tout le monde puisse commencer à explorer son rôle et ses responsabilités en tant que citoyen de notre

planète. La citoyenneté est assortie de responsabilités, lesquelles peuvent se traduire en actions.

Notes à l’enseignant :

La notion de citoyenneté mondiale peut avoir des significations différentes selon les personnes. Les définitions fournies ci-dessous sont tirées du programme YMCA Go Global (Toronto) pour lequel on a amalgamé plusieurs définitions utilisées en éducation et par des organisations non gouvernementales.

[TRADUCTION]

- Un **citoyen du monde** est quelqu’un qui s’insurge face à l’injustice, qui respecte et reconnaît la diversité, qui est conscient du monde et de son rôle de citoyen de la planète, qui accorde de l’importance à la terre et prend des mesures pour la protéger, qui joue un rôle actif dans sa communauté locale et comprend comment les choses se passent dans le monde, et enfin qui assume la responsabilité de ses actions.
- On entend par **citoyenneté mondiale** la qualité de quelqu’un qui sait que nous sommes citoyens du monde et que, de ce fait, nous avons des responsabilités les uns envers les autres en tant qu’êtres humains ainsi qu’envers l’endroit où nous vivons, c’est-à-dire la Terre. En avoir conscience ne suffit pas, il faut aussi agir, se comporter et réfléchir en conséquence. Agir pour éradiquer l’injustice et les inégalités, valoriser la Terre et faire en sorte que les générations à venir puissent y vivre, croire que chacun de nous peut avoir un impact et que même les petits gestes sont importants, voilà autant de façons d’exprimer la citoyenneté mondiale. Il s’agit d’un mode de vie.

7. Comment assumons-nous ces responsabilités au niveau de notre école, de notre communauté, de notre province et de notre pays?
Dressez une liste des exemples donnés par les élèves et comparez-la à la liste fournie sur le site Web de Citoyenneté et Immigration Canada (voir l’Annexe 9-C2 : « Participer à la vie du pays » :

Participer à la vie du pays :

- Être citoyen canadien ne signifie pas seulement voter aux élections et observer les lois. Être citoyen canadien veut aussi dire participer à la vie de votre collectivité et à celle du pays.
- Chacun a un rôle à jouer pour faire du Canada un meilleur endroit où vivre. Voici quelques exemples :
 - faire partie d’un groupe communautaire, par exemple un groupe de protection de l’environnement;
 - travailler comme bénévole à la campagne électorale d’un candidat de son choix;
 - aider ses voisins;
 - travailler avec d’autres pour résoudre des problèmes dans son milieu.

8. Travail en groupe

En tant que Canadiens de la région atlantique, est-ce que certaines de nos actions contribuent à des problèmes qui affligent notre communauté mondiale? Demandez aux élèves réunis en groupes de 3 ou 4 de réfléchir à la question et de dresser une liste sur une feuille du tableau de papier.

Action locale

Effet à l’échelle mondiale

Affichez les listes un peu partout dans la classe et demandez aux groupes de réfléchir à des

façons de réagir à ces préoccupations et d’aider à les régler. Les résultats peuvent être consignés individuellement dans l’Annexe 9-E2 : « Réagir aux enjeux mondiaux – Feuille de travail » par chaque élève aux fins d’une discussion générale. (Voir l’échantillon partiel dans l’Annexe 9-E1 : « Réagir aux enjeux mondiaux – Exemple »)

9. Compte rendu :

- De quelles façons les individus et les collectivités peuvent-ils changer les choses?
- Quelles sont quelques-unes des façons les plus efficaces de changer les choses?
- Quelles qualités et quels attributs doivent avoir les Canadiens de la région atlantique pour jouer un rôle actif au sein de la communauté mondiale?
- Quels problèmes sont les plus graves selon vous? Quelles seraient les conséquences de ne pas s’attaquer à ces problèmes? Quel impact cela aurait-il sur vous?

Pistes d’évaluation

- Refaites la visite de la galerie (l’enseignant utilise d’autres photos qui n’ont pas été vues durant la leçon) et remplissez la grille postvisite (Annexe 9-D), et répondez aux questions suivantes :
 - Êtes-vous d’accord avec l’énoncé : « Nous devrions tous nous concentrer sur les enjeux locaux et sur ce qui importe pour notre collectivité locale, au lieu de nous préoccuper des enjeux mondiaux »? Expliquez.
 - « Le problème le plus préoccupant à l’échelle internationale aujourd’hui est le terrorisme. » Êtes-vous d’accord? Justifiez votre réponse.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
	<ul style="list-style-type: none"> ● Cette leçon peut servir à amorcer une réflexion qui pourrait être à l’origine d’un projet d’action. (Le projet d’action fait l’objet des pistes d’enseignement de la leçon 14 du présent module. Voir aussi l’outil PA : <i>Le projet d’action – Pour une citoyenneté active!</i> dans la section <i>Boîte à outils</i>.)

Module d’éducation planétaire

Section IV : Mesures positives par rapport aux enjeux mondiaux

- Leçon 10 — Objectifs du Millénaire pour le développement — la réponse du monde à des enjeux mondiaux précis
- Leçon 11 — Défi pour le Kenya en ce qui concerne l’atteinte des OMD d’ici 2015
- Leçon 12 — Mesures de développement au Kenya — deux exemples
- Leçon 13 — Le travail des organisations non gouvernementales (ONG) canadiennes
- Leçon 14 — Des citoyens du monde qui agissent

Vue d’ensemble :

Dans la présente section, les élèves seront renseignés sur l’origine et l’élaboration des **Objectifs du Millénaire pour le développement**. Ensuite, deux exemples de projets de développement au Kenya seront étudiés, soit le **projet du village de Sauri** et les projets de **Farmers Helping Farmers**. Les élèves feront des recherches sur des mesures prises à l’échelle individuelle, nationale et mondiale pour s’attaquer aux enjeux mondiaux actuels.

Résultats d’apprentissage spécifiques (RAS⁵⁵) :

5.3 Établir les qualités et les attributs que doivent avoir les habitants de la région atlantique pour agir comme des membres actifs de la communauté mondiale.

- Établir les qualités et les attributs que doit posséder une personne pour agir en bon citoyen du monde.
- Discuter de la mesure où les valeurs associées à la citoyenneté globale sont reflétées dans leur communauté ou région.
- Identifier les activités étudiantes qui contribuent à la collectivité au rôle de citoyen du monde.
- Proposer des moyens de sensibiliser leur collectivité au rôle de citoyen du monde.
- Examiner le degré d’engagement dont les membres de la classe sont prêts à faire preuve pour participer pleinement, en tant que citoyens du monde, à la prochaine génération de leaders.

⁵⁵ Tirés de ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance (2003) *Sciences humaines 9^e année – Programme d’études*, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard.

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 10

**Objectifs du Millénaire pour le développement :
La réponse du monde à des enjeux mondiaux précis**

Point de mire : Des mesures qui favorisent le changement.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La présente leçon vise à faire davantage prendre conscience aux élèves de la manière dont l’empathie peut se traduire en action ainsi que de l’aide fournie par des groupes tels que des ONG (organisations non gouvernementales) et autres, aux gens dans le besoin. On présente aux élèves huit *Objectifs du Millénaire* afin de leur faire comprendre que le fait de fixer des objectifs et de déterminer des résultats à atteindre aide à faire évoluer les choses et à améliorer les conditions de bien des gens dans le monde. La leçon vise les résultats 5.2 (systèmes interdépendants) et 5.3 (Les Canadiens de la région atlantique en tant que citoyens du monde actifs) du programme d’études *La diversité du Canada atlantique*.

Matériel nécessaire :

- Annexe 10-A : Liste des priorités
- Annexe 10-B : Objectifs du Millénaire
- Annexe 10-C : Renseignements généraux pour l’enseignant sur les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)
- Annexe 10-D : Questions et réponses à propos des OMD
- Annexe 10-E : Rapport de 2011 sur les OMD

Section *Boîte à outils* : Outil no 6 – Stratégie du napperon : Instructions

Durée prévue : 1 période

Site (s) Internet associé (s) :

<http://www.beta.undp.org/undp/fr/home/mdgoverview.html> (Site du PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement)

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

autonomisation : Fait de devenir autonome, d’acquérir une pleine autonomie.

Paludisme : Maladie parasitaire des régions chaudes et marécageuses transmise par un moustique. (Synonyme : la malaria)

Pistes d’enseignement : Leçon 10

1. Fournissez aux élèves une liste d’enjeux mondiaux dressée au hasard (exemple : Annexe 10-A : « Liste des priorités »). Parcourez la liste avec l’ensemble de la classe en premier lieu, en posant de courtes questions pour vous assurer que les élèves comprennent la signification des mots et les enjeux.
Une fois que les élèves ont déterminé leur classement, consignez leurs principaux enjeux au tableau. Discutez brièvement des enjeux qui ont été classés parmi les plus importants et des raisons pour lesquelles ils l’ont été.

2. Présentez les *Objectifs du Millénaire* pour le développement (voir Annexe 10-B : « Objectifs du Millénaire). Ne les expliquez pas maintenant, mais fournissez certains renseignements généraux à leur sujet. (Voir l’Annexe 9-C : « Renseignements généraux pour l’enseignant sur les Objectifs du Millénaire »)

3. Répartissez la classe en 8 groupes, remettez à chaque groupe un gabarit de napperon (voir section *Boîte à outils – Outil no 6 – Stratégie du napperon – Instructions*) et attribuez à chacun un OMD. Demandez aux membres de chaque groupe de remplir leur section individuellement en s’inspirant des questions suivantes :
 - a) Pourquoi cet objectif est-il important?
 - b) Que signifie cet objectif selon toi?
 - c) Pourquoi penses-tu que l’ONU a choisi cet objectif?
 - d) Que peux-tu faire ici à l’Î.-P.-É. pour aider à atteindre cet objectif? Qu’est-ce qui peut être fait au Canada? Qu’est-ce qui peut être fait dans le monde?

Chaque élève doit travailler individuellement d’abord, puis les membres du groupe échangent leurs idées. Les idées individuelles doivent être écrites dans les coins du napperon, puis les idées du groupe sont écrites au centre du napperon.

Une fois que les napperons individuels sont terminés, formez des « équipes d’experts », c’est-à-dire des groupes plus grands qui engloberont les 8 objectifs. Demandez à chaque membre du groupe de faire part des idées émises dans leurs petits groupes respectifs, de manière à ce que les 8 objectifs soient discutés.

4. Faites une courte présentation sur les 8 Objectifs du Millénaire pour le développement adoptés par l’ONU. Des renseignements généraux sont inclus dans l’Annexe 9-D : « Questions et réponses à propos des OMD ». Est aussi inclus dans la documentation le rapport de 2011 sur les *Objectifs du Millénaire pour le développement – Nations Unies*. (Voir l’Annexe 10-E : « Rapport de 2011 sur les OMD »)

Pistes d’évaluation

- Développer une échelle de notation basée sur le système de pointage suivant :
 - Note pour la participation en classe (1-5)
 - Note pour l’interaction individuelle des élèves dans les groupes (1-5)
 - Note pour l’exécution des tâches (1-5)
- Ramassez les napperons portant les noms des membres des groupes et attribuez une note pour ceux-ci.

Adapter l’enseignement

- L’enseignant peut choisir un autre type d’activité de groupe pour remplacer la stratégie du napperon.

Approfondissement

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 11

Défi pour le Kenya en ce qui concerne l’atteinte des OMD d’ici 2015

Point de mire : Jeter un regard plus en profondeur à des enjeux particuliers – défis et possibilités.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La présente leçon donne l’occasion aux élèves de se familiariser davantage avec des enjeux particuliers dans un pays précis – le Kenya. Même si beaucoup de travail est effectué au Kenya, il y a aussi un certain nombre d’entraves au progrès dans certains domaines. En petits groupes, les élèves étudient les enjeux auxquels fait face le Kenya et discutent des défis ainsi que des possibilités qui existent. La leçon vise le résultat 5.2 (Interdépendance des Canadiens de la région atlantique avec le reste du monde).

Matériel nécessaire :

- Annexe 11-A : Le Kenya en chiffres
- Annexe 11-B : Résumé : « Défi pour le Kenya en ce qui concerne l’atteinte des Objectifs du Millénaire pour le développement »
- Annexe 11-C : Modèle pour la prise de notes en classe

Durée prévue : 1 période

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Pistes d’enseignement : Leçon 11

*Une méthode d’enseignement entre pairs sera utilisée pour cette leçon.

1. Séparez le résumé « Défi pour le Kenya en ce qui concerne l’atteinte des Objectifs du Millénaire pour le développement » (Annexe 11-B) en 6 à 8 sections (sujets).
2. Divisez la classe en un même nombre de groupes que le nombre de sections.
3. Attribuez à chaque groupe une section du résumé qui donne un aperçu des défis auxquels fait face le Kenya dans sa quête des OMD.
4. Chaque groupe doit étudier la section qui concerne son objectif et préparer un résumé au moyen du modèle fourni dans l’Annexe 11-C.
5. Lorsque tous les groupes ont terminé leur tâche, chacun d’entre eux doit présenter ses

constatations à la classe pendant que l’enseignant remplit le tableau.

6. Pendant ces présentations, le reste de la classe doit prendre des notes en se servant d’un modèle similaire. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés avec la prise de notes, l’Annexe 11-C peut être utilisée comme outil une fois les présentations terminées.

Pistes d’évaluation

- L’enseignant peut décider de récupérer les notes des élèves prises lors des présentations (consignées dans un tableau semblable à celui de l’Annexe 11-C : « Modèle pour la prise de note en classe – Défi pour le Kenya en ce qui concerne l’atteinte des OMD d’ici 2015 ») pour en faire une évaluation formative. Ensuite, il fait un retour avec le groupe pour clarifier les parties qui ont besoin de plus d’explications.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser les thèmes des différentes sections du texte de l’Annexe 11-B : « Défi pour le Kenya en ce qui concerne l’atteinte des OMD d’ici 2015 » comme sujets d’une courte recherche sur l’Internet. Quelles informations les élèves ont-ils pu trouver sur ces thèmes au sujet du Kenya? À quand remontent ces données? Peuvent-ils comparer ces données plus récentes à celles fournies dans le texte? Comment s’assurer que ces données sont fiables?

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 12

Les ONG en action

Point de mire : Les ONG en action – Projet de village du millénaire de Sauri et projets de Farmers Helping Farmers.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

La présente leçon renseigne les élèves sur deux ONG en particulier qui prennent part actuellement à des projets de développement au Kenya. Au moyen de présentations visuelles, les élèves examinent de près le travail des deux organisations, réfléchissent aux efforts ainsi qu’à l’impact de chacune au Kenya et évaluent si ces efforts contribuent à l’atteinte des OMD. La leçon vise le résultat 5.2 (Interdépendance des Canadiens de la région atlantique avec le reste du monde).

Matériel nécessaire :

- Diaporama sur le projet de village du millénaire de Sauri (fourni avec le programme)
- Diaporama sur Farmers Helping Farmers
- Annexe 12-A : Comparaison du travail accompli par deux organisations au Kenya – Feuille de travail
- Annexe 12-B : Compte rendu du projet du village de Sauri (renseignements pour l’enseignant)

Durée prévue : 1 à 2 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

<http://www.portail-humanitaire.org/annuaire/> (Portail de la solidarité internationale – fourni un répertoire d’ONG)

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

ONG (organisations non gouvernementales) : Organisations non contrôlées par le gouvernement et à but non lucratif qui travaillent à l’amélioration des conditions sociales, environnementales ou économiques. Ces groupes peuvent être organisés au niveau local, national ou international. Certains groupes se concentrent sur une problématique en particulier (ex. : le commerce équitable, droits de la personne, etc.).

Pistes d’enseignement : Leçon 12

1. Cette leçon d’une durée de 1 ou 2 périodes comprendra la présentation de deux diaporamas qui décrivent le travail de développement au Kenya :
 - a) le projet de village du millénaire de Sauri au Kenya dans le cadre d’un programme international de développement soutenu par les Nations Unies;
 - b) le travail d’une organisation non gouvernementale (ONG) de l’Î.-P.-É., Farmers Helping Farmers, qui compte plus de 25 années d’expérience dans le domaine du développement rural au Kenya. L’enseignant trouvera ci-après une feuille de travail contenant des questions que les élèves pourront utiliser durant les diaporamas.

2. Après les présentations, discutez des deux projets :
 - a) Faits saillants? Qu’avez-vous appris?
 - b) Similitudes?
 - c) Différences?
 - d) Quel genre de développement aide vraiment les pays?
 - e) Selon vous, quels sont les éléments les plus importants dont une organisation doit tenir compte lorsqu’elle propose de l’aide à un pays en développement?
 - f) De quelle façon le travail de Farmers Helping Farmers aide-t-il le Kenya à atteindre les Objectifs du millénaire?

[Ces questions se trouvent aussi sur la feuille de travail.]

Pistes d’évaluation

- Réagissez à l’**une** des déclarations suivantes par écrit. Vous devez appuyer ou réfuter les idées exprimées dans ces citations, indiquer pourquoi vous êtes en accord ou en désaccord avec celles-ci et défendre vos idées en vous appuyant sur ce que vous avez appris ou sur de nouvelles données.
 - a) « Nous jouons sur tous les tableaux. Nous clamons notre appui à la croisade pour l’abolition de la pauvreté; nous affirmons vouloir atteindre l’objectif de 0,7 %, mais nous refusons obstinément d’établir un échéancier [...]. Ce qu’il y a de réellement immoral, c’est qu’une des nations les plus riches et privilégiées du monde ne réagisse pas adéquatement à la situation de vie ou de mort à laquelle font face des centaines de millions de personnes vivant dans la misère. » — Stephen Lewis, *Race against Time* (p. 33) [TRADUCTION]
 - b) « Vous ne pouvez pas régler tous les problèmes, mais ceux que vous pouvez, vous le devez. » — Bono [TRADUCTION]
 - c) « La pauvreté est la pire forme de violence. » — Gandhi [TRADUCTION]
 - d) « Où commencent les droits de la personne? Tout près de nous, en des lieux si proches et si petits qu’ils ne figurent sur aucune carte du monde. Pourtant, c’est le monde d’une personne : le quartier où elle vit, l’école qu’elle fréquente, l’usine, la ferme ou le bureau où elle travaille. Là où tout homme, toute femme ou tout enfant cherche la justice, des chances égales, une dignité universelle sans discrimination. Si ces droits ne veulent rien dire dans ces lieux, ils ne veulent rien dire nulle part. Sans une action des citoyens pour les préserver près de nous, nous chercherons en vain le progrès sur la planète. » — Eleanor Roosevelt

- À partir de l’histoire de Craig Kielburger (voir section « qui nous sommes » sur le site d’Enfant entraide (www.enfantentraide.org), demandez aux élèves d’écrire un texte à propos de cette action citoyenne mondiale en utilisant certaines des questions ayant servi pour les diaporamas sur le projet du village de Sauri et les projets de FHF.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none">● Pour la première activité d’évaluation, l’enseignant peut se référer à l’Annexe 0-B : « Citations » pour sélectionner d’autres déclarations à commenter.	

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 13

Individus, ONG canadiennes et organisations internationales

Point de mire : Recherches sur le travail d’individus, d’ONG et d’organisations internationales.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

Dans le cadre de recherches individuelles ou collectives, les élèves prennent davantage conscience du travail accompli par certaines personnes, certaines ONG canadiennes et certaines organisations internationales qui exercent leur citoyenneté à l’échelle locale, nationale ou mondiale de différentes façons. Cette leçon a un lien étroit avec le résultat 5.2 pour lequel les élèves examinent comment les Canadiens de la région atlantique contribuent aux efforts déployés sur le plan mondial.

Matériel nécessaire :

- Accès au laboratoire d’informatique
- Personnes-ressources à l’Î.-P.-É. pour des organisations locales

Durée prévue :

Présentation du travail à faire, temps de recherche et exposé – le temps nécessaire dépendra du format choisi par l’enseignant pour l’exposé. Durée estimative de 2 à 3 périodes.

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

ONG : Organisation non gouvernementale. Une ONG est un organisme financé essentiellement par des dons privés et qui se voue à l’aide humanitaire sous une ou plusieurs de ses différentes formes (assistance médicale ou technique dans les pays non industrialisés, aide aux plus démunis dans les pays développés, secours en cas de catastrophe ou de guerre, etc.).

Pistes d’enseignement : Leçon 13

Options pour le travail à faire :

1. Dans la liste qui suit, chaque élève/groupe choisit (l’enseignant peut choisir s’il le désire) une organisation qui fera l’objet de la recherche. Chaque rapport final doit aborder les points suivants :
 - Description de l’organisation (quand, où, pourquoi a-t-elle été créée? Qui en fait partie?)
 - Quels sont les objectifs de cette organisation?
 - Quels enjeux mondiaux intéressent cette organisation? Où travaille cette organisation?
 - Comment cette organisation est-elle financée?
 - Description de projets auxquels elle participe à l’heure actuelle
 - Comment un individu peut-il s’impliquer?
 - Autres points d’intérêt

2. OPTIONS pour le projet :

A. Rédiger un rapport, créer une affiche, rédiger un article de journal ou faire un diaporama sur l’organisation choisie qui sera présenté au reste de la classe au moment prévu.

OU

B. Interviewer quelqu’un qui travaille pour une organisation impliquée dans des programmes locaux, provinciaux, nationaux ou internationaux portant sur des enjeux mondiaux (pauvreté, faim, etc.). Faire un enregistrement audio de l’entrevue et le transcrire ou en faire un enregistrement vidéo.

OU

C. Faire des recherches sur les carrières et sur les possibilités, pour les jeunes, de faire carrière dans le domaine des études mondiales ou du développement international. Décrire trois possibilités que les jeunes peuvent envisager après l’école secondaire ou l’université.

Voici une liste d’organisations canadiennes impliquées dans le domaine du développement. Pour ce projet, on recommande que les élèves fassent leur choix parmi les organisations ou les programmes qui suivent :

- Abolissons la pauvreté*
- Agence canadienne de développement international (ACDI)*
- Armée du Salut*
- Association canadienne pour les Nations Unies*
- Banques alimentaires Canada*
- Centraide Canada*
- CODE* (Canadian Organization for Development through Education, anciennement l’OCED en français)
- CUSO International*
- Dix Mille Villages*
- Enfant entraide* (Free the Children)
- EUMC* (Entraide universitaire mondiale du Canada)
- Foster Parents Plan*
- Ingénieurs sans Frontières*
- Katimavik*
- Lions International*
- Médecins sans Frontières*
- Mikinduri Foundation of Hope
- Nova Scotia — Gambia Association
- Oxfam (pour la version française : Oxfam-Québec www.oxfam.qc.ca)
- Programmes d’échanges d’EF*, d’AFS* et de Rotary*
- Reporters sans Frontières*
- Ryan’s Well
- Save the Children
- Stephen Lewis Foundation
- Vision mondiale*
- Upper Room — Î.-P.-É.
- YMCA*

Légende : * = Le site Web
de cette organisation présente
une version française.

Autres possibilités :

- Programmes d’études internationales d’une université
- Autres organisations ou programmes approuvés par l’enseignant

Pistes d’évaluation

- Évaluez la participation de la classe et la présentation en fonction des échelles de notation appropriées. (Exemple : voir l’Outil E8 — *Échelle de notation pour le travail en groupe* dans la section *Boîte à outils*)

Adapter l’enseignement

- L’enseignant peut décider d’approuver le choix d’une ONG locale qui ne fait pas partie de la liste de la page précédente.

Approfondissement

Module d’éducation planétaire

LEÇON no 14

Des citoyens du monde qui agissent

Point de mire : Plans d’action axés sur les élèves.

Renseignements généraux à l’intention de l’enseignant :

Dans le cadre de la présente leçon qui est fondée sur le résultat 5.3 pour lequel les élèves évaluent les qualités et les attributs nécessaires pour devenir un citoyen du monde actif, on demande aux élèves d’examiner l’ampleur de l’impact que certaines actions peuvent avoir sur l’atteinte des objectifs de développement et de déterminer les actions qui peuvent être accomplies par eux. On demande ensuite aux élèves de créer leurs plans d’action personnels qui pourraient s’inscrire dans un effort mondial plus vaste.

Matériel nécessaire :

- Annexe 14-A : Fiches d’action pour la citoyenneté mondiale
- Annexe 14-B : Matrice d’impact (feuille de travail) pour chaque paire d’élèves
- Annexe 14-C : Questions à considérer (feuille de travail)
- Annexe 14-D : Quelle action? (feuille de travail)
- Annexe 14-E : Plan d’action (feuille de travail)

- Bâtons de colle pour chaque paire d’élèves
- Feuilles de papier vierges

Durée prévue : 2 périodes

Site (s) Internet associé (s) :

Concepts clés : À l’intention de l’enseignant

Pistes d’enseignement : Leçon 12

1. **ACTIVITÉ DE REMUE-MÉNINGES :** Qu’est-ce que les Canadiens de la région atlantique, en tant que citoyens du monde, peuvent faire pour aider le Canada et d’autres pays à atteindre les cibles des Objectifs du Millénaire?
Nota : Cette activité se veut une discussion préparatoire en grand groupe, mais elle peut aussi se faire en petits groupes (de 4 ou 5 élèves) et s’accompagner de présentations au grand groupe après les séances de remue-méninges.
L’enseignant agit comme animateur et consigne les suggestions des élèves sur le tableau de papier pour consultation ultérieure.
2. Fournissez aux paires d’élèves entre 15 et 20 fiches d’action (un élément par fiche) dans une enveloppe (voir l’Annexe 14-A : « Fiches d’action pour la citoyenneté mondiale ») pour obtenir

des idées.

Nota : Vous pouvez utiliser certaines des idées suggérées à l’étape 1 — Remue-méninges (ci-dessus). Pour ce faire, fournissez aux élèves des fiches en blanc, et demandez-leur d’y transcrire ces suggestions et de les utiliser.

3. Demandez ensuite aux élèves de coller les fiches sur l’Annexe 14-B : « Matrice d’impact » (ils auront besoin de bâtons de colle) en fonction du niveau d’impact sur la création d’un monde meilleur et du degré de difficulté pour eux de donner suite à cette action.
4. Les élèves doivent maintenant considérer les questions suivantes en fonction de l’information fournie par la Matrice d’impact. Voir l’Annexe 14-C : « Questions à considérer » (feuille de travail. :
 - Quelles actions auraient le plus d’impact à l’école?
 - À l’échelle locale?
 - À l’échelle du Canada atlantique?
 - À l’échelle du pays?
 - À l’échelle mondiale?
 - Quelles actions sont les plus réalisables sur le plan pratique?
5. Sur une feuille de papier vierge, les élèves doivent maintenant créer un continuum d’actions à partir de la Matrice d’impact. Les énoncés du côté gauche de la feuille indiquent les actions qui, selon eux, sont inefficaces (ont un faible impact) ou avec lesquelles ils ne se sentiraient pas à l’aise, et ceux du côté gauche constituent les actions qu’ils entreprendraient et avec lesquelles ils se sentent le plus à l’aise.
6. Une fois les continuums terminés, les paires se réunissent en groupes de six et expliquent aux autres membres du groupe la façon dont ils ont organisé leur continuum.
Compte rendu :
 - Est-ce que tous les groupes ont été d’accord avec la disposition des énoncés?
 - Y a-t-il des similitudes entre les actions des citoyens du monde? Lesquelles? Y a-t-il des différences? Lesquelles?
 - Avec quels énoncés et quelles actions étiez-vous le plus d’accord/en désaccord? Expliquez.
 - Y en a-t-il parmi vous qui ont participé à certaines de ces actions? Avez-vous le sentiment d’avoir eu un impact?
 - Quelles conclusions pouvons-nous tirer à propos des actions des citoyens du monde?

Sources :

Evans, Mark et Reynolds, Cecilia, *Educating for Global Citizenship in a Changing World* - a teacher’s resource handbook, document publié en ligne par l’IEPO/UT, 2004.

Christian Aid Organization, « TEPS WORKSHEETS, GET GLOBAL, », ressource en ligne :

www.christianaid.org.uk.

Pistes d’évaluation

- **Rapport de plan d’action** : Les élèves font une réflexion sur l’activité de remue-méninges, les fiches d’action, la matrice d’impact et le continuum. On leur demande de choisir un aspect pour lequel ils voudraient agir. Individuellement, ils doivent déterminer le genre d’action qui, selon eux, aura le plus d’impact sur la création d’un monde plus juste. Des feuilles de travail sont fournies pour aider les élèves dans cette tâche. Celles-ci peuvent être remises avec leur rapport de plan d’action (voir les Annexes 14-D : « Quelle action? » et 14-E : « Plan d’action »). Une fois qu’il a choisi l’aspect ou l’enjeu auquel il veut s’attaquer, chaque élève doit rédiger un rapport de plan d’action dans lequel il :
 - décrit ce que cela signifie, pour lui, d’être un citoyen du monde actif;
 - explique pourquoi il a choisi cet enjeu en particulier (qu’est-ce qui l’incite à agir?);
 - crée un continuum d’actions comportant au moins 5 actions distinctes (s’inspirer de l’étape 5) pour s’attaquer à l’enjeu choisi (par ordre croissant d’impact);
 - choisi une action parmi les 5 du continuum et l’exécute (ex. : se renseigner davantage sur la question);
 - rédige un résumé ou une réflexion sur l’expérience procurée par le fait de poser un geste pour le changement.
- **Compte rendu** : Vous pouvez inviter les élèves à partager leurs expériences ou choisir de façon anonyme des exemples tirés des rapports de plan d’action présentés. Discutez de la valeur des petits gestes posés dans le cadre d’un processus plus vaste, en insistant sur le fait que la citoyenneté mondiale active s’inscrit dans un processus dynamique de réflexion et d’action.

Adapter l’enseignement	Approfondissement
<ul style="list-style-type: none"> ● L’enseignant peut aussi se référer à l’Outil PA – <i>Le projet d’action : Pour une citoyenneté active!</i> (Guide + fiches) de la section <i>Boîte à outils</i> pour voir un autre modèle d’organisation pour structurer un projet d’action. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La classe peut s’associer à une classe d’une autre école pour augmenter l’ampleur d’un projet d’action. Certains plans d’action pourraient devenir des activités annuelles au sein d’un petit groupe d’écoles.

Sciences humaines 9^e année

Module

Éducation planétaire

Pour une citoyenneté sans frontière

Annexes

Annexe 0-A

Saviez-vous?

- Un cinquième de la population mondiale vit dans une pauvreté désespérée, soit plus de 1,1 milliard de personnes, dont la majorité est des femmes et des enfants. **Nations Unies**
- Aujourd’hui, 82 pour cent de la population mondiale sait lire et écrire – soit le plus haut pourcentage de l’histoire, mais il y a encore beaucoup de chemin à parcourir. Plus de 800 millions d’adultes sont analphabètes et 115 millions d’enfants – dont une majorité de filles – n’ont jamais mis les pieds dans une école. **Nations Unies**
- En Afrique, en 2004, 46 millions d’enfants d’âge primaire n’étaient pas inscrits à l’école. **Nations Unies**
- Dans le monde, 800 millions de personnes vont au lit le ventre vide. **Nations Unies**
- Toutes les minutes, une femme meurt pendant la grossesse ou l’accouchement parce qu’elle n’a pas accès promptement à des soins convenables. **Nations Unies**
- 35 000 enfants dans le monde meurent chaque jour de maladies qui pourraient être évitées grâce à l’accès à une alimentation convenable et à des soins de santé de base. En d’autres termes, 12 775 000 enfants meurent chaque année parce qu’ils sont pauvres. **Nations Unies**
- Les États-Unis ont les taux les plus élevés de mortalité et de pauvreté infantiles de tous les pays industrialisés. Environ 100 000 personnes meurent chaque année aux États-Unis parce qu’elles ne peuvent se payer les soins médicaux nécessaires. **Nations Unies**
- Les hommes afro-américains qui vivent à Harlem ont moins de chance d’atteindre l’âge de 65 ans que les hommes vivant au Bangladesh. **Nations Unies**
- La population mondiale s’accroît de 80 à 85 millions de personnes par année. **Nations Unies**
- Si la population continue de s’accroître à ce rythme (ce que les démographes appellent le « scénario de la fécondité constante »), il suffira de 40 ans pour que la population mondiale double. **Nations Unies**
- Le nombre de personnes qui habitent les 50 pays les plus pauvres devrait tripler d’ici 2050. **Nations Unies**
- Aujourd’hui, près du tiers de la population mondiale est âgé de moins de 15 ans. Plus de 13 millions de ces jeunes ont perdu un ou deux parents à cause du sida. **Nations Unies**
- L’éducation des femmes joue un rôle important dans l’abaissement du taux de natalité. **Nations Unies**
- Il y a maintenant plus de femmes en âge de procréer que jamais dans l’histoire. **Nations Unies**
- Une des principales raisons pour laquelle les familles sont nombreuses, c’est la pauvreté et le fait que les enfants les aident à combler leurs besoins. **Nations Unies**

— Nous avons les connaissances, la technologie et les ressources pour stabiliser la croissance de la population, si nous le voulons. **Nations Unies**

— 1,1 milliard de personnes n'ont pas accès à de l'eau saine et 2,4 milliards n'ont pas accès à des installations d'assainissement. En Afrique, les femmes et les filles peuvent consacrer jusqu'à trois heures par jour à la quête d'eau potable – d'où l'absence des filles à l'école. **Nations Unies**

— Entre 1990 et 2000, le nombre d'enfants morts à cause de la diarrhée – attribuable à l'utilisation d'eau insalubre et à de piètres conditions d'hygiène – était plus élevé que le nombre total de personnes tuées lors de conflits armés depuis la Seconde Guerre mondiale. **Nations Unies**

— Les maladies attribuables à l'eau insalubre tuent 4 millions d'enfants âgés de moins de 5 ans chaque année. **Nations Unies**

— Plus de 20 millions de personnes sont mortes à cause du sida; encore 38 millions de personnes, dont 2,1 millions sont des enfants, vivent avec le VIH/sida. Près de 70 % de ces personnes vivent en Afrique subsaharienne, où l'on signale que deux fois plus de jeunes femmes que d'hommes sont séropositives. **Nations Unies**

— En date de 2003, le sida tuait près de 9 000 personnes chaque jour. C'est comme si 17 Boeing 747 pleins s'écrasaient chaque jour. **Nations Unies**

— Environ 95 % des enfants en Inde sont inscrits à l'école primaire — mais 40 % ont décroché à l'âge de 10 ans. **Gouvernement indien**

— Depuis 2007, la majeure partie de la population mondiale vit dans les villes, une première dans l'histoire de l'humanité. **Division de la population des Nations Unies**

— En 2003, 625 personnes ont été tuées par des attaques terroristes, tandis que 10 millions de personnes sont mortes de faim. **Ambassade des É.-U. au Vatican**

— En 2004, les échanges commerciaux à l'échelle mondiale atteignaient 30 millions de dollars la minute — ou environ 15 billions de dollars par année. **The Globalist**

— Selon les prévisions de 2004, l'économie mondiale devrait passer de 54 billions de dollars en 2005 à 143 billions de dollars en 2030 — soit une augmentation annuelle de 4 %. **Banque mondiale**

— Au cours des 43 dernières années, l'Afrique a reçu 568 milliards de dollars en aide étrangère (en dollars de 2004). Quelque 25 % de cette aide a servi à payer des salaires de consultants. **Washington Post**

— Le continent africain compte 1,4 travailleur de la santé par 1 000 habitants — en comparaison de 9,9 travailleurs de la santé par 1 000 habitants en Amérique du Nord. **Washington Post**

— En date de 2004, le tabac tuait 4,9 millions de personnes par année. D'ici 2020, ce chiffre passera probablement à 10 millions de personnes par année — 70 % des décès attribuables au tabac survenant dans les pays en développement. **Organisation mondiale de la Santé**

— Sur 187 pays étudiés par l'Organisation mondiale de la Santé, 93 sont en voie d'atteindre l'objectif des Nations Unies quant à la réduction de deux tiers du taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans et 51 progressent lentement. Dans 43 pays principalement africains cependant, les taux de mortalité stagnent ou augmentent. **Financial Times**

— Les dix années les plus chaudes répertoriées sont survenues après 1991. **Commission européenne**

— À cause du réchauffement climatique, les végétaux un peu partout dans le monde bourgeonnent en moyenne 5,2 jours plus tôt d'une décennie à l'autre. **Stanford University**

— En vertu du Protocole de Kyoto, le Canada doit réduire ses émissions de gaz à effet de serre à un niveau de 6 % inférieur à celui de 1990, d'ici 2012. Or, les émissions globales du Canada sont environ 20 % supérieures au niveau de 1990, en date de 2005. **Wall Street Journal**

— À la mi-août 2004, la pollution atmosphérique à Hong Kong était si intense que la visibilité dans le port était réduite à 550 mètres — ce qui a donné lieu à huit collisions. **Earth Policy Institute**

— Alors que la population mondiale a triplé au cours du dernier siècle, la consommation d'eau s'est multipliée par sept. **Wall Street Journal**

— Le fleuve Colorado, le Rio Grande, l'Indus en Inde et au Pakistan, et le fleuve Jaune en Chine ne rejoignent plus systématiquement la mer. **Wall Street Journal**

— En date de 2004, la quantité d'eau d'égout non traitée qui est rejetée dans le Ganges en Inde chaque minute atteint 1,1 million de litres — ou juste un peu moins de 300 000 gallons. **Organisation mondiale de la Santé**

— Quelque 40 milliards d'heures ouvrables en Afrique sont consacrées chaque année à la collecte d'eau potable. **Trésor britannique**

— En date de 2004, moins de 2 % de la population du Moyen-Orient avait accès à Internet. **The 9/11 Commission Report**

— En date de 2003, le nombre de personnes âgées de moins de 24 ans dans les pays en développement est supérieur au chiffre de la population mondiale il y a 50 ans. **Washington Post**

— Une seule année d'études primaires se traduit par une augmentation de 10 à 20 % du salaire des femmes plus tard. De plus, il a été démontré qu'une année d'études supplémentaire pour une femme réduit le risque que ses enfants meurent durant la petite enfance de 5 à 10 %. **Council on Foreign Relations**

— En Iran, les femmes forment plus de 50 % des diplômés universitaires — mais seulement 14 % des travailleurs. **Business Week**

— En date de 2004, les femmes représentaient 75 % des jeunes entre 15 et 24 ans infectés par le VIH à l'échelle mondiale. **National Intelligence Council des É.-U.**

— En Ouganda, les femmes produisent à peu près 80 % des cultures vivrières, 60 % des exportations traditionnelles telles que le café, le thé et le coton, et jusqu'à 80 % des exportations non traditionnelles telles que le maïs, la vanille et le chili — mais elles ne possèdent que 7 % des terres. **Financial Times**

— Lors des élections parlementaires de septembre 2003 au Rwanda, les femmes ont obtenu 49 % des sièges à l'Assemblée législative — soit le plus grand nombre de parlementaires féminins dans le monde — dépassant la Suède avec ses 45 %; il s'agit d'un résultat bien supérieur à la moyenne mondiale qui s'établit à 15 %. **Union interparlementaire**

— Des 32 femmes qui ont été présidentes ou premières ministres au cours du 20^e siècle, 24 ont été au pouvoir dans les années 1990. **Foreign Policy**

— La récipiendaire du Prix Nobel de la paix de 2004, Wangari Maathai, est devenue la première femme d'Afrique orientale et centrale à obtenir un doctorat lorsqu'elle a reçu son doctorat en anatomie de l'Université de Nairobi en 1971. Elle a aussi été la première femme professeure à l'Université de Nairobi. **Washington Post**

— Même si la dot est interdite en Inde depuis 1961, environ 6 000 femmes sont tuées chaque année — souvent aspergées de kérosène et brûlées dans le cadre de faux « accidents » de cuisine — par des maris et des beaux-parents en colère parce que les exigences de la dot n'ont pas été satisfaites. **Washington Post**

Sources :

<http://www.canadiangeographic.ca/worldmap/>

<http://www.bctf.ca/leconails/online/la2030/GlobalConnection.html>

<http://www.creativeaction.org/poptriviaquiz.html>

<http://www.thinkglobal2005.org/facts.php>

<http://www.theglobalist.com>

Annexe 0-B

Citations

[TRADUCTION LIBRE]

« Donne un poisson à un homme, il mangera un jour; apprends-lui à pêcher, il mangera toute sa vie. » — vieux proverbe chinois

« Les mauvaises idées fleurissent parce qu'elles sont dans l'intérêt de groupes puissants. » — Paul Krugman

« Il y a assez de tout dans le monde pour satisfaire aux besoins de l'homme, mais pas assez pour assouvir son avidité. » — Mahatma Gandhi

« Je détruis mon ennemi en faisant de lui mon ami. » — Abraham Lincoln

« Ceux qui ont le pouvoir sont souvent moins conscients de son existence — ou moins disposés à la reconnaître — [et] ceux qui ont moins de pouvoir sont souvent plus conscients de son existence. » — Delpit

« Encore, encore est le cri d'une âme qui se dupe. » — William Blake

« Vivez simplement pour que d'autres puissent simplement vivre. » — Gandhi

« Pour que le mal triomphe seule suffit l'inactivité des hommes de bien. » — Sir Edmund Burke

« Les impossibilités d'aujourd'hui sont les miracles de demain. » — Robert H. Schuller

« La plupart des choses qui valent le coup d'être faites ont été déclarées impossibles, jusqu'à ce que quelqu'un y arrive. » — L. Brandeis

« La véritable noblesse consiste non pas à être supérieur à un autre homme, mais à ce qu'on était auparavant. » — Anonyme

« Il existe une tendance répandue à ignorer les pauvres ou à justifier la bonne fortune des privilégiés. » — John Kenneth Galbraith

« Ne doutez jamais qu'un petit groupe de gens réfléchis et engagés puisse changer le monde. C'est d'ailleurs toujours comme cela que ça s'est passé. » — Margaret Mead

« Le confort des riches dépend de l'abondance de l'approvisionnement des pauvres. » — Voltaire, philosophe français du 18^e siècle, à propos des inégalités sociales

« L'économie mondiale de 40 billions de dollars est dangereusement déséquilibrée; l'Amérique est coupable de surconsommation — alors que le reste du monde souffre d'une sous-consommation. » — Stephen Roach, économiste en chef chez Morgan Stanley

« Trop souvent, nous ne parvenons pas à prendre les dispositions nécessaires face à une crise mondiale, faute de parvenir à un commun accord. Nous ratons à ce moment-là une occasion

essentielle de jouer sur le développement mondial. » — Danuta Hübner, commissaire européenne d'origine polonaise, avril 2004

« Voici en quelques mots pourquoi les Africains sont pauvres : leurs dirigeants font en sorte que les choses restent ainsi. » — Robert Guest, rédacteur en chef pour l'Afrique du magazine *The Economist*, octobre 2004

« Les pays riches ont un choix, soit ils donnent à l'Afrique un accès réel à leurs marchés, soit ils reconnaissent qu'ils préfèrent que nous continuions à dépendre de leur charité. » — Yoweri Museveni, président de l'Ouganda, novembre 2003

« Pour l'Afrique, l'agriculture n'est pas seulement une source de nourriture. C'est la principale occupation de tout le continent, son économie et sa culture — et la clé de son avenir. » — Alpha Oumar Konare et Peter McPherson, respectivement chef de l'Union africaine et ancien chef de l'Agency for International Development des É.-U., octobre 2004

« Le développement de l'Afrique a été stoppé par le fardeau de sa dette — et 99 % de cette dette appartient à l'Europe. » — Atiku Abubaker, vice-président du Nigeria, septembre 2004

« Le bol du mendiant de l'Afrique est percé. Ce qu'on y dépose en aide étrangère et en investissements finit par s'échapper par les trous. » — George B.N. Ayittey, professeur d'économie à American University, juillet 2003

« N'oubliez pas que l'Afrique n'est qu'à 20 milles de l'Europe. » — Clare Short, ancienne secrétaire d'État britannique au développement international, octobre 2003

« La situation de l'Afrique nous confronte à notre humanité commune; elle menace la paix, la prospérité, la santé et l'environnement dans le monde; et elle gaspille un potentiel inexploité. » — Lee H. Hamilton

« Nous devons nous assurer que le marché mondial est ancré dans des valeurs et des pratiques généralement partagées qui reflètent les besoins sociaux au niveau mondial, et faire en sorte que la mondialisation profite à tous. » — Kofi Annan

Citations de Bill Clinton, ancien président des États-Unis :

« L'opposition à la mondialisation dans le monde est enracinée dans le sentiment qu'ont certaines personnes d'être mises de côté, laissées-pour-compte et piétinées par les autres pays. »

« La pauvreté dans le monde est un baril de poudre auquel notre indifférence pourrait mettre le feu. »

« Nous ne pouvons bâtir notre avenir sans aider les autres à bâtir le leur. »

« La mondialisation ne peut être contenue ou arrêtée. C'est l'équivalent économique d'une force de la nature – comme l'eau ou le vent. »

« Lorsque nous permettons aux plus faibles et aux plus pauvres d'entre nous de s'élever, c'est nous tous qui nous élevons. »

« Nous devons aider les plus jeunes à reconnaître leur capacité à faire le bien et à découvrir la gratification qui accompagne la générosité. »

« Tout le monde est important, tout le monde mérite une chance, tout le monde a un rôle à jouer de façon responsable, et nous réussissons mieux lorsque nous travaillons ensemble. »

Citations du Dalai-Lama, Chef de l'ordre Dge-luges-Pa des bouddhistes tibétains, Prix Nobel de la paix de 1989

« Dans les circonstances présentes, personne ne peut prétendre que quelqu'un d'autre va résoudre ses problèmes. Chaque individu est responsable du fait d'aider à guider la totalité de notre communauté dans la bonne direction. Les bons vœux ne suffisent pas; nous devons nous engager de la manière la plus active. »

« Notre raison d'être dans cette vie est d'aider les autres. Et si vous ne pouvez les aider, au moins ne leur nuisez pas. »

« Le bonheur n'est pas quelque chose de préfabriqué, il provient de vos propres actions. »

Annexe 0-C

Glossaire

Agence canadienne de développement international (ACDI) – Principal organisme d'aide au développement du Canada, l'ACDI administre environ 80 % du budget d'aide du Canada.

Agriculture de subsistance – Agriculture dont la production est destinée à être consommée par l'agriculteur et les membres de sa famille, et non à être vendue.

Aide – Transfert de marchandises, de services et d'argent entre des entités telles que des pays, des banques commerciales, des organismes internationaux ou des organisations non gouvernementales. Le mot a un sens très général et englobe à la fois les subventions et les prêts.

Aide bilatérale – Aide qui circule directement entre le pays donateur et le pays bénéficiaire.

Aide étrangère – Forme de don d'un pays à un autre. Les principaux bénéficiaires de l'aide étrangère sont les pays en développement (c.-à-d. le tiers-monde) et les principaux donateurs sont les pays développés.

Aide multilatérale – Aide consentie aux pays pauvres par l'entremise d'organisations internationales telles que la Banque mondiale, le Fonds monétaire international ou le fonds de développement de l'UE. Chaque organisation possède son propre programme d'aide et est financée par les pays développés plus riches.

ALE (Accord de libre-échange) – Accord commercial intervenu entre les États-Unis et le Canada en 1989.

Banque mondiale – Organisme des Nations Unies mis sur pied dans le but d'aider les pays en développement en leur consentant des prêts garantis par les gouvernements membres.

Centre de recherches pour le développement international (CRDI) – Société d'État canadienne qui appuie les chercheurs des pays en développement dans leur quête de moyens pour bâtir des sociétés plus saines, plus équitables et plus prospères.

Chapati – Pain rond, plat, sans levain, légèrement frit dans l'huile ou le beurre.

Colonisation – Prise de possession d'un pays par un autre pour en faire une colonie.

Commonwealth – Association de pays composée du Royaume-Uni et de ses dépendances ainsi que d'un grand nombre d'anciennes colonies britanniques qui sont maintenant souveraines, mais portent allégeance à la couronne britannique.

Coopération économique de la zone Asie-Pacifique (APEC) – Groupe de 29 pays situés dans la zone Asie-Pacifique qui se réunit périodiquement pour discuter de questions commerciales et favoriser un accroissement du libre-échange commercial entre les pays de l'Asie et ceux du littoral du Pacifique.

Cultures commerciales – Cultures produites uniquement pour le marché.

Déréglementation – Élimination de lois et de règlements régissant les sociétés, les services publics et l'industrie dans le but de faciliter les échanges commerciaux.

Densité de la population – Nombre de personnes par unité de surface.

Dettes – Déficit accumulé par un gouvernement qui correspond au principal dû aux créanciers intérieurs et extérieurs (c.-à-d. ceux qui prêtent l'argent au gouvernement).

Dettes extérieures – Ensemble des dettes privées et publiques d'un pays envers des agents économiques extérieurs.

Développement – Processus d'amélioration de la qualité de vie de tous les habitants d'un pays.

Développement durable – Développement qui tient compte de la qualité de vie des générations futures aussi bien qu'actuelles.

Droits (de douane) – Taxe sur les marchandises imposée au pays exportateur ou à l'entreprise exportatrice par le pays importateur. Ils sont imposés dans le but de renforcer les économies locales et de promouvoir la vente de produits nationaux en rendant les produits étrangers plus chers en comparaison.

Empreinte écologique – Désigne la quantité exprimée de terre et d'eau dont une personne, une ville, un pays, voire l'humanité entière, doit disposer pour se procurer toutes les ressources nécessaires à sa consommation et pour absorber les déchets produits. Elle s'exprime en hectares globaux, c'est-à-dire qu'on mesure le nombre d'hectares productifs sur le plan biologique en se fondant sur la moyenne mondiale du taux de productivité.

Exode rural – Dépopulation des régions rurales au profit des zones urbaines.

Fonds monétaire international (FMI) – Organisme des Nations Unies qui a pour mission de promouvoir le commerce en augmentant la stabilité des changes des principales monnaies. Il offre des prêts d'urgence aux pays qui sont incapables de faire les paiements internationaux courants, en échange de l'imposition de programmes d'ajustement structurel (PAS).

Fossé nord-sud – Division socioéconomique et politique qui existe entre les pays développés riches, collectivement appelés « le Nord », et les pays en développement plus pauvres, c'est-à-dire « le Sud ». Bien que les pays qui composent « le Nord » soient en grande partie situés dans l'hémisphère nord, le fossé ou la division nord-sud n'est pas fondamentalement géographique.

Importations – Marchandises, services et immobilisations achetés auprès de pays étrangers. Les importations se traduisent par une perte sur les opérations de change pour payer les marchandises et sont comptabilisées comme des débits au compte du solde des paiements.

Indice du développement humain (IDH) – Mesure représentant trois éléments du développement humain, soit la longévité (espérance de vie à la naissance), l'instruction (alphabétisation des adultes et durée moyenne de scolarisation) et le revenu.

Indice sexospécifique de développement (ISD) – Mesure représentant trois éléments du développement humain, soit la longévité (espérance de vie à la naissance), l'instruction

(alphabétisation des adultes et durée moyenne de scolarisation) et le revenu. L'indice tient aussi compte des inégalités sociologiques entre les hommes et les femmes telles les différences au niveau du revenu et de l'éducation.

Insuffisance pondérale (à la naissance) : Lorsqu'un nouveau-né vient au monde avec un poids de moins de 2 500 g (Synonyme : hypotrophie)

Le Nord – Désigne les pays riches et technologiquement avancés du monde, par opposition au Sud qui est plus pauvre et moins développé. Voir Pays développés.

Le Sud – voir Pays en développement.

Libre-échange – Entente commerciale en vertu de laquelle les droits de douane et autres entraves à la libre circulation des marchandises et des services sont éliminés.

Maïs – Céréale de la famille des graminacées.

Monde majoritaire – Autre expression pour désigner le tiers-monde, les pays en développement ou les pays de l'hémisphère sud; toutefois, on considère qu'il s'agit d'une expression plus exacte et politiquement correcte. Elle fait référence au fait que 83 % de la population mondiale vit dans des pays en développement et que 76 % des pays du monde sont en développement.

Objectifs du Millénaire pour le développement – Entérinés en septembre 2000, huit objectifs que les 191 états membres des Nations Unies ont convenu d'essayer d'atteindre d'ici 2015.

1. Éradiquer la pauvreté extrême et la faim.
2. Assurer l'éducation primaire pour tous.
3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.
4. Réduire la mortalité infantile.
5. Améliorer la santé maternelle.
6. Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies.
7. Assurer un environnement durable.
8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) – Organisation de recherche basée à Paris qui fournit aux 30 pays développés qui en sont membres, dont le Canada, de l'information et des conseils en matière de politique économique.

Organisation mondiale de la Santé (OMS) – Organisme des Nations Unies spécialisé dans le domaine de la santé.

Organisation mondiale du commerce (OMC) – Association basée à Genève comptant 140 pays membres et visant à libéraliser le commerce international, créée en 1995 pour administrer le GATT ainsi que le commerce des services et la propriété intellectuelle. Les tribunaux secrets de l'OMC tranchent les différends commerciaux entre les pays membres.

Organisations non gouvernementales (ONG) – Organisations privées qui offrent de l'aide financière et technique aux pays moins développés.

Par habitant – Expression qui signifie « par personne » et qui est normalement utilisée pour désigner la moyenne par personne d'une statistique donnée, notamment le revenu.

Parité de pouvoir d'achat (PPA) – Le PIB en PPA d'un pays est rajusté de manière à refléter le pouvoir d'achat intérieur de la monnaie.

Pauvreté absolue – Niveau de pauvreté des personnes qui n'ont pas les ressources nécessaires pour répondre aux besoins fondamentaux d'une vie saine. Elles ne disposent pas d'un revenu suffisant pour se nourrir, se loger et se vêtir d'une façon saine.

Pauvreté relative – Niveau de pauvreté dans un pays, exprimé en fonction d'un certain niveau de revenu, par exemple la moitié du salaire moyen.

Pays les moins développés (PLMD) – Plus pauvres des pays moins développés.

Pays moins développés (PMD) – Pays généralement caractérisés par un faible PIB et un revenu par habitant peu élevé. Les PMD sont normalement très dépendants du secteur primaire de l'économie.

Pays développés – Pays qui jouissent d'un niveau de vie relativement élevé grâce à une économie diversifiée et industrialisée. Les pays qui ont un indice du développement humain (IDH) très élevé sont généralement considérés comme des pays développés. Cela coïncide normalement avec le fait d'avoir un produit intérieur brut (PIB) par habitant élevé. Synonymes : pays industrialisés, « le Nord », hémisphère nord, pays de l'hémisphère nord, Occident.

Pays en développement – Pays qui jouissent d'un niveau de vie relativement bas, dont la base industrielle n'est pas développée et qui affichent un faible indice du développement humain (IDH). Synonymes : tiers-monde, « le Sud », hémisphère sud, pays de l'hémisphère Sud, pays moins développés, Monde majoritaire.

Produit intérieur brut (PIB) – Mesure de la performance économique (du revenu national). Correspond à la valeur totale de tous les biens et services produits dans un pays donné au cours d'une année donnée. Afin d'éviter que la même production entre plus d'une fois dans le calcul, ne font partie du PIB que les biens et services finaux, ceux qui servent à produire d'autres biens étant exclus. Par exemple, le blé avec lequel on fait le pain est exclu, mais non le pain.

Programmes d'ajustement structurel (PAS) – Réformes mises en œuvre par le FMI qui constituent des conditions à l'obtention de prêts de la part du FMI et de la Banque mondiale et sont imposées à de nombreux pays en développement. Ces changements visent à promouvoir la croissance économique, à générer des revenus, à payer la dette accumulée par ces pays. Les détracteurs estiment que les PAS menacent la souveraineté des économies nationales parce qu'une organisation extérieure dicte la politique d'un pays et qu'ils sont en grande partie responsables de la stagnation économique dans les pays emprunteurs.

Revenu national brut (RNB) – Anciennement : produit national brut ou PNB. Le RNB est égal au PIB plus le revenu net provenant des placements à l'étranger (moins les paiements équivalents versés à des non-résidents qui contribuent à l'économie intérieure).

RNB en parité de pouvoir d'achat (PPA) – Correspond au RNB converti à un taux de change qui permet de niveler les différences de prix entre pays. Un dollar exprimé en PPA a le même pouvoir d'achat dans un pays donné qu'un dollar américain aux États-Unis.

Sanction – Refus d'un gouvernement d'importer des marchandises provenant d'un pays contre lequel il proteste ou qu'il boycotte. Souvent, cette mesure est utilisée pour punir les membres d'une zone de libre-échange qui enfreignent les ententes commerciales.

Shamba – Mot swahili (langue officielle du Kenya) qui signifie « ferme ».

Subvention – Argent donné aux producteurs dans le but de réduire les coûts et, par le fait même, le cours du marché d'une marchandise ou d'un service.

Tiers-monde – Expression créée en 1952 afin de distinguer les pays qui n'étaient alignés ni avec l'Ouest ni avec le bloc soviétique durant la guerre froide. De nos jours, toutefois, l'expression est souvent utilisée pour désigner les pays affichant un faible indice du développement humain (IDH) selon les Nations Unies, quelle que soit leur situation politique. L'expression est désormais perçue comme étant méprisante et désuète. Voir Pays en développement.

Ugali – Mets prisé des Kényans, composé de farine de maïs et d'eau. Il a la forme d'un gâteau une fois cuit.

Urbanisation – Processus économiques et démographiques associés à la croissance des villes.

Annexe 1-A

Liste d'identification des photos du diaporama d'introduction

1. Champs de l'Î.-P.-É. – vue aérienne
2. Grande fosse orientale – Kenya
3. Marché au Kenya
4. Supermarché à l'Î.-P.-É.
5. Cafésiers
6. Bourgeons de caféier en fleur
7. Gros plan de cerises de caféier sur une branche⁵⁶
8. Champ de cafésiers
9. Homme transportant une poche de fèves de café
10. Fèves de café séchant dans des bacs
11. Café dans une tasse avec sac de café équitable Just Us!
12. Tracteur dans un champ de l'Î.-P.-É.
13. Tracteur et grange au Kenya
14. Balles de foin rondes dans un champ près d'un village de pêcheurs à l'Î.-P.-É.
15. Récolte au Kenya⁵⁷
16. Terres agricoles en terrasses au Kenya
17. Fermière travaillant la terre en bordure d'une route
18. Arbre dans un champ de pommes de terre à l'Î.-P.-É.
19. Arbre dans un champ de cultures irriguées au Kenya
20. Route rurale au Kenya⁵⁸
21. Route rurale à l'Î.-P.-É.
22. Route au Kenya avec un homme et du bétail
23. Exploitation bovine à l'Î.-P.-É.
24. Garçon avec une vache au Kenya
25. Granges à l'Î.-P.-É.
26. Grange, moutons et vaches au Kenya
27. Vaches à un point d'eau au Kenya
28. Vaches en zéro-pâturage au Kenya⁵⁹
29. Champs de thé au Kenya
30. Enfants récoltant le thé
31. Thé traité en attente d'être mélangé et emballé
32. Thé infusé avec contenant métallique et boîte
33. Maison au Kenya

⁵⁶ Les fèves utilisées pour faire le café que l'on boit se trouvent à l'intérieur des cerises. Lorsque les cerises sont mûres et rouges, elles sont récoltées, puis les fèves sont extraites du fruit, séchées et traitées.

⁵⁷ Bien que la majeure partie de l'agriculture au Kenya soit faite à la main, il existe beaucoup de riches agriculteurs dont les exploitations – et le matériel agricole – ressemblent énormément à celles qu'on trouve à l'Île.

⁵⁸ Dans certaines régions du Kenya, la terre est rouge, voire plus rouge qu'à l'Î.-P.-É.

⁵⁹ La méthode de zéro-pâturage est pratique courante chez les fermiers kényans qui possèdent peu de terres.

34. Maison à l'Î.-P.-É.
35. Maison à toit de chaume au Kenya
36. Maison à l'Î.-P.-É. (2)
37. Maison de terre au Kenya
38. Centre-ville de Nairobi
39. Victoria row, Charlottetown
40. Centre-ville de Nairobi (2)
41. Élèves de 7^e année⁶⁰ en classe au Kenya
42. Élèves kényans plus jeunes dans une grande classe
43. Classe à l'Î.-P.-É. – vue de l'arrière
44. Élèves d'une école privée au Kenya
45. Trois élèves masculins du secondaire au Kenya
46. Élèves faisant une pause en classe à l'Î.-P.-É.
47. Bananes qui poussent au Kenya
48. Bananes prêtent à servir à l'Î.-P.-É.
49. Bateau de pêche au quai d'Alberton
50. Flotte de bateaux de pêche au Kenya
51. Garçon sur un bateau de pêche au Kenya
52. Pieds d'élèves au Kenya
53. Pieds d'élèves à l'Î.-P.-É.
54. École kényane (1)
55. École kényane (2)
56. École Miscouche Consolidated
57. Élèves à la fenêtre d'une classe au Kenya
58. Élèves jouant dehors près de la fenêtre d'une classe à l'Î.-P.-É.
59. Préparation d'un repas kényan sur un feu de bois
60. Préparation d'un repas dans une cuisine à l'Î.-P.-É.
61. Coucher de soleil au Kenya
62. Coucher de soleil à l'Î.-P.-É.
63. Ciel – parce que nous respirons tous le même air

⁶⁰ En anglais, on utilise l'expression « standard 7 » au lieu de « grade 7 » pour désigner la 7^e année.

Annexe 2-A

Renseignements généraux à l'intention de l'enseignant

Cartes utilisées dans la présente leçon

Étant donné que la terre est ronde, c'est toujours un défi de la représenter sur une surface plate. Bien des cartes ont été élaborées à diverses fins et montrent la terre selon différents points de vue.

Dans la présente leçon, les cartes suivantes sont présentées :

Projection de Peters : Cette carte offre une projection exacte de la taille des continents, mais elle déforme les pays. La projection de Peters (1974) utilise un système de coordonnées rectangulaire dans lequel les méridiens de longitude et les parallèles de latitude sont espacés de manière égale.

Projection de Mercator : Cette carte a été élaborée en 1569 par Gerhard Kremer comme outil de navigation. Elle ne rend pas compte de la taille réelle des pays et des continents de l'hémisphère nord, et les endroits comme le Groenland semblent être de la même taille que l'Afrique, alors que la masse terrestre de l'Afrique est en réalité quatorze fois plus grande. Elle est dessinée de façon à ce que des lignes droites tracées entre les pays correspondent aux directions de compas utilisées pour la navigation. Sur cette carte, l'hémisphère nord accapare une section disproportionnée du monde.

Carte du monde de McArthur : Il s'agit d'une des nombreuses cartes qui offrent une représentation inversée du monde – une remise en question de notre vision habituelle du monde. Cette carte a été élaborée par un Australien.

Chaque carte représente la vision du monde de son créateur. L'utilisation d'un globe terrestre aidera les élèves à comprendre ces divers points de vue.

Annexe 2-B1

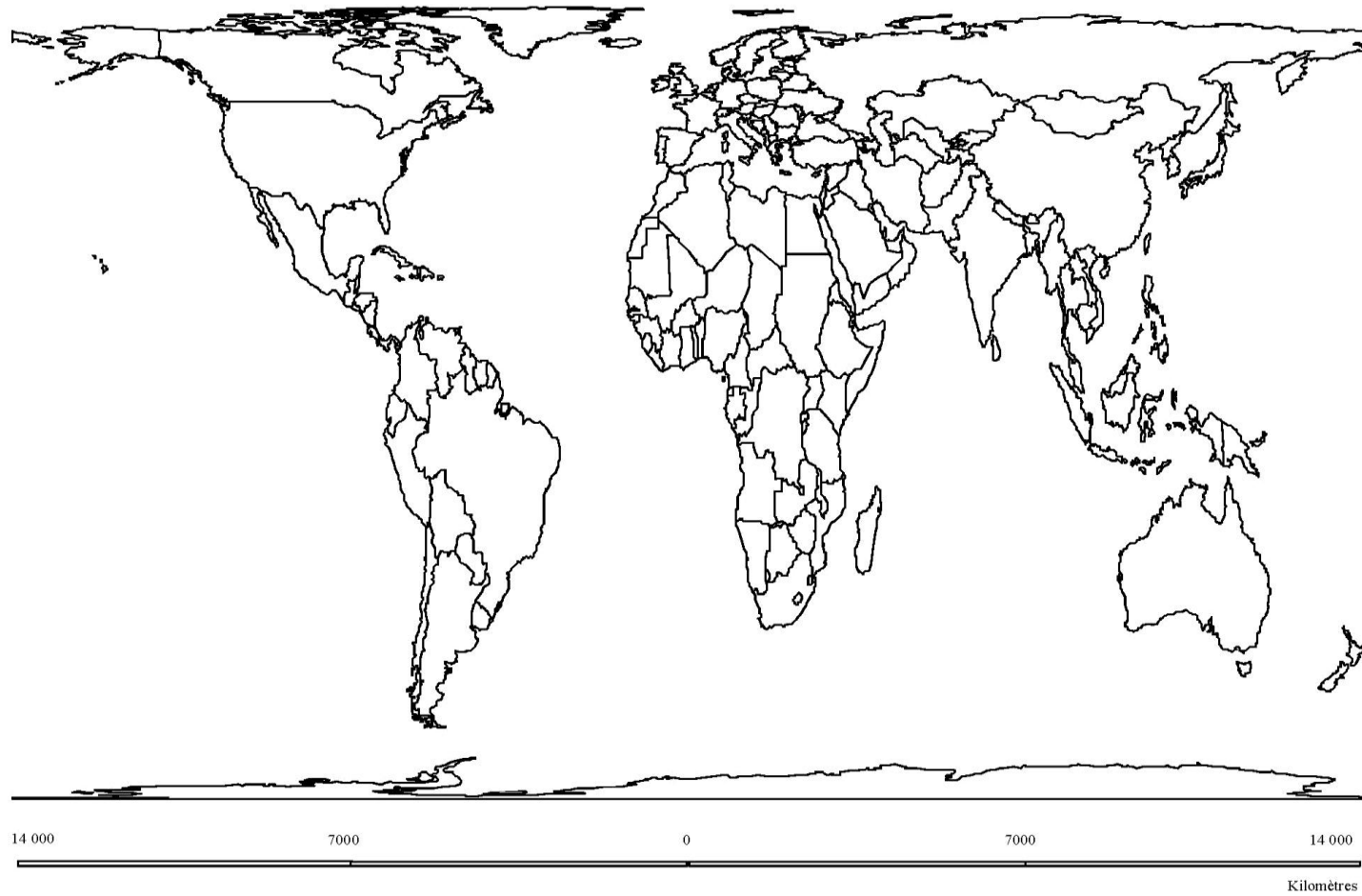
Projection de Mercator



*Source : <http://www.carto-gh.com/carto-monde.htm>

Annexe 2-B2

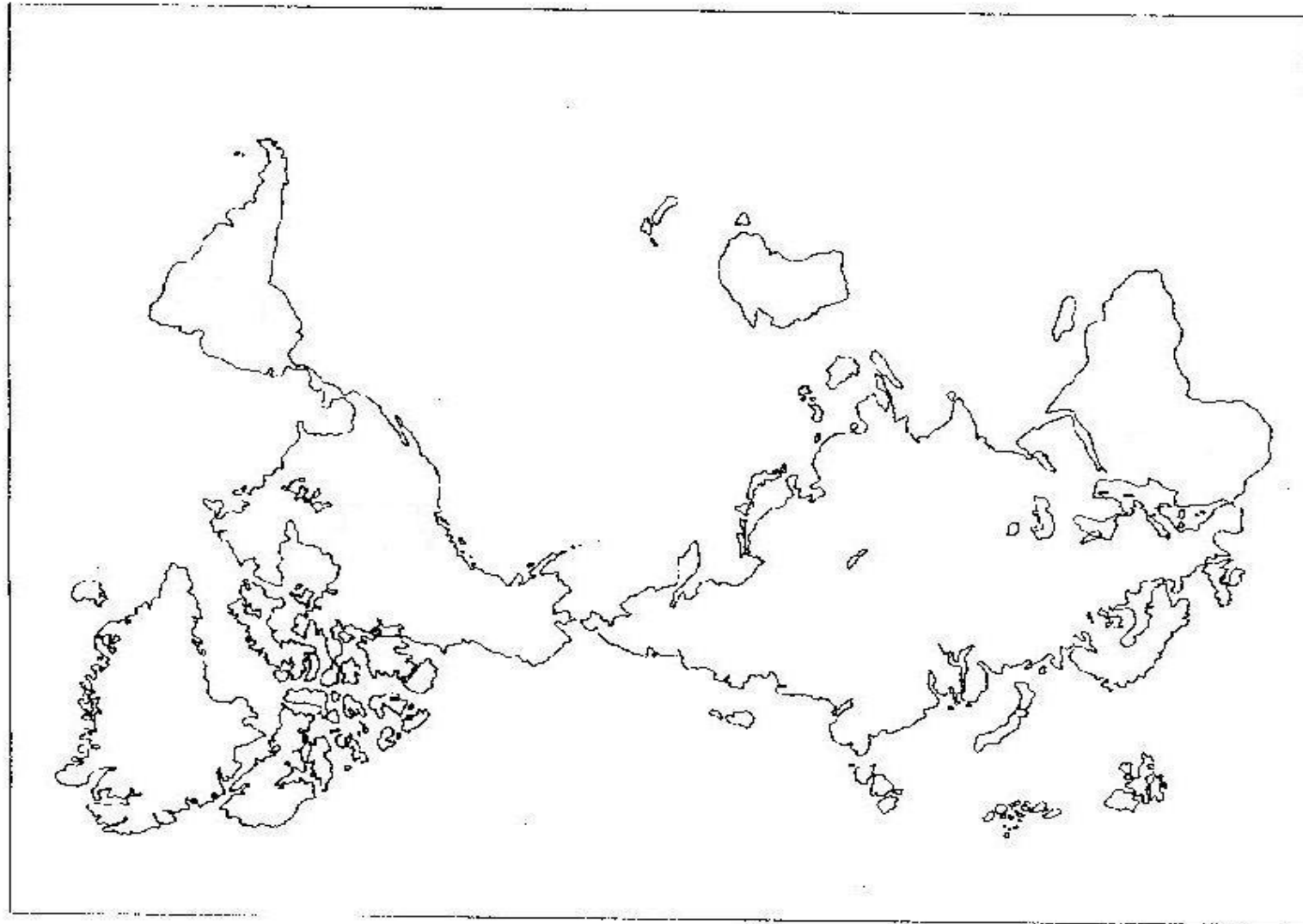
Projection de Peters



*Source : <http://www.carto-gh.com/carto-monde.htm>

Annexe 2-B3

Projection de McArthur



Annexe 2-C

Questions — Cartes de Mercator, de Peters et de McArthur

- a) Laquelle des deux cartes ressemble le plus à la carte du monde que vous aviez visualisée?
- b) Quelles sont les principales différences entre les deux cartes?
- c) Laquelle des deux cartes préférez-vous? Pourquoi?
- d) Laquelle des deux cartes est la plus exacte? Pourquoi?
- e) Pensez-vous qu'il serait possible de dessiner une carte plus exacte sur laquelle tous les continents seraient de la bonne forme et de la bonne taille? Expliquez.
- f) Questions relatives à la carte de McArthur :
 - i) Dans quel pays ou quelle région du monde l'auteur de cette carte pourrait-il habiter?
 - ii) Dans quels pays cette carte risquerait-elle d'être la mieux accueillie? Où risquerait-elle d'être moins bien accueillie?
 - iii) Qu'est-ce qui fait que cette carte présente une image déformée du monde?
 - iv) Que pensez-vous de cette carte de votre propre point de vue?

Annexe 3-A

Cartes de visualisation de rôles

« Un regard de mon point de vue »

Qu'est-ce qui influence votre vision du monde?

Reporter local de Radio-Canada

Tu es un reporter local pour la télévision de Radio-Canada. Ton travail consiste à parcourir le Canada atlantique pour faire des reportages sur l'actualité locale. Tu connais beaucoup de gens à l'échelle locale, mais tu as rarement la chance de voyager à l'extérieur des provinces atlantiques.

Décris ta perception du monde.

Reporter international de Radio-Canada

Tu es un reporter international pour la télévision de Radio-Canada. Ton travail consiste à parcourir le monde pour faire des reportages sur l'actualité à l'étranger. Tu voyages beaucoup, et tu as visité de nombreux pays et rencontré bien des gens.

Décris ta perception du monde.

Agriculteur à l'Î.-P.-É.

Tu es un agriculteur à l'Î.-P.-É. Compte tenu de l'ampleur du travail à accomplir à la ferme, tu quittes rarement l'Île. De plus, en raison de ta situation rurale, tu n'as pas accès à la télévision par câble ni à l'Internet haute vitesse. Tu te contentes d'accomplir les tâches agricoles et de visiter tes voisins.

Décris ta perception du monde.

Agriculteur au Kenya

Tu es un agriculteur au Kenya. Compte tenu de l'ampleur du travail et de la difficulté de se déplacer sur de longues distances (tu dois toujours marcher pour aller quelque part), tu ne peux que te rendre dans les communautés voisines. Tu fais pousser les aliments que tu manges, et tu possèdes une vache et une chèvre. Tu n'as ni télévision ni radio, et les nouvelles te proviennent de conversations avec tes voisins.

Décris ta perception du monde.

Élève de 9^e année à l'Î.-P.-É.

Tu es un élève de 9^e année à l'Î.-P.-É. Tu as accès à la télévision par câble et à l'Internet. Tu as voyagé vers l'ouest jusqu'à Ottawa, mais tu n'as jamais voyagé en dehors du Canada.

Décris ta perception du monde.

Élève de 9^e année dans une région rurale du Kenya

Tu es un élève de 9^e année au Kenya. Tu marches trois kilomètres pour te rendre à l'école chaque jour et tu as très peu de nourriture et d'eau. Lorsque tu n'es pas à l'école, tu travailles à la petite ferme familiale où vous faites pousser des aliments pour vous nourrir.

Décris ta perception du monde.

Personne âgée

Tu es une personne âgée à l'Î.-P.-É. Tu as toujours habité l'Île et tu as seulement visité Moncton après la construction du pont. Tu aimes jouer aux cartes le jeudi soir et au bingo tous les vendredis. Lorsque tu étais jeune, tu as combattu sur les lignes de front lors de la Seconde Guerre mondiale.

Décris ta perception du monde.

Jeune enfant

Tu es un jeune enfant à l'Î.-P.-É. Tu aimes des sports comme le hockey en hiver et le soccer en été. Tu n'as jamais lu le journal ni écouté les informations, alors ce que tu sais du monde, tu l'as appris à l'école ou encore dans les dessins animés et les émissions que tu regardes à la télévision.

Décris ta perception du monde.

Personne pauvre au Canada atlantique

Tu es une personne pauvre au Canada atlantique. Bien que tu aies un endroit où te loger, tu dois faire appel à tes amis et à tes voisins pour tes déplacements lorsque tu dois te rendre à un rendez-vous ou au travail. À la fin du mois, tu dois parfois aller à la banque alimentaire parce que ton salaire ne suffit pas à payer tous tes frais de subsistance.

Décris ta perception du monde.

Annexe 3-B

« Un regard de mon point de vue » (Feuille de travail)

Qu'est-ce qui influence votre vision du monde?

Nom : _____

Consigne : Si tu étais cette personne, réfléchis à quoi ressemblerait ta vie, à la façon dont tu communiquerais avec les autres, à la façon dont tu apprendrais à connaître les autres régions du monde, aux possibilités que tu aurais, à ce qui pourrait te limiter ainsi qu'à la façon dont tu pourrais influencer la vision du monde des autres.

Reporter local de Radio-Canada

Tu es un reporter local pour la télévision de Radio-Canada. Ton travail consiste à parcourir le Canada atlantique pour faire des reportages sur l'actualité locale. Tu connais beaucoup de gens à l'échelle locale, mais tu as rarement la chance de voyager à l'extérieur des provinces atlantiques.

Décris ta perception du monde.

Écris tes réflexions : _____

Annexe 3-B

« Un regard de mon point de vue » (Feuille de travail)

Qu'est-ce qui influence votre vision du monde?

Nom : _____

Consigne : Si tu étais cette personne, réfléchis à quoi ressemblerait ta vie, à la façon dont tu communiquerais avec les autres, à la façon dont tu apprendrais à connaître les autres régions du monde, aux possibilités que tu aurais, à ce qui pourrait te limiter ainsi qu'à la façon dont tu pourrais influencer la vision du monde des autres.

Reporter international de Radio-Canada

Tu es un reporter international pour la télévision de Radio-Canada. Ton travail consiste à parcourir le monde pour faire des reportages sur l'actualité à l'étranger. Tu voyages beaucoup, et tu as visité de nombreux pays et rencontré bien des gens.

Décris ta perception du monde.

Écris tes réflexions : _____

Annexe 3-B

« Un regard de mon point de vue » (Feuille de travail)

Qu'est-ce qui influence votre vision du monde?

Nom : _____

Consigne : Si tu étais cette personne, réfléchis à quoi ressemblerait ta vie, à la façon dont tu communiquerais avec les autres, à la façon dont tu apprendrais à connaître les autres régions du monde, aux possibilités que tu aurais, à ce qui pourrait te limiter ainsi qu'à la façon dont tu pourrais influencer la vision du monde des autres.

Agriculteur au Kenya

Tu es un agriculteur au Kenya. Compte tenu de l'ampleur du travail et de la difficulté de se déplacer sur de longues distances (tu dois toujours marcher pour aller quelque part), tu ne peux que te rendre dans les communautés voisines. Tu fais pousser les aliments que tu manges, et tu possèdes une vache et une chèvre. Tu n'as ni télévision ni radio, et les nouvelles te proviennent de conversations avec tes voisins.

Décris ta perception du monde.

Écris tes réflexions : _____

Annexe 3-B

« Un regard de mon point de vue » (Feuille de travail)

Qu'est-ce qui influence votre vision du monde?

Nom : _____

Consigne : Si tu étais cette personne, réfléchis à quoi ressemblerait ta vie, à la façon dont tu communiquerais avec les autres, à la façon dont tu apprendrais à connaître les autres régions du monde, aux possibilités que tu aurais, à ce qui pourrait te limiter ainsi qu'à la façon dont tu pourrais influencer la vision du monde des autres.

Élève de 9^e année dans une région rurale du Kenya

Tu es un élève de 9^e année au Kenya. Tu marches trois kilomètres pour te rendre à l'école chaque jour et tu as très peu de nourriture et d'eau. Lorsque tu n'es pas à l'école, tu travailles à la petite ferme familiale où vous faites pousser des aliments pour vous nourrir.

Décris ta perception du monde.

Écris tes réflexions : _____

Annexe 3-B

« Un regard de mon point de vue » (Feuille de travail)

Qu'est-ce qui influence votre vision du monde?

Nom : _____

Consigne : Si tu étais cette personne, réfléchis à quoi ressemblerait ta vie, à la façon dont tu communiquerais avec les autres, à la façon dont tu apprendrais à connaître les autres régions du monde, aux possibilités que tu aurais, à ce qui pourrait te limiter ainsi qu'à la façon dont tu pourrais influencer la vision du monde des autres.

Jeune enfant

Tu es un jeune enfant à l'Î.-P.-É. Tu aimes des sports comme le hockey en hiver et le soccer en été. Tu n'as jamais lu le journal ni écouté les informations, alors ce que tu sais du monde, tu l'as appris à l'école ou encore dans les dessins animés et les émissions que tu regardes à la télévision.

Décris ta perception du monde.

Écris tes réflexions : _____

Annexe 3-B

« Un regard de mon point de vue » (Feuille de travail)

Qu'est-ce qui influence votre vision du monde?

Nom : _____

Consigne : Si tu étais cette personne, réfléchis à quoi ressemblerait ta vie, à la façon dont tu communiquerais avec les autres, à la façon dont tu apprendrais à connaître les autres régions du monde, aux possibilités que tu aurais, à ce qui pourrait te limiter ainsi qu'à la façon dont tu pourrais influencer la vision du monde des autres.

Personne pauvre au Canada atlantique

Tu es une personne pauvre au Canada atlantique. Bien que tu aies un endroit où te loger, tu dois faire appel à tes amis et à tes voisins pour tes déplacements lorsque tu dois te rendre à un rendez-vous ou au travail. À la fin du mois, tu dois parfois aller à la banque alimentaire parce que ton salaire ne suffit pas à payer tous tes frais de subsistance.

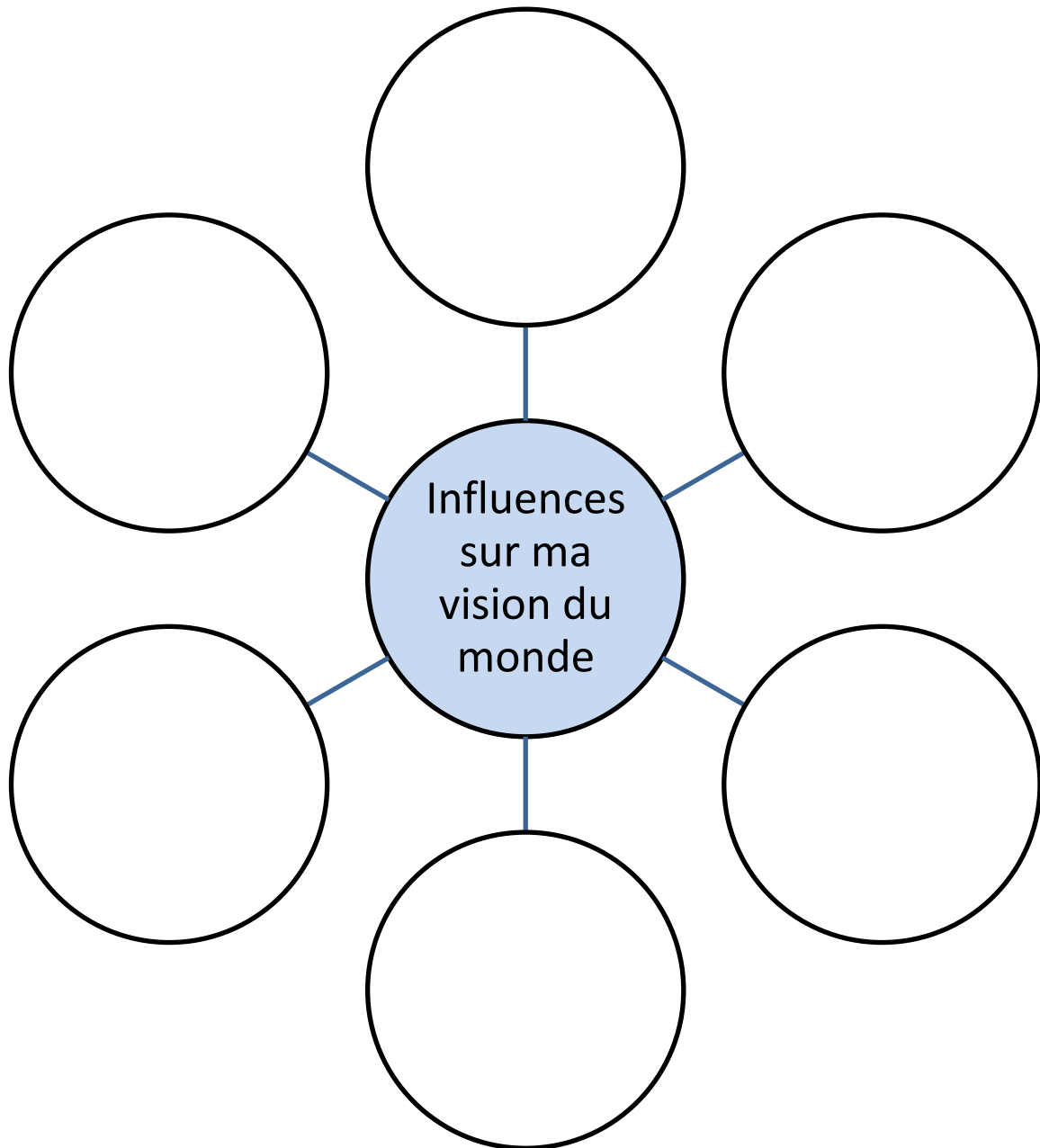
Décris ta perception du monde.

Écris tes réflexions : _____

Annexe 3-D

Toile d'araignée

Les facteurs qui influencent ma vision du monde



Annexe 3-E**Ma vision du monde****Exemple d'échelle de notation**

Processus	N'as pas satisfait aux exigences minimales	Satisfaisant	Excellent
1. Vision claire des exigences du projet	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
2. Bien organisé pour réaliser le projet	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
3. Gestion intelligente du temps	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
4. Acquisition de la base des connaissances nécessaire	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
5. Efforts de communication avec l'enseignant	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
Produit (travail)			
1. Format	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
2. Mécanique de l'expression verbale/écrite	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
3. Organisation et structure	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
4. Créativité	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10
5. Démonstration de connaissances	1 2 3	4 5 6	7 8 9 10

Note finale : /100

Commentaires :

Annexe 4-A

Cartes aide-mémoire

De quel pays s'agit-il?

Pays A

Devine à quel pays sont associés les indices énumérés ci-dessous :

- industrie touristique prospère
- carrefour commercial et financier régional
- République démocratique ayant un président et une Assemblée nationale composée de représentants élus
- vaste réseau de téléphonie cellulaire couvrant l'ensemble du pays
- valeur des exportations estimée à plus de 3 milliards de dollars par année
- région agricole parmi les plus prospères de ce continent
- pays d'une grande diversité ethnique

Pays B

Devine à quel pays sont associés les indices énumérés ci-dessous :

- l'agriculture emploie 70 % de la main-d'œuvre
- faune abondante et diversifiée ayant une valeur scientifique et économique
- on trouve d'immenses bidonvilles dans les grandes villes
- la corruption gouvernementale entrave depuis longtemps le développement
- les athlètes dominant les courses de fond et de demi-fond à l'échelle mondiale
- se classe au 4^e rang dans le monde pour le nombre de personnes atteintes du VIH/sida
- problèmes récurrents de sécheresse et d'inondations

*Source :

Evans, Mark et Reynolds, Cecilia, *Educating for Global Citizenship in a Changing World* - a teacher's resource handbook, document publié en ligne par l'IEPO/UT, 2004.

CIA — The World Factbook – Kenya (disponible en ligne. Présente une carte et une brève description de la géographie, de l'économie, du gouvernement et de la population.)

Annexe 4-B

Description des diapositives

Diaporama : *Un arbre pousse au Kenya*

- 1 Acacia au beau milieu d'une ferme bovine
- 2 UN ARBRE DE VIE – Premières heures du jour en safari – acacia et marabouts d'Afrique
- 3 Rhinocéros et bébé
- 4 Famille de babouins à un point d'eau
- 5 Maman babouin et bébé
- 6 Éléphant
- 7 Gazelle traversant la route
- 8 Lionne et deux lionceaux
- 9 Lion au repos – On remarque le véhicule de safari en arrière-plan à gauche.
- 10 Flamants roses et blancs dans la réserve du lac Nakuru
- 11 Groupe de phacochères
- 12 Buffles d'Inde en compagnie d'oiseaux insectivores
- 13 Vieux buffle d'Inde qui paresse après s'être roulé dans la boue pour se rafraîchir
- 14 Dindons sauvages
- 15 Marabout d'Afrique posant pour la photo
- 16 Zèbre – est-il blanc avec des rayures noires ou noir avec des rayures blanches?
- 17 Troupeau de zèbres – Il n'y en a pas deux qui ont le même motif.
- 18 Est-ce que quelqu'un connaît le nom de ce gros animal cornu?
- 19 Girafe qui broute – remarquez le motif.
- 20 Autre girafe parmi les acacias
- 21 Troupeau de girafes aux motifs différents
- 22 Hippopotame quittant un point d'eau – Il ne veut rien savoir de nous.
- 23 Bétail partageant son pâturage avec la faune sauvage africaine
- 24 UN ARBRE DE BEAUTÉ — Premières heures du jour au bord du lac Nakuru
- 25 Les fleurs sont abondantes dans la région fertile du centre du Kenya.
- 26 Mouche posée sur une jolie fleur
- 27 Encore d'énormes fleurs!
- 28 Bourgeons de caféier
- 29 Mont Kenya – 2^e sommet d'Afrique
- 30 Au bord du lac Nakuru – tôt le matin
- 31 Acacia au coucher du soleil
- 32 Animaux sauvages errant dans la savane au coucher du soleil
- 33 UN ARBRE D'ÉPREUVES – acacia surplombant une piste de safari
- 34 Lit d'un cours d'eau attendant désespérément la pluie
- 35 Jeune enfant jouant dans le sable. Remarquez qu'il porte un pull déchiré, qu'il n'a pas de pantalon ni de chaussures.
- 36 Ces enfants se préparent à entreprendre une longue marche pour retourner à la maison. Ils ont récemment perdu leur école à la suite d'une tempête de vent et

- doivent maintenant partager les installations d'une autre école. Ils portent un uniforme et transportent des bidons pour recueillir l'eau qu'ils boiront à l'école durant la journée; ils rempliront peut-être encore les bidons lors du retour à la maison pour répondre à leurs besoins durant la soirée. Certains ont des chaussures alors que d'autres n'en ont pas. Certains marchent en moyenne de trois à quatre kilomètres pour se rendre à l'école.
- 37 Certains parents ont les moyens d'acheter des chaussures à leurs enfants, mais beaucoup ne peuvent se le permettre, car la moitié de la population active gagne environ 1,00 \$ par jour pour subvenir aux besoins de toute une famille. Remarquez aussi le plancher en argile. S'il y a assez d'eau, une partie de celle-ci sera utilisée pour mouiller le sol afin de lutter contre les parasites et la poussière.
- 38 Bidons alignés à l'arrière de la classe
- 39 Des écoliers viennent accueillir des visiteurs. Leur classe est en arrière-plan.
- 40 Une des deux latrines qui sont utilisées par un peu plus de 200 écoliers.
- 41 Réservoir d'eau en attente de pluie
- 42 Champs de maïs frappés par la sécheresse
- 43 Cette famille a reçu un réservoir d'eau de la part de Farmers Helping Farmers, mais à cause du manque de pluie pendant plusieurs mois, il est vide et les récoltes se meurent.
- 44 Un garçon recueille de l'eau du lac Victoria pour sa famille.
- 45 Cette fillette peut marcher longtemps pour aller chercher de l'eau pour sa famille. Remarquez ses vêtements et ses chaussures.
- 46 Une famille habite cette maison de tôle à côté du poulailler. Ses membres travaillent comme ouvriers agricoles dans une grande exploitation bovine.
- 47 Certains habitent des maisons de terre faites à partir d'un mélange de boue, de paille, de brindilles et parfois de déjections animales. Il s'agit de l'arrière de la maison.
- 48 Il s'agit d'une cuisine où les repas de la famille sont cuits sur le feu. À cause de la quantité de fumée produite et du risque d'incendie, les cuisines sont normalement construites en dehors de l'habitation principale.
- 49 Enfant souffrant de malnutrition et portant des vêtements en lambeaux
- 50 UN ARBRE D'INDUSTRIE – acacia au coucher du soleil
- 51 Béatrice est considérée comme bien nantie selon les standards kényans parce qu'elle possède sept vaches et deux génisses sur sa ferme de 2 acres où elle fait pousser l'herbe à éléphant pour son bétail, le café ainsi que quelques fruits et légumes. Elle espère un jour posséder de 20 à 25 vaches en liberté.
- 52 Un bateau de pêche sur le lac Victoria
- 53 Cerises du café
- 54 Un cultivateur de café apporte un sac de fèves de café à la coopérative de café locale. Il n'obtiendra pas assez d'argent pour faire ses frais.
- 55 Un fermier raccompagne son bétail à la maison après une journée passée à sillonner le bord de la route en quête de nourriture à brouter.
- 56 Une femme travaille la terre en bordure de la route afin de pouvoir faire la plantation avant les pluies. Les femmes ont normalement très peu d'outils manuels pour accomplir ce travail éreintant. La terre est précieuse, et toutes les parcelles disponibles sont cultivées.

- 57 Myhenda, le cuisinier de l'équipe d'enseignants, prépare un repas pour de nombreux convives.
- 58 Une femme revient à la maison avec un gros ballot de branchages qui servira à cuisiner les repas familiaux. Elle a probablement marché longtemps pour ramasser ce bois de chauffage, car les arbres sont rares au Kenya.
- 59 Éleveur de bétail malais. Le trou dans le lobe de son oreille est agrandi au fil du temps par des disques de diamètre croissant et revêt un caractère décoratif.
- 60 Tracteur et bâtiment de ferme
- 61 Un autre champ de maïs qui a désespérément besoin de pluie.
- 62 Une pépinière de semis de théier qui seront plantés dans les champs de thé après un séjour de 12 mois. Le revenu tiré de la vente de ces semis servira à soutenir un groupe d'orphelins, dont plusieurs ont perdu leurs parents à cause du sida.
- 63 Thé traité prêt à être mélangé et emballé
- 64 Jour de lessive. La majorité de la lessive est faite à la main au Kenya.
- 65 La confection de vêtements semble être faite principalement par des hommes.
- 66 Voici Paul, un sculpteur sur bois qui travaille pour l'Africana Cooperative. Il passe une semaine par mois à ramasser le bois à sculpter, deux semaines à sculpter le bois avec d'autres sculpteurs de la coopérative et une semaine à vendre les produits aux visiteurs. Il a sculpté cet éléphant, très populaire auprès des touristes.
- 67 Vue panoramique de Nairobi, capitale du Kenya
- 68 UN ARBRE D'ESPOIR
- 69 Une jeune femme attend impatiemment la naissance de son enfant au St Theresa's Maternity Cottage Hospital. Payer les frais d'hospitalisation présente une grande difficulté pour bien des gens et, la plupart du temps, seules les femmes aux prises avec des complications vont se rendre à l'hôpital pour accoucher.
- 70 Les mères continuent normalement de prendre soin de leurs enfants pendant leur hospitalisation.
- 71 Des élèves de l'école primaire Gathukimundu bénéficient du programme de jumelage de Farmers Helping Farmers avec l'école Miscouche Consolidated.
- 72 Un élève orphelin reçoit une lettre d'un élève de l'Î.-P.-É.
- 73 Jeunes élèves d'une école primaire au Kenya
- 74 Deux élèves de prématernelle. Celui à gauche est effrayé par les visiteurs à la peau blanche parce qu'il croit qu'ils doivent être très malades.
- 75 Élève de prématernelle bien protégé des courants d'air à 30 degrés. Les visiteurs trouvaient qu'il faisait chaud.
- 76 Un enfant transporte sa cuiller et son gobelet pour le programme d'alimentation scolaire.
- 77 Fillette très emballée de recevoir un ballon de soccer pour son école.
- 78 Cette église soutient ses orphelins grâce à une pépinière de semis de théier.
- 79 Certains enfants récoltent le thé – cet enfant aide à arracher les mauvaises herbes.
- 80 Une fillette pose pour une photo à la fenêtre de l'église.
- 81 Drapeau du Kenya – un bouclier masai et deux lances

Annexe 4-C

Article : Quel est ce pays en développement?

Ce pays est relativement chanceux puisqu'il est autosuffisant sur le plan de la production alimentaire. Toutefois, la production alimentaire est saisonnière et pendant de longues périodes, chaque année, les gens doivent compter sur des aliments entreposés et en conserve pour vivre. Par ailleurs, pour assurer cette autosuffisance, la majorité de la main-d'oeuvre du pays travaille en production alimentaire, pratiquant essentiellement une agriculture de subsistance (pour subvenir tout juste aux besoins de la famille) et la pêche. Le mode d'agriculture en vigueur dans ce pays nécessite beaucoup de main-d'oeuvre parce que la technologie est peu accessible.

Le reste de l'économie repose essentiellement sur la production de matières premières, les mines et la foresterie, et les conditions de travail dans ces domaines sont encore plus dures que dans les fermes. Les quelques emplois manufacturiers dans le pays sont épouvantables; les salaires sont bas, les travailleurs doivent travailler de longues heures, six jours sur sept (sans congé) et sans avantages sociaux. Il n'y a pas d'assurance-emploi, de régime de pension ni de programme d'indemnisation des accidents du travail. Si, par exemple, vous vous blessez au travail (disons que vous vous coupez la main), il s'ensuit seulement que vous perdrez votre emploi. Vous ne percevrez aucune pension ni aucune autre forme de compensation financière pour la perte de votre membre. Il n'y a pas non plus d'assistance sociale.

Il y a d'autres raisons d'éviter les blessures. D'une part, il est difficile d'obtenir des soins médicaux. Premièrement, il n'y a pas beaucoup d'hôpitaux dans le pays, et ceux qui existent sont normalement situés dans les villes. Le problème, c'est que la majeure partie de la population vit dans les régions rurales et n'a donc pas accès aux hôpitaux.

Le taux de mortalité chez les enfants de moins de cinq ans est très élevé. Le taux de mortalité des femmes lors de l'accouchement est également élevé. Le système de santé n'est pas parvenu à prévenir la propagation de maladies telles que le typhus, la fièvre typhoïde, la diarrhée et la dysenterie, des maladies qui peuvent être contrôlées avec des mesures d'hygiène appropriées.

La tuberculose et les parasites infantiles (vers) sont répandus. L'espérance de vie est d'environ 55 ans. Pour mettre les choses en perspective, l'espérance de vie en Amérique centrale va de 64 ans au Guatemala à 74 ans au Costa Rica; donc, 55 ans, ce n'est pas très bon.

Un des résultats d'un taux de mortalité infantile élevé et de l'absence de régimes de pension et d'autres programmes d'assistance sociale pour les personnes âgées est que les gens sont obligés d'avoir des familles nombreuses. Selon la moyenne nationale, un couple devra avoir six enfants pour s'assurer qu'au moins un d'entre eux parviendra à l'âge adulte pour assumer la charge de ses parents. Les familles de douze et plus sont fréquentes.

La plupart de ces enfants recevront seulement une éducation rudimentaire, soit l'équivalent de l'école primaire. De toute façon, le pays ne dispose pas d'un véritable système d'éducation et la réalité, c'est que les enfants sont retirés de l'école par leurs parents et mis au travail pour aider la famille.

Or, même avec une demi-douzaine d'enfants au travail, la plupart des familles arrivent tout juste à survivre. Elles parviennent à s'offrir nourriture et abri, mais guère plus. Il y a, bien sûr, une foule de produits de consommation modernes sur le marché, mais la plupart des familles ne gagnent pas assez d'argent pour se les procurer.

La majorité des gens ont une mobilité restreinte. Le réseau ferroviaire national est assez impressionnant, mais beaucoup de collectivités ne sont pas desservies. Or, à part le train, à peu près les seules façons de se déplacer sont à cheval, par bateau ou à pied. Les routes sont généralement sans revêtement et souvent impraticables. Il s'ensuit que la plupart des gens naissent, vivent et meurent dans le même village.

Traduction d'un texte tiré de : YMCA-YWCA de Fredericton, *An Introduction to Development Education: Part One* : « *The Global Village* » (1988). Il est permis de copier ce texte aux fins d'utilisation en classe.

Annexe 4-D

Article : Des arbres pour la paix⁶¹

(Article publié le 8 octobre 2004 sur le site Web de RFI)

Wangari Maathai, une militante écologiste kenyane de 64 ans fondatrice du « Mouvement de la ceinture verte », a été désignée prix Nobel de la paix 2004. C'est la première fois qu'une Africaine obtient cette prestigieuse récompense. Le comité a choisi de saluer et d'encourager le combat en faveur de la protection de l'environnement, du développement durable et de la démocratie que cette femme hors norme mène dans son pays depuis plus de trente ans. À une époque où la déforestation menace la planète, Wangari Maathai a mis en œuvre un programme grâce auquel 30 millions d'arbres ont été plantés et n'a jamais abandonné son idéal malgré les harcèlements et les menaces dont elle a fait l'objet.



La Kenyane Wangari Maathai, prix Nobel de la paix 2004. Le comité Nobel norvégien a récompensé douze femmes depuis sa création en 1901.
(Photo : AFP)

Une terre sans arbres est une terre morte. La Kenyane Wangari Maathai en a été convaincue toute sa vie. Et c'est pour récompenser à la fois cette conviction écologique salutaire et le combat politique en faveur des droits de l'homme qu'elle mène depuis trente ans que le comité Nobel a choisi de lui attribuer, cette année, sa plus prestigieuse récompense : le prix Nobel de la paix.

En se battant pour l'écologie, Wangari Maathai a travaillé au développement de son pays avec l'objectif ultime d'améliorer les conditions de vie de ses compatriotes et notamment d'aider les femmes à sortir de la pauvreté. Des milliers d'entre elles ont d'ailleurs rejoint le « Mouvement de la ceinture verte » que Wangari Maathai a fondé en 1977. Elles ont planté des arbres et leur ont apporté des soins pour éviter la déforestation, la désertification, l'érosion des sols, facteurs d'appauvrissement des populations rurales au Kenya et en Afrique en général. Un travail pour l'avenir que Wangari Maathai résume en expliquant : « *Nous plantons les graines de la paix maintenant et pour le futur* », ajoutant que l'écologie est un aspect important de la paix « *car lorsque les ressources se raréfient, nous nous battons pour nous les approprier* ».

En se lançant dans la lutte en faveur de la préservation de l'environnement, Wangari Maathai ne s'est pas fait que des amis. Elle s'est opposée à de nombreuses reprises à des projets immobiliers qui nécessitaient la destruction d'espaces verts ou de forêts, comme celui du parc Uhuru à Nairobi. En militant contre l'abattage des arbres, Wangari Maathai a donc aussi participé à la dénonciation des pratiques de corruption dans un pays où les intérêts particuliers des représentants du régime autoritaire de l'ancien président kenyan Daniel Arap Moi primaient sur la préservation des ressources naturelles essentielles pour assurer l'avenir de la population. Son engagement lui a d'ailleurs valu de nombreux déboires. Elle a été victime de toutes sortes de harcèlements et de pressions. Mais des coupures d'électricité ou de téléphone aux brutalités ou aux séjours en prison, rien n'a réussi à l'arrêter. Elle a continué à dénoncer « *les gouvernements*

⁶¹ Trouvé en ligne sur le site de RFI (Radio France Internationale) le 5 mars 2012 à l'adresse suivante : http://www.rfi.fr/actufr/articles/058/article_30973.asp

qui oppressent les populations » et sont les mêmes que ceux « qui ne sont pas sensibles aux conditions de vie des gens et à l'environnement ».

Une femme hors du commun

Il est vrai que Wangari Maathai est un personnage hors du commun au caractère bien trempé et à la volonté de fer, à la fois intelligente, instruite et engagée. Autant de caractéristiques qui lui ont servi à mener sa lutte, mais ont ruiné son mariage avec un homme politique dont elle a eu trois enfants. Wangari Maathai a, en effet, réussi un parcours exceptionnel. Elle été la première femme d'Afrique de l'Est et du Centre à obtenir un doctorat (biologie) puis la première Kenyane à occuper une chaire universitaire (anatomie vétérinaire). Elle est aussi rapidement entrée au Conseil national des femmes dans les années 70. Et c'est à cette époque qu'elle a commencé à s'engager en faveur de la défense de l'environnement. Son « Mouvement de la ceinture verte » est devenu une initiative exemplaire qui a remporté un grand succès au Kenya et a ensuite essaimé dans d'autres pays de la région (Tanzanie, Ouganda, Malawi, Lesotho, Éthiopie, Zimbabwe). Le message de Wangari Maathai en faveur du reboisement comme facteur de sécurité alimentaire et de développement durable a donc été largement entendu. Et son action a été de nombreuses fois récompensée par des institutions internationales, des universités, ou des fondations.

Militante et, par la force des choses, opposante du temps du régime autoritaire d'Arap Moi, Wangari Maathai continue sa lutte, aujourd'hui qu'un nouveau président a été élu, en tant que parlementaire et ministre adjoint à l'Environnement, aux Ressources naturelles et à la Faune sauvage. Déjà très populaire dans son pays, elle va le devenir sur toute la planète grâce à la distinction que le comité Nobel vient de lui attribuer. Un honneur auquel elle ne s'attendait pas, mais qu'elle reçoit comme une bénédiction : *« Je suis ravie et je remercie Dieu pour tout. Je continuerai ma campagne et je demande aux Kenyans de me rejoindre ».*

Par Valérie Gas

Mise à jour :

La Kényane Wangari Maathai, prix Nobel de la paix en 2004 pour son engagement en faveur de l'environnement, est décédée le 25 septembre 2011 à l'âge de 71 ans des suites d'un cancer.

La militante s'était vu attribuer le prix Nobel pour le travail de son « Mouvement de la ceinture verte » qu'elle a fondé en 1977, devenant ainsi la première femme africaine à recevoir cette récompense. Son mouvement, avec pour principal projet la plantation d'arbres en Afrique, [vise à promouvoir la biodiversité tout en créant des emplois](#) pour les femmes et en valorisant leur image dans la société. Cette organisation a planté depuis 1977 près de 40 millions d'arbres sur le continent.

*Source : http://www.lexpress.fr/actualite/monde/afrique/wangari-maathai-prix-nobel-de-la-paix-2004-est-morte_1033973.html

Annexe 5-A1

Mon panier d'achats

— Description du travail préparatoire à la leçon —

Cette activité donne l'occasion aux élèves d'élargir leur vision du monde en prenant conscience de nos rapports avec d'autres pays et de voir à quel point nous dépendons du commerce international. Ce travail est préparatoire à la leçon no 5 « D'où proviennent nos produits et services? »

Marche à suivre :

On demande aux élèves de faire une enquête sur l'origine des biens, autre que canadienne, d'abord à la maison et ensuite au supermarché local. Les élèves auront fait ce travail individuellement au préalable, mais travailleront en groupes sur ce sujet au cours de la leçon.

Remettez le travail et donnez les consignes d'exécution. Il serait utile d'avoir quelques exemples d'articles en classe pour faciliter les explications (ex. : conserve, vêtement, aliment, pièce de quincaillerie, article de sport).

Expliquez que pour certains articles, on peut facilement remplir toutes les colonnes, mais que pour d'autres, il sera possible d'en remplir qu'une ou deux (voir l'exemple ci-dessous). Ils peuvent être obligés de consulter un adulte ou un commis connaisseur s'il n'y a pas d'emballage ou si le lieu d'origine n'est pas indiqué.

Exemples :

Articles dans le panier d'achats	Endroit où il a été cultivé, fabriqué, transformé ou emballé	Matière première ou ingrédient principal	Pays d'origine
Thon en conserve	Emballé au Canada	Thon	Thaïlande
Café	Emballé au Canada	Fève de café	Kenya
Pantalons d'entraînement	Fait à Taïwan	Polyester/spandex	Angleterre
Nectarines	Cultivé au Chili		Chili
Table	Fait en Angleterre	Acajou	Brésil
Lecteur/enregistreur DVD	Fait au Japon	Multiples	

Annexe 5-A2

Mon panier d'achats

Nom : _____

Date : _____

Articles dans le panier d'achats	Endroit où il a été cultivé, fabriqué, transformé ou emballé	Matière première ou ingrédient principal	Pays d'origine

Annexe 5-C

Représentation cartographique de notre « panier d'achats »

— Feuille de consignes pour les élèves —

Partie 1

a) en groupes de trois ou quatre, préparez les étiquettes à l'aide de la fiche des produits et des listes d'achats faites en devoir (indiquez une seule fois les articles qui se répètent). Ces étiquettes comprendront le nom de l'article et le pays d'origine. Découpez les étiquettes. Elles seront apposées plus tard sur la carte du monde reliant le pays d'origine à l'Île-du-Prince-Édouard.

b) Classez ces produits (étiquettes) en catégories (voir les exemples de catégories ci-dessous) :

- produits alimentaires
- vêtements et chaussures
- matériaux de construction/meubles
- appareils électroniques
- quincaillerie (ex. : outils, balais, fournitures de bureau, ustensiles de cuisine, etc.)
- produits de santé et cosmétiques

*Il est possible d'avoir à créer d'autres catégories selon les produits qui figurent dans vos listes.

c) À l'aide d'un marqueur ou d'un surligneur, coloriez chaque catégorie d'une couleur différente (selon le code de couleurs précisé, de façon à ce que toute la classe ait les mêmes indicateurs de couleur).

d) Fixez le fond de carte du monde dans le quartier supérieur droit et le fond de carte de l'Î.-P.-É. dans le quartier inférieur gauche. (L'important est de s'assurer que les deux fonds de cartes sont aussi éloignés l'une de l'autre que possible sur le grand carton afin qu'il y ait assez de place pour les étiquettes de produit.)

e) Prenez chaque groupe qui a été importé du même pays et repérez le pays sur votre carte en utilisant la carte du monde de la classe ou l'atlas comme référence.

f) Tracez une ligne à partir de chaque pays d'origine jusqu'à l'Î.-P.-É. pour les produits identifiés – une ligne par pays. Par exemple, si les bananes ont été produites à Panama, une ligne sera tracée entre l'Î.-P.-É. et Panama. Faire une planification avant de tracer les lignes évitera un chevauchement excessif de lignes et d'étiquettes.

g) Le long de chaque ligne reliant le pays d'origine à l'Î.-P.-É., collez les étiquettes de produit pour les articles acheminés à l'Î.-P.-É. depuis ce pays.

Cette carte fait ressortir notre dépendance au commerce international.

Partie 2

Une fois que vous avez fini de positionner les étiquettes sur la carte de votre groupe, analysez vos résultats en vous guidant à l'aide des questions suivantes :

- a) De quelles régions du monde vos biens proviennent-ils?
- b) Quelles tendances constatez-vous entre les pays et les types de biens? Pourquoi cela?
- c) Dépendons-nous de certains pays pour des catégories de biens précises?
- d) Pourquoi croyez-vous que nous commerçons beaucoup avec certains pays et très peu avec d'autres? Quels facteurs pourraient jouer un rôle déterminant?
- e) Pour quelles raisons des pays différents apparaissent-ils dans les colonnes 2 et 4 de votre travail initial sur le panier d'achats?
- f) Quelles autres observations pouvez-vous faire à partir de votre propre carte?
- g) Quelles conclusions pouvons-nous tirer en ce qui concerne les liens qui existent entre le Canada atlantique et le reste du monde?
- h) Comment l'interaction entre le Canada atlantique et d'autres pays a-t-elle influé sur notre mode de vie?
- i) Le commerce international a-t-il des conséquences sur les gens? Sur l'environnement? Dans l'affirmative, quelles sont-elles?
- j) Devrions-nous renforcer nos liens avec les autres pays? Conserver les liens commerciaux existants? Pourquoi ou pourquoi pas?

Annexe 5-D

Éconobingo

Trouvez quelqu'un qui a les articles suivants dans son panier d'achats et remplissez le tableau qui suit.

<p>A – un appareil électrique</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>B – un article provenant d'un pays asiatique</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>C – un fruit cultivé ailleurs qu'en Amérique du Nord</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>D – un produit cultivé dans un pays, mais emballé dans un autre</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>
<p>E – une chemise ou un t-shirt</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>F – des chaussures</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>G – un appareil photo</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>H – un produit de la Grèce ou d'Australie</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>
<p>I – un article produit au Canada</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>J – un article provenant d'un pays dont on a récemment parlé aux nouvelles</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>K – un article acheté dans un autre pays</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>L – une montre ou un bijou</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>
<p>M – un meuble ou produit en bois</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>N – un produit des États-Unis</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>O – Un article provenant d'un pays africain</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>	<p>P – du thon en conserve</p> <p>Nom : Produit : Pays :</p>

Annexe 6-A1

Information sur les enjeux mondiaux

— Feuille de travail —

Enjeu mondial	Exemples dans nos vies

Annexe 6-A2

Information sur les enjeux mondiaux — Exemple

Enjeu mondial	Exemples dans nos vies
Environnement	<ul style="list-style-type: none"> • déforestation • surpêche • pollution • pluies acides • déversements de pétrole
Population et développement durable	<ul style="list-style-type: none"> • pauvreté • violations des droits de la personne
Santé	<ul style="list-style-type: none"> • VIH/sida • grippe aviaire • virus du Nil occidental
Guerre et conflit	<ul style="list-style-type: none"> • enfants-soldats • réfugiés
Dette du tiers-monde	<ul style="list-style-type: none"> • écart entre les riches et les pauvres
Sécurité des aliments et de l'eau	<ul style="list-style-type: none"> • épuisement des ressources • accès à de l'eau potable
Commerce équitable	<ul style="list-style-type: none"> • café • bananes
Ateliers clandestins	<ul style="list-style-type: none"> • jeans • chaussures de sport

Annexe 7-A

Faits à propos du café

Discutez des questions suivantes en groupes et proposez une réponse de groupe :

1. Quel pays ou quelle région consomme le plus de café annuellement par habitant?
a) É.-U. b) Canada c) Europe d) Colombie
2. Combien de tasses de café se consomme-t-il annuellement au Canada par habitant?
a) 250 b) 325 c) 402 d) 510
3. Combien les Canadiens dépensent-ils environ annuellement en café infusé?
a) 1,5 milliard \$ b) 2,3 milliards \$ c) 3,8 milliards \$
4. D'où provient la majorité du café consommé au Canada?
a) Amérique centrale b) Amérique du Sud c) Afrique d) Vietnam
5. Quel pourcentage environ du prix de détail canadien des fèves de café est versé au cultivateur de café?
a) 11 % b) 16 % c) 22 % d) 28 %
6. Quel pourcentage du café vendu au Canada en 1998 était « équitable »?
(Le café équitable découle d'un commerce dans le cadre duquel on paie au producteur/cultivateur un prix plus élevé et plus juste pour le café brut.)
a) 1 % b) 2,7 % c) 3,8 % d) 5 %
7. Quel pourcentage du prix de détail canadien du café les cultivateurs obtiennent-ils dans le cadre d'un commerce « équitable »?
a) 11 % b) 16 % c) 22 % d) 28 %

Source : Information tirée du document « Canadian Coffee Facts » d'Oxfam Canada

Annexe 7-B

Comprendre le monde du commerce équitable

Autres sujets de recherche :

1. **Main-d'œuvre** Quel (s) impact (s) a l'industrie que vous avez choisie sur les travailleurs?

2. **Activisme** Qu'est-ce qui est fait pour changer l'industrie que vous avez choisie?

3. **Propriété des terres** Pourquoi la propriété des terres joue-t-elle un rôle clé en ce qui concerne la production de l'élément choisi?

4. **Environnement** Quels sont les effets sur l'environnement des différentes méthodes de production de ce que vous avez choisi?

5. **Commerce** Quelles sont les réalités économiques associées au commerce du produit que vous avez choisi?

6. **Santé** Quels sont les effets sur la santé des différentes méthodes de production de ce que vous avez choisi?

Annexe 7-C

Guide de recherche sur Internet au sujet des enjeux mondiaux

Nom : _____

Enjeu :

Site Web visité : www.

1. La chose la plus intéressante que j'ai apprise :

2. J'ai aussi appris que :
 - a.
 - b.
 - c.
3. J'ai trouvé que le site Web était...

4. J'ai besoin d'autres renseignements à propos...

5. Autres sites Web que je vais peut-être explorer :
www.

www.

www.

Annexe 7-D

Feuille de questions à caractère local/mondial

Nom :

ENJEU :

1. Comment cet enjeu touche-t-il la population des provinces atlantiques?
2. Comment touche-t-il la population du Canada?
3. Comment touche-t-il la population mondiale?
4. Comment touche-t-il l'environnement naturel?
5. Qu'est-ce qui est à l'origine du problème?
6. Les causes sont-elles les mêmes partout dans le monde?
7. Quelles sont les solutions?
8. Les solutions sont-elles les mêmes partout dans le monde?
9. Lorsque quelque chose se produit dans une région du monde, cela touche-t-il toujours des gens ailleurs dans le monde? Expliquez.
10. Pourquoi s'agit-il d'un enjeu mondial?
11. Expliquez pourquoi les biens suivants sont souvent importés plutôt que produits localement :
 - chaussures de sport
 - balles de baseball
 - téléphones cellulaires
 - automobiles
 - parfums
 - télévisions

*Travail écrit de deux pages maximum. Toutes les sources d'information utilisées dans le cadre des discussions précédentes peuvent être utilisées pour faire ce travail.

Annexe 7-E

Notes à l'enseignant pour le débat sur le café

Les notes suivantes constituent un résumé de l'information [TRADUCTION] que les élèves peuvent trouver sur divers sites Web recommandés pour la présente leçon.

Main-d'œuvre : Quelle incidence a l'industrie du café sur les travailleurs?

La Banque mondiale calcule que 600 000 emplois ont été perdus en Amérique centrale seulement parce que les exploitations de café ont été obligées de réduire leurs effectifs ou carrément de fermer leurs portes. La crise entraîne la disparition de communautés rurales entières et pousse les paysans désespérés à faire des choix allant d'activités criminelles jusqu'aux cultures illicites et à la migration clandestine. Les jeunes hommes désertent les champs pour aller chercher de l'emploi dans les villes ou paient des « polleros » (passeurs) jusqu'à 2 200 \$ pour traverser clandestinement la frontière avec les É.-U. De 30 à 35 % des ouvriers du café sont des émigrés.

La situation du café est intenable pour les cultivateurs. Un effondrement des prix du café dans le monde a acculé les cultivateurs à la faillite, des milliers d'entre eux ayant perdu leurs terres et la menace de la famine étant des plus imminentes. Les cultivateurs reçoivent généralement moins de la moitié du prix mondial – soit beaucoup moins que le coût de production.

Des dizaines de milliers de cultivateurs de café mexicains ont déserté leurs champs à la recherche d'un revenu pour nourrir leurs familles. L'El Salvador a reconnu récemment que plus de 30 000 emplois ont été perdus à cause de l'effondrement des prix. Un grand nombre des 60 000 producteurs de café du Nicaragua risquent de perdre leurs terres à cause d'un endettement excessif. Les cultivateurs de ces trois pays sont descendus dans les rues pour exiger que les gouvernements soutiennent les producteurs menacés par la famine.

Une chute de près de 50 % du prix mondial du café au cours des trois dernières années a laissé 25 millions de petits producteurs de café du monde entier dans une misère affreuse. Les plantations sont fermées parce que les prix ont plongé jusqu'au niveau le plus bas en un siècle. Au Nicaragua, des milliers d'ouvriers du café sont sans nourriture, sans terre, sans espoir.

Des enfants de tout juste cinq ans accomplissent des petits travaux sur la ferme. Les tâches effectuées par les enfants englobent l'aide domestique, la récolte des cultures de subsistance, le soin des frères et sœurs, la cueillette et le triage des cerises du café ou d'autres travaux liés à la récolte du café. En tant que membre de la cellule familiale, les enfants ne sont pas souvent exposés à des situations dangereuses pouvant mettre en péril leur santé et leur sécurité.

Le facteur le plus déterminant dans tous les cas de travail des enfants est la pauvreté. La vie difficile d'un ouvrier agricole – salaire minime pour un travail éreintant – oblige tous les membres de la famille à contribuer à la survie de la cellule familiale. Les parents vendent leurs enfants pour le travail servile parce qu'ils sont trop pauvres et qu'ils ne voient guère d'autres solutions. Les ouvriers des plantations sont trop peu payés et les petits exploitants familiaux obtiennent des prix tellement bas qu'ils ne peuvent se permettre de ne pas faire travailler leurs enfants. Le lien entre la faiblesse des prix, la pauvreté et le travail des enfants est inextricable.

Le café est un produit qui nécessite un fort apport en main-d'œuvre pour sa culture, sa récolte et sa transformation. Il faut consacrer du temps et un effort supplémentaires pour maintenir un niveau de qualité chez l'exploitant et tout au long du processus de transformation. Les spécialistes du café dans les pays producteurs estiment qu'il faut 2,2 heures pour produire une livre de café.

Les propriétaires des plantations ont fait des mises à pied massives d'employés permanents, pour embaucher des travailleurs temporaires migrants moins coûteux. Souvent, des familles entières, y compris de jeunes enfants, travaillent ensemble dix ou douze heures par jour, mais seul le père est payé le salaire d'une journée. Les femmes qui travaillent seules sont presque toujours payées moins que les hommes.

Activisme : Qu'est-ce qui est fait pour changer l'industrie du café?

Les cultivateurs sont descendus dans les rues pour exiger que les gouvernements soutiennent les producteurs menacés par la famine.

Quarante ans de production caféicole dans la vallée de Tambopata menacent de détruire un environnement régional entier. Pas un seul conseiller technique, expert en science du sol, ingénieur agricole ou spécialiste du café n'a visité la vallée durant tout ce temps. Les entreprises de café du Nord se sont établies dans des endroits comme Londres, Tokyo ou New York et achètent le produit à très bas prix.

Les cultivateurs se sont regroupés en coopératives afin de partager le fardeau de problèmes communs. Une importante proportion de l'approvisionnement mondial en café est donc potentiellement contrôlée par les producteurs.

Sous la pression de défenseurs des droits de la personne et d'un mouvement grandissant en faveur du « commerce équitable » en Europe et aux États-Unis, certains chefs de file de l'industrie ont commencé à adopter une attitude plus prudente en ce qui concerne la répartition inéquitable des revenus du café.

Les principaux torréfacteurs consacrent de plus en plus d'argent à aider les cultivateurs et les communautés locales directement.

Des groupes comme Oxfam pressent les gouvernements d'intervenir et d'imposer des normes internationales plus strictes en ce qui concerne le café, y compris la protection des importations de café de qualité. Ils souhaitent que les gouvernements aident davantage les cultivateurs à se diversifier en optant pour d'autres cultures.

Les torréfacteurs s'opposent fortement à l'intervention gouvernementale. Ils misent plutôt sur l'accroissement de la consommation mondiale de café au moyen de vastes campagnes de marketing.

Un impôt sur les bénéfices exceptionnels de l'industrie du café pourrait aider à financer un plan de stabilisation, y compris l'établissement d'un prix minimum par livre pour les cultivateurs et l'élimination des stocks excédentaires de café sur le marché. De plus, la dette des pays pauvres

doit être effacée immédiatement afin qu'ils puissent consacrer leurs ressources limitées à la santé et à l'éducation.

Les enfants deviennent des éléments productifs d'une cellule familiale qui peuvent rapporter un revenu pour aider la famille à subvenir à ses besoins, voire aider à payer leurs dépenses scolaires et médicales. Le commerce équitable profite actuellement à 550 000 familles agricoles dans 20 pays.

Changements visés :

- Un partenariat équitable fondé sur le respect mutuel entre les producteurs et les consommateurs
- Un engagement d'achat à long terme
- Des consommateurs avisés
- Un prix minimum garanti pour les producteurs, ce qui pourrait comprendre un supplément ou une prime qui s'ajouterait au prix sur le marché mondial
- Pas d'intermédiaires – achat directement des producteurs
- Contrôle de la production par les producteurs
- Un engagement à favoriser l'amélioration des conditions sociales des producteurs

L'objectif est de faire en sorte que les entreprises de café assument la responsabilité du café qu'elles vendent en établissant des normes minimales en ce qui concerne les salaires et les conditions de travail que les plantations dont elles achètent le café doivent respecter.

Les menaces de mort sont prises au sérieux au Guatemala parce que, trop souvent, elles sont mises à exécution. La violence a entraîné la mort de plus de 100 000 personnes depuis 1960. Le Guatemala est considéré comme un des endroits les plus difficiles et dangereux pour revendiquer des droits élémentaires au travail, qu'il s'agisse du paiement du salaire minimum ou de la formation d'un syndicat. Des centaines de syndicalistes ouvriers ont été tués ou ont disparu.

Propriété des terres : Pourquoi la propriété des terres joue-t-elle un rôle clé en ce qui concerne la production de café?

Un grand nombre des 60 000 producteurs de café du Nicaragua risquent de perdre leurs terres à cause d'un endettement excessif. Les cultivateurs de café adoptent d'autres cultures ou réservent un hectare ou deux de leurs terres pour cultiver le coca. Le maïs et la canne à sucre remplacent les caféiers et leurs forêts protectrices. Les petits cultivateurs expulsés de leurs terres viennent grossir les rangs des ouvriers migrants et temporaires. Les petits exploitants agricoles obtiennent normalement une fraction du prix à l'exportation de leur café parce qu'ils font affaire avec des intermédiaires locaux ou « coyotes » qui se prennent une part substantielle. Le revenu familial est assujéti aux fluctuations du marché de la denrée.

Les enfants qui peuvent rapporter un revenu pour aider la famille à subvenir à ses besoins, voire aider à payer leurs dépenses scolaires et médicales, deviennent des éléments productifs d'une cellule familiale.

La réforme agraire est l'une des principales demandes des paysans guatémaltèques qui ne parviennent pas à tirer un revenu décent de minuscules parcelles de terre. Or, les Guatémaltèques qui souhaitent une réforme agraire risquent de mourir aux mains de la droite industrielle et de ses partisans militaires.

Environnement : Quels sont les effets sur l'environnement des différentes méthodes de production du café?

L'éclaircissage des forêts pour cultiver le café affaiblit les délicates structures qui composent la fragile couche de sol fertile. La culture du café épuise la quantité limitée de nutriments contenus dans le sol. Il suffit d'une forte pluie, ce qui arrive très souvent, pour que le sol s'érode.

Plus de 70 % du café cultivé dans le monde est aspergé de produits chimiques synthétiques.

La culture intensive du café, sans égards à l'environnement, entraîne la déforestation et l'extinction de nombreuses espèces. En outre, les pesticides non naturels sont utilisés à profusion dans les champs de café.

Des efforts sont faits au sein du mouvement du café pour payer une prime aux cultivateurs qui s'efforcent d'employer des méthodes respectueuses de l'environnement qui évitent la coupe à blanc et l'usage de pesticides. À la place, la méthode de la « culture à l'ombre » qui protège les arbres et le milieu ambiant peut être utilisée.

Les cultivateurs traditionnels emploient normalement des techniques agricoles durables, dont le compostage de la pulpe de café, la rotation des cultures et la non-utilisation de produits chimiques et d'engrais coûteux. De plus, ils cultivent d'ordinaire des aliments à côté des cultures commerciales et font des cultures intercalaires telles que des bananiers et des kolatiers qui assurent une sécurité alimentaire et procurent des sources de revenus supplémentaires.

Au cours de la révolution verte des années 60 et 70, des groupes ont donné 80 millions de dollars pour que les plantations d'Amérique centrale remplacent les techniques traditionnelles de culture sous couvert par des méthodes de « culture en plein soleil » afin d'accroître le rendement. Cela a entraîné la destruction de vastes forêts et de la biodiversité sur plus de 1,1 million d'hectares. La « culture en plein soleil » du café implique l'abattage d'arbres, la monoculture ainsi que l'utilisation d'engrais chimique et de pesticides.

La culture industrielle du café de ce genre occasionne de graves problèmes environnementaux tels que la pollution par les pesticides, la déforestation et l'extinction d'oiseaux chanteurs à cause de la destruction de leur habitat. Le sol et l'eau continuent d'être gravement dégradés par de nombreuses exploitations de café parce que la pulpe de café est souvent jetée dans les cours d'eau.

Commerce : Quels sont les impératifs économiques associés au commerce du café?

L'offre mondiale de fèves de café dépasse largement la demande. Les prix se sont effondrés et la culture du café est en crise. Le prix mondial a chuté à tout juste 45 cents – soit le niveau le plus bas en un siècle. Le prix payé aux cultivateurs a chuté de plus de 80 % depuis 1997, mais le prix de détail moyen du café moulu dans les villes des É.-U. n'a baissé que de 27 à 37 %, selon le Bureau of Labor Statistics des É.-U.

Il y a une décennie, les pays producteurs de café recevaient environ 10 milliards de dollars des 30 milliards de dollars de ventes au détail annuelles. Aujourd'hui, la part des pays exportateurs a diminué à moins de 6 milliards de dollars, alors que la valeur des ventes au détail annuelles a presque doublé pour s'établir à 55 milliards de dollars.

Le marché du café est contrôlé par quelques grands manufacturiers et détaillants tels que Nestlé et Kraft. Les cultivateurs de café du Sud sont en grande partie de petits exploitants qui ont peu ou pas de capital. Leurs gouvernements font normalement face à une énorme dette internationale qui les oblige à exporter malgré tout. La concurrence et l'offre excédentaire exercent une pression à la baisse sur les prix.

Neuf dixièmes du prix que vous payez pour votre café vont à des entreprises puissantes; un douzième va aux cultivateurs. Les fluctuations du marché rendent difficile de planifier, d'investir ou de tirer un revenu stable du café.

Même si le café est la deuxième denrée la plus vendue et le stimulant le plus populaire dans le monde, 20 millions de personnes qui produisent le café vivent dans la misère.

Santé : Quels sont les effets sur la santé des différentes méthodes de production du café?

Le désespoir engendré par la crise du café a déjà coûté des vies. Quatorze hommes provenant de Veracruz (Mexique) sont morts d'épuisement dû à la chaleur en essayant d'entrer aux États-Unis à pied par le désert de Sonora en Arizona. Soixante-sept personnes sont mortes dans une coulée de boue alors qu'elles cherchaient de l'or dans une mine à ciel ouvert clandestine. La plupart des personnes décédées étaient des ouvriers caféicoles qui avaient perdu leurs emplois.

Les entreprises nous vendent du café récolté par des ouvriers qui reçoivent des salaires tellement misérables qu'ils ne parviennent pas à manger adéquatement, à s'offrir des soins de santé de base ou à payer des vêtements de rechange à leurs enfants.

« La plupart des femmes qui travaillent à la récolte du coton ou du café (...) ont neuf ou dix enfants avec elles. De ceux-ci, trois ou quatre seront plus ou moins en santé et pourront survivre, mais la plupart ont le ventre gonflé à cause de la malnutrition, et la mère sait que quatre ou cinq de ses enfants risquent de mourir... »

Plus de 70 % des enfants dans les régions rurales souffrent de malnutrition et plus de la moitié de la population rurale n'a pas accès à de l'eau potable ou à des soins médicaux.

Les ouvriers du café qui travaillent toute l'année dans les plantations sont logés dans des baraques au plancher en terre battue et sans eau courante. Souvent, des familles entières, y compris de

jeunes enfants, travaillent ensemble dix ou douze heures par jour, mais seul le père est payé le salaire d'une journée. Les femmes qui travaillent seules sont presque toujours payées moins que les hommes.

Les ouvriers du café sont aussi exposés à des dangers pour leur santé et leur sécurité, surtout à cause de l'utilisation de pesticides sans protection. Beaucoup de pays producteurs de café ne consacrent pas de ressources à l'établissement ou à l'application de normes de santé et de sécurité au travail.

La pulvérisation est essentiellement faite par des hommes, tandis que la récolte du café est effectuée presque exclusivement par des femmes et des enfants. Les femmes doivent souvent récolter le café dans des zones qui viennent d'être pulvérisées. D'ordinaire, les travailleurs effectuent la pulvérisation pendant 6 à 11 heures par jour. Il n'y a pas de pauses pour les repas ou le repos, et le salaire mensuel est d'environ 11 à 14 dollars US, les ouvriers agricoles affectés à la pulvérisation de pesticides se classant dans la catégorie de revenu le plus faible au Kenya.

Aucune plantation n'offrait de savon, d'eau potable ou d'installations sanitaires aux ouvriers affectés à la pulvérisation de pesticides pendant le travail. Les travailleurs n'avaient accès qu'à de l'eau contenue dans des fûts qui était destinée à être mélangée au pesticide concentré. La plupart des ouvriers attendaient d'être à la maison pour se laver et beaucoup se plaignaient de la difficulté d'obtenir du savon.

Les ouvriers mélangeaient les produits chimiques concentrés à mains nues et brassaient le tout à l'aide d'une branche ou d'un bâton. Les solutions de pesticide étaient versées sans entonnoir, ce qui rendait les déversements et les éclaboussures inévitables. Les applicateurs pulvérisaient aussi bien dans le sens du vent que dans le sens contraire puisque les tracteurs allaient et venaient en succession dans les rangées afin d'économiser temps et carburant.

On remettait de l'équipement de protection à certains ouvriers : 59 % de ceux observés avaient des salopettes ou des tabliers et 36 % portaient des bottes. Toutefois, la plupart des ouvriers travaillaient pieds nus (53 %) ou portaient des chaussons ouverts (11 %). Pour ceux à qui l'on fournissait une salopette, la lessive avait lieu soit une fois par semaine (68 % des cas) ou à intervalle de deux ou trois semaines, ce qui obligeait les ouvriers à porter des vêtements imbibés de pesticides pendant de longues périodes. Les vêtements de protection étaient souvent abîmés et rarement remplacés.

Aucun des ouvriers n'avait reçu de véritable formation sur la façon de mélanger, de charger ou d'appliquer les pesticides, et le matériel d'application était généralement en mauvais état, des fuites survenant de façon régulière. Aucun des ouvriers interrogés ne connaissait les premiers soins.

Plus de la moitié des ouvriers (58 %) ne connaissaient pas le nom du produit chimique utilisé. (Il y avait des fongicides tels que le captafol et le chlorthalonil, des insecticides tels que l'azinphos-méthyle, le diazinon et l'ométhoate ainsi que des herbicides tels que le glyphosate et le paraquat.)

La plupart des ouvriers ont signalé des effets nocifs au cours des périodes d'utilisation des pesticides, y compris des étourdissements et l'irritation des yeux. Parmi les symptômes courants,

il y avait aussi l'irritation de la peau (84 %), des difficultés respiratoires (71 %), des maux d'estomac (58 %) et des nausées (20 %).

Les cueilleuses ont indiqué que les effets nocifs les plus fréquents étaient l'irritation de la peau, les étourdissements, les nausées et les vomissements. Beaucoup de cueilleurs insistaient sur le fait que les pesticides étaient à l'origine de ces malaises, soulignant que les symptômes ne se manifestaient pas lorsqu'ils travaillaient à la transformation du café ou au sarclage manuel.

Même si la très grande majorité des ouvriers étaient au courant des conséquences sur la santé des pesticides, la crainte de perdre leur emploi les incitait à considérer la sécurité au travail comme un luxe qu'ils ne pouvaient se permettre. Comme le résumait un préposé à la pulvérisation, « Si les pesticides ne nous tuent pas, c'est la famine qui s'en chargera ».

Annexe 8-A

*Si le monde était un village de 100 personnes*⁶²

Sur les 100 personnes dans le village, il y aurait...

62 Asiatiques;
15 Africains;
13 Américains;
9 Européens;
et 1 d'origine océanienne...

51 femmes et 49 hommes;

22 parleraient un dialecte chinois;
9 parleraient l'anglais;
7 parleraient l'espagnol;

15 ne mangeraient pas à leur faim,
et 20 n'auraient pas d'eau potable...

15 personnes seraient suralimentées ou obèses...

15 adultes seraient analphabètes...
60 personnes sauraient lire, écrire et compter;
40 de ces personnes seraient des hommes...

27 auraient moins de 15 ans,
et 7 auraient au moins 65 ans...

20 personnes utiliseraient 80 % de l'énergie disponible...

50 vivraient dans le village,
et 50 vivraient aux alentours...

14 posséderaient une voiture...

23 utiliseraient Internet...

L'espérance de vie moyenne à la naissance serait de 66 ans,
mais pour 12 personnes, elle serait de 78 ans...

2 bébés naîtraient dans l'année et une personne mourrait...

⁶² Sources : Version 2009 de www.statistiques-mondiales.com et autres données de www.populationdata.net

Annexe 8-B1

Consignes pour faire l'activité

*Qui sont les chanceux?*⁶³

Matériel :

- Imprimez et découpez les cartes *Qui sont les chanceux?* (Voir Annexe 8-B2)
- Soixante friandises faciles à manger telles que des bonbons ou autres gâteries dans un bol ou un contenant découvert
- Ordinateurs ou encyclopédies

Activité de l'enseignant/Activité des élèves

Introduction

Expliquez aux élèves qu'ils vont recevoir des friandises en quantité suffisante pour que tout le monde en ait autant. Demandez aux élèves de suggérer des façons de distribuer ces friandises.

Après les suggestions, expliquez-leur que, dans le jeu auquel ils vont participer, c'est le hasard qui décidera de ce que chacun va recevoir — un peu comme dans la vraie vie.

Développement

- Au milieu de la salle, disposer les cartes en une pile à côté du bol de friandises.
- Demandez aux élèves de venir à tour de rôle prendre une de ces cartes. S'il y a plus de cartes que d'élèves, certains peuvent en tirer une seconde.
- Demandez à chaque élève de lire sa carte à haute voix et, le cas échéant, de manger ses friandises sur le champ, sauf indication contraire.
- À tour de rôle, les élèves tirent une carte, la lisent à haute voix afin que la classe entende et suivent les instructions inscrites sur celle-ci. Chaque élève doit retenir le nombre de friandises qu'il récolte.
- Après avoir lu la carte et suivi les instructions, l'élève vous remet la carte et retourne à sa place. Le jeu prend fin lorsque toutes les cartes ont été tirées ou que toutes les friandises sont épuisées — selon la première éventualité.

⁶³ Ce jeu s'inspire d'un concept présenté à :
www.ugandanetwork.org.uk/activity/scouts/health3s.htm#peanut

— Posez des questions aux élèves à propos des sentiments qu'ils ont éprouvés pendant le jeu, par exemple :

- a) Certains élèves auraient-ils dû en obtenir plus?
- b) Certains élèves auraient-ils dû en obtenir moins?
- c) La raison donnée sur la carte pour justifier ce qui vous était alloué vous semble-t-elle logique?
- d) Est-ce que c'était juste?
- e) Que pensez-vous de l'attitude des chanceux? Des malchanceux?
- f) Accepteriez-vous de jouer de nouveau si vous saviez que vous allez tirer les mêmes cartes? Que les friandises représentent votre argent de poche pour le mois prochain? Que les friandises représentent vos repas pour le mois prochain?

— À ce stade, les élèves vont commencer à faire des recherches sur Internet, dans des encyclopédies, etc. Chaque élève (ou paire d'élèves) recueille des renseignements destinés à faire une courte présentation sur un pays (différent pour chacun).

— Chaque élève devrait choisir un pays en fonction de la carte qu'il a tirée pendant le jeu. Le nombre de friandises récoltées est un indice de la situation économique du pays. Ainsi, un élève qui aurait récolté le plus grand nombre de friandises ferait des recherches sur les États-Unis, tandis qu'un élève qui n'en aurait récolté aucune choisirait un pays comme la Sierra Leone.

— Avant que les élèves fassent leur choix, expliquez la similitude relative entre les friandises et la richesse/le PIB d'un pays, si cela n'a pas encore été fait. Une fois que les élèves ont fait leurs choix, demandez-leur d'écrire le nom du pays et leur nom sur une feuille de papier.

— Les élèves participent à la discussion suscitée par les questions.

— À la fin de l'activité, les élèves choisissent un pays sur la carte *Un monde en développement* en se basant sur la carte tirée lors du jeu. Par exemple, si la carte tirée a accordé un tout petit nombre de friandises ou n'en a donné aucune, l'élève devrait choisir un pays à PIB très faible sur la carte. Inversement, les quelques « chanceux » devraient choisir un pays à PIB élevé.

— Après avoir choisi le pays, l'élève doit faire des recherches sur sa situation économique afin d'apprendre pourquoi les choses sont ainsi. L'élève utilisera ces renseignements pour préparer un projet ou une présentation.

— Pour le pays de son choix, demandez à chaque élève de faire des recherches et d'étudier les aspects suivants dans sa présentation :

- 1) Quels sentiments éprouves-tu par rapport à la situation du pays choisi?
- 2) Comment ce pays se compare-t-il au Canada (ou au Canada atlantique)? Comment les habitants du pays que tu as étudié réagiraient-ils à cette possible disparité?

- 3) Qu'est-ce qui fait que ton pays compte parmi les chanceux/malchanceux? (Examine son taux d'alphabétisation, la situation de l'emploi, le coût de la vie.)
- 4) Si ton pays compte parmi les pauvres, comment pourrait-il améliorer sa situation? Si ton pays compte parmi les plus favorisés, comment pourrait-il aider le plus efficacement ceux qui le sont moins?
- 5) À l'échelle mondiale, quelles seraient selon toi les meilleures façons de rendre les choses équitables pour tous les pays? Comment les choses pourraient-elles être plus équitables sans augmenter l'offre de ressources globale?

— Demandez également à chaque élève d'étudier les corrélations possibles entre la richesse/le PIB de son pays et d'autres secteurs dont les statistiques sont présentées au bas de la carte.

— Demandez à chaque élève de situer son pays en ce qui concerne la santé (mortalité chez les enfants de moins de 5 ans), la pauvreté et la faim (% de personnes sous-alimentées), l'éducation (alphabétisation chez les 15 ans et plus), la population (de moins de 15 ans) et l'environnement (personnes ayant accès à une source d'eau potable améliorée).

— Demandez-leur de faire des hypothèses sur les rapports susceptibles d'unir ces différents domaines et d'expliquer comment ils peuvent interagir.

— Demandez à chaque élève de recueillir les données sur le pays choisi dans les cinq sections (graphiques et cartes) au bas de la carte *un monde en développement* ou sur le site Web. Demandez-leur ensuite de faire des hypothèses ou des corrélations en ce qui concerne les interactions possibles entre le PIB des pays choisis et les autres catégories statistiques.

Conclusion

— Chaque présentation ou projet peut prendre la forme d'un site Web, d'un diaporama ou d'une affiche présentée à la classe.

— Après toutes les présentations, posez des questions de récapitulation aux élèves. Par exemple :

- Avez-vous remarqué des tendances?
- Quelles suggestions semblaient les meilleures pour en arriver à une situation économique plus équitable dans le monde entier?
- Que devrait-on faire avec les ressources?
- Que peut-on faire pour aider en tant que citoyenne/citoyen?

— Chaque élève fait une brève présentation sur le pays qu'il a choisi. Après toutes les présentations, les élèves participent à une discussion animée par l'enseignant.

Annexe 8-B2

Cartes : *Qui sont les chanceux?*

<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Les récoltes de toute la famille ont été détruites par une inondation et vous n'avez pas un sou.</p> <p>Aucune friandise</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre famille cultive le café. La récolte ayant été abondante cette année, il y a un surplus et les prix ont chuté. Vous n'avez droit qu'à une seule friandise cette année.</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père vient de perdre son emploi dans une manufacture de vêtements. Le pays riche qui achetait la plupart des vêtements a décidé d'augmenter sa propre production.</p> <p>Aucune friandise</p>
<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Grâce à une entreprise canadienne de forage, votre village dispose maintenant d'eau pour irriguer ses champs. Vous avez donc droit à une friandise.</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père/mari a reçu une augmentation de salaire. Vous pouvez prendre sept friandises.</p> <p>Prenez 7 friandises.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Les dépenses alimentaires de votre famille ont beaucoup augmenté cette année à cause de la forte demande de soja de la part d'un pays riche pour nourrir son bétail.</p> <p>Prenez 2 friandises, mais n'en mangez qu'une. À la fin du jeu, donnez l'autre à la personne qui en aura reçu le plus grand nombre.</p>
<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Vous venez de recevoir votre diplôme de fin d'études et vous avez eu la chance d'obtenir un emploi. Cependant, tout votre argent doit être consacré aux frais de scolarité de votre frère cadet.</p> <p>Aucune friandise</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Un enseignant a montré à votre famille comment élever des poules et améliorer votre santé avec leurs œufs. Vous avez droit à une friandise.</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père a un bon emploi, mais il doit payer vos frais de scolarité et ceux de vos trois sœurs.</p> <p>Aucune friandise</p>

Annexe 8-B2 (suite)

Cartes : *Qui sont les chanceux?*

<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>La sécheresse a été si grave que les récoltes que votre famille a semées n'ont rien donné. Vous ne pouvez pas avoir de friandise.</p> <p>Aucune friandise</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père/mari a reçu une éducation gratuite et a maintenant un excellent emploi.</p> <p>Prenez 10 friandises.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre famille vient d'hériter d'une énorme somme d'argent d'un riche parent. Vous avez droit à 12 friandises.</p> <p>Prenez 12 friandises.</p>
<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre petite ferme familiale n'a presque rien produit cette année, car le prix des engrais était trop élevé pour vous permettre d'en acheter.</p> <p>Aucune friandise</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père a perdu la vue à la suite d'une infection transmise par l'eau. Votre mère ne peut travailler, car elle n'a personne pour garder les enfants.</p> <p>Aucune friandise</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Bien que votre famille compte parmi les plus riches du village, elle vient de dépenser une fortune pour les funérailles de votre grand-père. (Restreindre les dépenses aurait été perçu comme un manque de respect envers le défunt.)</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>
<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre famille a fait une abondante récolte de jute (qui sert à faire des sacs). Mais les prix ont chuté parce que les acheteurs préfèrent maintenant le plastique. Vous n'avez droit qu'à une friandise cette année.</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre famille a une petite entreprise. Vous avez travaillé très fort et les affaires ont bien marché.</p> <p>Prenez 8 friandises.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Tous les revenus de votre famille pour cette année ont servi à payer vos frais d'hospitalisation lorsque vous êtes cassé la jambe.</p> <p>Aucune friandise</p>

Annexe 8-B2 (suite)

Cartes : *Qui sont les chanceux?*

<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Vous venez d'aider votre famille à rentrer la moisson. Tout le monde a travaillé très fort. Vous avez droit à une friandise.</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père/mari ne peut pas trouver de travail parce qu'il ne sait ni lire ni écrire : il n'y avait pas d'école dans le village quand il était jeune.</p> <p>Aucune friandise</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Vos deux parents travaillent. Bien que leur salaire ne soit pas élevé, vous avez droit à six friandises.</p> <p>Prenez 6 friandises.</p>
<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père/mari travaille dans une mine de fer. Une augmentation de son salaire réduirait les profits des propriétaires de la mine qui vivent dans les pays riches.</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Grâce à ce que vous avez appris à l'école, vous avez aidé votre famille à créer un jardin potager cette année. Vous avez droit à une friandise.</p> <p>Prenez 1 friandise.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Bien que vos parents soient tous les deux sans travail, ils reçoivent des allocations de l'assurance-emploi.</p> <p>Prenez 4 friandises.</p>
<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père/mari a cherché du travail pendant toute l'année, mais le nombre de postulants est toujours si élevé qu'il n'en a pas encore trouvé un.</p> <p>Aucune friandise</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>Votre père/mari travaille sur un bateau de pêche, mais les poissons qu'il attrape servent à nourrir les animaux domestiques des gens riches.</p> <p>Prenez 2 friandises, mais n'en mangez qu'une. À la fin du jeu, donnez l'autre à la personne qui en aura reçu le plus grand nombre.</p>	<p style="text-align: center;">Hasard</p> <p>La récolte de votre famille a été complètement détruite par les sauterelles parce que vous n'aviez pas assez d'argent pour acheter des pesticides.</p> <p>Aucune friandise</p>

Annexe 8-B2 (suite)

Cartes : *Qui sont les chanceux?*

Hasard	Hasard	Hasard
Vos deux parents sont atteints de tuberculose et sont trop malades pour travailler. Aucune friandise	Vous avez fait une excellente récolte cette année. Vous auriez droit à trois friandises si la ferme vous appartenait. Malheureusement, vous devez donner les deux tiers de vos revenus au propriétaire de la terre qui habite dans une grosse maison en ville. Prenez 1 friandise.	Depuis que votre père a contracté la malaria, il est trop faible pour travailler. Votre mère est décédée. Aucune friandise

Conception du jeu et cartes : www.ugandanetwork.org.uk/activity/scouts/health3s.htm#peanut

Annexe 9-A

Visite initiale de la galerie

(conserve cette feuille afin de faire une comparaison plus tard.)

Consignes : Pour chaque affiche que tu examines lors de ta visite, réponds à ce qui suit :

- Décris ce que tu vois.
- Quelles pensées ou émotions t’envahissent au sujet de ce que tu vois?
- Quel (s) enjeu (x) la photo dépeint-elle? Qui est visé par cet enjeu?

Affiche n° 1
Affiche n° 2
Affiche n° 3
Affiche n° 4
Affiche n° 5

Annexe 9-A (suite)

Affiche n° 6
Affiche n° 7
Affiche n° 8
Affiche n° 9
Affiche n° 10
Affiche n° 11
Affiche n° 12

Annexe 9-C1

Les responsabilités des citoyens canadiens⁶⁴

Selon Citoyenneté et Immigration Canada, tous les citoyens canadiens ont les responsabilités suivantes :

- voter aux élections;
- offrir notre aide aux membres de la collectivité;
- s’occuper de notre patrimoine et de notre environnement, et les protéger;
- observer les lois du Canada;
- exprimer nos opinions librement tout en respectant les droits et les libertés des autres;
- éliminer la discrimination et l’injustice.

⁶⁴ Information trouvée sur le site de Citoyenneté et Immigration Canada au <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/decouvrir/section-04.asp>

Annexe 9-C2

Participer à la vie du pays

Être citoyen canadien ne signifie pas seulement voter aux élections et observer les lois. Être citoyen canadien veut aussi dire participer à la vie de votre collectivité et à celle du pays.

Chacun a un rôle à jouer pour faire du Canada un meilleur endroit où vivre. Voici quelques exemples :

- faire partie d'un groupe communautaire, par exemple un groupe de protection de l'environnement;
- travailler comme bénévole à la campagne électorale d'un candidat de son choix;
- aider ses voisins;
- travailler avec d'autres pour résoudre des problèmes dans son milieu;
- se porter candidat à une élection.

Annexe 9-D

Visite de la galerie : Grille postvisite

Consignes : Pour chaque affiche que tu examines lors de ta visite, évalue tes réponses aux questions suivantes selon **une échelle de 5 (Beaucoup) à 1 (Très peu)**.

- a) Dans quelle mesure cela m'affecte-t-il?
- b) Dans quelle mesure cela affecte-t-il quelqu'un d'autre?
- c) Dans quelle mesure est-ce injuste?
- d) Dans quelle mesure est-il urgent d'agir maintenant?

Questions	a.	b.	c.	d.
Affiche no 1				
Affiche no 2				
Affiche no 3				
Affiche no 4				
Affiche no 5				
Affiche no 6				
Affiche no 7				
Affiche no 8				
Affiche no 9				
Affiche no 10				
Affiche no 11				
Affiche no 12				

Je pense que le message général des affiches est...

Qu'as-tu vu de différent lors de cette deuxième visite? (Voir les réponses de la grille prévisite.)

Annexe 9-E1

Réagir aux enjeux mondiaux — Exemple⁶⁵

Action locale	Effet à l'échelle mondiale	Action citoyenne/Réaction
acheter des t-shirts importés peu cher	<ul style="list-style-type: none"> — ateliers clandestins — travail des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> — acheter des t-shirts faits au Canada — refuser d'acheter des produits d'entreprises dont on sait qu'elles utilisent des ateliers clandestins
utiliser des combustibles fossiles pour produire de l'électricité	<ul style="list-style-type: none"> — pollution — réchauffement climatique 	<ul style="list-style-type: none"> — utiliser d'autres sources d'énergie (vent, soleil, etc.) — surveiller/réduire la consommation d'énergie
acheter du café pas cher	<ul style="list-style-type: none"> — les petits cultivateurs cessent leurs activités — recul des prix des fruits et légumes frais — saturation du marché 	<ul style="list-style-type: none"> — acheter du café équitable — promouvoir des prix équitables pour les cultivateurs
agriculture industrielle	<ul style="list-style-type: none"> — disparition de petites fermes familiales, réduction des possibilités d'emploi 	promouvoir l'agriculture familiale
magasins à grande surface	<ul style="list-style-type: none"> — perte d'emplois — disparition de petites entreprises locales — risque de favoriser les ateliers clandestins 	appuyer les entreprises locales

⁶⁵ Échantillon seulement. Ne constitue pas une réponse complète.

Annexe 9-E2

Réagir aux enjeux mondiaux – Feuille de travail

Action locale	Effet à l'échelle mondiale	Action citoyenne/Réaction

Annexe 10-A

Enjeux mondiaux – Liste des priorités

Parmi les éléments énumérés ci-dessous, choisis les quatre qui, selon toi, constituent les enjeux prioritaires. Tu peux ajouter d'autres enjeux dans le bas de la page au besoin.

Améliorer la santé des mères au cours de la grossesse et lors de l'accouchement. _____

Instaurer un meilleur partenariat entre les pays développés et ceux en développement. _____

Éliminer le racisme. _____

Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies. _____

Éliminer la guerre. _____

Protéger l'environnement mondial. _____

Assurer une éducation primaire universelle. _____

Réduire la mortalité infantile. _____

Réduire l'extrême pauvreté et la faim. _____

Explorer l'espace. _____

Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomie des femmes. _____

Promouvoir la démocratie et les droits de la personne. _____

Protéger notre pays contre le terrorisme. _____

Autre :

Annexe 10-B

Objectifs du Millénaire pour le développement

(LE BUT EST DE LES ATTEINDRE D'ICI 2015.)

1. RÉDUIRE L'EXTRÊME PAUVRETÉ ET LA FAIM

2. ASSURER L'ÉDUCATION PRIMAIRE POUR TOUS

3. PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ ENTRE LES HOMMES ET LES FEMMES, ET L'AUTONOMISATION DES FEMMES

4. RÉDUIRE DE DEUX TIERS LA MORTALITÉ DES ENFANTS DE MOINS DE CINQ ANS

5. RÉDUIRE LA MORTALITÉ MATERNELLE DE TROIS QUARTS

6. ENRAYER LA PROPAGATION DU VIH/SIDA ET DU PALUDISME

7. ASSURER UN ENVIRONNEMENT DURABLE

8. METTRE EN PLACE UN PARTENARIAT MONDIAL POUR LE DÉVELOPPEMENT ASSORTI D'OBJECTIFS RELATIFS À L'AIDE, AUX ÉCHANGES COMMERCIAUX ET À L'ATTÉNUATION DE LA DETTE

Annexe 10-C

Renseignements généraux pour l'enseignant sur les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)

Les Objectifs du Millénaire pour le développement ont découlé du Sommet du millénaire des Nations Unies qui a eu lieu en septembre 2000. Les participants au plus important rassemblement de chefs d'état et de gouvernement jamais tenu ont convenu de fixer des objectifs en ce qui concerne la lutte contre la pauvreté, la faim, la maladie, l'analphabétisme, la destruction de l'environnement et la discrimination envers les femmes. Ces cibles sont appelées les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

Les pays qui sont visés par ces objectifs de développement ont eux-mêmes fait des plans en fonction de ceux-ci et ont espoir d'atteindre ces cibles avec l'aide des pays développés, des organisations non gouvernementales et des individus. Les OMD fournissent un cadre commun aux pays membres qui sont appelés à travailler ensemble pour les atteindre.

De plus, en juillet 2005 au sommet de Gleneagles, les dirigeants du G8 ont convenu de doubler l'aide à l'Afrique d'ici 2010 et d'éliminer la dette des pays les plus pauvres.

Le Canada s'est engagé à consacrer 0,7 % de son PIB à l'aide étrangère, mais n'a pas encore atteint ce niveau. Ce niveau de 0,7 % constitue la contribution, croit-on, qui devrait permettre l'atteinte des OMD.

OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT À ATTEINDRE D'ICI 2015

1. RÉDUIRE L'EXTRÊME PAUVRETÉ ET LA FAIM

1,2 milliard de personnes vivent encore avec moins d'un dollar par jour, mais 43 pays, représentant plus de 60 % de la population mondiale, ont déjà atteint ou sont sur le point d'atteindre l'objectif consistant à réduire de moitié la faim d'ici 2015.

2. ASSURER L'ÉDUCATION PRIMAIRE POUR TOUS

113 millions d'enfants ne vont pas à l'école, mais cet objectif est possible à atteindre. Par exemple, l'Inde devrait parvenir à un taux de scolarisation de 95 % en 2005.

3. PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ ENTRE LES HOMMES ET LES FEMMES, ET L'AUTONOMISATION DES FEMMES

Deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes, et 80 % des réfugiés sont des femmes et des enfants.

Depuis le Sommet sur le microcrédit de 1997, des progrès ont été réalisés pour aider et émanciper les femmes pauvres, près de 19 millions rien qu'en 2000.

4. RÉDUIRE DE DEUX TIERS LA MORTALITÉ DES ENFANTS DE MOINS DE CINQ ANS

11 millions de jeunes enfants meurent chaque année, mais ce chiffre était de 15 millions en 1980.

5. RÉDUIRE LA MORTALITÉ MATERNELLE DE TROIS QUARTS

Dans les pays en développement, le risque de mourir en couches est de 1 sur 48, mais presque tous les pays disposent désormais de programmes de maternité sans risques et devraient progresser dans ce domaine.

6. ENRAYER LA PROPAGATION DES MALADIES, NOTAMMENT DU VIH/SIDA ET DU PALUDISME

Des maladies meurtrières ont annulé les progrès de développement d'une génération. Des pays comme le Brésil, l'Ouganda, le Sénégal et la Thaïlande ont montré que nous pouvons stopper le VIH.

7. ASSURER UN ENVIRONNEMENT DURABLE

Plus d'un milliard de personnes n'ont toujours pas accès à l'eau potable. Toutefois, pendant les années 1990, près d'un milliard de personnes ont obtenu l'accès à de l'eau potable, et le même nombre à des installations d'assainissement.

8. METTRE EN PLACE UN PARTENARIAT MONDIAL POUR LE DÉVELOPPEMENT ASSORTI D'OBJECTIFS RELATIFS À L'AIDE, AUX ÉCHANGES COMMERCIAUX ET À L'ATTÉNUATION DE LA DETTE

Trop de pays en développement dépensent davantage pour le service de la dette que pour les services sociaux. De nouveaux engagements d'aide pris au cours de la première moitié de 2002 devraient toutefois représenter 12 milliards de dollars supplémentaires par an en 2006.

Source : <http://www.beta.undp.org/undp/fr/home/mdgoverview.html>

Fiche — Mise en oeuvre de la Déclaration du Millénaire des Nations Unies, « Les objectifs du Millénaire pour le développement et le rôle des Nations Unies », publiée par le Département de l'information des Nations Unies — octobre 2002

Annexe 10-D

Questions et réponses à propos des OMD

1. Que sont les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)?

Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) sont des engagements solennels pris par tous les pays du monde. Ils découlent de la Déclaration du Millénaire. Ils sont centrés sur la personne, mesurables et inscrits dans le temps, et se proposent de répondre aux défis lancés à l'humanité au 21^e siècle.

2. Quelle est leur origine?

En septembre 2000, l'assemblée générale des Nations Unies s'est réunie à New York pour le Sommet du Millénaire. À cette réunion, 189 chefs d'état ou de gouvernement se sont engagés à travailler ensemble, reconnaissant qu'ils avaient un devoir envers l'humanité tout entière. La Déclaration du Millénaire est le document phare et le fruit de cette rencontre. Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) sont issus de cette Déclaration du Millénaire.

3. Ces engagements sont-ils nouveaux?

Ce ne sont pas des engagements nouveaux. La plupart de ces objectifs réexpriment des engagements déjà pris à des Conférences mondiales ou à des Sommets, par exemple le Sommet mondial pour le développement social à Copenhague (1995), la Conférence mondiale sur les femmes à Beijing (1995) ou le Sommet mondial pour le développement durable à Johannesburg (2002).

4. Quelles sont les valeurs sous-jacentes des OMD?

Les valeurs sous-jacentes des OMD se trouvent dans la Déclaration du Millénaire qui est un texte développé. Étant donné que les OMD s'inscrivent dans le contexte de la Déclaration du Millénaire, il faut les lire en même temps que la Déclaration du Millénaire.

Dans la Déclaration du Millénaire, les dirigeants du monde ont reconnu leur responsabilité collective dans le maintien des principes de dignité humaine, d'égalité et d'équité à l'échelle du monde. Ils ont admis que le défi principal aujourd'hui est de faire en sorte que la mondialisation devienne une force positive pour tous. Ils ont estimé que, dans les relations internationales, les valeurs suivantes sont fondamentales : liberté, égalité, solidarité, tolérance, respect de la nature et partage des responsabilités.

5. Sur quels sujets portent les OMD?

Les OMD portent sur des problèmes absolument cruciaux aujourd'hui : la pauvreté extrême et la faim, l'analphabétisme, l'égalité homme-femme, la mortalité maternelle et infantile, le VIH/SIDA et le paludisme, le manque d'eau potable et d'autres. Dans l'objectif n° 8, les gouvernements ont promis de mettre en place un système commercial et financier ouvert, de travailler à l'élimination de la dette des pays les plus pauvres, d'être plus généreux dans l'aide au développement et de s'attaquer aux besoins particuliers des pays les moins développés du monde.

6. Combien d'OMD y a-t-il et quelles sont les cibles?

Il y a en tout 8 objectifs visant à la réalisation de cibles spécifiques et mesurables. Les Objectifs et les cibles (18 en tout) doivent être atteints d'ici 2015.

7. Sont-ils réalisables?

Selon le Professeur Jeffrey D. Sachs, conseiller spécial du Secrétaire général des Nations Unies sur les OMD et directeur du « Projet Objectifs du Millénaire », les OMD sont réalisables. Dans la préface de son rapport Investir dans le développement, il affirme : « La communauté mondiale dispose des techniques éprouvées, des politiques, des ressources financières et surtout, pour rendre possible cette entreprise, de ce qu'il faut de compassion et de courage ».

8. Où peut-on se procurer les OMD et la Déclaration du Millénaire?

Le texte des Objectifs du Millénaire pour le développement se trouve sur <http://www.beta.undp.org/undp/fr/home/mdgoverview.html> (pour voir les cibles, cliquer sur chacun des objectifs). Cliquer sur « Information de base » pour voir la Déclaration du Millénaire.

Pour plus d'information, on peut aussi consulter le site international à la page « Bureau ONG » (www.rscjinternational.org) qui présente le compte rendu des conférences DPI/ONG en 2004 et 2005. Chacun des rapports contient des articles et des réflexions de la part des participantes IBVM et RSCJ.

Annexe 10-E

**Rapport de 2011 sur les OMD⁶⁶
(à l'intention de l'enseignant)**

Objectif 1 : Réduire l'extrême pauvreté et la faim

Malgré la crise économique de 2008, une croissance économique soutenue dans les pays en développement, en Asie en particulier, garde la planète sur la bonne voie pour atteindre la cible de réduction de la pauvreté. Par exemple, la proportion de la population disposant de moins de 1,25 \$ par jour est passée de 46 % à 27 % entre 1990 et 2005 dans les pays en développement. Toutefois, la proportion de personnes souffrant de la faim stagne à 16 %, en dépit d'une réduction de la pauvreté extrême. On dénote aussi d'énormes disparités entre les différentes régions en développement, notamment, en Afrique subsaharienne, ce qui porte à croire que celle-ci ne sera pas en mesure d'atteindre la cible des OMD visant à réduire la faim d'ici à 2015. Près d'un quart des enfants de moins de 5 ans du monde en développement sont toujours sous-alimentés.

Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous

Ce sont certains des pays les plus pauvres qui ont connu les plus grandes avancées dans le domaine de l'éducation (par exemple, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, les taux nets de scolarisation ont augmenté de plus de 25 % entre 1999 et 2009). Pour arriver à l'éducation primaire universelle, il faut que tous les enfants du monde terminent le cycle primaire. Malgré les progrès, les statistiques actuelles révèlent qu'encore seulement 87 enfants sur 100 terminent l'école primaire dans les régions en développement.

Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Les filles gagnent du terrain dans le domaine de l'éducation, même si l'accès reste inégal dans plusieurs régions. En 2009, on comptait 96 filles pour 100 garçons dans le primaire comme dans le secondaire dans les régions en développement. Par contre, de larges fossés subsistent en ce qui concerne l'accès des femmes à des emplois rémunérés dans au moins la moitié de toutes les régions. La crise financière et économique de 2008-2009 a eu un impact négatif sur le marché du travail dans le monde entier et a ralenti les progrès en vue de nombre d'OMD. En ce qui a trait à la représentation féminine parlementaire, celle-ci en est à son plus haut niveau, tout en restant scandaleusement loin de la parité.

Objectif 4 : Réduire la mortalité infantile

Le nombre mondial de décès chez les moins de cinq ans est passé de 12,4 millions en 1990 à 8,1 millions en 2009, ce qui veut dire qu'il meurt près de 12 000 enfants de moins chaque jour. La réalisation de l'objectif visant à la survie des enfants dépend d'efforts concentrés sur les causes principales de décès. La diarrhée, le paludisme et la pneumonie sont responsables de plus de la moitié des décès des moins de cinq ans. L'amélioration des soins postnatals, de la nutrition et du niveau d'éducation de la mère pourrait contribuer à sauver des millions d'enfants.

⁶⁶ Source : Objectifs du Millénaire pour le développement – Rapport de 2011. Disponible en ligne au http://www.beta.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/mdg/MDG_Report_2011.html

Objectif 5 : Améliorer la santé maternelle

En dépit de progrès, la grossesse reste un facteur majeur de risque pour les femmes dans plusieurs régions en développement. La vaste majorité des décès maternels est évitable. C'est pourquoi il est important d'investir dans les soins prénatals de base et de continuer les efforts pour augmenter la présence de personnel de santé qualifié pendant l'accouchement, notamment, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud.

Objectif 6 : Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies

Les nouvelles infections au VIH sont en baisse, à commencer par l'Afrique subsaharienne, mais on relève des tendances inquiétantes dans certaines autres régions. Par exemple, le taux d'incidence du VIH reste inchangé en Asie de l'Est, en Europe de l'Ouest en Europe centrale et en Amérique du Nord. Les traitements contre le VIH et le sida ont connu une expansion rapide, mais il faut intensifier l'action préventive dans toutes les régions du monde si l'on veut atteindre l'objectif. Des efforts intensifs visant à contrôler le paludisme ont permis d'abaisser de 20 % le nombre de décès dus à cette maladie, avec des avancées majeures dans les pays africains durement touchés (en partie grâce à un accroissement du taux d'utilisation des moustiquaires). En dépit de cela, 90 % de tous les décès dus au paludisme se recensent encore en Afrique subsaharienne, en majorité parmi les enfants de moins de 5 ans. L'incidence de la tuberculose est en baisse, ce qui met la cible des OMD à notre portée.

Objectif 7 : Assurer un environnement durable

Les forêts disparaissent rapidement en Amérique du Sud et en Afrique, mais l'Asie, Chine en tête, enregistre des gains. Les statistiques en ce qui concerne les émissions de gaz à effet de serre ne sont pas très reluisantes : les émissions de 2008 se situent à 38 % au-dessus du niveau de 1990, ce qui signifie qu'elles continuent d'augmenter. L'exemple de la coopération mondiale pour empêcher l'appauvrissement de la couche d'ozone dans les années 1990 montre qu'il est possible de progresser. Le monde devrait dépasser la cible concernant l'eau potable, même si plus d'une personne sur dix n'y aura toujours pas accès en 2015. Cependant, le monde n'est pas près d'atteindre la cible relative à l'assainissement, car près de 2,6 milliards de personnes n'ont toujours pas de toilettes à chasse d'eau et d'autres formes d'assainissement amélioré. Comme l'urbanisation croît à un rythme plus rapide que le taux d'amélioration des taudis, une grande proportion des habitants des villes vivent dans des bidonvilles. Il est nécessaire de fixer de nouvelles cibles nationales et locales plus réalistes afin d'améliorer la vie des citoyens pauvres dans les villes et métropoles du monde en développement.

Objectif 8 : Mettre en place un partenariat mondial pour le développement

L'aide aux pays en développement est à son plus haut niveau, sans pour autant remplir les promesses faites en 2005. Bien que la crise économique de 2008-09 ait affecté les revenus nationaux, le manque à gagner vient du fait que les donateurs n'ont pas rempli leurs engagements. Toutefois, une bonne coopération internationale a permis d'éviter des pratiques commerciales restrictives (protectionnisme). Les marchés des pays développés importent à présent la majorité des exportations en provenance des pays en développement sans payer de droits de douane.

Annexe 11-A

Le Kenya en chiffres⁶⁷

Critères	Kenya
Capitale	Nairobi
Superficie	582 560 km ² (environ la taille du Canada atlantique)
Population	41 070 934 habitants
Densité de population	70,4 hab./km ²
Pays limitrophes	Éthiopie, Somalie, Soudan, Tanzanie, Ouganda. (Le Kenya a 536 km de littoral)
Climat	Tropical le long du littoral; divers degrés de climat sec à l'intérieur des terres.
Relief	La vallée du Rift traverse le pays; à l'ouest, il y a des plateaux fertiles et à l'est, des plaines et des hautes terres.
Élévation	Point culminant : le mont Kenya (5 199 m)
Ressources naturelles	Or, calcaire, carbonate de sodium, baryte de sel, fluorine, rubis, grenat, énergie hydraulique, faune et flore.
Utilisation des terres ⁶⁸	Terre arable : 7,03 % Forêts : 30 % Pâturage permanent : 37 %
Enjeux environnementaux	Sécheresse, inondations durant la saison des pluies.
Démographie	Population de moins de 5 ans : 42,2 % Population de plus de 64 ans : 2,7 %
Âge médian	18,9 ans
Taux de fécondité	4,19 enfants par femme
Taux de natalité	33,54 ‰
Taux de mortalité infantile	52,29 ‰
Taux de mortalité	8,83 ‰
Taux d'accroissement naturel	2,46 ‰
Espérance de vie (à la naissance)	59,48 ans
Langues	L'anglais est la langue officielle pour l'instruction à partir de la 3 ^e année. Le swahili est la langue nationale et est enseigné à tous les Kényans. Les enfants parlent aussi leur langue maternelle (une des 46 langues tribales encore parlées aujourd'hui)
Religion	Protestants – 45 % Catholiques – 33 % Musulmans – 10 % Croyances indigènes – 10 % Autres religions – 2 %
Taux d'alphabétisation	86,9 % (UNESCO, 2005)
% de la population qui vit sous le seuil de pauvreté	45,9 % ⁶⁹
Taux de chômage	40 % (2008)
Industries	Production de bien à petite échelle (plastique, meubles, piles, textiles, savon, cigarettes, farine), produits agricoles, raffinage du pétrole, ciment, tourisme.
Production agricole	Café, thé, maïs, blé, cane à sucre, fruits, légumes, bœuf, porc, volaille,

⁶⁷ Données de 2011. Source : www.statistiques-mondiales.com

⁶⁸ Wikipédia.

⁶⁹ Donnée de 2005. Source : Banque mondiale

	œufs.
Unité monétaire	Le shilling kenyan (KES)
Coordonnées géographiques	1 degré N, 38 degrés E
Indice de développement humain (IDH)	0,470 ⁷⁰



⁷⁰ Donnée de 2010. Source : PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement)

Annexe 11-B

Défi pour le Kenya en ce qui concerne l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le développement d'ici 2015⁷¹

Survol :

Le Kenya continue d'appartenir au quartile inférieur sur le plan de l'Indice du développement humain puisque près de 60 % de ses 33 millions d'habitants vivent avec moins de deux dollars par jour. Même si la performance économique du Kenya s'améliore, cela ne s'est pas traduit par des progrès significatifs en ce qui concerne l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le développement. Les soupçons de corruption au sein du gouvernement, tant à l'interne que de la part des donateurs internationaux, ont rendu les choses encore plus difficiles.

Atteindre les OMD :

Il ne semble pas que le Kenya parviendra à atteindre ces objectifs d'ici 2015. Si l'on utilise l'Indice du développement humain comme mesure, le Kenya se trouve dans une plus mauvaise posture qu'en 1980. En 2002, l'IDH du Kenya classait ce pays au 134^e rang sur 173 pays évalués. En 2005, il a reculé au 154^e rang sur 177 pays.

Un point positif :

En matière d'éducation, des progrès importants ont été réalisés, le Kenya ayant instauré l'éducation primaire universelle en 2003 (de la 1^{re} à la 7^e année). Lorsque cela a eu lieu, 1,5 million d'enfants qui n'y allaient pas auparavant sont entrés à l'école. L'école secondaire au Kenya est accessible uniquement à ceux qui ont les moyens de payer les frais, car les études secondaires ne sont pas gratuites comme au Canada.

L'éducation primaire universelle a profité particulièrement aux filles qui étaient souvent laissées-pour-compte pour diverses raisons. Maintenant, il y a presque autant de filles que de garçons qui vont à l'école.

Mortalité infantile

Le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans est passé de 97 par tranche de 1 000 en 1990 à 123 en 2003.

En comparaison, le taux de mortalité des enfants de moins d'un an au Canada était de 6 par tranche de 1 000 en 1997, alors qu'au Kenya, il était de 79 par tranche de 1 000 en 2003.

La faim

Les causes principales de la faim au Kenya sont la pauvreté (incapacité à produire ses propres aliments et/ou manque d'argent pour acheter de la nourriture), le chômage, la privation de terres (on ne possède pas de terres pour produire ses propres aliments), les conditions climatiques

⁷¹ Sources : <http://www.oneworld.ca/guides/kenya/development>, <http://devdata.worldbank.org> et *MDG Status Report for Kenya 2005*.

(sécheresses ou inondations), la culture du maïs comme aliment de base, le faible niveau de scolarisation (surtout des filles/femmes qui cultivent la majorité des aliments), les piètres conditions d'hygiène, le manque d'établissements de santé et d'eau potable.

La pauvreté

Au Kenya, le gouvernement a établi le seuil de pauvreté à 17 \$ par mois dans les zones rurales et à 36 \$ par mois dans les zones urbaines. En 1992, 45 % de la population vivaient sous ce seuil, 52 % en 1997 et 56 % en 2002. Quatre-vingt-deux pour cent des pauvres vivent dans des zones rurales.

Sont les plus menacés par la pauvreté :

- les femmes enceintes et les mères qui allaitent (1,1 million),
- les enfants de moins de cinq ans (5,3 millions),
- les personnes âgées de plus de 55 ans (1,8 million),
- les personnes atteintes du sida (2,2 millions),
- les personnes atteintes de la tuberculose (32 000),
- les personnes atteintes de paludisme (6,7 millions de cas signalés chaque année).

En 2005, 23 % de la population vivaient avec moins d'un dollar par jour et 60 % avec moins de deux dollars par jour.

La santé

Les gains qu'avait réalisés le Kenya dans les années 1980 et 1990 ont été perdus au cours des dernières années à cause de la pauvreté, de la croissance rapide de la population, de la nutrition des enfants, du VIH/sida, des infections respiratoires, du paludisme, de la diarrhée, de l'augmentation des cas de tuberculose, et de la piètre qualité des établissements et des services de santé.

En 2004, 106 000 cas de tuberculose ont été signalés au Kenya, soit une hausse considérable par rapport aux 82 000 cas de 2002. Plus de 60 % des personnes atteintes de tuberculose ont également le sida.

En 2004, le Kenya comptait sur seulement 3 médecins par tranche de 100 000 habitants. Beaucoup de médecins et de travailleurs de la santé s'en vont pour profiter d'un meilleur salaire et d'occasions d'emploi dans le secteur privé ou à l'étranger. Quatre-vingts pour cent des travailleurs de la santé sont situés dans des centres urbains, ce qui fait que de nombreuses régions ont peu ou pas de services de santé. Même si l'on dispose de ressources accrues pour l'achat de médicaments, la pénurie de travailleurs de la santé qualifiés réduit la capacité du Kenya à acheter des médicaments avec les fonds supplémentaires disponibles.

L'espérance de vie d'un Kényan est d'environ 48 ans, tandis que celle d'un Canadien est de 79 ans. La population du Kenya est passée de 23 millions en 1990 à 32 millions en 2003. Le Canada a à peu près la même population, mais les 32 millions de Kényans habitent une zone environ de la taille des provinces atlantiques!

Le VIH/sida

Au Kenya, deux personnes meurent du sida toutes les 5 minutes. En 2003, on estimait que 650 000 enfants étaient devenus orphelins à cause du sida. À l'heure actuelle, le taux d'infection est d'environ 7 % de la population adulte, voire plus élevé dans certaines régions. Plus de 50 % des lits d'hôpitaux du pays sont occupés par des patients souffrant d'infections liées au sida (comme la tuberculose). Les ARV (médicaments antirétroviraux) étaient mis à la disposition d'environ 38 000 patients en juin 2005, alors que ce sont à peu près 233 000 personnes qui en ont besoin et que l'OMD vise à fournir des médicaments à 95 000 patients. L'offre d'ARV produits localement est limitée.

La politique

Le Kenya a acquis l'indépendance en 1963. Les observateurs estiment que la récente élection de M. Kibaki de la National Alliance Rainbow Coalition (NARC) s'est faite de façon libre et juste. Une des tâches auxquelles devra s'attaquer ce gouvernement est la lutte à la corruption au sein de l'État qui a empêché le Kenya de progresser.

L'économie

La croissance économique est très lente au Kenya et la répartition de la richesse est très inégale. La tranche de 10 % la plus riche de la population contrôle la moitié des richesses du pays, tandis que la tranche de 10 % la plus pauvre ne possède que 1 % de l'argent. L'économie du pays montre des signes de redressement, sa croissance étant passée de 1,9 % en 2002 à 4,3 % en 2004.

Préoccupée par l'ampleur de la corruption au sein du gouvernement, la Banque mondiale a retenu le versement de prêts au Kenya.

Voici d'autres raisons de la mauvaise progression économique du Kenya : sommes énormes devant être versées pour payer les intérêts sur les prêts reçus de pays en développement, pratiques commerciales injustes qui ne permettent pas aux Kényans d'exporter des marchandises de façon équitable, exode des cerveaux (les plus brillants s'en vont travailler dans d'autres pays) et exode des capitaux (l'argent gagné au Kenya est envoyé hors du pays).

L'information et les médias

De façon générale, on ne considère pas que la « liberté de presse » est reconnue au Kenya. Au printemps 2006, le gouvernement a forcé la fermeture du deuxième média en importance. L'organisme Reporters sans Frontières a déclassé le Kenya sur le plan de la liberté de la presse en faisant passer le pays du 75^e rang en 2002 au 109^e en 2005.

En 2003, seulement 60 personnes sur 1 000 avaient accès soit à une ligne téléphonique ou à un téléphone cellulaire, et seulement quelques-unes ont accès à des ordinateurs. La radio FM est un outil très important pour informer et sensibiliser la population dans les régions rurales (80 % des gens vivent dans des zones rurales).

L'environnement

L'impact du réchauffement climatique se fait sentir de façon marquée au Kenya, les régimes climatiques étant devenus plus imprévisibles. Certaines régions du Kenya ont connu cinq années de précipitations inférieures à la moyenne suivies de trois années de grave sécheresse. Au printemps de 2006, il s'ensuivit que 3,5 millions de personnes ont eu besoin d'aide alimentaire pour survivre et que des milliers d'animaux sont morts de faim. Outre l'impact du réchauffement climatique, des problèmes comme :

- la déforestation (abattage d'arbres pour produire du bois à brûler et faire la culture),
- l'érosion (pertes en sols),
- l'épuisement du sol (perte des minéraux contenus dans le sol qui sont essentiels à la croissance des végétaux),
- la contamination de l'eau douce,
- l'infestation du lac Victoria attribuable à la prolifération rapide de la jacinthe d'eau,
- et l'agrandissement de la superficie désertique sont autant de préoccupations environnementales importantes pour le Kenya.

Annexe 11-C

Modèle pour la prise de note en classe

Défi pour le Kenya en ce qui concerne l'atteinte des OMD d'ici 2015

Défi	Description de la nature de ce défi
Survol	
Atteindre les OMD	
Santé	
Mortalité infantile	
VIH/sida	
Faim	
Pauvreté	
Politique	
Économie	
Information et médias	
Environnement	

Annexe 12-A

Comparaison du travail accompli par deux organisations au Kenya

— Feuille de travail —

Critères	Projet de village du millénaire de Sauri	Farmers Helping Farmers
1. Faits saillants? Qu'avez-vous appris?		
2. Similitudes?		
3. Différences?		
4. Impact de ces projets?		

5. Selon vous, quel genre de développement aide vraiment les pays? Quel genre n'aide pas?

6. Selon vous, quels sont les éléments les plus importants dont une organisation doit tenir compte lorsqu'elle propose de l'aide à un pays en développement?

7. De quelle façon le travail de Farmers Helping Farmers aide-t-il le Kenya à atteindre les Objectifs du millénaire?

Annexe 12-B

Le projet du village de Sauri
— Renseignements pour l’enseignant —

****Voir les documents d’appui en ligne**

Annexe 14-A

Fiches d'action pour la citoyenneté mondiale

Parrainer un enfant dans un autre pays.	Inviter un conférencier à l'école pour parler de l'enjeu ou pour participer à un débat.	Utiliser nos arguments pour faire des pressions sur une personne occupant un poste important (ex. : écrire une lettre, envoyer une pétition).
Trouver les organisations qui peuvent aider et participer à leurs campagnes à l'échelle locale, nationale ou mondiale.	Ramasser de l'argent et le donner à une organisation caritative dont les activités ont un rapport avec l'enjeu.	Essayer de ne pas produire de déchets pendant toute une journée et convaincre des amis de faire de même.
Acheter des cadeaux de Noël comme des animaux, des fournitures médicales, des livres et des couvertures par l'entremise d'organisations telles que Vision mondiale et CODE.	Agir comme bénévole auprès d'un organisme communautaire local (ex. : banque alimentaire).	Créer un dépliant, une affiche ou un collage à propos de l'enjeu et l'afficher pour que les gens de l'école et de la communauté locale en prennent connaissance.
Devenir membre des cadets des forces armées.	Visiter un pays en dehors de l'Amérique du Nord.	Acheter des marchandises fabriquées ailleurs qu'en Amérique du Nord.
Inciter sa famille à recycler et à composter davantage.	Planifier d'étudier dans le domaine du développement mondial après ses études postsecondaires.	Agir en « consommateur averti » (ex. : acheter uniquement du café équitable).
S'abonner à une revue qui traite des événements qui surviennent dans le monde. La partager avec sa famille.	Présenter des poèmes qui remettent en question les habitudes de consommation à un journal local.	Mettre sur pied un club axé sur la justice sociale, la paix ou la protection de l'environnement à l'école.
S'efforcer d'être gentil et juste envers chaque personne qu'on rencontre.	Faire un don à un organisme d'aide international comme la Croix-Rouge.	Devenir membre d'un parti politique.
Préparer une présentation sur un sujet d'intérêt pour la Fondation David Suzuki.	Promouvoir le travail d'une ONG locale comme Farmers Helping Farmers.	Se renseigner davantage sur le travail accompli par les ONG canadiennes dans le monde.

Annexe 14-B

Matrice d'impact

Degré de difficulté	Impact élevé	Impact moyen	Impact faible
Facile à faire			
Moyennement facile à faire			
Difficile à faire			

Annexe 14-C

Questions à considérer

- Quelles actions auraient le plus d'impact à l'école?

À l'échelle locale?

À l'échelle du Canada atlantique?

À l'échelle du pays?

À l'échelle mondiale?

- Quelles actions sont les plus réalisables sur le plan pratique?

Annexe 14-D

Quelle action? – Feuille de travail

Action	Combien de temps prendra la planification?	Dans quelle mesure est-elle facile à accomplir?	Quelle sera l'ampleur de l'impact provoqué par l'action à l'échelle locale et mondiale?	Qui peut aider?	Qui ou qu'est-ce qui pourrait rendre les choses difficiles?	Questions?

Annexe 14-E

Plan d'action
— Feuille de travail —

Enjeu : Quelle est la situation?	Objectif : Qu'est-ce que je veux qu'il se produise?
Action : Que vais-je faire?	Preuve : Comment vais-je montrer mon travail?
Indicateurs : Que va-t-il se produire si je réussis?	Résultat : Que s'est-il produit?

Bibliographie générale

- Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008). *Teaching About Geographical Thinking*, The Critical Thinking Consortium.
- Case, R. et Clark, P. (Ed.) (1997) *The Canadian Anthology of Social Studies*, Pacific Educational Press.
- Case, R., Falk, C., Smith, N. et Werner, W. (2004) *Active Citizenship: Student Action Projects*, The Critical Thinking Consortium.
- Case, R., LeRoi, D. et Schwartz, P. (dir.) (1996). *Critical Challenges in Social Studies for Junior High Students*, The Critical Thinking Consortium.
- Checkley, K. (2008) *The Essentials of Social Studies, Grades K-8*, ASCD.
- Cooper, D. (2011) *Repenser l'évaluation: Stratégies et outils pour améliorer l'apprentissage au secondaire*, Modulo.
- Coulombe, V. et Thériault, B. (2004). *Atlas Atlantique Beauchemin*, Groupe Beauchemin.
- Fadel, C. et Trilling, B. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in our Time*, Jossey-Bass.
- Fondation d'éducation des provinces maritimes (1995) *L'étude de l'actualité en classe : Guide d'exploitation et activités suggérées*, FEPM.
- Hayes, H. (dir.) (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*, ASCD.
- Kartchner Clark, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies d'écriture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*, Chenelière Éducation.
- Kielburger, M. et Kielburger, C. (2004) *Agissez! Guide pour une citoyenneté active*, Éditions Duval.
- Macceca, S. et Brummer, T. (2010) *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*, Chenelière Éducation.
- Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007). *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*.
- Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007). *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé*.
- Nouvelle-Écosse, Direction des services acadiens et de langue française (2006) *Géographie planétaire 12, Programme d'études*, ministère de l'Éducation.
- Robillard, C., Gravel, A. et Robitaille, S. (1998). *Le Métaguide : un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, Groupe Beauchemin.
- Wiggins, G. et McTighe, J. (2005) *Understanding by Design* (2nd edition), ASCD.

Module : Politique

Boudreau, P. et Perron, C. (2003) *La gauche & la droite*, Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.

Boudreau, P. et Perron, C. (2002) *Lexique de science politique*, Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.

Éducation Alberta (2007) *Études sociales neuvième année: Le Canada, possibilités et défis*.

Hou, C. & C. (1998) *The art of decoding political cartoons*, Moody's Lookout Press.

Lychak, P. (2008) *Le Canada: Possibilités et défis*, Groupe Modulo.

Module : Géographie

Laurin, S. et Boivin, J. (2006) *Territoires 2* (Guide d'enseignement), ERPI.

Laurin, S. et Boivin, J. (2006) *Territoires 2* (manuel de l'élève), ERPI.

Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation (2005) *Géographie 41111 : Programme d'études*.

Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (2006) *Programme de formation de l'école québécoise*.

Module : Éducation planétaire

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard (2003) *Sciences humaines 9^e année – Programme d'études*.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard & Farmers Helping Farmers (2007) *Global Education Unit – Grade 9 Social Studies*.

Section

Boîte à outils

Matériel reproductible

(applicable à tous les modules)

Section *Boîte à outils* – Index

- 1A – Les étapes de la méthode de recherche
- 1B – Schéma : Les étapes de la méthode de recherche
- 2 — Les niveaux de questions
- 3 — Tâches, productions et activités en sciences humaines
- 4 — Le débat : un modèle
- 5 — La prise de décision par consensus : un modèle
- 6 – Stratégie du napperon : Instructions

Pour développer la pensée géographique :

- 7 — Analyse géographique d'une image – Le sens de l'espace
- 8 — La vie dans cette région

Pour formuler une opinion réfléchie :

- 9 – Ma prise de position
- 10 – Analyser les intérêts de chacun : Qui veut quoi?

Exemples de stratégies de lecture et d'écriture :

- 11 — Pour résumer l'information essentielle : La toile d'idées
- 12 – Pour enrichir le vocabulaire : Le modèle de Frayer
- 13 – Pour stimuler le questionnement : S'interroger sur l'actualité
- 14 – Pour réviser les notions apprises et anticiper la suite : La mise au point

Exemples d'outils d'évaluation formative et sommative :

- E1 – Méthode de recherche : Grilles d'observation
- E2 – Méthode de recherche : Échelle de notation
- E3 – Création d'une carte géographique : Échelle de notation
- E4 – Autoévaluation des habiletés de collaboration
- E5 – Autoévaluation de ma participation au débat
- E6 – Le débat : Échelle de notation
- E7 – Habiletés de pensée critique et créative : Grille d'observation
- E8 – Échelle de notation pour le travail en groupe
- E9 – Échelle de notation pour un collage

Fonds de cartes :

- C1 – Le monde
- C2 – Le Canada
- C3 – L'Île-du-Prince-Édouard
- C4 – Le Canada atlantique

Le projet d'action : Exemple de démarche

- PA — Le projet d'action : Pour une citoyenneté active! (Guide + Fiches)

Outil no 1A : Les étapes de la méthode de recherche⁷²

1. Définir le problème :

À quelle question veut-on répondre? Quel sujet veut-on étudier?

Exemple : *Comment la classe est-elle organisée?*

2. Formuler des hypothèses :

Proposer une réponse à la question posée.

Exemple : *La classe est organisée de manière à favoriser une bonne communication.*

3. Recueillir les informations nécessaires pour répondre à la question :

Observer, prendre des notes, questionner, faire des recherches (Internet, livres, cartes, images, tableaux, journaux, reportages, caricatures, etc.)

Exemple : *L'élève circule dans la classe en observant les différents éléments (meubles, dispositions, espaces, tableaux, ordinateurs, portes, etc.) leurs fonctions (affichage, communication, travail, etc.) et les interactions possibles (flux, échanges, etc.)*

4. Organiser et analyser les informations recueillies :

Classer les informations par catégories. Relever les informations principales qui s'en dégagent.

Exemple :

— *Il y a un pôle important qui apparaît : le bureau de l'enseignant. On découvre la présence de pôles secondaires : les tables, les pupitres des élèves, les ordinateurs, etc.*
— *Il y a des flux importants : entre le bureau de l'enseignant et les pupitres des élèves, vers la porte, etc.*

5. Vérifier les hypothèses :

Interpréter les informations afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses.

Exemple : *L'aménagement et l'organisation de la classe favorisent la bonne communication entre l'enseignant et les élèves, sans pour autant favoriser la bonne communication entre les élèves.*

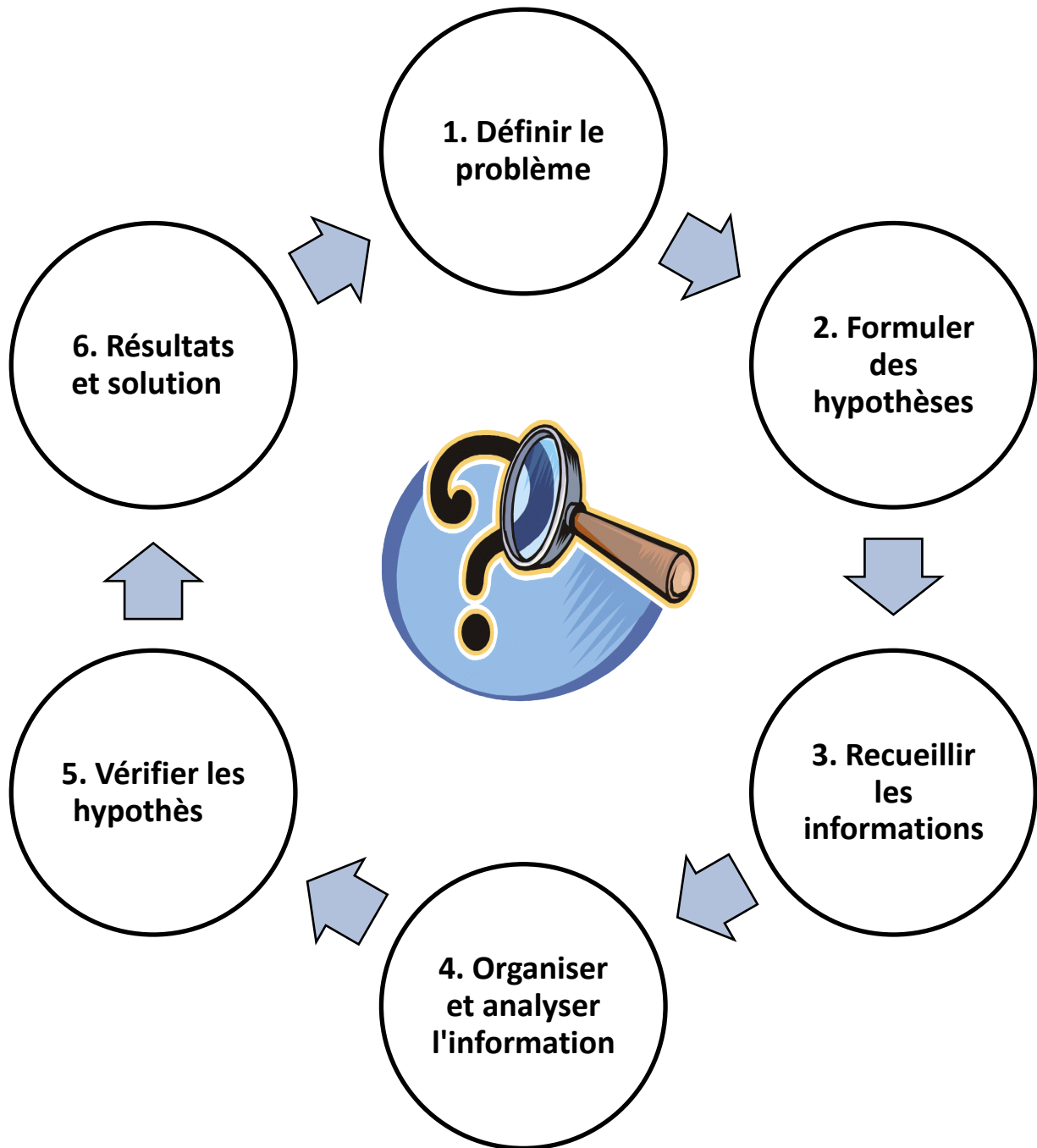
6. Communiquer les résultats et présenter des solutions :

Représenter de façon graphique (parfois appuyée par un texte) les résultats.
Suggérer des solutions si nécessaire.

Exemple : *L'élève réalise un croquis de la salle de classe et propose d'autres moyens de l'aménager afin de favoriser une meilleure communication.*

⁷² Adapté de la démarche de recherche proposée dans le programme d'études de *Géographie planétaire 12 (2006)*, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, p. 122

Outil no 1B : Schéma — Les étapes de la méthode de recherche



Outil no 2 : Les niveaux de questions

Pourquoi... est si important?
Explique pourquoi.....?
Explique comment...
Comment ferait-il.....?
Comment pourrait-il faire.....?
Qui ferait.....? Justifie-le pourquoi.
Que pourrait faire.....? Justifie-le comment.
Lequel ferait.....?
Comment.....affecte.....?
Explique les ressemblances entre et?
Explique les différences entre..... et.....?
Pourquoi est-ce que..... est meilleur que.....?

Haut niveau

Nomme...
Quelle est.....?
Où est.....?
Qui est.....?
Combien y a-t-il.....?
Depuis combien de temps...
Quand a été.....?

Bas niveau

*Source : Adaptation du modèle de Louise Beaulieu (thèse, 1996) trouvé dans Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation (2004), *Programme d'études Sciences humaines 7^e et 8^e année : Version provisoire*, p. 51.

Outil no 3 : Tâches, productions et activités en sciences humaines⁷³

Dans le but d'éviter la répétition du projet de recherche écrit, voici des exemples de divers types de productions et de projets qui pourraient être utilisés comme outils d'apprentissage ou d'évaluation.

<p>1. Schémas organisateurs pour idées et information :</p> <ul style="list-style-type: none"> - schéma des idées principales - organigramme de prise de décisions - diagramme hiérarchique - diagramme de Venn - tableau cyclique - tableau séquentiel - schéma ou réseau conceptuel - tableau de « pour » et « contre », avantages et inconvénients - tableau de comparaison - ligne du temps illustrée et annotée - schéma SVA plus 	<p>3. Productions écrites : (varier la perspective ou le point de vue)</p> <ul style="list-style-type: none"> - biographie - compte rendu de lecture - éditorial - compte rendu de film - itinéraire - journal personnel - lettre au rédacteur - proposition de projet - discours - esquisse de personnage - critique de livre ou de film - éloge (personnage historique) - chronique de journal - reportage (actualité, événement historique) - réflexion - directives, mode d'emploi - lettre persuasive - questionnaire ou sondage - manuscrit d'une pièce de théâtre - scénarimage (vidéo)
<p>2. Variantes de prise de notes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formuler une définition - élaborer une description (caractéristiques essentielles) - formuler un schéma de catégories - classifier une série d'idées - écrire un résumé des points saillants - écrire une réaction personnelle - écrire une réflexion personnelle 	<p>4. Types d'essais ou de travaux de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - descriptif - comparatif - cause et effet - problème et solution - narration ou chronologie - énoncé de position

*Suite à la page suivante

⁷³ Source : Manitoba, ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde*, p. 384-385.

<p>5. Représentations visuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - cartes (physiques, topographiques, thématiques, politiques, climatiques) - coupe transversale - graphiques - croquis de terrain - histogrammes - pictogrammes - profil de personnage - ligne de temps - pyramide de population - graphique (à barres, linéaires, circulaires) - graphique de corrélation 	<p>7. Constructions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reproduction d'artefacts - invention - exposition ou étalage de musée - outils - costumes - modèle - marionnette - scène d'une pièce historique - sculpture, gargouille - modèle ou plan architectural - site archéologique
<p>6. Productions créatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> - annonce publicitaire - jaquette de livre - collage - maquette - diorama - exposition ou dissertation photographique - affiche - vidéo - photographie - croquis, esquisse - bannière - dépliant - bande dessinée - caricature - logiciel - portfolio - album de coupures - affichage ou exposition - film animé, bande dessinée 	<p>8. Exposés oraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interprétation d'œuvres d'art - démonstration et description d'artefacts ou d'objets historiques - analyse de photos historiques ou géographiques - classification et analyse d'images - débat - défilé de mode - interview - reportage - discours d'un personnage célèbre - attribution de prix - spectacle de marionnettes - reconstitution dramatique - sketch - dramatisation - annonce publicitaire - jeu de rôles - groupe d'experts - compte rendu - délibération structurée - exposé multimédia - pièce de théâtre - chanson - danse - démonstration - manifestation - simulation - improvisation - lecture dramatique - récitation de poésie

Outil no 4 : Le débat – un modèle

Un débat implique plus de règles qu'une discussion. C'est un concours entre deux équipes qui font l'essai de leurs habiletés à gagner, par des arguments, l'adhésion de l'auditoire. Il existe plusieurs modèles de débats. En voici un :

CARACTÉRISTIQUES

- Le débat est compétitif.
- Les participants doivent prendre position, soit affirmative, soit négative, mais inchangeable.
- Il y a plus de règles que dans une discussion et le débat est soumis à des règles de procédure.
- Le style du débat est basé sur l'argumentation et sur la persuasion.

RÈGLES

L'objet du débat

1. Dois avoir deux côtés qui sont tous deux défendables.
2. Pour éviter la confusion, il doit être énoncé positivement plutôt que négativement.
3. Il doit être énoncé clairement et brièvement.

Les participants

1. Le côté qui soutient l'énoncé est appelé affirmatif (ou « pour »), celui qui le réfute, négatif (ou « contre »).
2. Chaque équipe doit préparer ses arguments avec soin : décider des points que chaque participant doit couvrir, consulter des documents, préparer des notes ou des cartes, et prévoir les arguments de l'adversaire.
3. Le discours de chaque participant doit exploiter des arguments solides. Il vaut mieux développer quatre ou cinq arguments solides plutôt que toute une liste d'arguments simplistes.

La marche à suivre

1. Le président (l'enseignant ou un élève) annonce l'objet du débat, présente les participants, explique les limites de temps et annonce la décision du juge.

Le débat peut-être fait en plusieurs rondes. Chaque élève a un nombre déterminé de minutes pour s'exprimer. Voici un modèle : (le nombre de participants peut varier)

Côté affirmatif (pour)

A

B

C

D

Côté négatif (contre)

E

F

G

H

1^{re} ronde : L'élève A énonce son argument. L'élève E énonce son argument.
L'élève B énonce son argument. L'élève F énonce son argument.
L'élève C énonce son argument. L'élève G énonce son argument.
L'élève D énonce son argument. L'élève H énonce son argument.

2^e ronde : L'élève A oppose une réfutation à l'élève E.
L'élève B oppose une réfutation à l'élève F.
L'élève C oppose une réfutation à l'élève G.
L'élève D oppose une réfutation à l'élève H.

3^e ronde : L'élève E oppose une réfutation à l'élève A.
L'élève F oppose une réfutation à l'élève B.
L'élève G oppose une réfutation à l'élève C.
L'élève H oppose une réfutation à l'élève D.

*Autre variante : Ajouter une 4^e ronde avec une discussion ouverte à tous, pendant une durée déterminée.

Le jugement

1. La décision favorise le côté qui a présenté ou réfuté les arguments de la manière la plus efficace.
2. La décision peut être prise par le président ou par un vote de l'auditoire.

*Adaptation du modèle trouvé dans Manitoba, ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007)
Sciences humaines 8^e année : Programme d'immersion française. Histoire du monde : Rencontre avec le passé, p. 363

Outil no 5 : Un modèle de la prise de décisions par consensus

La prise de décisions par consensus est un processus collectif complexe qui repose sur une compréhension de certains principes de base ainsi que sur l'application de diverses habiletés interpersonnelles. Les élèves doivent comprendre que le consensus n'est pas atteint au moyen du vote majoritaire, ni du simple compromis, mais qu'il est le résultat de négociations. Le but de la prise de décisions par consensus est de trouver une solution novatrice qui reflète les perspectives de chaque membre de l'équipe. Pour cette raison, le consensus nécessite des habiletés d'écoute active et demande un haut niveau d'engagement de la part des membres de l'équipe.

Principes de base :

- *Chaque individu est égal et peut offrir une perspective valable au groupe.*
- *Chacun a le droit, mais non l'obligation, de changer d'avis.*
- *La décision est prise lorsque tous les membres du groupe l'acceptent.*

Éléments indispensables :

- *Volonté de chacun de partager le pouvoir*
- *Respect des rôles assignés*
- *Engagement de chacun sur le procédé*
- *Objectif commun et clair*
- *Animateur neutre et accepté par le groupe*



Conseils pratiques :

- Généralement, une équipe hétérogène de quatre à six membres est plus efficace dans la prise de décisions collective.
- Les élèves se disposent en cercle ou s'assoient l'un en face de l'autre.
- Accorder à chaque élève l'occasion de jouer un rôle de leadership au cours de l'année.
- L'intervention de l'enseignant dans les groupes devrait être minimale.
- Au début de l'année, l'enseignant peut établir une démarche à suivre. Il est utile d'établir un temps désigné à la phase de *dialogue*, dont le but est l'échange d'idées, et un moment où l'on passe à la phase de *discussion*, dont le but est d'arriver à une décision.

(Voir suggestions de rôles à la page suivante)

Rôles possibles :

Si les élèves ont peu d'expérience en coapprentissage, il serait utile d'assigner à chacun un rôle précis à l'intérieur du groupe. Lorsque leurs compétences en équipe sont plus développées, les élèves peuvent choisir leur propre rôle ou en créer d'autres variantes selon les exigences de la tâche. Voici quelques suggestions de rôles convenables à la prise de décisions par consensus. Tous ces rôles ne sont pas indispensables : leur distribution dépend de la tâche à accomplir ainsi que de la dynamique du groupe en question.

1. *L'animateur* : pose des questions, encourage chaque membre du groupe à participer;
2. *Le gardien de la direction* : prend la responsabilité de présenter et de soutenir l'idée ou la proposition centrale du groupe;
3. *Le porte-parole* : rapporte les idées et décisions fidèlement aux autres groupes;
4. *Le gardien du temps* ou chronométrateur;
5. *Le gardien de l'ambiance* : assure que le milieu et le matériel sont propices à la tâche;
6. *Le scribe (ou secrétaire)* : met les idées en ordre par écrit;
7. *Le chercheur* : trouve des sources, des définitions et des informations au besoin;
8. *Le graphiste ou l'illustrateur* : crée des représentations de données ou d'idées;
9. *Le gardien de la paix* : propose des médiations ou des solutions aux conflits au besoin;
10. *Le questionneur* : vérifie si chaque membre de l'équipe est satisfait de la décision prise.

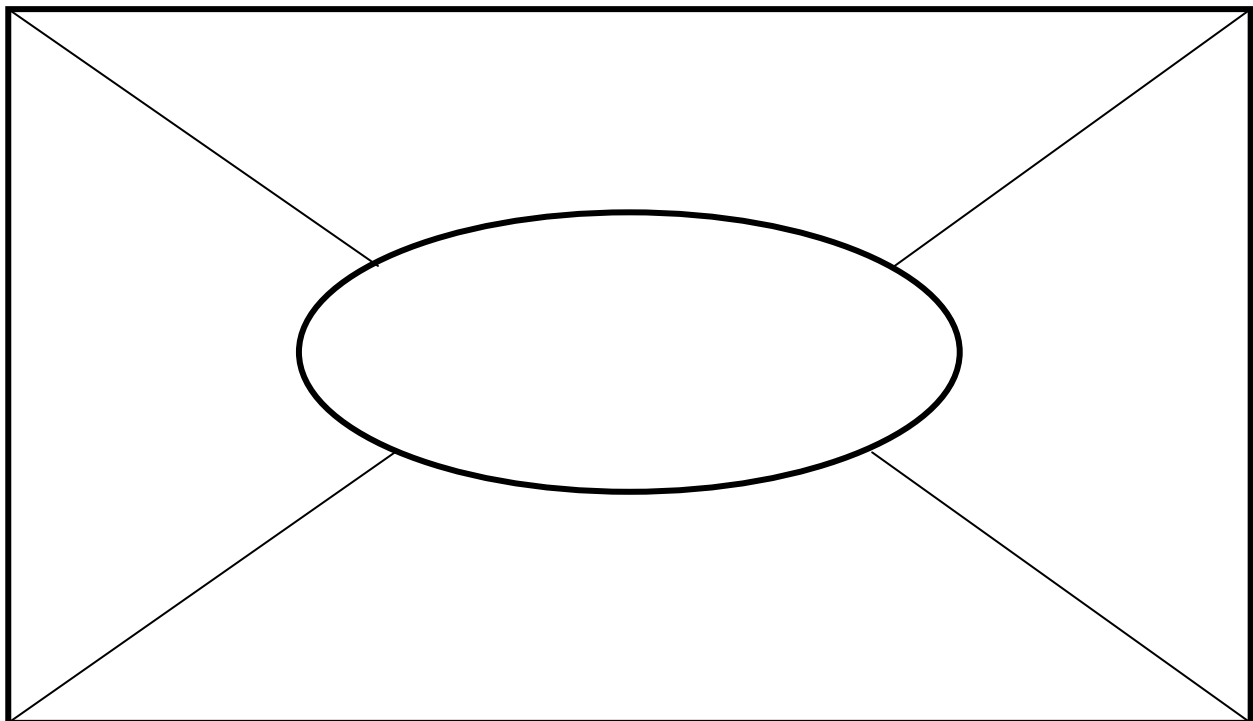
Source : Manitoba, ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*, p. 355

Outil no 6

Stratégie du napperon

Consignes :

- Diviser la classe en équipes de quatre;
- Donner une grande feuille de papier à chaque groupe et lui demander de reproduire le diagramme ci-dessous;
- Demander à chaque membre du groupe d'écrire ses idées/pensées par rapport à la question proposée dans un des espaces situés à l'extérieur du cercle central;
- Faire un tour de table afin d'entendre les réponses de chaque membre;
- Le cercle au centre sert à écrire (par un scripteur désigné) les points communs soulevés lors du tour de table;
- Le porte-parole rapporte ces points communs au reste de la classe.



Outil no 7 : Analyse géographique d'une image – Le sens de l'espace

La plupart des manuels scolaires contiennent une grande quantité d'illustrations et de photos à propos de différentes régions du globe qui sont souvent ignorées par les élèves. Choisir une image et inviter les élèves à l'étudier. *Quelles impressions ont-ils lorsqu'ils regardent cette image?* Est-ce que ces impressions traduisent les réalités de la vie dans cet endroit? Poser les questions suivantes pour guider leur réflexion :

- Quels aspects de la vie cette illustration représente-t-elle?
- Quelle (s) impression (s) as-tu lorsque tu regardes cette image?
- Quelle (s) impression (s) les habitants de cette région auraient-ils envers les objets présents dans la photo?
- Est-ce que cette illustration donne un aperçu de l'expérience vécue par les hommes autant que les femmes? Par les personnes de tous âges? Par les personnes de toutes les classes socioéconomiques?
- Quelle diversité présente dans cette région n'est pas démontrée dans cette image?

Exemple :

Les élèves étudient la région du nord de l'Afrique et du désert du Sahara.

L'enseignant leur montre une image des pyramides en Égypte et leur demande de donner leurs impressions.

Les élèves décrivent leurs impressions que cette image leur donne au sujet de cette région (par exemple : exotique, ancien, solitaire, etc.).

Ensuite, l'enseignant demande aux élèves d'imaginer quelles seraient les impressions des résidents de cette région (par exemple : ordinaire, décrépitude, envahie par les touristes, etc.).

Utiliser l'information fournie dans le manuel pour évaluer si ces images donnent une bonne idée des caractéristiques de l'ensemble de la région.

*Source : Adapté de Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver : The Critical Thinking Consortium, p. 68. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC² : www.tc2.ca)

Outil no 8 : La vie dans cette région

	Inférences possibles (Je pense que...)	Arguments à l'appui (... parce que je vois...)
<p>Éléments physiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Géographie : paysages terrain hydrographie végétation • Climat 	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • •
<p>Éléments construits</p> <ul style="list-style-type: none"> • Édifices publics • Habitations • Réseaux de transport 	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • •

*Source : Adapté du *Blackline Master # 5* dans Bahbahani, K. et Tu Huynh, N. (2008) *Teaching About Geographical Thinking*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 9. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC²) (www.tc2.ca).

Outil no 9**Ma prise de position**

Consigne : Le but de cette fiche de travail est de t'aider à approfondir ta pensée par rapport à une question posée en classe. Remplis les trois colonnes pour chaque argument que tu as choisi.

Question à répondre : _____

Mon argument/ma position	Pourquoi? /que veux-tu dire exactement?	Exemple (s) précis
Exemple de question à répondre : <i>Selon toi, est-ce que les athlètes professionnels devraient avoir le droit de participer aux Jeux olympiques?</i> <i>Justifie ton opinion.</i> Exemple de réponse : Je pense que c'est une bonne idée de laisser les athlètes professionnels participer.	Parce que les Jeux olympiques représentent une compétition entre les meilleurs athlètes au monde. Si tu es le meilleur athlète de ta discipline dans ton pays, tu devrais être aux JO.	Par exemple, Roger Federer (tennis, Suisse) Sydney Crosby (hockey, Canada) figurent parmi les meilleurs de leur sport. Ils sont des citoyens comme les autres et ont participé aux JO.

Outil no 10

Analyser les intérêts de chacun : Qui veut quoi?

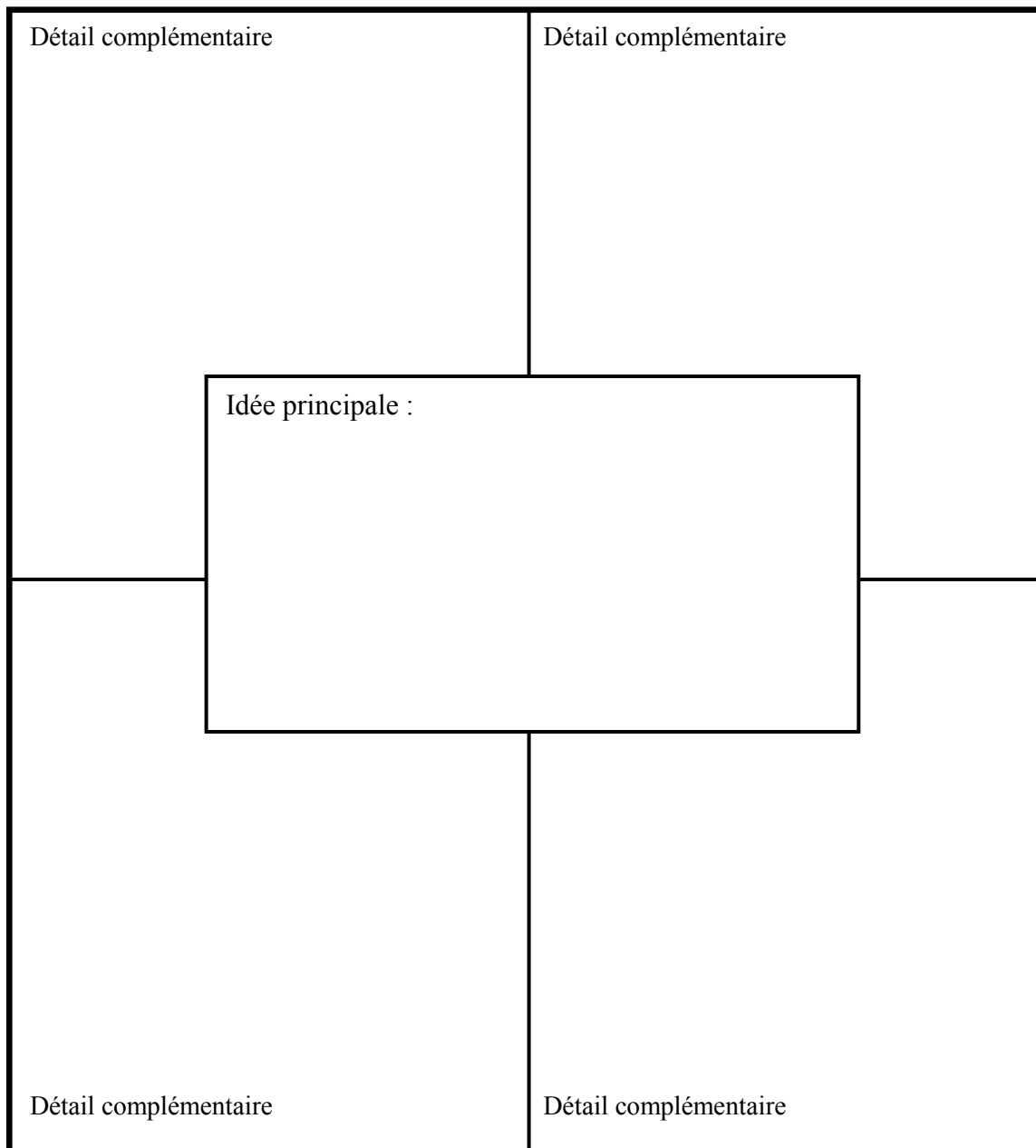
Sujet : _____

Résumé de la mise en situation :

Principaux groupes concernés	Que veulent-ils?

Outil no 11 : La toile d'idées (pour trouver l'idée principale)

Consigne : Utilise la toile de boîtes pour illustrer l'idée principale du texte et les détails complémentaires qui appuient cette idée.



Outil no 12

Le modèle de Frayer⁷⁴

Consigne : Utiliser cette fiche pour expliquer un mot qui est un nouveau concept à l'étude.

Définition	Caractéristiques
Concept	
Exemple (ou représentation)	Écris une phrase en utilisant le mot dans son contexte

⁷⁴ Adaptation d'un modèle trouvé sur le site du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (www.cforp.ca)

Outil no 13**S'interroger sur l'actualité**

Consigne : Utilise le tableau suivant pour noter les questions que tu te poses au sujet d'un article d'actualité. (N'oublie pas! Il existe plusieurs niveaux de questions!)

Article : _____ **Date :** _____

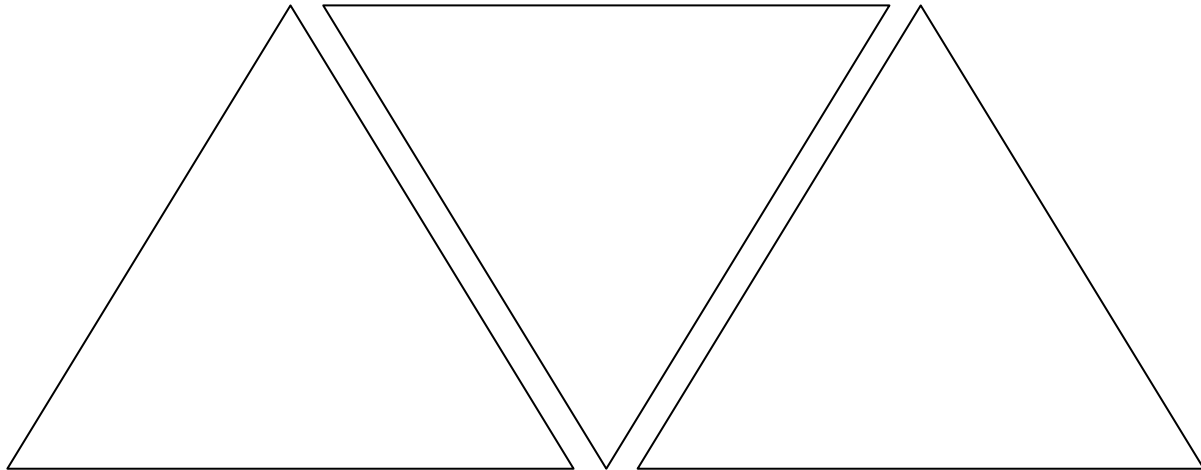
Questions avant la lecture	Réponses possibles
Questions pendant la lecture	Réponses possibles
Questions après la lecture	Réponses possibles

Outil no 14

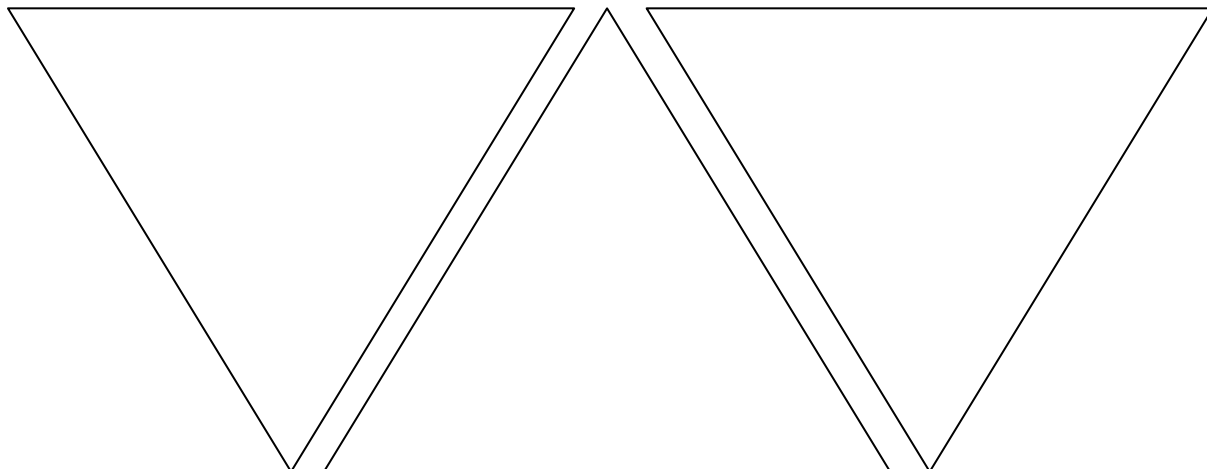
Mise au point

Consigne : Utiliser cette fiche pour faire un retour sur les notions vues en classe.

1. Écris 3 choses importantes que tu as apprises dans cette leçon :



2. Écris 3 questions que tu te poses toujours sur ce sujet.



Outil E1 : Méthode de recherche – Grilles d’observation par étape**L’hypothèse de travail**

Nom de l’élève : _____

4 = toujours 3 = régulièrement 2 = de temps en temps 1 = rarement 0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Choisit son sujet en faisant appel à ce qu’il/elle connaît déjà.		
Formule des questions sur ce qu’il/elle veut savoir et sélectionne les questions utiles.		
Envisage des solutions au problème posé et propose des réponses possibles. (hypothèses)		
Fait un plan de recherche et repère les sources d’information accessibles et fiables pour recueillir ce qu’il/elle doit savoir de plus sur son sujet.		

Outil E1 : Méthode de recherche – Grilles d’observation par étape

La recherche et la collecte de documents

Nom de l’élève : _____

4 = toujours 3 = régulièrement 2 = de temps en temps 1 = rarement 0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Choisit une variété de ressources.		
Évalue la fiabilité des sources trouvées.		
Trouve l’information qui sert à répondre au problème de recherche (exemple : recherche par mots clés).		
Prend en notes les informations pertinentes.		

Outil E1 : Méthode de recherche – Grilles d’observation par étape**L’analyse des documents**

Nom de l’élève : _____

4 = toujours 3 = régulièrement 2 = de temps en temps 1 = rarement 0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Classe les données en catégories.		
Distingue les faits des opinions.		
Compare divers points de vue et comptes rendus.		
Distingue les documents pertinents des documents non pertinents. (Les documents pertinents sont liés au problème et contribuent à ta recherche.)		

Outil E1 : Méthode de recherche – Grilles d’observation par étape

La conclusion de la recherche

Nom de l’élève : _____

4 = toujours 3 = régulièrement 2 = de temps en temps 1 = rarement 0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Choisit un moyen pour transmettre l’information et fais un plan pour organiser et communiquer les résultats.		
Sélectionne l’information importante à communiquer pour confirmer ou infirmer l’hypothèse de départ.		
Dispose les données dans des tableaux, lignes du temps, diagrammes, etc.		
Indique la source des documents.		
Tient compte des besoins et des intérêts de son auditoire.		

Outil E2 : Méthode de recherche – Échelle de notation

Nom de l'élève : _____

Sujet : _____

Critères	À développer	Passable	Bon	Excellent
Problème à définir/ Hypothèse de travail	L'élève se sert de questions générées par l'enseignant ou fait preuve de peu de réflexion .	L'élève élabore des questions et des hypothèses qui peuvent être trop facilement vérifiées.	L'élève pose une question précise qui demande une certaine rigueur au niveau de la recherche.	L'élève pose une question réfléchie et originale , qui lance un bon défi de recherche.
Recherche et collecte de documents	L'élève consulte quelques documents , sans vraiment vérifier la qualité des sources.	L'élève consulte des types différents de documents et s'interroge un minimum sur la qualité des sources.	L'élève se sert de plusieurs types de documents et fait un effort pour vérifier la qualité des sources.	L'élève utilise une grande variété de documents et des sources fiables .
	L'élève ne prend aucune note durant le processus de collecte.	L'élève prend quelques notes de façon non structurée .	L'élève prend des notes et procède à un certain triage .	L'élève prend des notes précises et bien organisées .
Analyse des documents	L'élève ne fait preuve d' aucune organisation des renseignements. Les idées sont embrouillées .	L'élève montre que quelques efforts ont été déployés pour classer les renseignements. Organisation difficile à suivre .	L'élève a organisé le contenu efficace . Développement des idées est logique et facile à suivre .	L'élève a classé le contenu en catégories . Idées principales bien dégagées et mises en valeur.
	L'élève ne fait pas la différence entre les faits et les opinions.	L'élève a de la difficulté à distinguer les faits des opinions.	L'élève arrive assez bien à distinguer les faits des opinions.	L'élève n'a aucun problème à distinguer entre les faits et les opinions.
Conclusion	La présentation des résultats ne contient pas de graphiques/tableaux/documents et la confirmation/réfutation de l'hypothèse est désorganisée .	La présentation contient quelques documents utiles. La confirmation/réfutation de l'hypothèse est un peu difficile à cerner.	La présentation contient une variété de documents et les résultats sont faciles à comprendre .	La présentation contient les types de documents appropriés et les résultats sont très clairs .
	L'élève ne fait pas attention aux sources.	L'élève cite quelques sources.	L'élève cite la plupart des sources correctement.	L'élève cite les sources au complet .

Outil E3 : Évaluer une carte géographique

Exemple d'une échelle de notation pour la construction d'une carte géographique



Critères	Échelle d'évaluation			
	pas du tout	plus ou moins	satisfaisant	excellent
La carte a un titre clair				
La carte a une échelle				
Une rose des vents indique les points cardinaux.				
Tous les symboles utilisés sur la carte sont expliqués dans la légende.				
La carte est claire et facile à consulter.				
La carte montre les principaux éléments physiques demandés : cours d'eau, relief, etc.				
La carte montre les principaux éléments construits demandés : villes, temples, etc.				

*Source : Adaptation de l'échelle trouvée dans Manitoba, ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*, p. 548.

Outil E4 : Autoévaluation des habiletés de collaboration

Nom : _____ Date : _____

Critère	non	plus ou moins	oui	Observations
Je participe à la sélection et au partage des tâches assignées.				
J'écoute les autres lorsqu'ils parlent.				
Je fais connaître mes idées et mes opinions en respectant les autres.				
Je demande de l'aide au besoin.				
J'aide les membres de mon équipe.				
J'accomplis mes tâches assignées.				
Je suis à la tâche et je respecte les échéances.				
Je partage le matériel et les ressources utilisées.				
Je prends des initiatives et je propose des activités au groupe.				
J'utilise un langage respectueux.				
Je prends des décisions justes et je respecte les décisions du groupe.				
Remarques de l'enseignant :				

Source : Manitoba, ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde.*

Outil E5 : Autoévaluation de ma participation au débat

Indique ce que tu crois être le plus juste :

1 : Beaucoup

2 : Un peu

3 : Pas assez

J'ai préparé ma participation au débat en faisant de la recherche.	
J'ai écouté les autres attentivement pour comprendre leurs points de vue.	
J'ai expliqué et justifié clairement mes opinions.	
J'accepte que les autres ne soient pas toujours d'accord avec moi.	
J'ai respecté les règles du débat.	
Observations de l'enseignant :	

Source : Manitoba, ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde.*

Outil E6 : Échelle de notation – Le débat


Note : L'enseignant peut décider s'il s'agit d'une évaluation individuelle de la performance d'un élève ou si l'évaluation se fait de façon collective, c'est-à-dire pour toute l'équipe.

Critères d'évaluation	À développer	Passable	Bon	Excellent
Organisation/préparation	— Organisation des renseignements limitée; idées embrouillées	— Quelques efforts déployés pour organiser les renseignements, mais difficile à suivre	— Organisation et efforts efficaces pour présenter avec logique et créativité; facile à suivre	— Renseignements très bien organisés, présentés avec logique et créativité
Arguments/Exemples	— Étude superficielle du sujet, aucune profondeur	— Tente de présenter des idées complexes, mais manque de profondeur	— Fait preuve d'une analyse réfléchie et de profondeur dans le sujet	— Étude détaillée et approfondie, idées complexes bien présentées
Voix/débit	— Marmonne, inaudible, hésitant, inconfortable	— Petite voix, à peine audible	— La voix est claire et audible	— La voix est ferme et claire, articulée
Utilisation de la langue et du vocabulaire	— Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée	— Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité	— Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité	— Utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité
Respect	— Écoute peu attentive; respecte difficilement l'opinion des autres	— Écoute assez attentive; respecte assez bien l'opinion des autres	— Bonne écoute; respecte bien l'opinion des autres	— Cherche à comprendre le point de vue des autres
Participation	— Suit les règles du débat avec difficulté; participation insuffisante	— Suit assez bien les règles du débat; fait sa partie pour se débarrasser	— Respecte les règles du débat; s'assure que sa partie est bien présentée	— S'assure que le débat se déroule dans le respect; participe à plusieurs échanges

Outil E7 : Grille d'observation des habiletés de pensée critique et créative

Pour chaque indicateur, évaluer le rendement de l'élève selon l'échelle suivante :

1 – limité 2 – partiel 3 – satisfaisant 4 – excellent

Indicateur	Date :	Date :	Date :	Date :
démontre une ouverture d'esprit face à de nouvelles idées				
interprète les idées en tenant compte de leur contexte et de leur origine				
compare et évalue divers points de vue sur une question				
distingue les partis pris et les préjugés dans des sources d'information				
se montre prêt à corriger ses erreurs ou à réviser ses opinions à la lumière de nouvelles découvertes				
propose une nouvelle façon d'envisager ou d'aborder un problème				
pose des questions sur la fiabilité et l'authenticité des sources d'information				
suggère des options innovatrices et réalistes face à un enjeu ou une question				
justifie ses opinions au moyen de preuves et de raisonnement				
Commentaires de l'enseignant				
Commentaires de l'élève				

Source : Manitoba, Ministère de l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2007) *Sciences humaines 7^e année : Programme français. Sociétés et lieux du monde*. Winnipeg, p. 360.

Outil E8 : Échelle de notation — le travail en groupe⁷⁵

Critère	4	3	2	1
Coopération	L'élève a toujours aidé les membres du groupe à faire le travail.	L'élève a aidé les membres du groupe la plupart du temps	L'élève a parfois aidé les membres du groupe.	L'élève a eu besoin de l'aide de l'enseignant pour travailler avec le groupe.
Respect	L'élève a toujours fait preuve de respect envers les membres du groupe.	L'élève a presque toujours fait preuve de respect envers les membres du groupe.	L'élève a parfois fait preuve de respect.	L'élève a eu besoin de l'aide de l'enseignant pour travailler avec le groupe.
Habitudes de travail	L'élève a toujours été concentré sur la tâche.	L'élève a été concentré sur la tâche la plupart du temps.	L'élève a été quelques fois concentré sur la tâche.	L'élève a eu besoin de l'aide de l'enseignant pour travailler avec le groupe.
Langue	L'élève a une bonne maîtrise du vocabulaire spécifique au sujet.	L'élève utilise un vocabulaire spécifique au sujet de façon assez précise.	L'élève utilise un vocabulaire peu spécifique au sujet.	L'élève un vocabulaire courant et non spécifique au sujet.

⁷⁵ Source : Adapté de l'échelle de notation tirée de la page 213 du document *Global Education Unit – Grade 9 Social Studies*, Île-du-Prince-Édouard, 2007.

Outil E9 : Échelle de notation : le collage⁷⁶ (Exemple)

Critères	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
Auditoire	Toutes les images du collage sont appropriées au public cible	La plupart des images du collage sont appropriées au public cible	Certaines images du collage sont appropriées au public cible	Aucune des images du collage n'est appropriée au public cible
Apparence	Toutes les images sont découpées de façon créative, et collées proprement et avec précision	La plupart des images sont découpées de façon créative, et collées proprement et soigneusement	Certaines images ont été découpées de façon créative et collées proprement	Peu d'images ont été découpées ou collées proprement
Objet	Le collage communique très clairement comment la région atlantique est dépendante du reste du monde	Le collage communique clairement comment la région atlantique est dépendante du reste du monde	Le collage communique un peu comment la région atlantique est dépendante du reste du monde	L'objet du collage n'est pas clair
Organisation	Des exemples percutants sont utilisés; tout le collage se tient et est cohérent	De bons exemples sont utilisés; le collage est cohérent	De bons exemples sont utilisés; le collage semble désorganisé et incohérent	De mauvais exemples sont utilisés; le collage semble désorganisé
Éléments de conception	La conception est créative et originale; la forme, la couleur, les images et le texte sont utilisés pour créer un impact évident	La plupart des éléments (forme, couleur, images ou texte) sont utilisés pour créer un impact	Certains des éléments (forme, couleur, images ou texte) sont utilisés	Très peu d'éléments (forme, couleur, images ou texte) sont utilisés

⁷⁶ Source : Traduction de l'échelle de notation tirée de la page 215 du document *Global Education Unit – Grade 9 Social Studies*, Île-du-Prince-Édouard, 2007.

Outil C1

Fond de carte – Le Monde (politique)



Outil C2

Fond de carte : Le Canada



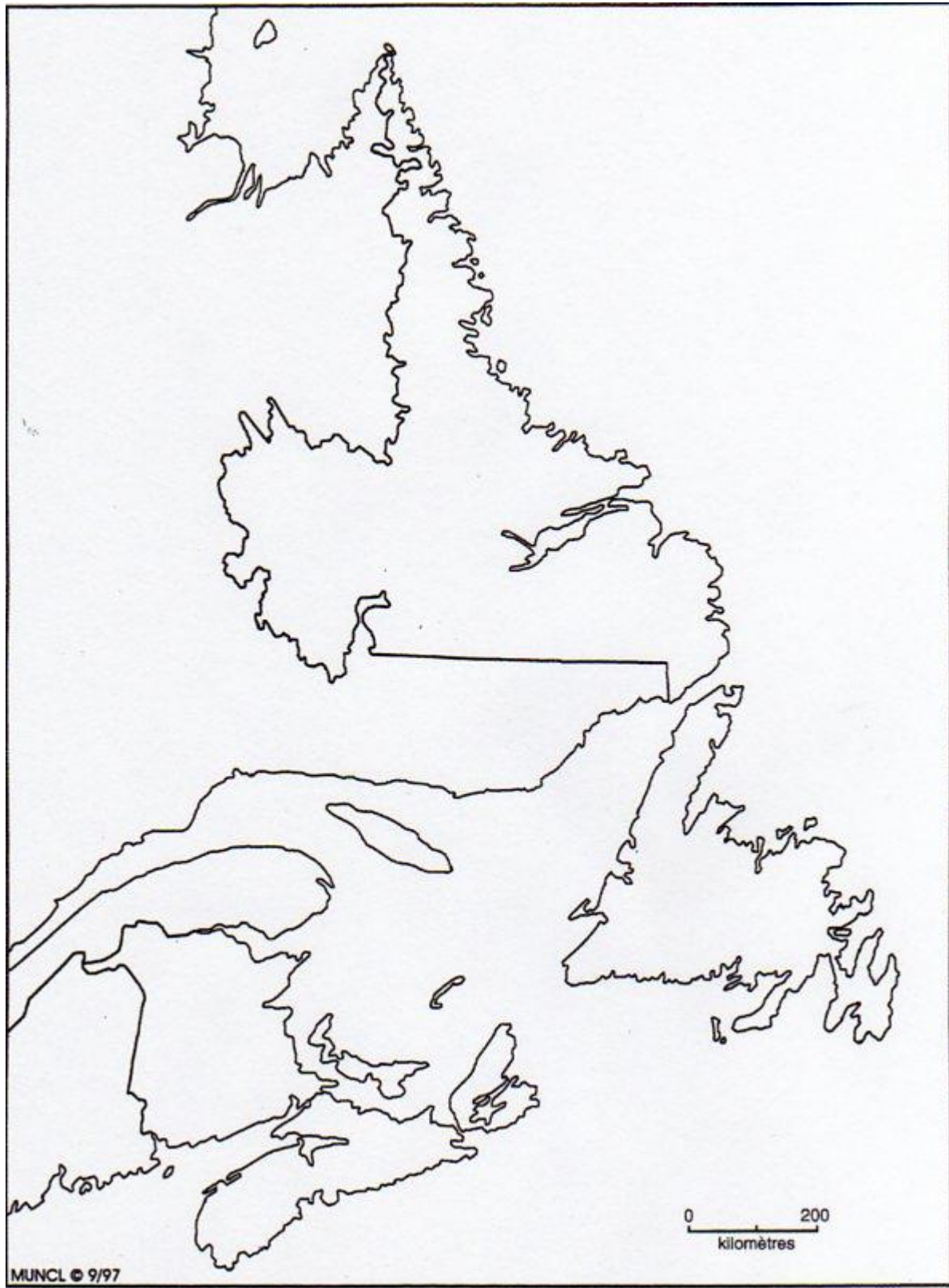
Outil C3

Fond de carte : Île-du-Prince-Édouard



Outil C4

Fond de carte : Le Canada atlantique



Outil PA **Le projet d'action : Pour une citoyenneté active!**

Guide de l'enseignant

Qu'est-ce qu'un « projet d'action »⁷⁷?

Un projet d'action vise à amener les élèves à **identifier** un enjeu présent dans leur vie (soit à l'école, soit dans la communauté, soit dans la société en général), d'envisager des **solutions**, de préparer et de mettre **un plan d'action** en exécution. Le but est d'apprendre les principes de la citoyenneté active par l'entremise d'un processus de coopération, de planification et de responsabilisation.

Voici des exemples de projets d'action :

- *Ralentissement du trafic* : Des élèves de l'intermédiaire ont convaincu le conseil municipal de diminuer la limite de vitesse sur la rue adjacente à l'école et de construire un parapet pour protéger les piétons.
- *Conscientiser ses pairs au sujet des problèmes à l'école* : Des élèves d'un cours d'art au secondaire ont monté une exposition de photos, de poèmes et de vidéos qui mettent en évidence les problèmes de nature sociale et politique qui existent à l'intérieur de leur école. Ils ont ensuite discuté des solutions possibles avec les élèves et les enseignants qui sont venus assister à l'exposition.
- *Utilisation intelligente de nos ressources* : Des élèves de l'intermédiaire ont fait une campagne de sensibilisation de l'utilisation de l'électricité. L'argent économisé a servi à remplacer les divans et les fauteuils de la bibliothèque.
- *Commanditer un orphelinat* : Des élèves du secondaire ont fait une campagne de financement pour acheter des livres et faire des réparations à un orphelinat du Guatemala. Quelques élèves ont pu se rendre sur place pour participer à la construction et à d'autres projets d'enseignement.

Pour quelles raisons devrait-on entreprendre un projet d'action⁷⁸?

- Les projets d'action sont expérientiels; ils répondent à des styles d'apprentissage différents.
- Les projets d'action offrent des occasions *authentiques, pertinentes* et *révélatrices* d'apprendre et de prendre ses responsabilités.
- Les projets d'action mettent en lumière la nature transdisciplinaire et la profonde interdépendance des problèmes véritables.

⁷⁷ Adapté de Case, R., Falk, C., Smith, N. et Werner, W. (2004) *Active Citizenship : Student Action Projects*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. v.

⁷⁸ Adapté de Burgess, T. (2003) *Engager les élèves dans des projets d'action durables : Guide des participants aux ateliers*, L'Éducation au service de la terre, p. 5-6. Accessible en ligne au <http://www.lsf-lst.ca>

- Les projets d'action créent un lien naturel entre la population scolaire et la collectivité en général.
- Les projets d'action démontrent aux élèves ce qu'est la participation active des citoyens et rehaussent ainsi la probabilité que ceux-ci prennent part à d'autres projets d'action.
- Les résultats des projets d'action peuvent avoir d'importantes conséquences positives pour nous tous.
- Les projets d'action cultivent les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires à la participation active des citoyens.
- Les projets d'action peuvent aider les élèves à apprendre comment raisonner d'une perspective systématique et comment reconnaître la complexité.

Sept étapes pour prendre des mesures pertinentes

La démarche pour développer un projet d'action (que ce soit un projet de nature sociale ou environnementale) proposée ici suit un modèle en sept étapes. Les tâches proposées dans les fiches qui suivent constituent des points à considérer par les enseignants. Certaines de ces suggestions peuvent ne pas convenir à tous les contextes de projets ou de classes. C'est à l'enseignant d'adapter ou de combiner les différentes tâches pour contrer les limites de temps ou de ressources. L'intérêt des élèves et leur expérience dicteront la profondeur de chaque tâche.

Aperçu des 7 étapes pour réaliser un projet d'action avec les élèves :

0. Planification préliminaire (pour l'enseignant)
1. Choisir un problème
2. Faire des recherches
3. Se mettre d'accord sur une solution
4. Élaborer un plan d'action
5. Passer à l'action!
6. Évaluation/réflexion

0. Planification préliminaire (pour l'enseignant)

Les projets d'action peuvent représenter des expériences inoubliables pour les enseignants et les élèves s'ils sont bien sélectionnés et gérés. La planification préliminaire est recommandée avant de proposer l'idée aux élèves.

Voici des pistes intéressantes pour guider la planification de l'enseignant :

- Fiches en annexe :
0A : Quel projet? Pourquoi?

1. Choisir un problème

Le thème de l'enjeu peut être déterminé par l'enseignant ou par le contenu du curriculum à l'étude. Dans un premier temps, il s'agit de choisir un sujet qui passionne les jeunes. Y a-t-il un problème qui les intéresse particulièrement? Voudraient-ils essayer de faire quelque chose pour aider une cause, mais ne savent pas vraiment quoi faire? Dans un deuxième temps, il est important de bien définir le problème afin de pouvoir se fixer des objectifs précis.

Voici des pistes intéressantes pour aider les élèves à choisir une cause :

- Kielburger, M. et Kielburger, C. (2004) *Agissez! Guide pour une citoyenneté active*, Les Éditions Duval, p. 2 et 3

2. Faire des recherches

Avant d'établir un plan d'action, les élèves doivent prendre le temps de bien s'informer au sujet du problème qu'ils ont choisi. Dans un premier temps, l'enseignant guide les élèves à faire la distinction entre un problème, un symptôme et une cause. Voici un exemple :

Problème	Symptômes possibles	Causes possibles
Certains élèves arrivent à l'école sans avoir pris leur déjeuner.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ces élèves peuvent fonctionner correctement au début de la matinée, mais manquent d'énergie après un certain temps. ▪ Certains élèves peuvent dormir sur leur pupitre parce que leur corps n'a pas reçu les éléments nutritifs nécessaires. ▪ Certains élèves peuvent avoir de la difficulté à se concentrer en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ignorance concernant l'importance du déjeuner (le repas le plus important de la journée) ▪ Manque de temps à la maison parce qu'ils se lèvent trop tard. ▪ Manque de temps pour rechercher et découvrir des aliments qu'ils aiment pour le déjeuner. ▪ Manque de nourriture à la maison.

Voici des pistes intéressantes pour aider les élèves à mieux définir le problème et pour guider la recherche :

- Fiches en annexe :
 - 2A : Définir le problème
 - 2B : De quelle information avons-nous besoin?
 - 2C : Les 5 questions à se poser
- Kielburger, M. et Kielburger, C. (2004) *Agissez! Guide pour une citoyenneté active*, Les Éditions Duval, p. 4 à 8

3. Se mettre d'accord sur une solution

Après avoir bien défini le problème, il est important d'examiner les solutions possibles au problème sélectionné. **Qu'est-ce qui a déjà été accompli pour régler ce problème?** Quels ont été les résultats? Pouvez-vous vous inspirer de ces expériences pour suggérer d'autres solutions?

Après un peu d'exploration, il est temps de s'entendre sur une piste de solution à suivre pour le projet d'action. Dans cette étape, le rôle de l'enseignant est de s'assurer que les élèves ne prennent pas de décisions précipitées par rapport à une solution sans avoir pris le temps de bien considérer toute la gamme d'options possibles. Le but est d'amener les élèves à générer toutes sortes de solutions avant de s'arrêter sur une option. Voici des exemples d'actions :

- Éduquer et informer les gens
- Persuader les gens de faire des changements
- Faire une collecte de fonds
- Organiser un changement physique dans la communauté

Avant de choisir une solution pour élaborer leur plan d'action, les élèves devraient établir une liste de critères qui les aidera à sélectionner l'option qui convient le mieux. À ce stade-ci, il est possible que les élèves aient besoin de faire un peu de recherche supplémentaire.

Voici des pistes intéressantes pour aider les élèves à sélectionner des actions possibles :

- Fiches en annexe :
 - 3A : Remue-méninge : Générer des solutions efficaces
 - 3B : Les actions possibles

4. Élaborer un plan d'action

Lorsque tous les partenaires se sont mis d'accord au sujet de l'action à prendre, c'est le moment de réfléchir à l'organisation du projet d'action. C'est ce plan d'action qui servira à guider les activités subséquentes. La qualité du plan dépend largement de la profondeur des réflexions des élèves.

Voici des pistes de réflexion utiles pour l'enseignant :

- Quelles **actions spécifiques** doivent être effectuées pour mettre la solution en œuvre?
- Quelles **ressources** sont nécessaires? Parfois, les élèves ne réalisent pas l'ampleur des ressources requises (tant sur le plan intellectuel que matériel) pour mettre leur plan en exécution. L'enseignant voudra peut-être suggérer aux élèves de consulter des experts ou leurs parents au sujet des ressources nécessaires pour mettre leur plan en œuvre.
- **Qui** fait quoi et **quand**?
- Quels pourraient être les **obstacles** sur votre chemin? (Encourager les élèves à anticiper les difficultés.)
- Dans quel **ordre** ces actions devraient-elles se dérouler?

- Comment les élèves sauront-ils si leur plan d'action a eu l'**effet escompté**? (Voir l'étape 6 : Évaluation/Réflexion)

Voici des pistes intéressantes pour aider les élèves à élaborer leur plan d'action :

- Fiches en annexe :
4A : Plan d'action
- Kielburger, M. et Kielburger, C. (2004) *Agissez! Guide pour une citoyenneté active*, Les Éditions Duval, p. 11 et 12

5. Passer à l'action!

C'est le temps de passer à l'action! Assurer le bon déroulement du plan d'action pourrait poser quelques difficultés à certains groupes. En effet, certaines équipes pourraient avoir besoin de soutien afin d'acquérir l'expertise nécessaire pour réaliser leurs activités. Par exemple, il se pourrait que les élèves doivent développer de nouvelles habiletés ou trouver de l'information nouvelle pour mettre le plan d'action en œuvre. L'enseignant peut utiliser le guide pratique de stratégies compris dans le livre de Mark et Craig Kielburger, *Agissez! Un guide pour une citoyenneté active* qui pourrait être utile pour accomplir diverses tâches :

- Comment utiliser le téléphone (p. 16)
- Comment tenir une réunion (p. 21)
- Comment rédiger des lettres (p. 25)
- Comment parler en public (p. 37)
- Comment faire un sondage (p. 42)
- Comment rédiger une pétition (p. 46)
- Comment sensibiliser le public et obtenir son soutien (p. 51)

L'enseignant voudra peut-être penser aux points suivants :

— *Vérifications périodiques* : est-ce que les élèves (et l'enseignant) ont prévu un mécanisme qui leur permettra de discuter des problèmes rencontrés et des ajustements à faire? (Exemple : rencontre d'équipe, liste de vérification à soumettre au groupe ou à l'enseignant, etc.)

— *Finaliser le projet* : est-ce que les élèves ont pensé à un moyen de partager publiquement leurs résultats? Qui souhaiterait connaître leur projet d'action et leurs résultats? Quel est le meilleur moyen de communiquer cette information? Voici quelques pistes :

- Résumé de 10 minutes présenté à une assemblée à l'école ou à une réunion de parents;
- Inviter des parents/membres du personnel de l'école à venir assister à une présentation d'une heure en classe;

- Monter une exposition sur la place publique de l'école qui démontre les buts, les stratégies et les résultats du projet;
- Écrire aux autorités concernées ou aux médias pour dégager les recommandations qui sont ressorties du projet.

6. Évaluation/Réflexion

Le but de cette étape comporte deux volets :

1) Évaluer si les actions posées ont eu l'effet escompté; (Fiche 6A)

Comment faire pour savoir si le projet d'action a fonctionné? Cela dépend en grande partie de la nature des actions posées. Par exemple, si un groupe d'élèves décide de faire une pétition pour recueillir de l'appui pour arriver à convaincre les autorités locales de changer un règlement municipal, le succès de la campagne pourrait être mesuré par le nombre de signatures reçu. (Voir la Fiche 6A – *Évaluer le succès de notre projet d'action — Exemple comme modèle de départ*) Certains types d'actions sont plus facilement mesurables que d'autres.

2) Faire une réflexion sur l'efficacité du processus du plan d'action. (Fiche 6B)

Cette réflexion finale sert à faire un retour sur l'expérience vécue pendant ce projet. L'objectif est d'évaluer chacune des actions posées et de se concentrer sur les facteurs qui permettent aux jeunes de devenir plus efficaces.

Voici des pistes intéressantes pour aider les élèves à faire un retour sur leur expérience :

- Fiches en annexe :
 - 6A : Évaluer le succès de notre projet d'action
 - 6B : Réflexion sur notre projet
- Kielburger, M. et Kielburger, C. (2004) *Agissez! Guide pour une citoyenneté active*, Les Éditions Duval, p. 13

Fiche 0A

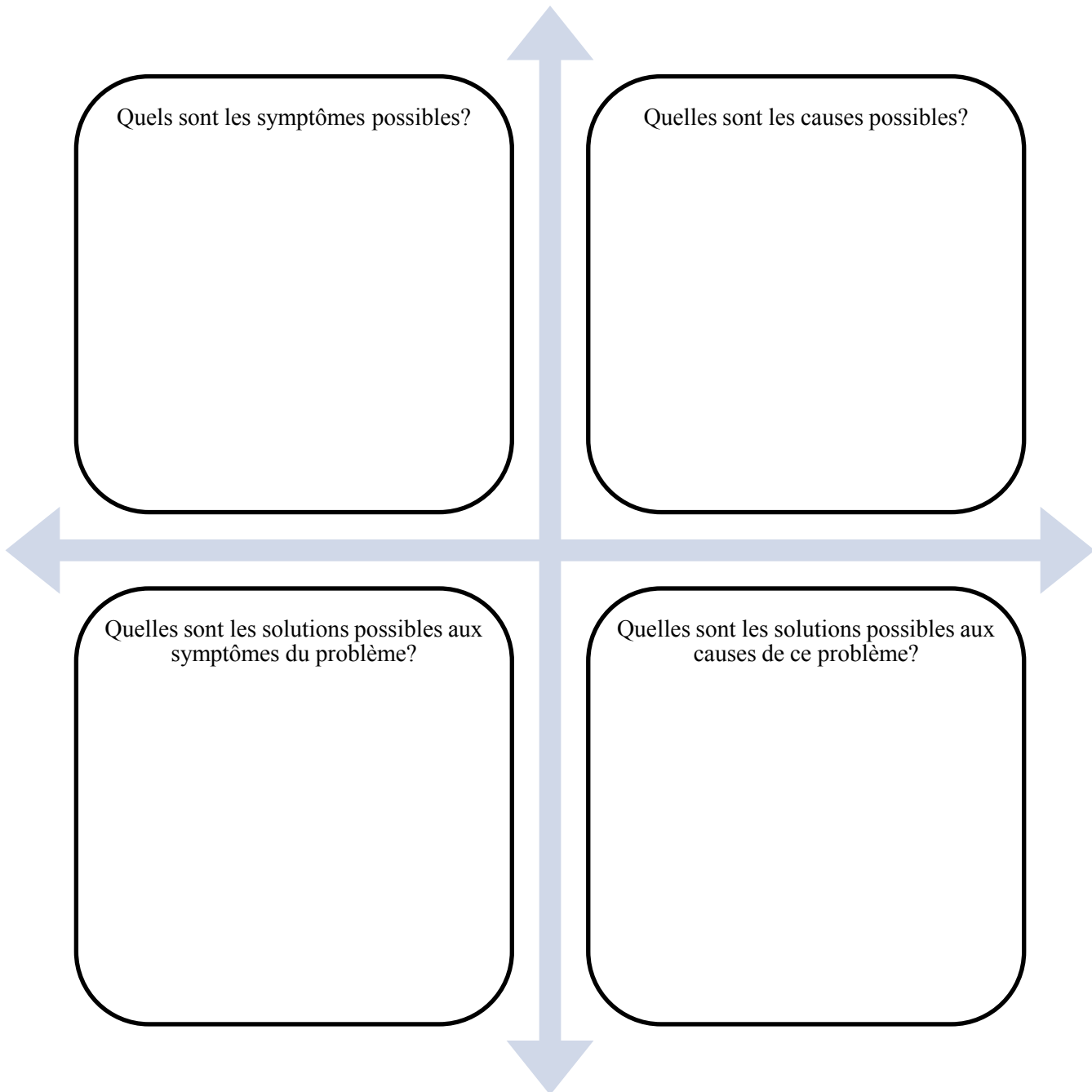
Quel projet? Pourquoi?

Point de départ pour l'enseignant

Paramètres du plan d'action	Points à considérer par l'enseignant
<p>RAS Quels RAS du programme d'études visez-vous?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels aspects du curriculum voulez-vous aborder? • Comment est-ce que le projet vient appuyer le curriculum?
<p>Priorités Que tenez-vous à faire d'abord et avant tout?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles compétences cherchez-vous à perfectionner chez vos élèves?
<p>Sélection du sujet Est-ce un sujet qui se prête bien au développement d'un projet d'action?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce un sujet pertinent pour les élèves? Ce projet correspond-il aux intérêts, aux habiletés et aux attitudes des élèves? • Est-ce qu'il convient bien à l'école/la communauté? • Aurez-vous accès à des ressources adéquates? • De quelles connaissances de base les élèves auront-ils besoin pour bien saisir le sujet choisi?
<p>Obtenir de l'appui Qui devrait être mis au courant de votre projet? Qui pourrait vous fournir de l'appui?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'administration ou d'autres enseignants de l'école ont-ils été mis au courant? • Y aura-t-il des sorties à l'extérieur? Si oui, quelles permissions devez-vous obtenir? • Est-ce que la collaboration de certains groupes ou associations pourrait être utile dans le déroulement du projet?
<p>Plan d'évaluation Quelles connaissances/compétences seront évaluées? À quels moments et comment?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles connaissances/compétences sont essentielles? • Est-ce que mon plan d'évaluation cadre avec mes priorités pour ce projet? • Avez-vous accès ou avez-vous développé des outils d'évaluation qui correspondent à vos besoins? • À quel moment dans le déroulement du projet allez-vous faire de l'évaluation formative/sommative?

Fiche 2A

Définir le problème⁷⁹



⁷⁹ Adapté de Burgess, T. (2003) *Engager les élèves dans des projets d'action durables : Guide des participants aux ateliers*, L'Éducation au service de la terre, p. 37. Accessible en ligne au <http://www.lsf-lst.ca>

Fiche 2B

De quelle information avons-nous besoin?

Nous savons que...	Il serait utile de trouver de l'information sur...	Où pouvez-vous trouver cette information?

Fiche 2C

Les 5 questions à se poser

Qui est impliqué dans ce problème?	
Quel est le problème à résoudre?	
Quelles sont les causes de ce problème?	
Comment la situation pourrait-elle être différente ? Que désirez-vous changer? (solutions possibles)	
Qu'avons-nous besoin de savoir d'autre sur cet enjeu? (pistes de recherche)	

Fiche 3A

Remue-méninge : Générer des solutions efficaces⁸⁰

Qu'est-ce qui a déjà été fait pour essayer de régler ce problème?	Quelles ont été les conséquences ?
Quelles autres solutions pourraient être essayées? (selon la recherche que vous avez faite)	Quelles pourraient être les conséquences ?

⁸⁰Adapté de *Blackline Master #14* dans Case, R., Falk, C., Smith, N. et Werner, W. (2004) *Active Citizenship : Student Action Projects*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 5. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC² – www.tc2.ca)

Fiche 3B

Les actions possibles

Critères	Action possible 1 :	Action possible 2 :	Action possible 3 :
1. Cette action propose-t-elle une solution aux symptômes ou aux causes du problème?			
2. Cette action améliorera-t-elle la situation? (Va-t-elle produire le changement voulu?)			
3. Cette action est-elle faisable ? Facteurs à considérer : — temps — ressources/matériel — expertise			
4. Quelles sont les conséquences immédiates de cette action?			
5. Quelles sont les conséquences à long terme de cette action?			
6.			
7.			
8.			

Fiche 4A**Plan d'action**

Actions	Ressources nécessaires	Qui est responsable?	Pour quand?

Fiche 6A

Évaluer le succès de notre projet d'action

Notre but : _____

Preuves que nous avons fait du progrès	Outil pour mesurer le succès	Mesure que nous aimerions atteindre

Fiche 6A

Évaluer le succès de notre projet d'action — Exemple

Notre but : _____

Preuves que nous avons fait du progrès	Outil pour mesurer le succès	Mesure que nous aimerions atteindre
<p>Ex. : Création d'un site web pour conscientiser la population locale au sujet d'un problème environnemental dans la communauté.</p> <p>— Nous voulons rejoindre le plus grand nombre de personnes possible.</p>	<p>— Comptabiliser le nombre de visiteurs sur notre site web à l'aide d'un compteur.</p> <p>— Article publié dans le journal local au sujet de notre projet.</p>	<p>— Ex. : 500 visiteurs</p> <p>— Ex. : Au moins 1 article publié.</p>
<p>Ex. : Envoyer des lettres à des politiciens locaux au sujet d'une question qui préoccupe les jeunes.</p> <p>— Nous aimerions que ces gens nous répondent et acceptent de discuter avec nous.</p>	<p>— Envoyer 10 lettres</p> <p>— Établir des rendez-vous pour discuter avec ces gens.</p>	<p>— Ex. : 6 réponses sur 10.</p> <p>— Ex. : Au moins 3 rencontres.</p>
<p>Ex. : Faire une collecte de fonds pour améliorer un parc du quartier.</p> <p>— Nous aimerions ramasser assez d'argent pour remplacer les appareils de jeux.</p>	<p>— Montant total de fonds amassés.</p> <p>— Recueillir des bénévoles pour faire l'installation et participer au démontage des vieux appareils.</p>	<p>— Ex. : Minimum : 3 000 \$</p> <p>— Ex. : Minimum de bénévoles : 15</p>
<p>Ex. : Convaincre la population étudiante de ne plus acheter de bouteilles d'eau.</p> <p>— Nous aimerions que les élèves de l'école consomment moins d'eau embouteillée et remplissent des bouteilles réutilisables.</p>	<p>— Compter le nombre de bouteilles d'eau dans les contenants de recyclage de l'école avant de commencer notre campagne et refaire la même chose quelques semaines plus tard.</p> <p>— Faire des observations périodiques à travers l'école pour repérer des bouteilles réutilisables.</p>	<p>— Ex. : Une réduction d'au moins 30 %.</p> <p>— Ex. : Observer une augmentation des bouteilles réutilisables à l'aide d'un instrument développé par notre équipe.</p>

Fiche 6B

Réflexion sur notre projet⁸¹

1. Selon toi, ce projet est-il un succès? Donne 2 exemples pour appuyer ta pensée.

2. Fais une liste de 3 facteurs qui ont aidé et 3 facteurs qui ont empêché votre équipe de connaître du succès.

3 facteurs qui ont aidé	3 facteurs qui n'ont pas aidé
•	•
•	•
•	•

3. Qu'est-ce que toi et tes coéquipiers auriez pu faire différemment pour avoir plus de succès?

4. Détermine la chose la plus importante que tu as apprise en faisant ce projet au sujet de la planification et de la mise en exécution d'un projet d'action.

⁸¹ Adapté de *Blackline Master #29* dans Case, R., Falk, C., Smith, N. et Werner, W. (2004) *Active Citizenship : Student Action Projects*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium, p. 69. Reproduit avec la permission de The Critical Thinking Consortium (TC² – www.tc2.ca)