

2018

RÉVISÉ

Le curriculum de l'Ontario  
9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année

# Études canadiennes et mondiales

GÉOGRAPHIE • HISTOIRE • CIVISME (POLITIQUE)



accompagner chaque enfant  
appuyer chaque élève

 Ontario

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

# TABLE DES MATIÈRES

<b>PRÉFACE</b>	<b>3</b>
Les écoles secondaires au XXI <sup>e</sup> siècle .....	3
L'école de langue française .....	3
Pour contribuer au bien-être des élèves et renforcer leur capacité d'apprentissage ...	5
<b>INTRODUCTION</b>	<b>8</b>
La vision et les objectifs du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales ...	8
La place du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales dans le curriculum ..	11
Géographie .....	12
Histoire .....	13
Civisme (Politique) .....	14
Les concepts sous-jacents de l'apprentissage en études canadiennes et mondiales ....	15
L'éducation autochtone en Ontario .....	17
Les rôles et les responsabilités en études canadiennes et mondiales .....	18
<b>ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES</b>	<b>23</b>
Aperçu du programme .....	23
Les attentes et les contenus d'apprentissage .....	29
Structure des cours .....	31
Les habiletés spatiales : utilisation de cartes, de schémas et de diagrammes .....	33
<b>ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE</b>	<b>34</b>
Les considérations de base .....	34
La grille d'évaluation du rendement en études canadiennes et mondiales .....	38
<b>CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES</b>	<b>44</b>
L'approche culturelle de l'enseignement .....	44
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage .....	45
L'élève identifié comme étant en difficulté .....	48
L'élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants .....	51

*An equivalent publication is available in English under the title  
The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: Canadian and  
World Studies, 2018.*

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de  
l'Éducation au [www.ontario.ca/edu](http://www.ontario.ca/edu).

L'éducation environnementale .....	52
Les relations saines .....	53
L'équité et l'éducation inclusive .....	54
La littératie financière .....	56
La littératie, la numératie et les habiletés d'enquête et de recherche .....	57
La pensée critique et la littératie critique .....	58
Le rôle de la bibliothèque de l'école .....	60
La place des technologies de l'information et de la communication .....	61
Le passeport-compétences de l'ontario : rendre l'apprentissage pertinent et développer des compétences essentielles et des habitudes de travail .....	63
La planification d'apprentissage, de carrière et de vie .....	64
L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience .....	64
Les programmes spécialisés et la Majeure Haute Spécialisation .....	65
La santé et la sécurité .....	66
Les considérations éthiques .....	66
<b>COURS</b>	<b>69</b>
<b>GÉOGRAPHIE</b>	<b>71</b>
Introduction .....	71
Enjeux géographiques du Canada, 9 <sup>e</sup> année, cours théorique (CGC1D) .....	77
Enjeux géographiques du Canada, 9 <sup>e</sup> année, cours appliqué (CGC1P) .....	97
<b>HISTOIRE</b>	<b>117</b>
Introduction .....	117
Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10 <sup>e</sup> année, cours théorique (CHC2D) .....	123
Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10 <sup>e</sup> année cours appliqué (CHC2P) .....	145
<b>CIVISME (POLITIQUE)</b>	<b>165</b>
Introduction .....	165
Civisme et citoyenneté, 10 <sup>e</sup> année, cours ouvert (CHV2O) .....	171
<b>ANNEXE A</b>	<b>183</b>
Les objectifs poursuivis en études sociales, en droit et en économie .....	183
<b>ANNEXE B</b>	<b>185</b>
Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté .....	185
<b>GLOSSAIRE</b>	<b>187</b>

# PRÉFACE

Le présent document remplace *Le curriculum de l'Ontario, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année – Études canadiennes et mondiales, édition révisée, 2013*. À compter de septembre 2018, tous les cours d'études canadiennes et mondiales de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans cette édition révisée du programme-cadre.

Cette édition comprend des révisions au programme d'histoire<sup>1</sup> développées en collaboration avec des enseignantes et enseignants autochtones, des membres des communautés et des organisations des Premières Nations, métisses et inuites. Ces révisions ont été réalisées en réponse aux appels à l'action 62 et 63 de la Commission de vérité et réconciliation du Canada.

## LES ÉCOLES SECONDAIRES AU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

Les écoles secondaires de l'Ontario offrent à chaque élève un programme d'études varié et planifié de grande qualité. Ce programme vise la réussite de tous les élèves dans la destination de leur choix. La mise à jour du curriculum de l'Ontario, de pair avec un élargissement des options d'apprentissage offertes à l'extérieur de la salle de classe traditionnelle, intègre l'apprentissage des compétences essentielles pour réussir au XXI<sup>e</sup> siècle et respecte les champs d'intérêt, les points forts ainsi que les besoins de chaque élève.

Le programme-cadre révisé prend en compte le fait qu'aujourd'hui comme demain, la littératie critique sera fondamentale afin de synthétiser l'information, de prendre des décisions réfléchies, de communiquer de manière efficace et d'évoluer dans une communauté mondiale en continuel mouvement. Il est important que les élèves se sentent concernés par le curriculum établi, qu'ils se reconnaissent dans ce qui est enseigné et dans la méthode d'enseignement, et qu'ils réalisent comment leur apprentissage s'applique au monde qui les entoure. Le programme tient compte des besoins variés des élèves; il les aide à enrichir leurs connaissances et à développer leurs habiletés, et leur offre les perspectives dont elles et ils ont besoin pour devenir des citoyennes et citoyens informés, productifs, bienveillants, responsables, en bonne santé et actifs au sein de leurs communautés et dans le monde.

## L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

À l'école de langue française, un apprentissage de qualité se déroule dans un environnement propice à la construction de l'identité francophone. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions représente sans aucun doute la plus-value de l'apprentissage proposé.

1. Ces révisions ne concernent que les deux cours d'histoire. Par conséquent, il pourrait y avoir des différences de terminologie et de style entre les cours révisés et le reste du document.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, 2004* définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- Pour l'élève : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité à communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Grâce à diverses interventions en aménagement linguistique destinées à créer un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et à contrer les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves, l'école de langue française devient un milieu de bilinguisme additif qui permet aux élèves d'acquérir de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'en anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes origines linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) compte cinq axes d'intervention dont les deux suivants qui ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

### L'axe de l'apprentissage

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les compétences transdisciplinaires que tous les élèves doivent acquérir pour évoluer en tant que francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher de l'information, savoir se servir des technologies de l'interaction et savoir exercer sa pensée critique. Garantie de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

## L'axe de la construction identitaire

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture francophone, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa démarche de construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat*, où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience*, où l'élève s'investit de façon plus approfondie et plus active dans les contextes socioculturels, et *l'affirmation*, où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

Dans cette optique, l'école de langue française adopte une **approche culturelle de l'enseignement**<sup>2</sup>, qui a pour objectif de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre d'y participer activement. Cet objectif se réalise en greffant à l'enseignement de toutes les matières du curriculum de l'Ontario de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année des contenus culturels signifiants ainsi que des pratiques pédagogiques et d'animation culturelle pour charger de sens les apprentissages qui se font en classe et pour stimuler la démarche identitaire de chaque élève en tant que francophone.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement permet d'intégrer la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières et, ce faisant, d'ancrer les apprentissages de l'élève dans une réalité perceptible. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'étude dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. L'enseignement de ces référents culturels selon des pratiques pédagogiques efficaces aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, proche ou étendu, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la classe.

## POUR CONTRIBUER AU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ET RENFORCER LEUR CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

Favoriser le développement sain de tous les élèves et leur permettre d'atteindre leur plein potentiel sont des priorités pour le personnel scolaire de l'Ontario. La santé et le bien-être des élèves contribuent à leur habileté d'apprentissage dans toutes les matières, y compris en études canadiennes et mondiales, et cet apprentissage contribue, à son tour, à leur bien-être global.

Le personnel scolaire joue un rôle important dans le soutien du bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif et accueillant. Un tel environnement appuie non seulement le développement cognitif, affectif, social et physique des élèves, mais aussi leur image de soi et leur bon état d'esprit, leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Tous ces éléments aideront les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie.

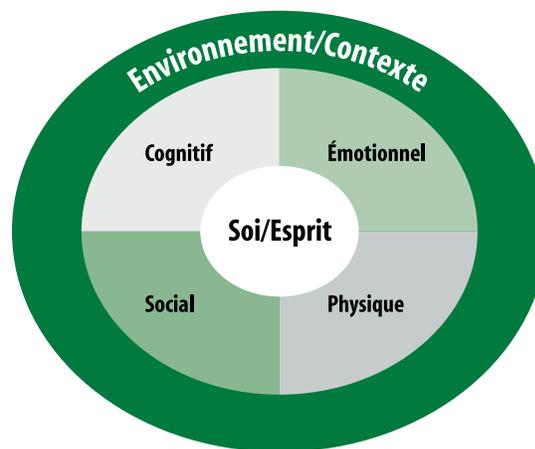
---

2. Voir le document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario – Cadre d'orientation et d'intervention* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009) affiché sur le site Web du Ministère au [www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourlaFrancophonie2009.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourlaFrancophonie2009.pdf).

Il a été démontré qu'une série de facteurs, les « déterminants de la santé », ont une incidence sur le bien-être global de la personne. Au nombre de ces facteurs, on retrouve le revenu, l'éducation et la littératie, le genre et la culture, le milieu physique et social, les pratiques personnelles en matière de santé, les habiletés d'adaptation, et l'accès à des services de santé. Ces facteurs se combinent pour déterminer non seulement l'état de santé de la personne, mais encore la mesure dans laquelle elle disposera des ressources matérielles, sociales et personnelles nécessaires pour pouvoir s'adapter et pour savoir reconnaître ses aspirations personnelles et les réaliser. Ils ont également une incidence sur l'apprentissage des élèves et il importe de reconnaître leur effet sur le rendement scolaire et le bien-être.

Il est primordial que le personnel scolaire soit attentif au développement cognitif, affectif, social et physique ainsi qu'à l'image de soi et au bon état d'esprit des élèves et en reconnaisse pleinement l'importance sur le plan de la réussite à l'école. Un certain nombre de recherches sur des cadres de travail, dont ceux décrits dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2007), *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (2017) et *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012)<sup>3</sup>, ont permis d'identifier les stades de développement communs à la majorité des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, tout en reconnaissant que les différences individuelles, les circonstances particulières de la vie et la nature des expériences vécues peuvent affecter le développement des élèves et que les événements qui ponctuent le développement ne sont pas nécessairement liés à l'âge.

Un cadre stratégique décrit dans le document *D'un stade à l'autre* se fonde sur un modèle qui illustre la complexité du développement humain. Ses divers éléments – les domaines cognitif, émotionnel, physique et social – sont interreliés et interdépendants et sont tous assujettis à l'influence exercée par l'environnement ou le contexte de la personne. Au centre, « il reste un élément clé qui perdure (même s'il évolue) en chaque être, à savoir le sens de soi » ou l'esprit qui relie les divers aspects du développement et de l'expérience.



Source : *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes*, p. 17.

3. Gouvernement de l'Ontario, Groupe d'étude sur le programme de la petite enfance Meilleur départ, *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2007) disponible au [www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/topics/earlychildhood/early\\_learning\\_for\\_every\\_child\\_today.pdf](http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/topics/earlychildhood/early_learning_for_every_child_today.pdf); *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (2017) est disponible au <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/professionals/middleyears/onmyway/index.aspx> et *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012) disponible au [www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/topics/youthopportunities/steppingstones/ressourcdevelopementdesjeunes.pdf](http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/topics/youthopportunities/steppingstones/ressourcdevelopementdesjeunes.pdf).

Les membres du personnel scolaire qui sont attentifs au développement des élèves tiennent compte de chacun des éléments du modèle précité en cherchant à les comprendre et en insistant sur les aspects suivants :

- **développement cognitif** – développement du cerveau, capacité de compréhension et de raisonnement, usage de stratégies pour l'apprentissage;
- **développement émotionnel** – régulation des émotions, empathie, motivation;
- **développement social** – affirmation du soi (sens de soi, autoefficacité, estime de soi); construction identitaire (identité de genre, identité d'appartenance à un groupe social, identité spirituelle); relations (relations avec les pairs, relations familiales, relations amoureuses);
- **développement physique** – activité physique, habitudes de sommeil, changements qui se produisent à la puberté, image corporelle, besoins nutritionnels.

### Le rôle de la santé mentale

La santé mentale touche tous les éléments du développement. La santé mentale, c'est beaucoup plus que l'absence de troubles mentaux. Le bien-être est défini non seulement par l'absence de problèmes et de risques, mais encore par la présence de facteurs propices à la croissance et au développement en santé. En alimentant et en cultivant les forces et les atouts des élèves, le personnel scolaire aide à promouvoir une santé mentale positive en classe. En même temps, il peut identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel et les aiguiller vers les services qui conviennent<sup>4</sup>.

Ce qui se passe à l'école peut avoir une incidence majeure sur le bien-être de tous les élèves. En étant plus sensible aux questions de santé mentale, le personnel scolaire peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage dans toutes les matières, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux. C'est donc en recourant à des approches pédagogiques qui tiennent compte du bien-être des élèves, y compris sur le plan de la santé mentale, qu'on créera des assises solides pour l'apprentissage des élèves.

---

4. Le ministère de l'Éducation met à la disposition des écoles et des conseils scolaires de l'Ontario des ressources qui appuient le personnel scolaire dans ce domaine.

# INTRODUCTION

## LA VISION ET LES OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES

Le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année de même que le programme-cadre d'études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année et d'histoire et de géographie de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année reposent sur une même vision.

### Vision et objectifs en études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, en histoire et en géographie en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, et en études canadiennes et mondiales de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année

#### Vision

Les programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie au palier élémentaire et d'études canadiennes et mondiales au palier secondaire visent à aider l'élève à devenir une citoyenne ou un citoyen responsable et actif au sein de ses groupes et communautés d'appartenance. En plus de devenir une citoyenne ou un citoyen réfléchi, averti et convaincu de la valeur d'une société inclusive, l'élève se dotera des habiletés nécessaires pour résoudre des problèmes, communiquer des idées et justifier des décisions relatives à des événements, des questions et des enjeux importants.

#### Objectifs

En études sociales, en histoire et en géographie de même qu'en études canadiennes et mondiales, l'élève réalise son apprentissage selon la vision définie pour le programme :

- en développant la capacité à utiliser les concepts de la pensée critique propres à chaque matière pour enquêter sur des événements, des questions et des enjeux;
- en développant la capacité à identifier et à se servir de critères appropriés pour évaluer de l'information ou des éléments de preuve et pour fonder ses opinions;
- en développant les habiletés et les qualités personnelles qui sont nécessaires pour mener des enquêtes dans chaque matière et qui peuvent être transférables dans d'autres sphères de la vie quotidienne;
- en développant des relations de travail basées sur la collaboration et la coopération;
- en se servant de la technologie appropriée comme outil pour recueillir et analyser de l'information, résoudre des problèmes et communiquer.

Le tableau de la page suivante donne un aperçu de la façon dont l'élève de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année atteindra les objectifs du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales en géographie, en histoire et en civisme (politique)<sup>5</sup>, et de la façon dont ces matières préparent l'élève à réaliser la vision définie pour le programme.

5. Les objectifs du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales en histoire et en géographie sont les mêmes que ceux poursuivis au palier élémentaire dans ces deux matières. Les objectifs de ce programme-cadre en économie et en droit pour les 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année de même que les objectifs du programme-cadre d'études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année sont présentés à l'annexe A, page 183.

<b>Objectifs en géographie</b> Développer un sentiment d'appartenance.  <i>Qu'est-ce qui se trouve à cet endroit? Pourquoi à cet endroit? Pourquoi s'y intéresser?</i>	<b>Objectifs en histoire</b> Développer la notion de temps.  <i>Qui sommes-nous? Qui était là avant nous? De quelles façons avons-nous changé?</i>	<b>Objectifs en civisme (politique)</b> Développer un sens de la responsabilité.  <i>Où est ma place? Comment puis-je contribuer au bien commun?</i>
<p>Les apprentissages de l'élève en géographie visent à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une compréhension de la diversité spatiale et des caractéristiques des communautés et des environnements naturels et humains, à l'échelle locale, nationale et mondiale;</li> <li>• une compréhension de la complexité des interactions entre les environnements naturels et humains, et au sein de ces environnements;</li> <li>• des habiletés spatiales par l'entremise de technologies d'imagerie spatiale et de l'interprétation, de l'analyse et de l'élaboration d'une variété de cartes et de représentations graphiques;</li> <li>• une appréciation et un respect de l'environnement et des communautés naturelles et humaines pour en assurer la pérennité, de même qu'un sens de responsabilité envers la planète.</li> </ul>	<p>Les apprentissages de l'élève en histoire visent à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une compréhension des sociétés du passé, de leur évolution et des événements qui les ont marquées pour pouvoir analyser et interpréter des enjeux historiques et actuels;</li> <li>• une compréhension de la façon dont divers groupes ont interagi et évolué avec le temps;</li> <li>• une compréhension empathique des expériences vécues par divers groupes par le passé;</li> <li>• une compréhension de ce qu'est l'histoire et de ses méthodes pour analyser et interpréter des éléments de preuve provenant de sources primaires et secondaires.</li> </ul>	<p>Les apprentissages de l'élève en civisme (politique) visent à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une compréhension de la façon d'influer sur le changement au sein des divers groupes ou communautés dont elle ou il est membre, et de la façon dont les personnes et les groupes peuvent s'engager activement pour promouvoir le changement;</li> <li>• une compréhension de questions politiques actuelles et des méthodes et processus pouvant être utilisés pour influencer sur les systèmes politiques et veiller à ce qu'ils soient au service du bien commun;</li> <li>• une compréhension du pouvoir et de l'influence qu'exercent différentes personnes impliquées dans des questions civiques;</li> <li>• un respect et une appréciation de différents points de vue sur une variété de questions civiques et politiques.</li> </ul>

## Les outils et les stratégies nécessaires pour réaliser la vision du programme

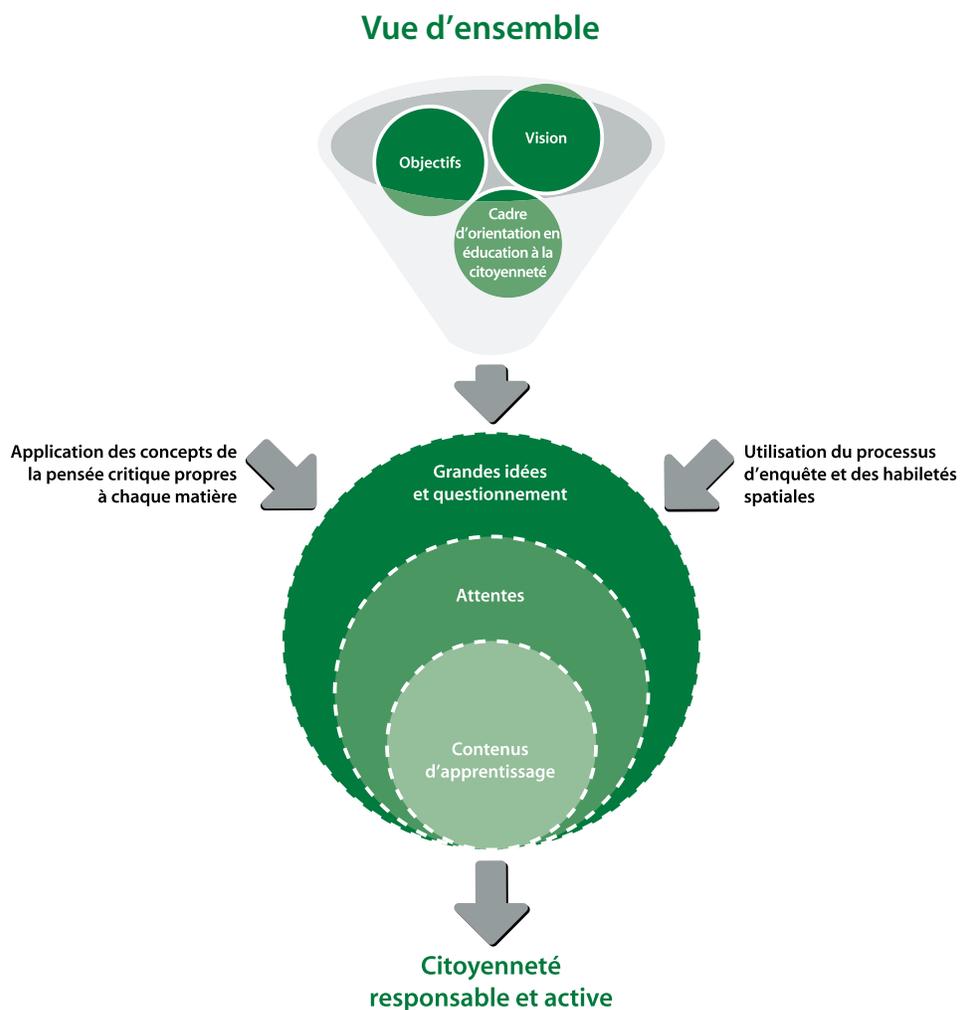
Les outils et les stratégies ci-après sont intégrés au programme-cadre pour aider l'élève à réaliser la vision du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales.

- **Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté** (voir la page 12 pour une présentation du cadre sous forme de graphique ou l'annexe B, page 185, pour une présentation sous forme de tableaux) : Ce cadre réunit les principaux éléments de l'éducation à la citoyenneté. Toutes les matières du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales fournissent de nombreuses occasions d'intégrer divers aspects de l'éducation à la citoyenneté.
- **Les concepts de la pensée critique propres à chaque matière** (voir page 15) : Ces concepts servent de tremplin au développement des habiletés de pensée critique de l'élève engagé dans l'examen d'événements, de questions et d'enjeux, tant dans le cadre de ses études que dans sa vie quotidienne.
- **Le processus d'enquête** (voir page 32) : L'élève se sert des composantes du processus d'enquête pour étudier des événements, des questions et des enjeux

importants et communiquer ses résultats. L'application de ce processus l'aide à développer les habiletés qui lui sont nécessaires pour réfléchir de façon critique, résoudre des problèmes, former des jugements et communiquer des idées.

- **Les grandes idées et le questionnement** (voir page 16) : Les grandes idées tiennent lieu de contexte pour les attentes et les concepts de la pensée critique s'y rattachant. Comme leur nom l'indique, ce sont des idées générales, transférables d'un champ d'études à l'autre, que l'élève retient et utilise dans d'autres matières et dans la vie de tous les jours. Le questionnement est un moyen de poser des questions importantes liées aux attentes et aux grandes idées. Il vise à stimuler la curiosité de l'élève et son esprit critique, et l'aide à reconnaître la pertinence des sujets étudiés.
- **Les habiletés spatiales**<sup>6</sup> (voir page 33) : L'élève fait appel à des habiletés spatiales et à des outils pour analyser et produire une variété de cartes et de représentations graphiques. En développant ces habiletés, elle ou il se donne des moyens d'analyser des données et des renseignements visuels, ce qui l'aide à résoudre des problèmes.

La figure suivante illustre les liens existant entre ces outils et ces stratégies, et la satisfaction des attentes du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales.



6. Les habiletés spatiales sont enseignées en géographie mais sont utilisées dans toutes les matières du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales. Les cours de géographie de 9<sup>e</sup> année contiennent des suggestions précises d'application de ces habiletés.

## LA PLACE DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES DANS LE CURRICULUM

Les habiletés, les connaissances, la compréhension et les attitudes que l'élève développe en études canadiennes et mondiales lui serviront tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe, y compris dans la communauté et le monde du travail. Ce programme-cadre est axé sur le développement des compétences transférables dont l'élève a besoin pour acquérir des connaissances et pour accéder à la compréhension. L'élève fait appel à ces compétences dans une variété de contextes pour poser sur l'information un regard critique, pour évaluer l'importance d'un événement ou d'un processus, pour parvenir à comprendre différents points de vue et les respecter, et pour tirer des conclusions et proposer des solutions à des problèmes.

### L'éducation à la citoyenneté dans le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales

*La citoyenne ou le citoyen actif et responsable contribue à la vie de sa communauté pour le bien de tous. L'éducation à la citoyenneté prépare les jeunes à assumer leurs responsabilités en tant que citoyens et constitue à ce titre un aspect important de l'éducation des élèves.*

Julian Fraillon et Wolfram Schulz, *Concept and Design of the International Civic and Citizenship Study*, 2008 (traduction libre)

L'éducation à la citoyenneté est un aspect important de l'éducation globale de l'élève. Des occasions d'apprendre ce que signifie être une citoyenne ou un citoyen actif et responsable, dans son groupe classe et dans d'autres groupes ou communautés d'appartenance, sont données à l'élève en études canadiennes et mondiales tant en 9<sup>e</sup> année qu'en 10<sup>e</sup> année, en particulier dans le cours de politique de 10<sup>e</sup> année, Civisme et citoyenneté. Il est important que l'élève prenne conscience de son appartenance à divers groupes et à diverses communautés humaines et sache qu'elle ou il est finalement une citoyenne ou un citoyen du monde.

La figure de la page suivante présente un cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté. En voici une description :

- Le cercle extérieur contient et décrit les quatre principaux éléments de l'éducation à la citoyenneté : participation active, identité, qualités personnelles et structures.
- Le second cercle contient un aperçu des façons dont l'élève peut développer des connaissances, des habiletés et des attitudes associées à la citoyenneté responsable. L'enseignante ou l'enseignant doit lui donner des occasions d'y parvenir dans le contexte des apprentissages prescrits en études canadiennes et mondiales et dans d'autres matières.
- Le centre du cercle contient une variété de termes évoquant des thèmes souvent traités dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté. Le personnel enseignant peut cibler ces termes ou thèmes pour établir des liens entre l'éducation à la citoyenneté et les attentes du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales et d'autres programmes-cadres. Dans la figure, chaque terme ou thème est joint à un seul élément du cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté, mais pourrait tout aussi bien être joint à plusieurs éléments comme le suggère la ligne pointillée. De même, plusieurs termes peuvent être combinés à des fins d'éducation à la citoyenneté dans une unité d'apprentissage.

## Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté



### GÉOGRAPHIE

*Notre vie quotidienne est intimement liée à la géographie. Notre vie se déroule dans un lieu déterminé et nous sommes en interaction constante avec cet environnement. Grâce à nos connaissances et à nos habiletés d'ordre géographique, nous sommes en mesure de comprendre les activités qui tissent la trame de nos vies et celle des autres, ainsi que les tendances qui s'en dégagent.*

Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education,  
*Why Geography Is Important*, 2007 (traduction libre)

Le professeur Charles Gritzner remarque qu'en géographie toute enquête débute par la question « Où? » et ajoute que la géographie comme toutes les autres sciences amène

aussi à se poser la question « Pourquoi? ». Il explique aussi que, comme la plupart des conditions, des caractéristiques et des événements terrestres peuvent avoir et ont effectivement un impact sur nos vies, il est amplement justifié de se poser la question : « Pourquoi s’y intéresser? »<sup>7</sup>. Une définition concise, mais efficace de la géographie ressort de cette réflexion sous la forme d’un questionnement : « Qu’est-ce qui se trouve à cet endroit, pourquoi à cet endroit et pourquoi s’y intéresser? » Les cours de géographie de 9<sup>e</sup> année visent à faire explorer ces trois aspects de la géographie à l’élève engagé dans l’examen de questions géographiques au Canada, par exemple les relations d’interdépendance entre les milieux physiques et les communautés humaines du Canada, la démographie changeante du pays, la durabilité économique et environnementale, et les liens existant entre le Canada et la communauté internationale.

Chaque élève développera des façons de penser en géographe ces questions géographiques en appliquant les concepts de la pensée critique et le processus d’enquête en géographie. Ce faisant, elle ou il prendra conscience que les questions canadiennes et mondiales sont liées et développera sa capacité à agir de façon responsable en tant que citoyenne ou citoyen du monde, respectueux de l’environnement. Chacune et chacun développera de même des habiletés spatiales en analysant de l’information et des données provenant de sources diverses, y compris des études de terrain, des photographies aériennes, des images satellites, des cartes et des représentations graphiques de divers types, incluant des représentations numériques. En 9<sup>e</sup> année, l’élève poursuit son étude de la géographie en prenant appui sur des connaissances, des habiletés et des attitudes acquises et développées en géographie en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, et se prépare à approfondir cette étude en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année.

## HISTOIRE

*Les grands penseurs de l’histoire comprennent à la fois les différences énormes qui nous séparent de nos ancêtres et les liens qui nous unissent à eux; ils peuvent analyser des artefacts et des documents qui les éclairent sur des pans de l’histoire des temps passés; ils peuvent évaluer la valeur et la pertinence de témoignages utilisés pour justifier l’entrée d’un pays en guerre, l’incitation à voter pour un candidat ou les multiples décisions que des citoyens éclairés prennent dans une démocratie. Tout ceci requiert de « connaître les faits », mais « connaître les faits » ne suffit pas. La pensée historique ne remplace pas la connaissance historique : les deux sont liées et vont de pair.*

Peter Seixas, *Scaling Up the Benchmarks of Historical Thinking*, 2008 (traduction libre)

Étudier l’histoire, c’est partir à la découverte du passé et apprendre à connaître les personnages, les groupes humains et les institutions qui y ont laissé leur marque de même que des événements, des questions et des enjeux qui ont été déterminants. Les cours d’histoire de 10<sup>e</sup> année engagent l’élève dans une traversée de l’histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale jusqu’à nos jours. Ces cours reflètent le caractère dynamique de l’histoire du Canada et de ses relations avec d’autres parties du monde. L’élève apprend que l’histoire du Canada se décline en une multitude d’histoires et que chacune de ces histoires mérite la plus grande attention. L’élève prend connaissance des répercussions du colonialisme, de la *Loi sur les Indiens*, du système des pensionnats indiens,

7. Voir Charles Gritzner, 2002. “Defining Geography: What is Where, Why There, and Why Care”, consultable en ligne au [http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/courses/teachers\\_corner/155012.html](http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/courses/teachers_corner/155012.html).

des traités et de l'impact du racisme systémique sur des individus et des communautés autochtones au Canada. Enfin, l'élève développe des façons d'aborder le passé en historienne ou historien en appliquant les concepts de la pensée critique en histoire et en suivant le processus d'enquête qui consiste à assembler, analyser et interpréter des éléments de preuve et d'information provenant de sources primaires et secondaires. L'élève est ainsi en mesure d'examiner des événements, des questions ou des enjeux de portée historique et de s'en faire une opinion éclairée.

L'étude de l'histoire donne à l'élève la possibilité d'apprécier l'identité et le patrimoine canadiens, la diversité et la complexité de la société canadienne ainsi que les défis et les responsabilités associés à la place qu'occupe le Canada dans le monde. C'est ainsi que l'étude de l'histoire prépare l'élève à assumer son rôle de citoyenne ou citoyen du monde de façon responsable. En 10<sup>e</sup> année, l'élève poursuit son étude de l'histoire en prenant appui sur des connaissances, des habiletés et des attitudes acquises et développées en histoire en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, et se prépare à approfondir cette étude en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année.

## CIVISME (POLITIQUE)

*Le projet humain à l'échelle planétaire au XXI<sup>e</sup> siècle est de nature politique [...] Nous devons présenter un modèle conceptuel de la politique qui engage les citoyennes et citoyens tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du gouvernement car chacun possède un champ d'action qui lui est propre.*

Harold H. Saunders, "Politics Is About Relationship: A Blueprint for the Citizens' Century", 2005 (traduction libre)

La politique concerne l'étude des gouvernements, de la répartition des pouvoirs et de l'action citoyenne. Le cours de politique de 10<sup>e</sup> année met l'accent sur le civisme et la citoyenneté, une composante de la politique qui explore les droits et les responsabilités des citoyennes et citoyens, les processus de prise de décisions publiques et les moyens auxquels peuvent recourir les citoyennes et citoyens pour agir en faveur du bien commun au sein des communautés et à l'échelle locale, nationale ou mondiale. Cet accent sur le civisme et la citoyenneté conduit l'élève à mieux comprendre ce que signifie être une citoyenne ou un citoyen responsable et à explorer divers éléments du cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté.

Ce cours de 10<sup>e</sup> année fournit à l'élève des occasions d'explorer des enjeux civiques d'importance, les rôles des différents paliers de gouvernement dans la résolution de ces enjeux et l'influence des croyances et des valeurs des personnes sur les prises de position des gouvernements. L'élève analyse les rôles, les responsabilités et l'influence des citoyennes et citoyens dans une société démocratique et explore diverses formes d'engagement civique auxquelles peuvent recourir les personnes pour faire la différence dans leurs communautés. On encourage l'élève à clarifier ses propres croyances et valeurs par rapport à des enjeux où le civisme et la politique comptent pour beaucoup et à explorer des façons d'y répondre.

En suivant ce cours, l'élève se familiarisera avec le processus d'enquête et avec les concepts de la pensée critique en civisme (politique), ce qui l'amènera à découvrir différentes façons de penser à la vie politique, à rassembler, à analyser et à interpréter des données et de l'information sur des enjeux civiques d'importance. L'élève sera invité à émettre des jugements éclairés et à tirer des conclusions sur ces questions, et à élaborer des plans d'action visant à les résoudre. L'étude du civisme en 10<sup>e</sup> année prépare l'élève à suivre les cours de politique de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année.

## LES CONCEPTS SOUS-JACENTS DE L'APPRENTISSAGE EN ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES

### Les concepts de la pensée critique propres à chaque matière

Prendre connaissance d'une variété de faits n'est pas l'essentiel en études canadiennes et mondiales. L'essentiel réside dans le développement de la capacité de l'élève à penser et à traiter un contenu de la façon la mieux adaptée à chaque matière. C'est pourquoi le programme-cadre est axé sur le développement de la capacité à utiliser *les concepts de la pensée critique* propres à chaque matière, ces derniers constituant le matériau brut à partir duquel l'élève « pratique » chaque discipline. Chacune des matières comprises dans le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales de la 9<sup>e</sup> et de la 10<sup>e</sup> année, de même que dans le programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, fait appel à une façon de penser et à des concepts de la pensée critique propres à chacune. Le tableau ci-dessous présente ces concepts. Compte tenu du caractère interdisciplinaire inhérent aux études sociales, les six concepts de la pensée critique en études sociales servent de base aux concepts de la pensée critique associés aux matières du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales. Dans le tableau qui suit, le libellé des concepts de la pensée critique reflète la terminologie propre à chaque matière. Pour une description détaillée des concepts de la pensée critique en géographie, en histoire et en politique, voir les tableaux aux pages 74, 120 et 168 respectivement.

Les concepts de la pensée critique propres à chaque matière					
Études sociales	Histoire	Géographie	Politique	Économie	Droit
Importance	Importance historique	Importance spatiale	Importance civique et politique	Importance économique	Importance juridique
Cause et conséquence	Cause et conséquence		Objectif et résultat	Cause et conséquence	
Continuité et changement	Continuité et changement		Continuité et changement		Continuité et changement
Constantes et tendances		Constantes et tendances		Stabilité et variabilité	
Interrelations		Interrelations			Interrelations
Perspective	Perspective historique	Perspective géographique	Perspective politique	Perspective économique	Perspective juridique

Les concepts de la pensée critique peuvent être utilisés dans n'importe quelle enquête en géographie, en histoire et en politique. Toutefois, les liens entre concepts et thèmes à l'étude sont plus ou moins apparents et les concepts sont souvent interreliés. L'élève utilise ces concepts dans toute situation d'enquête, que l'enquête à mener nécessite de passer par toutes les étapes du processus ou qu'elle requière l'application d'habiletés se rattachant à une seule composante du processus pour satisfaire à une attente donnée. Bien que les concepts soient applicables à toutes les attentes et à tous les contenus d'apprentissage, au moins un des concepts de la pensée critique est associé, à titre indicatif, à chaque attente du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année. Le personnel enseignant peut utiliser ces concepts pour accroître la complexité des enquêtes de l'élève (p. ex., encourager l'élève à travailler sur une question à partir de plusieurs perspectives en appliquant le concept de perspective géographique). Il est important que l'enseignante ou l'enseignant exerce en tout temps son jugement professionnel afin de s'assurer que le niveau de complexité est approprié au cours et au style d'apprentissage de l'élève.

### Les grandes idées et le questionnement

Les grandes idées sont des idées générales sur lesquelles l'élève pourra s'appuyer bien après avoir oublié le détail de la matière qui lui est présentée. Les grandes idées répondent à des questions que l'élève se pose, par exemple « Pourquoi est-ce que j'apprends cela? » ou « À quoi cela va-t-il me servir? ». L'exploration de grandes idées aide l'élève à se considérer comme l'artisan de sa compréhension et pas seulement la ou le destinataire passif de l'information. Bon nombre de grandes idées sont transférables à d'autres matières et à la vie de tous les jours. Dans de nombreux cas, elles offrent la possibilité à l'élève de penser de manière interdisciplinaire et intégrée.

Dans ce document, les grandes idées sont liées aux attentes et aux concepts de la pensée critique s'y rattachant selon le domaine d'étude. Elles sont présentées dans un tableau figurant au début de chaque cours d'études canadiennes et mondiales. Dans ce tableau, les grandes idées sont aussi accompagnées d'un questionnement qui vise à stimuler la curiosité des élèves et leur esprit critique, et à souligner l'intérêt que présentent les sujets à l'étude. Ce questionnement peut être utilisé pour cadrer un ensemble d'attentes, un domaine d'étude ou une unité d'apprentissage interdisciplinaire. Le tableau suivant illustre à titre d'exemple les grandes idées et le questionnement associés aux attentes du domaine d'étude A du cours Civisme et citoyenneté de 10<sup>e</sup> année.

Exemple : Les grandes idées et le questionnement en civisme et citoyenneté		
Attentes et concepts de la pensée critique en politique	Grandes idées	Questionnement
<b>A. Prise de conscience civique</b>		
<b>A1.</b> décrire les droits et les responsabilités associés à la citoyenneté canadienne et mondiale ainsi que les principaux instruments de protection de ces droits. <b>[ACCENT SUR : importance civique et politique]</b>	Les droits et les libertés garantis par la Charte canadienne à chaque citoyenne et citoyen canadiens sont assortis de responsabilités inhérentes à leur citoyenneté.	Quel lien peut-on établir entre les croyances et les valeurs d'une personne et son point de vue sur des enjeux civiques d'importance?  Pourquoi est-il important de comprendre le fonctionnement des structures et des processus politiques?
<b>A2.</b> analyser l'influence des croyances et des valeurs sur l'exercice de la démocratie et de la citoyenneté au Canada et dans le monde. <b>[ACCENT SUR : objectif et résultat, perspective politique]</b>	Les citoyens d'une société démocratique possèdent des croyances et des valeurs diverses qui influencent leurs prises de position et leurs actions par rapport à des enjeux civiques d'importance.	De quels moyens efficaces disposons-nous pour faire entendre nos voix auprès des acteurs politiques?
<b>A3.</b> expliquer le fonctionnement du système politique canadien en tenant compte d'enjeux civiques d'importance. <b>[ACCENT SUR : continuité et changement]</b>	Bien comprendre le système politique canadien permet de s'engager de façon efficace dans le processus politique.	Quelles dispositions de la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> garantissent la protection des droits des minorités de langue officielle comme les francophones de l'Ontario?

## L'ÉDUCATION AUTOCHTONE EN ONTARIO

*Les élèves des Premières nations, Métis et Inuit de l'Ontario ont les connaissances, les compétences et la confiance nécessaires pour terminer leurs études élémentaires et secondaires, et suivre avec succès des programmes d'enseignement postsecondaire ou de formation, ou se joindre à la population active, ou les deux. Ils ont les connaissances, les compétences et les comportements, traditionnels et contemporains nécessaires pour être des citoyens du monde qui contribuent à la vie sociale, participent à la vie politique et connaissent la prospérité économique. Tous les élèves de l'Ontario ont une connaissance et une compréhension des traditions, de la culture et des perspectives traditionnelles et contemporaines des Premières nations, des Métis et des Inuit.*

*Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit (2007)*

Le *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit (2007)* s'inscrit dans la Stratégie d'éducation autochtone de l'Ontario qui favorise le rendement et le bien-être des élèves autochtones dans la province. La stratégie permet également de mieux faire connaître les cultures, les histoires et les perspectives autochtones à l'ensemble des élèves de la province. La stratégie constitue une composante

essentielle du partenariat de l'Ontario avec les peuples autochtones et comble une lacune dans les mesures provinciales visant à promouvoir l'excellence quant au rendement de tous les élèves.

Conformément à la stratégie, les présentes révisions du programme d'histoire ont été réalisées en collaboration avec des enseignantes et enseignants autochtones, des membres des communautés et des organisations des Premières Nations, métisses et inuites en réponse aux appels à l'action 62 et 63 de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. La révision met l'accent sur un apprentissage qui tient compte des points de vue, des cultures, des histoires et des réalités actuelles des Autochtones, y compris ceux liés au système des pensionnats indiens et aux traités.

Il est essentiel que les activités et le matériel d'apprentissage utilisés dans le cadre de l'éducation autochtone soient authentiques et justes, et qu'ils ne perpétuent aucune idée ou interprétation erronée sur les plans culturel et historique. Il importe que les enseignantes et enseignants ainsi que les écoles choisissent des ressources qui présentent l'unicité des histoires, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et ce de manière authentique et respectueuse. Il importe également de sélectionner les ressources qui reflètent aussi bien les communautés autochtones locales que les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits de l'ensemble de la province et du pays. Les ressources qui conviennent le mieux à l'éducation autochtone comportent des voix et des thèmes autochtones et sont développées par les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ou en collaboration avec celles-ci. Les écoles peuvent communiquer avec la personne responsable de l'éducation autochtone de leur conseil scolaire pour obtenir de l'aide quant à l'évaluation et la sélection des ressources.

### La sécurité culturelle

Il importe que les enseignantes et enseignants créent un environnement d'apprentissage respectueux où règne, chez l'élève, un sentiment de bien-être physique, social, affectif ainsi qu'en ce qui concerne l'héritage culturel. Un milieu d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel est un endroit où les élèves se sentent à l'aise d'exprimer leurs idées, leurs opinions et leurs besoins; où ils se sentent à l'aise de répondre franchement aux questions de nature culturelle. Les enseignantes et enseignants devraient être conscients que certains élèves pourraient réagir avec émotion lorsqu'ils apprennent au sujet d'événements ayant touché leur propre vie, leur famille ou leur communauté, comme l'héritage du système des pensionnats indiens. Avant d'aborder de tels sujets dans la salle de classe, les enseignantes et enseignants doivent réfléchir à la façon de préparer les élèves et de leur présenter la matière. Ils doivent également veiller à offrir aux élèves les ressources dont ils ont besoin à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

## LES RÔLES ET LES RESPONSABILITÉS EN ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES

### L'élève

Au cours de ses études élémentaires et secondaires, l'élève apprend progressivement à assumer la responsabilité de son apprentissage. C'est en prenant conscience de ses progrès et du développement de ses habiletés que l'élève est amené à croire en sa réussite et trouve la motivation nécessaire pour assumer cette responsabilité et persévérer dans ses apprentissages. En dépit de leurs efforts, certains élèves ne seront pas en mesure d'assumer la pleine responsabilité de leur apprentissage. Pour réussir, ces élèves devront pouvoir compter

sur l'attention, la patience et l'encouragement du personnel de l'école et, dans certains cas, sur un soutien supplémentaire. Il reste qu'apprendre à réfléchir à ses apprentissages, à en assumer la responsabilité et à être l'artisan de son succès doit faire partie de l'éducation de tout élève.

La maîtrise des concepts et des habiletés propres au programme-cadre d'études canadiennes et mondiales requiert de la part de l'élève de la pratique, des possibilités de répondre à des rétroactions dans la mesure du possible, de la réflexion et de l'engagement. Elle requiert par ailleurs des possibilités d'explorer de nouvelles idées, une certaine volonté d'essayer de nouvelles activités, de garder un esprit ouvert, de travailler avec ses pairs et de s'adonner en tout temps à des pratiques sécuritaires en salle de classe et durant les visites éducatives. En s'impliquant dans son apprentissage et en y réfléchissant, l'élève approfondit sa compréhension et son appréciation de sa personne, des gens de son entourage, de ses groupes et communautés d'appartenance et de l'environnement naturel. En outre, il importe que l'élève s'implique activement dans ses apprentissages, fournisse les efforts nécessaires, comprenne que patience et persévérance vont de pair avec apprentissage, et fasse preuve de collaboration et d'esprit d'équipe.

Les activités d'apprentissage qui lui sont proposées permettent à l'élève de s'engager activement dans sa construction identitaire dont l'épanouissement culturel constitue une dimension importante. Il importe donc d'amener l'élève à réaliser que la langue française et la culture francophone comportent de nombreux aspects qui concourent tous à la richesse de son identité et qu'à cet égard, il lui appartient d'assumer une part de responsabilité.

## Les parents

Le rôle des parents<sup>8</sup> dans l'éducation de leur enfant s'articule principalement autour des axes suivants : connaître le curriculum, accompagner leur enfant dans son apprentissage, et faire de leur foyer un milieu d'apprentissage et un lieu d'épanouissement culturel.

*Connaître le curriculum.* Le rendement de l'élève est généralement meilleur lorsque ses parents s'intéressent à ses études. En se familiarisant avec le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales, les parents sauront quelles connaissances et habiletés leur enfant doit acquérir dans chaque cours. Ils pourront mieux suivre ses progrès scolaires et en discuter en connaissance de cause, et collaborer plus étroitement avec l'enseignante ou l'enseignant afin d'améliorer le rendement scolaire de leur enfant.

*Accompagner leur enfant dans son apprentissage.* C'est aux parents qu'incombe la responsabilité première de l'éducation de leur enfant en ce qui concerne l'apprentissage de valeurs, de comportements convenables, ainsi que de croyances et traditions ethnoculturelles, spirituelles et personnelles. Ils servent aussi de modèles pour leur enfant. Il est donc primordial que le personnel scolaire et les parents travaillent ensemble pour s'assurer que le foyer et l'école offrent tous deux un environnement de soutien.

Les parents peuvent appuyer l'apprentissage de leur enfant de plusieurs façons, entre autres, en participant aux rencontres avec les enseignantes et enseignants, aux ateliers pour les parents et aux activités du conseil d'école (ils peuvent même devenir membres

---

8. Dans le présent document, le terme *parents* désigne aussi les tuteurs et tutrices et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

du conseil d'école). De plus, ils peuvent manifester leur intérêt en participant à des activités liées au programme d'études canadiennes et mondiales. Ils peuvent aussi encourager leur enfant à faire ses travaux, à pratiquer de nouvelles habiletés ou à mettre en pratique ses nouvelles connaissances à la maison.

***Faire de leur foyer un milieu d'apprentissage.*** Les parents peuvent prendre l'habitude de participer avec leur enfant à des activités qui élargiront progressivement ses horizons, enrichiront sa compréhension du monde qui l'entoure et développeront son esprit critique, qu'il s'agisse de discuter de sujets d'actualité ou de l'encourager à prendre conscience d'enjeux géographiques, historiques ou politiques. Le foyer fournit à l'élève l'occasion de développer une compréhension et une appréciation de la diversité de ses appartenances – ethnoculturelles, religieuses, linguistiques, nationales – en l'exposant à des groupes de personnes, à des événements culturels et à des récits sur son patrimoine. En s'intéressant d'abord aux activités liées à la classe, à l'école et à la communauté, les parents peuvent ensuite créer des liens entre l'apprentissage scolaire et les activités familiales et communautaires ainsi qu'avec les événements d'actualité. L'intérêt manifesté par ses parents encourage l'élève à adopter une attitude positive à l'égard de ses études.

***Faire de leur foyer un lieu d'épanouissement culturel.*** L'appui des parents est essentiel pour favoriser chez leur enfant le développement de l'identité francophone. Parler français à la maison, prévoir des activités culturelles et récréatives en français, ou offrir à leur enfant des ressources en français renforcent le travail éducatif fait à l'école de langue française et permettent à l'enfant de mieux réussir à l'école et de s'identifier à la culture francophone, et ce, dans toute la diversité des manifestations de cette culture.

## L'enseignante ou l'enseignant

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, qui consiste à appuyer chaque élève dans sa réussite, s'articule autour de trois axes : créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève, proposer des activités d'apprentissage pertinentes et faire de l'aménagement linguistique en français une priorité. Pour exercer pleinement son rôle, l'enseignante ou l'enseignant communique aux parents ce que leur enfant apprend à l'école. Ce dialogue peut s'établir de diverses façons et dans divers contextes, entre autres, en remettant aux parents les plans de cours, en engageant avec eux des conversations formelles et informelles, en sollicitant leur participation à des séances d'information sur le curriculum, et en maintenant une communication suivie avec eux par l'entremise de bulletins d'information, d'annonces sur le site Web de l'école ou de blogues. Ces échanges permettent aux parents de travailler en collaboration avec l'école, en facilitant les discussions et en assurant un suivi à la maison et le prolongement des apprentissages de l'élève dans un contexte familial. Des liens solides entre le foyer et l'école appuient l'élève dans son apprentissage et favorisent son rendement.

***Créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève.*** L'enseignante ou l'enseignant a pour tâche d'élaborer une gamme de stratégies d'enseignement et d'évaluation fondées sur une pédagogie éprouvée. Il lui faut concevoir des stratégies qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage et les adapter pour répondre aux divers besoins des élèves. Ces stratégies devraient aussi viser à insuffler à chaque élève le désir d'apprendre et l'inciter à donner son plein rendement. De plus, l'attitude adoptée pour l'enseignement en études canadiennes et mondiales revêt une importance capitale, car l'enseignante ou l'enseignant est non seulement une personne-ressource, mais également un modèle pour l'élève.

**Proposer des activités d'apprentissage pertinentes pour l'élève.** Il incombe à l'enseignante ou l'enseignant de saisir toutes les occasions de faire des liens entre théorie et pratique et de concevoir des activités fondées sur un apprentissage actif. Miser sur le connu et le concret amène l'élève à découvrir et à intégrer les concepts à l'étude par l'entremise du questionnement, de la recherche, de l'observation, de l'expérimentation et de la réflexion. L'enseignante ou l'enseignant encouragera l'élève à mettre ces concepts en contexte, pour lui permettre d'en comprendre la pertinence et l'application dans le monde qui l'entoure. L'enseignante ou l'enseignant offre de nombreuses occasions à l'élève de développer et d'approfondir ses habiletés et ses connaissances en utilisant les concepts de la pensée critique en géographie, en histoire et en politique. En donnant des tâches qui demandent le développement de la pensée critique et créative, l'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à devenir un communicateur réfléchi et efficace.

**Faire de l'aménagement linguistique en français une priorité.** La qualité de la langue est garante de celle des apprentissages. Il est donc primordial d'accorder la plus grande importance à la qualité de la communication orale et écrite en classe, quelle que soit l'activité d'apprentissage. Il ne s'agit pas de tout corriger ou de culpabiliser l'élève quand elle ou il fait une erreur, mais de l'encadrer dans sa prise de parole en situation d'échange. On l'aidera ainsi à développer ses capacités d'expression et à se familiariser avec la terminologie appropriée en français.

L'élève qui participe à des activités en français et consulte des ressources en français accroît progressivement sa capacité à communiquer en français avec aisance et clarté. On encouragera chaque élève à agir dans ce sens en mettant à sa disposition une grande diversité de ressources en français et en lui offrant un milieu linguistique cohérent, qui contribue à enrichir ses compétences en français.

## La directrice ou le directeur d'école

De concert avec toutes les intervenantes et tous les intervenants, la directrice ou le directeur d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure expérience scolaire possible à tous les élèves et leur donner les moyens de réussir et d'assumer leurs responsabilités sur le plan personnel et civique. Il incombe à la directrice ou au directeur d'école de veiller à la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario dans sa totalité et dans le respect des différents styles d'apprentissage des élèves et, pour ce faire, de s'assurer que les élèves et le personnel enseignant disposent des ressources nécessaires, y compris en matière de perfectionnement professionnel pour favoriser l'excellence de l'enseignement.

La directrice ou le directeur d'école doit valoriser et favoriser l'apprentissage sous toutes ses formes, à l'école comme dans le milieu communautaire. Il lui appartient aussi de prendre des mesures pour appuyer l'épanouissement d'une culture francophone, en conformité avec la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire. À cet égard, la directrice ou le directeur d'école travaille en collaboration avec des intervenantes et intervenants pour créer une communauté apprenante qui constituera un milieu communautaire où il fait bon vivre et apprendre en français.

La directrice ou le directeur d'école a la responsabilité de s'assurer que l'élève qui a un plan d'enseignement individualisé (PEI) obtient les adaptations et les modifications qui y sont décrites. Il lui incombe aussi de voir à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi du PEI.

La directrice ou le directeur d'école conservera à jour des résumés des plans de tous les cours offerts à l'école. Ces plans de cours doivent être mis à la disposition des parents et des élèves pour qu'ils puissent les consulter. Les parents des élèves de moins de 18 ans ont droit à des renseignements sur les contenus des cours, car ils doivent approuver le choix de cours de leur enfant. Les élèves expérimentés ont besoin de cette information pour choisir leurs cours.

### Les partenaires communautaires

Les partenaires communautaires constituent une ressource importante pour les élèves et les écoles. Ils représentent une source de soutien et d'inspiration pour les élèves en leur montrant que les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de leur programme d'études sont pertinentes pour la vie en dehors de l'école. De tels partenariats profitent non seulement aux élèves, mais également à la vie de la communauté.

À cet égard, les conseils scolaires et les écoles peuvent jouer un rôle dans la coordination du déploiement des efforts avec les partenaires communautaires. Ils peuvent solliciter la participation de membres de la communauté pour soutenir l'enseignement des études canadiennes et mondiales à l'école et dans la communauté. Des partenariats peuvent être établis, par exemple, avec un office de protection de la nature, un parc provincial ou national, avec des fournisseurs de services comme des services d'incendie municipaux ou un organisme de services sociaux, avec une organisation non gouvernementale, un musée, une société historique, un centre culturel de la communauté francophone, des Premières Nations, des Métis ou des Inuits, un groupe d'anciens combattants ou d'autres organismes offrant des services. Les partenaires communautaires peuvent être associés à des événements se déroulant à l'école tels que des concours d'aptitudes, des cérémonies, des soirées d'information, une journée expo-carrière, une fête du patrimoine ou une journée pour l'environnement. Les conseils scolaires peuvent collaborer avec les dirigeantes et dirigeants des programmes communautaires existants destinés aux jeunes, y compris des programmes offerts dans les bibliothèques publiques et les centres communautaires. Les musées, les parcs provinciaux et les sites du patrimoine constituent des milieux riches pour les visites éducatives et l'exploration de la communauté locale et de ses ressources. Les écoles et les conseils scolaires peuvent même élargir leur partenariat auprès de communautés internationales ou participer à des programmes internationaux, le cas échéant.

Les partenariats devraient être créés avec des organismes qui ont des données à jour et qui utilisent des pratiques éprouvées. Lorsqu'elle choisit ses partenaires communautaires, l'école doit se servir des liens qu'elle a déjà établis au sein de la communauté et créer de nouveaux partenariats conformément aux politiques du ministère de l'Éducation et du conseil scolaire. Ces partenariats sont surtout utiles lorsqu'ils sont directement liés au programme-cadre. En bref, l'école devrait s'assurer que les initiatives de partenariat ont des assises éducationnelles solides, appuient la planification de l'enseignement, sont basées sur des critères clairs, ont des objectifs éducatifs précis et offrent aux élèves des rétroactions descriptives qui les aident à progresser.

L'établissement de partenariats avec le milieu communautaire francophone, des associations ou organismes à vocation culturelle francophone, des entreprises locales et des services municipaux et régionaux peut accroître considérablement les ressources favorisant l'élargissement de l'espace francophone, autant à l'échelon de l'école qu'à celui du conseil scolaire. En plus d'enrichir l'expérience éducative des élèves et toute la vie culturelle de la communauté, ces partenariats montrent la pertinence de la langue française dans un monde de modernité et de mondialisation.

# ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES

## **APERÇU DU PROGRAMME**

Le but principal du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales au palier secondaire est présenté dans l'énoncé de vision du programme à la page 8.

Le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales comprend des cours obligatoires de géographie, d'histoire et de politique en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année. L'élève doit suivre un des cours de géographie de 9<sup>e</sup> année (Enjeux géographiques du Canada) et un des cours d'histoire de 10<sup>e</sup> année (Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale). Le cours de politique de 10<sup>e</sup> année, Civisme et citoyenneté, est un cours obligatoire comptant pour un demi-crédit.

Les cours de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales constituent la suite logique et le prolongement des cours d'histoire et de géographie de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année. L'apprentissage de l'élève en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, en lien avec le contenu, le processus d'enquête et les concepts de la pensée critique propres à chaque matière, prépare l'élève pour les cours de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales. De plus, les cours de ce programme offrent une base solide afin de poursuivre des études non seulement en géographie, en histoire et en politique, mais aussi en économie et en droit, les autres matières offertes dans le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année.

## Les cours de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année en études canadiennes et mondiales

Les cours de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année en géographie et en histoire du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales sont offerts selon deux types de cours définis ci-après :

- *Les cours théoriques permettent à l'élève d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés par le biais d'une étude de la théorie et de la résolution de problèmes abstraits. Ils mettent l'accent sur les concepts fondamentaux de la matière et explorent des concepts connexes. Des applications pratiques complètent ces cours lorsque cela est approprié.*
- *Les cours appliqués mettent l'accent sur les concepts fondamentaux de la matière et permettent à l'élève d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés par le biais d'applications pratiques et d'exemples concrets. On utilise des situations familières pour illustrer les concepts et on donne à l'élève davantage de possibilités d'appliquer les concepts et les théories à l'étude.*

Le cours de politique de 10<sup>e</sup> année (Civisme et citoyenneté) est un cours ouvert d'un demi-crédit dont les attentes conviennent à tous les élèves.

Cours de 9 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> année en études canadiennes et mondiales*					
Année	Cours	Type	Code	Crédit	Préalable
9 <sup>e</sup>	Enjeux géographiques du Canada	théorique	CGC1D	1	Aucun
9 <sup>e</sup>	Enjeux géographiques du Canada	appliqué	CGC1P	1	Aucun
10 <sup>e</sup>	Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale	théorique	CHC2D	1	Aucun
10 <sup>e</sup>	Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale	appliqué	CHC2P	1	Aucun
10 <sup>e</sup>	Civisme et citoyenneté	ouvert	CHV2O	0,5	Aucun

\*Pour des renseignements sur l'élaboration d'un cours de 10<sup>e</sup> année à l'échelon local, voir la section subséquente.

Pour suivre un cours de géographie de 11<sup>e</sup> année, l'élève doit réussir le cours théorique ou appliqué de géographie de 9<sup>e</sup> année. Avant d'entreprendre un cours de 11<sup>e</sup> année en économie, en histoire ou en droit, l'élève doit réussir le cours théorique ou appliqué d'histoire de 10<sup>e</sup> année. Et pour suivre un cours de politique en 11<sup>e</sup> année, l'élève doit réussir le cours Civisme et citoyenneté de 10<sup>e</sup> année. (Voir les organigrammes des préalables aux pages suivantes.)

Il est à noter que la réussite du cours théorique ou appliqué de géographie de 9<sup>e</sup> année permet à l'élève d'avancer directement au cours précollégial ou au cours préemploi de géographie de 12<sup>e</sup> année. La réussite du cours théorique ou appliqué d'histoire de 10<sup>e</sup> année permet à l'élève d'avancer directement au cours préemploi de 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année en économie, en histoire ou en droit.

Les cours de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année en études canadiennes et mondiales sont optionnels. Cependant, pour son diplôme d'études secondaires, l'élève doit obtenir au moins un crédit en 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année dans l'une des disciplines suivantes : études canadiennes et mondiales, français (y compris le Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario), English, études classiques, langues internationales, langues

autochtones, études des Premières Nations, des Métis et des Inuits (précédemment intitulées études autochtones), sciences humaines et sociales, orientation et formation au cheminement de carrière ou éducation coopérative<sup>9</sup>. Il suffit de réussir un des cours de 11<sup>e</sup> ou de 12<sup>e</sup> année du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales pour satisfaire à cette condition d'obtention du diplôme.

### Les cours élaborés à l'échelon local

Les conseils scolaires peuvent élaborer et offrir à l'échelon local un cours de 10<sup>e</sup> année en histoire du Canada qui comptera comme un crédit obligatoire en histoire du Canada<sup>10</sup>. Que ce cours élaboré à l'échelon local compte ou non comme un crédit obligatoire, il peut être élaboré pour préparer l'élève à réussir un des cours *préemploi* en économie, en histoire ou en droit.

### Les cours donnant droit à des demi-crédits

À l'exception du cours Civisme et citoyenneté de 10<sup>e</sup> année, tous les cours décrits dans le présent document et dans le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année ont été conçus comme des cours donnant droit à un (1) plein crédit. Toutefois, à l'exception des cours des filières *préuniversitaire* et *préuniversitaire/précollégial de 12<sup>e</sup> année*, on pourra offrir ces cours sous forme de demi-cours valant chacun un demi-crédit (0,5).

Les demi-cours exigent un minimum de cinquante-cinq heures d'enseignement et doivent satisfaire aux conditions suivantes :

- Les deux demi-cours élaborés à partir d'un cours donnant droit à un plein crédit doivent, ensemble, inclure toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du cours d'où ils sont tirés. Les attentes et les contenus d'apprentissage doivent être répartis entre les deux demi-cours de la meilleure façon possible pour permettre à l'élève d'acquérir les connaissances et les habiletés dans le temps alloué.
- Un cours préalable à un autre cours au palier secondaire peut aussi être offert sous forme de deux demi-cours. Cependant, l'élève doit réussir les deux demi-cours pour obtenir ce préalable. (L'élève n'a pas à suivre les deux demi-cours si le cours original ne constitue pas un préalable à un cours qu'elle ou il a l'intention de suivre.)
- Le titre de chaque demi-cours doit préciser *Partie 1* ou *Partie 2*, selon le cas. La reconnaissance d'un demi-crédit (0,5) sera inscrite dans la colonne de la valeur en crédits du bulletin scolaire et du relevé de notes de l'Ontario.

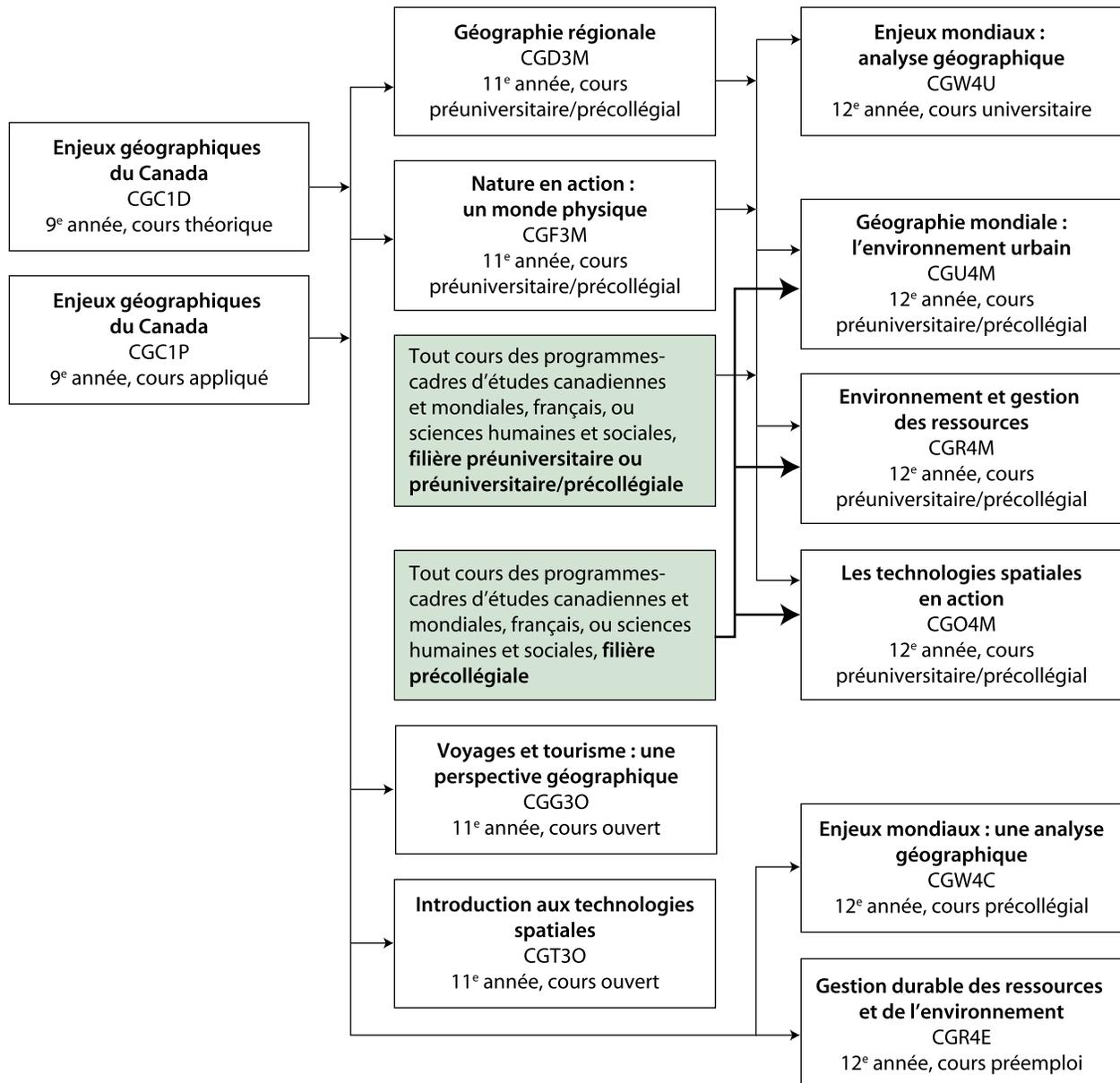
Les conseils scolaires s'assureront que tous les demi-cours respectent les conditions mentionnées précédemment et signaleront tous les demi-cours au ministère de l'Éducation dans le rapport des écoles du mois d'octobre.

9. Pour en savoir davantage, voir le document *Les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année : Politiques et programmes, 2011* affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au [www.ontario.ca/edu](http://www.ontario.ca/edu).

10. À la section 7.3.1 du document *Les écoles de l'Ontario*, il est précisé : « Les conseils scolaires peuvent élaborer à l'échelon local et offrir un cours de 9<sup>e</sup> année de français, de mathématiques, de sciences et d'English ainsi qu'un cours de 10<sup>e</sup> année de français, de mathématiques, de sciences et d'histoire du Canada qui peuvent compter comme crédits obligatoires dans leur discipline. » (p. 80).

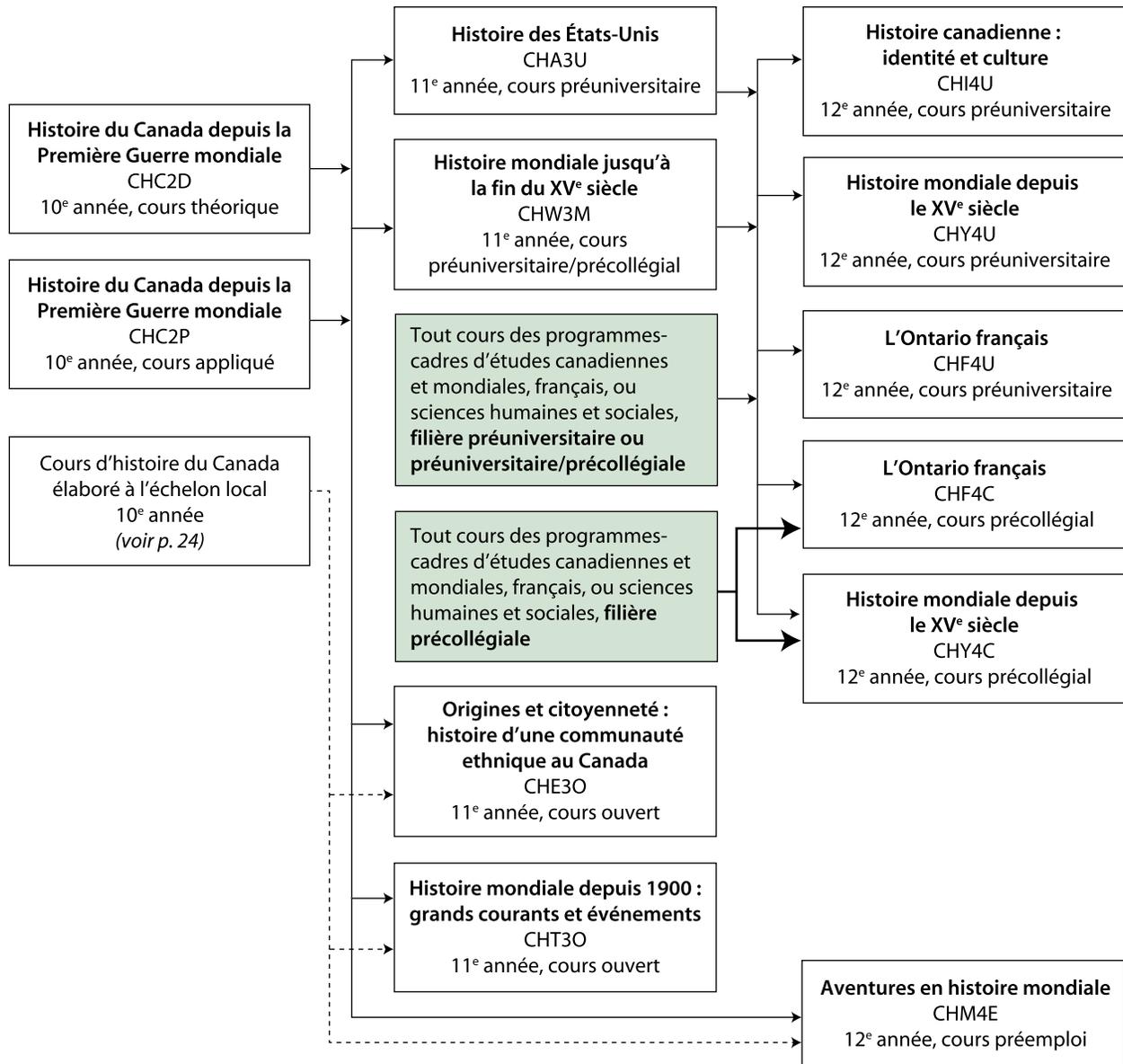
## Organigramme des préalables pour les cours d'études canadiennes et mondiales, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : géographie

Cet organigramme présente l'organisation des cours en fonction des préalables. Toutes les options de cheminement entre les cours ne sont cependant pas indiquées.



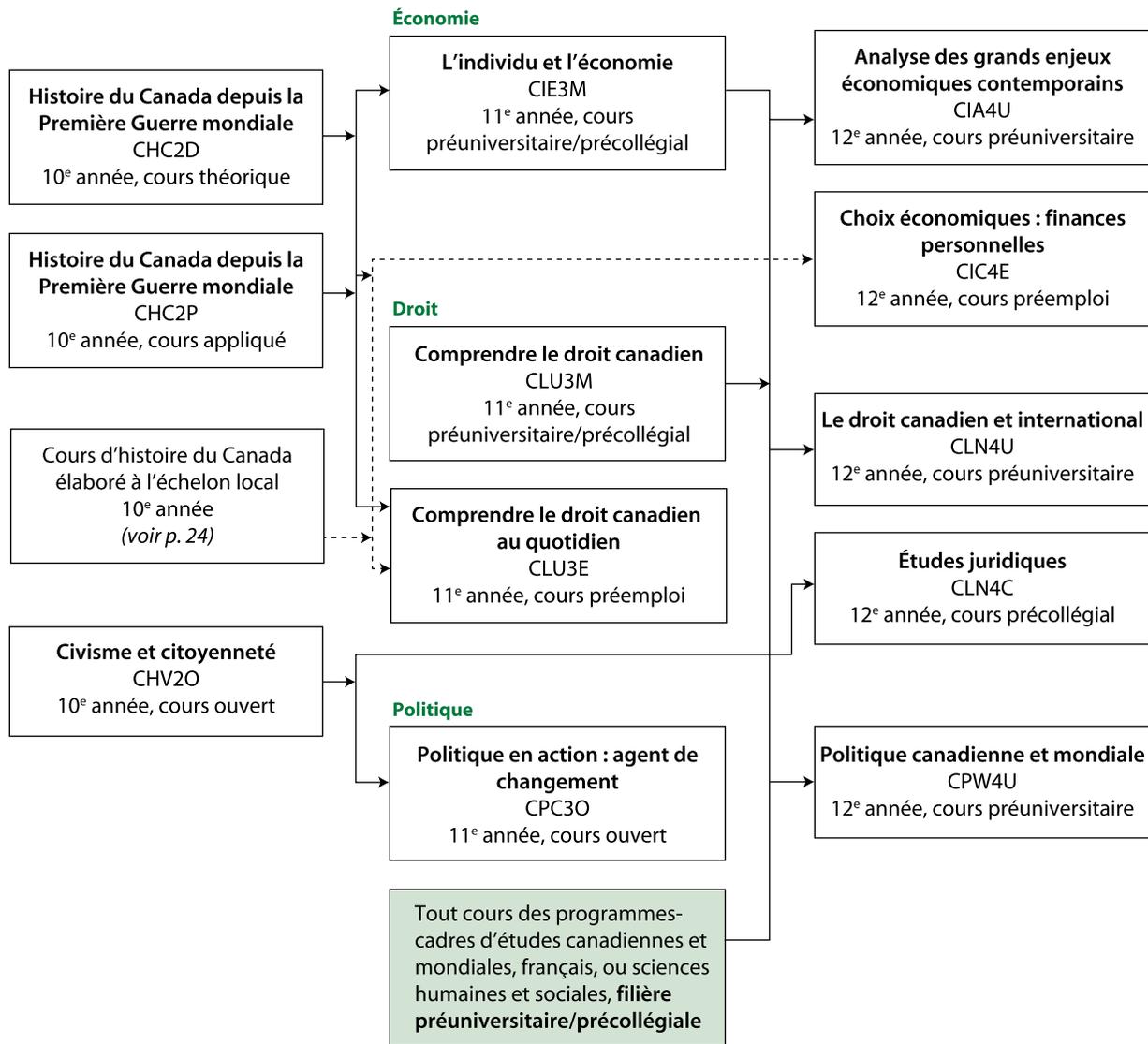
## Organigramme des préalables pour les cours d'études canadiennes et mondiales, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : histoire

Cet organigramme présente l'organisation des cours en fonction des préalables. Toutes les options de cheminement entre les cours ne sont cependant pas indiquées.



## Organigramme des préalables pour les cours d'études canadiennes et mondiales, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : économie, droit et politique

Cet organigramme présente l'organisation des cours en fonction des préalables. Toutes les options de cheminement entre les cours ne sont cependant pas indiquées.



## LES ATTENTES ET LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque cours décrivent les connaissances et les habiletés dont l'élève doit faire preuve dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que lors de travaux, d'examens ou de toute autre activité servant à évaluer son rendement.

L'ensemble des attentes et des contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales – à l'exception de ceux liés au processus d'enquête et aux compétences transférables qui font l'objet d'un traitement séparé au début de chaque cours – sont répartis en plusieurs domaines d'étude distincts identifiés par les lettres A, B, C et D (pour la majorité des cours en études canadiennes et mondiales). L'ensemble de ces attentes et de ces contenus d'apprentissage constitue le programme d'études prescrit.

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours, alors que les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Les attentes, à l'exception de celles qui sont liées au processus d'enquête et aux compétences transférables, sont identifiées par une lettre et un chiffre (p. ex., A1 désigne la première attente du domaine d'étude A) et les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont groupés sous une même rubrique qui évoque le sujet de l'attente et sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., A2.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la deuxième attente du domaine d'étude A). Cette répartition ne signifie aucunement que les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque domaine d'étude sont à aborder isolément. Elle vise simplement à aider le personnel enseignant à repérer les connaissances et les habiletés pertinentes au traitement de divers sujets lorsqu'il planifie des leçons ou des activités d'apprentissage.

En études canadiennes et mondiales, les attentes et les contenus d'apprentissage s'y rattachant sont associés à un concept ou plus de la pensée critique propre à la matière, soit celui ou ceux qui présentent le plus d'affinité avec le sujet traité et les connaissances et les habiletés ciblées, ce qui n'exclut pas pour autant le choix d'autres concepts de la pensée pour aborder cette même attente ou ces mêmes contenus d'apprentissage.

La plupart des contenus d'apprentissage sont accompagnés d'exemples et de pistes de réflexion, à la demande du personnel enseignant. Les exemples, présentés entre parenthèses et en italique, illustrent la nature ou le type de connaissances ou d'habiletés ciblées dans les contenus d'apprentissage, de même que le degré de complexité visé. Les pistes de réflexion donnent une idée du type de questions que peut poser l'enseignante ou l'enseignant. Les exemples et les pistes de réflexion peuvent servir de guides ou de sources d'inspiration; ils ne sont ni obligatoires ni exhaustifs. L'enseignante ou l'enseignant peut choisir d'utiliser ces exemples et ces pistes, de s'en inspirer, de les adapter pour ses élèves ou encore d'élaborer sa propre stratégie en adoptant un niveau de complexité similaire. Quelles que soient les stratégies ou les méthodes utilisées pour parvenir aux résultats ciblés dans les contenus d'apprentissage, elles doivent, dans la mesure du possible, être inclusives et tenir compte de la diversité présente au sein de la classe et dans la province.

Une page type illustrant la présentation des cours et en décrivant les principaux éléments est présentée à la page suivante.

La matière prescrite en géographie et en histoire est répartie en quatre *domaines d'étude* identifiés par les lettres A à D. Dans le cours Civisme et citoyenneté de 10<sup>e</sup> année, la matière est répartie en deux *domaines d'étude* identifiés par les lettres A et B. (Les apprentissages liés au processus d'enquête sont présentés séparément au début de chacun des cours, avant le domaine A.)

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours. Trois attentes sont rattachées à chaque domaine d'étude dans chaque cours. Chaque attente est identifiée par une lettre indiquant le domaine d'étude auquel elle se rattache (p. ex., A1, A2 et A3 sont les trois attentes du domaine d'étude A).

Les *rubriques* annoncent la présentation de l'ensemble des contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente (p. ex., les contenus de la première rubrique du cours CHV2O, « Civisme et citoyenneté », se rattachent à l'attente A1).

Au moins un *concept de la pensée critique* applicable à l'attente est mentionné à la suite de chaque attente puis rappelé dans la rubrique annonçant les contenus d'apprentissage s'y rattachant.

## A. PRISE DE CONSCIENCE CIVIQUE

### ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** décrire les droits et les responsabilités associés à la citoyenneté canadienne et mondiale ainsi que les principaux instruments de protection de ces droits. [ACCENT SUR : importance civique et politique]
- A2.** analyser l'influence des croyances et des valeurs sur l'exercice de la démocratie et de la citoyenneté au Canada et dans le monde. [ACCENT SUR : objectif et résultat, perspective politique]
- A3.** expliquer le fonctionnement du système politique canadien en tenant compte d'enjeux civiques d'importance. [ACCENT SUR : continuité et changement]

### CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

#### A1. Droits et responsabilités civiques

ACCENT SUR : importance civique et politique

**A1.1** décrire les composantes de la constitution du Canada (p. ex., *composante écrite* : Loi constitutionnelle de 1982, incluant la Charte canadienne des droits et libertés; *composantes non écrites* : sources du droit comme les jugements des tribunaux, les lois fédérales et provinciales) ainsi que les droits, les libertés et les responsabilités liés à la citoyenneté canadienne et fondés sur la *Charte canadienne des droits et libertés* (p. ex., *droits de vote, de se déplacer, de communiquer dans l'une ou l'autre langue officielle avec le Parlement ou le gouvernement du Canada, à l'instruction dans la langue de la minorité, à l'égalité; libertés de conscience, de religion, de pensée, de réunion pacifique, d'association*); *responsabilités de voter, d'obéir aux lois, de payer ses impôts, de servir comme juré le cas échéant*).

*Pistes de réflexion* : Quel droit garanti par la Charte a le plus influé sur la possibilité de poursuivre des études en français dans des écoles de langue française en Ontario? Quel rôle joue la jurisprudence dans l'interprétation et l'application de la Charte? Pourquoi la protection du droit à la vie privée, notamment des renseignements et données personnelles, est-elle devenue problématique dans l'environnement électronique dans lequel nous évoluons aujourd'hui? Qu'est-ce qui distingue le droit de voter de la responsabilité de voter? Pourquoi est-il important que toutes les citoyennes et tous les citoyens canadiens

exercent leur droit de vote? Quelle responsabilité civique ont assumée les activistes ayant organisé le sauvetage de l'hôpital Montfort?

**A1.2** déterminer les droits fondamentaux et les responsabilités des citoyennes et citoyens du monde (p. ex., *droit à la vie, droit à une nationalité, droit au travail, droit à l'éducation, droit à la propriété, droit aux soins de santé, droit à l'eau potable, droit de ne pas subir une assimilation forcée ou la destruction de sa culture; responsabilité de respecter les droits d'autrui, d'agir pour le bien commun, de protéger la dignité humaine, de participer au processus politique*) en s'appuyant sur des déclarations, des conventions et des institutions (p. ex., Déclaration universelle des droits de l'homme [1948], Déclaration universelle sur le génome humain et les droits de l'homme [1997], Déclaration sur les Droits des peuples autochtones [2007], Convention internationale sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des femmes [1980], Convention internationale des droits de l'enfant [1989], Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille [2003], *Cour Pénale Internationale (CPI)*, *Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR)*, *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)*).

*Pistes de réflexion* : Que prévoient des documents comme la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, la *Convention internationale des droits de l'enfant* et la *Déclaration sur les droits des peuples autochtones* en ce qui a trait aux droits

Civisme et citoyenneté

La plupart des contenus d'apprentissage proposent à titre indicatif des exemples entre parenthèses et en italique. Ces *exemples* illustrent l'envergure, la portée ou le degré de complexité visés de la matière à l'étude.

Les *pistes de réflexion* illustrent le type de questions que peut poser l'enseignant ou l'enseignant pour aider les élèves à aborder le sujet, les engager dans un dialogue ou une discussion sur le sujet ou sur un aspect du sujet, ou encore pour leur faire apprécier les difficultés que revêt son traitement.

Les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Ils sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., A1.1 désigne le premier contenu d'apprentissage se rapportant à la première attente du domaine d'étude A).

## STRUCTURE DES COURS

Chaque cours de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année d'études canadiennes et mondiales débute par la présentation du processus d'enquête et des compétences transférables dont l'application doit être intégrée à la pratique de chaque matière. Le contenu principal de la matière pour chaque cours est ensuite exposé à travers les domaines d'étude (A à D en géographie et en histoire, et A et B dans le cours Civisme et citoyenneté).

### Le processus d'enquête en géographie, en histoire et en politique

Le processus d'enquête en études canadiennes et mondiales est basé sur un même modèle, indépendamment des différences de thématiques, de concepts et de terminologie qui sont propres à chaque matière et le type de questions qu'ils soulèvent. Il s'agit d'un processus que l'élève utilise pour enquêter sur des événements, des questions et des enjeux, résoudre des problèmes, élaborer des plans d'action et aboutir à des décisions et à des conclusions justifiables. Ce processus d'enquête comprend cinq composantes :

- formuler des questions;
- recueillir de l'information et l'organiser;
- analyser et interpréter l'information recueillie;
- évaluer et tirer des conclusions;
- communiquer les résultats.

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant comprenne que le processus d'enquête n'est pas destiné à être appliqué intégralement de façon linéaire, que la conduite de certaines enquêtes pourra s'articuler autour de quelques composantes seulement et enfin, que différents points d'entrée dans le processus sont possibles. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourra :

- présenter à l'élève des questions et lui demander de recueillir de l'information, des éléments de preuve ou des données s'y rattachant;
- présenter à l'élève un élément de preuve, et lui demander de l'analyser et de tirer des conclusions fondées sur son analyse;
- demander à l'élève d'appliquer le processus d'enquête dans son entier.

Le point d'entrée dans le processus d'enquête peut aussi dépendre de l'état de préparation de l'élève, de même que de ses connaissances antérieures, des ressources et du temps disponibles.

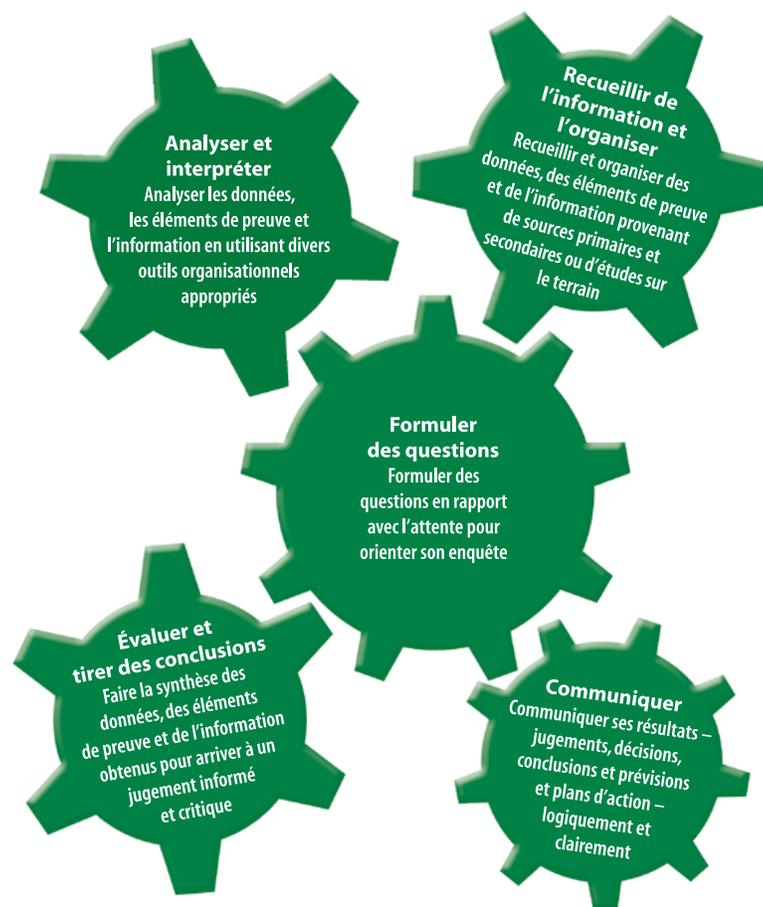
L'enseignante ou l'enseignant de même que les élèves doivent comprendre qu'une enquête n'aboutit pas toujours à une bonne réponse ou à une bonne solution. Pour évaluer l'efficacité de son enquête, l'élève doit s'efforcer de réfléchir sur son travail tout au long du processus. À cet effet, il lui faut apprendre à développer des critères utilisables pour, entre autres, évaluer la pertinence de ses questions, la justesse et l'irréfutabilité des éléments de preuve, l'étendue et la logique de son analyse, et la force des arguments venant appuyer son interprétation et sa conclusion. L'enseignante ou l'enseignant doit faire la démonstration de ces habiletés de réflexion, donner à l'élève des occasions de les mettre en pratique et l'encourager à réfléchir en tout temps sur son travail.

De son côté, l'élève est engagé dans tous les aspects de la communication tout au long du processus d'enquête lorsqu'elle ou il pose des questions, organise et analyse de l'information

et évalue ses résultats. Le mode de présentation des résultats d'une enquête devrait convenir à la nature de l'enquête, prendre en compte les destinataires et refléter les styles d'apprentissage et les points forts ou les talents de chaque élève.

Chaque matière nécessite une façon particulière d'aborder un contenu et une approche différente du processus d'enquête. Les habiletés et les stratégies se rattachant à chaque étape du processus d'enquête en géographie, en histoire et en politique doivent être enseignées explicitement. Le type de questions à formuler, les éléments de preuve, les données et l'information à recueillir, et l'analyse à mettre en œuvre varieront selon la matière. Des tableaux mettant en évidence la façon d'aborder le processus d'enquête en géographie, en histoire et en politique sont présentés aux pages 72, 118 et 168 respectivement.

### Le processus d'enquête



### Les compétences transférables

Chaque cours d'études canadiennes et mondiales vise le développement chez l'élève de compétences transférables dans divers contextes : à l'école, dans la vie de tous les jours et sur le marché de l'emploi. Dans ses apprentissages, l'élève est ainsi amené à reconnaître l'utilité des connaissances acquises et des habiletés développées dans la matière étudiée, notamment pour communiquer oralement et par écrit, rechercher de l'information, interpréter une carte ou un plan, exploiter les possibilités de la technologie, résoudre des problèmes ou comprendre divers enjeux sociaux.

## Les domaines d'étude propres à chaque matière

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque cours d'études canadiennes et mondiales sont répartis en quatre domaines d'étude distincts. Présentés au début de chaque cours, les apprentissages liés au processus d'enquête et aux compétences transférables doivent être intégrés à ces quatre domaines d'étude. L'élève mettra constamment en pratique les habiletés liées au processus d'enquête de même que les concepts de la pensée critique propres à chaque matière alors qu'elle ou il travaille à satisfaire aux attentes se rapportant aux domaines d'étude. Peu importe le domaine d'étude, l'élève développera des compétences transférables dans divers contextes.

Étant donné la diversité des sujets abordés dans le programme d'études canadiennes et mondiales, les domaines d'étude propres à chaque matière sont distincts et présentent différents thèmes, sujets, habiletés et connaissances. Dans les cours d'histoire de 10<sup>e</sup> année, les domaines d'étude sont organisés chronologiquement; dans les cours de géographie de 9<sup>e</sup> année et le cours Civisme et citoyenneté de 10<sup>e</sup> année, ils sont organisés par thème. Une description des domaines d'étude couverts dans les cours de géographie et de civisme (politique) est fournie aux pages 73 et 167.

## LES HABILITÉS SPATIALES : UTILISATION DE CARTES, DE SCHÉMAS ET DE DIAGRAMMES

Les habiletés spatiales sous-tendent les compétences en matière de littératie spatiale à l'aide desquelles chaque élève peut développer et communiquer sa compréhension du concept de lieu. Les habiletés liées à l'utilisation de cartes géographiques variées, du globe terrestre et de divers types de schémas et diagrammes aident l'élève à visualiser les données spatiales et à leur donner du sens. Ces habiletés lui sont nécessaires pour comprendre comment des données spatiales associées à des espaces en trois dimensions peuvent être représentées sur des surfaces à deux dimensions. Il existe aujourd'hui une gamme d'outils technologiques qui aident à penser l'espace et rendent accessibles une diversité de contenus géographiques. Il est important que l'élève se familiarise avec certains de ces outils et apprenne à les utiliser pour mener ses enquêtes en géographie. L'élève sera appelé à développer ses habiletés spatiales durant les cours de géographie, mais aura aussi l'occasion de les mettre en pratique, de concert avec les concepts de la pensée critique propres à chaque matière, dans toutes les matières du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales. De plus, les habiletés spatiales de l'élève lui serviront immédiatement dans divers contextes de la vie quotidienne.

### Développement des habiletés spatiales

Bien que l'élève ait l'occasion de développer et d'utiliser ses habiletés spatiales dans toutes les matières du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales, ces habiletés sont essentielles en géographie. C'est pourquoi une section leur est consacrée dans le survol de chaque cours de géographie (voir pages 80 et 100). Cette section vise à donner au personnel enseignant des indications claires sur la façon dont l'élève peut mettre en pratique des habiletés spatiales précises, en lien avec les attentes et les contenus d'apprentissage des cours de géographie.

# ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

## LES CONSIDÉRATIONS DE BASE

Le document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> – 12<sup>e</sup> année, 2010* établit la politique d'évaluation et de communication du rendement du ministère de l'Éducation. Cette politique a pour but de maintenir des normes élevées et d'améliorer l'apprentissage des élèves, ce qui profitera aux élèves, aux parents et aux enseignantes et enseignants des écoles élémentaires et secondaires de toute la province. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel<sup>11</sup> des membres du personnel scolaire à tous les niveaux, de même que de leur habileté à travailler ensemble et à instaurer un climat de confiance auprès des parents et des élèves.

Voici un aperçu des principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement des élèves s'adressant plus particulièrement aux écoles du palier secondaire. Les enseignantes et enseignants devraient cependant se référer au document précité pour plus de détails.

### Les principes directeurs

Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève.

Les huit principes énoncés ci-après constituent en cette matière la base d'une pratique fructueuse et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

---

11. Selon la définition présentée dans le document *Faire croître le succès* (p. 166), « Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes. »

Afin d'assurer la validité et la fiabilité de l'évaluation et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser des pratiques qui :

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l'élève à utiliser la langue française et à s'approprier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l'élève et à ses parents au début du cours ou de l'année scolaire et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et conçues afin de donner à l'élève de nombreuses possibilités de démontrer l'étendue de son apprentissage;
- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, significatives et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer;
- développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les étapes qui lui restent à franchir pour les atteindre.

### Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail

L'acquisition et le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail font partie intégrante de l'apprentissage de l'élève. De plus, dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et de leur mandat, la composante « langue » constitue un aspect important du rendement de l'élève et requiert le développement d'habiletés et d'habitudes essentielles à ses apprentissages et à sa construction identitaire. Dans la mesure du possible, l'évaluation des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui sont intégrées aux attentes et aux contenus d'apprentissage du curriculum, ne devrait *pas* influencer sur la détermination de la note en pourcentage. La décision d'évaluer les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail et d'en rendre compte de *façon distincte* permet à l'enseignante ou l'enseignant de renseigner l'élève et ses parents, d'une part, sur le rendement par rapport aux attentes et, d'autre part, sur le rendement par rapport aux habiletés d'apprentissage et aux habitudes de travail puis d'en montrer toute l'importance par rapport au rendement fourni en regard des attentes du curriculum.

Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail sont regroupées sous les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l'organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l'initiative et autorégulation.

## La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement

Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année comprend des *normes de contenu* et des *normes de performance*. L'évaluation tiendra compte des deux.

Les normes de contenu sont les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum pour chaque matière. Les normes de performance sont décrites dans la grille d'évaluation du rendement (voir pages 42 et 43). La grille d'évaluation du rendement est, à l'échelle de la province, l'instrument qu'utilise le personnel enseignant pour évaluer le rendement de l'élève et qui encadre les pratiques d'évaluation. Elle permet au personnel enseignant de porter un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève basé sur des normes de performance claires et précises ainsi que sur des données recueillies sur une période prolongée. En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider l'enseignante ou l'enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation significatives et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

## L'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage

L'évaluation est un processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum, y compris aux deux attentes génériques, dans une matière ou un cours donné. Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation dans l'intention d'améliorer l'apprentissage de l'élève est connue sous deux termes : *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage*. Dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, le personnel enseignant doit fournir une rétroaction descriptive et du coaching à l'élève afin de favoriser son apprentissage. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant utilise des pratiques d'évaluation *en tant qu'* apprentissage, il permet à l'élève de développer sa capacité à devenir une apprenante ou un apprenant autonome qui peut établir ses objectifs d'apprentissage personnels, suivre ses progrès, déterminer les étapes suivantes et réfléchir sur son apprentissage.

Dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage, il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant :

- planifie et intègre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- partage les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation avec l'élève dès le début de l'apprentissage afin d'en assurer la compréhension tant par le personnel enseignant que par l'élève, et ce, tout au long du cheminement de l'élève vers la satisfaction des attentes;
- recueille les données pertinentes à l'apprentissage de l'élève au début, pendant et vers la fin ou à la fin d'une période d'enseignement en utilisant une panoplie de stratégies d'évaluation et d'instruments de mesure;
- utilise l'évaluation pour orienter son enseignement, déterminer les étapes suivantes et aider l'élève à tracer et à suivre son parcours vers la satisfaction de ses objectifs d'apprentissage personnels;
- analyse et interprète les preuves d'apprentissage;
- fournisse et reçoive des rétroactions descriptives en temps utile et portant spécifiquement sur l'apprentissage de l'élève;
- aide l'élève à développer ses habiletés d'autoévaluation et d'évaluation des pairs.

### L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage s'entend du processus qui consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction des normes de performance établies et à déterminer la note finale qui représente cette qualité. L'évaluation de l'apprentissage résume et communique précisément aux parents, aux autres enseignantes et enseignants, aux employeurs, aux établissements d'enseignement postsecondaire et à l'élève même, ce qu'elle ou il connaît et peut faire en fonction des attentes du curriculum. L'évaluation de l'apprentissage s'appuie sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage pour fournir des données sur le rendement de l'élève à des moments stratégiques, souvent vers la fin d'une unité d'études.

Toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage doivent être traités dans le programme d'enseignement. Cependant, *seules les attentes, y compris les deux attentes génériques, feront l'objet de l'évaluation de l'apprentissage*. Le rendement quant aux attentes est évalué par rapport à la performance de l'élève selon les contenus d'apprentissage s'y rattachant. Il est à noter que les attentes sont des énoncés d'ordre général, alors que les contenus d'apprentissage sont des énoncés spécifiques qui précisent les éléments ou la portée des connaissances et des habiletés sous-jacentes aux attentes. L'enseignante ou l'enseignant utilisera son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui décrivent de façon plus détaillée les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises pour satisfaire aux attentes et aux autres contenus d'apprentissage qui feront partie de la planification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage, ou d'évaluation au service de l'apprentissage ou d'évaluation en tant qu'apprentissage.

La détermination de la note finale du bulletin scolaire doit être fondée sur l'interprétation des preuves d'apprentissage qui proviennent des observations, des conversations et des productions de l'élève (p. ex., tests, examens, travaux d'évaluation) et sur le jugement professionnel du personnel enseignant qui doit tenir compte, entre autres, du nombre de travaux d'évaluation incomplets ou non remis. Il est important de reconnaître que certaines preuves d'apprentissage ont une plus grande importance que d'autres.

Soixante-dix pour cent (70 %) de la note sera fondée sur les évaluations effectuées durant le cours. Cette proportion de la note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours; le personnel enseignant accordera cependant une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes. Trente pour cent de la note (30 %) sera fondée sur l'évaluation finale effectuée vers la fin du cours ou à la fin de celui-ci.

### La communication du rendement

Le bulletin scolaire du secondaire rend compte du rendement de l'élève à des moments précis du semestre ou de l'année scolaire. Deux bulletins sont préparés pour les écoles à horaire semestriel, et trois pour les écoles à horaire non semestriel. Les bulletins font état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum qui ont été abordées durant la période couverte ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail.

Même s'il existe des périodes officielles pour rendre compte des progrès de l'élève, la communication avec les parents et l'élève au sujet de son rendement doit être continue pendant toute l'année scolaire. Les écoles pourront choisir d'organiser des conférences parents/enseignante ou enseignant ou des conférences parents/enseignante ou enseignant/élève, d'utiliser un portfolio illustrant le travail de l'élève, d'organiser des conférences dirigées par l'élève, des entrevues, des appels téléphoniques, ou de produire des listes de vérification ou des rapports informels. La communication portant sur le rendement de l'élève devrait fournir des renseignements détaillés qui encourageront l'élève à établir des objectifs d'apprentissage personnels, aideront le personnel enseignant à planifier leur enseignement et permettront aux parents d'appuyer l'apprentissage de leur enfant à la maison.

## LA GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES

La grille d'évaluation du rendement comprend quatre compétences et quatre niveaux de rendement. Ces composantes de la grille d'évaluation sont expliquées ci-après (voir aussi La raison d'être de la grille d'évaluation du rendement, page 36).

## Les compétences de la grille d'évaluation

Les quatre compétences couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. On devrait considérer que ces quatre compétences sont interreliées et qu'elles reflètent l'intégralité et le caractère interdépendant des apprentissages. Elles permettent au personnel enseignant de ne pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances, mais de cibler aussi le développement des habiletés de la pensée et de la communication ainsi que leur mise en application par l'élève.

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence *Connaissance et compréhension* est la construction du savoir propre à la matière, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.
- La compétence *Habiletés de la pensée* est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.
- La compétence *Communication* est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.
- La compétence *Mise en application* est l'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.

Pour chaque matière ou chaque cours, il est essentiel de donner à l'élève des occasions multiples et variées de démontrer jusqu'à quel point elle ou il satisfait aux attentes du curriculum, et ce, pour chacune des quatre compétences.

Le personnel enseignant s'assurera que l'apprentissage de l'élève est évalué de manière équilibrée par rapport aux quatre compétences et il s'assurera de prendre en considération la satisfaction des attentes par rapport aux compétences appropriées. L'expression « de manière équilibrée » indique que les compétences de la grille sont toutes les quatre importantes et qu'elles devraient faire partie du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de toutes les matières. Le recours à cette expression indique aussi que l'importance *relative* des compétences les unes par rapport aux autres peut différer selon la matière ou le cours. L'équilibre visé quant aux quatre compétences pour chaque matière ou chaque cours devrait refléter l'importance qui leur est accordée dans les attentes de la matière ou du cours, ainsi que dans les stratégies pédagogiques.

## Les critères et les descripteurs

Pour aider davantage les enseignantes et enseignants dans leur travail d'évaluation de l'apprentissage de l'élève, la grille d'évaluation du rendement comprend des critères et des descripteurs.

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de *critères* viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Dans le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales, les critères pour chaque compétence sont :

### Connaissance et compréhension

- Connaissance des éléments à l'étude
- Compréhension des éléments à l'étude

### Habiletés de la pensée

- Utilisation des habiletés de planification
- Utilisation des habiletés de traitement de l'information
- Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative

### Communication

- Expression et organisation des idées et de l'information
- Communication des idées et de l'information oralement et par écrit ou selon un autre mode d'expression, à des fins précises et pour des auditoires précis (p. ex., soi-même, pair, coéquipier, adulte, grand public)
- Utilisation des conventions et de la terminologie à l'étude

### Mise en application

- Application des connaissances et des habiletés dans des contextes familiers
- Transfert des connaissances et des habiletés à de nouveaux contextes
- Établissement de liens entre divers contextes

Les *descripteurs* permettent à l'enseignante ou l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est *l'efficacité*. On définit l'efficacité comme étant la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L'enseignante ou l'enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la clarté, l'exactitude, la précision, la logique, la pertinence, la cohérence, la souplesse, la profondeur, l'envergure) en fonction de la compétence et du critère visés.

## Les niveaux de rendement

La grille d'évaluation du rendement comprend quatre niveaux de rendement qui sont expliqués ci-dessous.

*Le niveau 1*, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l'élève doit s'améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir le cours suivant.

*Le niveau 2* indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l'élève devrait s'efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

*Le niveau 3* correspond à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec efficacité. Les parents d'un élève dont le rendement se situe au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour le cours suivant.

*Le niveau 4* signifie que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d'efficacité. *Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l'élève dépasse les attentes énoncées pour le cours.*

L'échelle de progression (p. ex., *avec une efficacité limitée, avec une certaine efficacité, avec efficacité* ou *avec beaucoup d'efficacité*) qualifie le rendement de l'élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour l'élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence Habiletés de la pensée, on dit qu'elle ou il « utilise les habiletés de planification *avec efficacité* ».

## GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT : ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES, 9<sup>e</sup> ET 10<sup>e</sup> ANNÉE

Compétences	50 – 59 % (Niveau 1)	60 – 69 % (Niveau 2)	70 – 79 % (Niveau 3)	80 – 100 % (Niveau 4)
<b>Connaissance et compréhension</b> – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
	L'élève :			
<b>Connaissance des éléments à l'étude</b> (p. ex., faits, termes, définitions).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
<b>Compréhension des éléments à l'étude</b> (p. ex., concepts, idées, théories, relations, procédures, processus, méthodes, technologies spatiales).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
<b>Habiletés de la pensée</b> – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
	L'élève :			
<b>Utilisation des habiletés de planification</b> (p. ex., choix du sujet, préparation d'une enquête, formulation de questions, collecte et organisation de données et d'information, établissement d'objectifs, orientation de la recherche).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des habiletés de traitement de l'information</b> (p. ex., interprétation, analyse, synthèse, évaluation de données, de preuves et d'information; analyse de cartes; détection de points de vue et de préjugés; formulation de conclusions).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
<b>Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative</b> (p. ex., mise en œuvre des concepts de la pensée critique propres à chaque matière, utilisation des processus d'enquête, de résolution de problèmes et de prise de décisions).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.
<b>Communication</b> – La transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.				
	L'élève :			
<b>Expression et organisation des idées et de l'information</b> (p. ex., expression précise, organisation logique).	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.

Compétences	50 – 59 % (Niveau 1)	60 – 69 % (Niveau 2)	70 – 79 % (Niveau 3)	80 – 100 % (Niveau 4)
<b>Communication – (suite)</b>				
	L'élève :			
<p><b>Communication des idées et de l'information, oralement, par écrit ou selon un autre mode d'expression</b> (p. ex., débat, présentation, simulation, séminaire; rapport d'enquête, article de journal, fiche technique; schéma, diagramme, carte, présentation multimédia) <b>à des fins précises</b> (p. ex., sensibilisation, information, persuasion) <b>et pour des auditoires spécifiques</b> (p. ex., pairs, personnel enseignant, parents, communauté scolaire, grand public).</p> <p><b>Utilisation des conventions</b> (p. ex., normes de présentation des travaux, utilisation de symboles, normes d'éthique) <b>et de la terminologie à l'étude.</b></p>	<p>communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.</p> <p>utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.</p>	<p>communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.</p> <p>utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.</p>	<p>communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.</p> <p>utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.</p>	<p>communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.</p> <p>utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.</p>
<b>Mise en application – L'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.</b>				
	L'élève :			
<p><b>Application des connaissances et des habiletés</b> (p. ex., concepts de la pensée critique, procédures, habiletés spatiales, processus, technologie) <b>dans des contextes familiers.</b></p> <p><b>Transfert des connaissances et des habiletés</b> (p. ex., concepts de la pensée critique, procédures, habiletés spatiales, processus, technologie) <b>à de nouveaux contextes</b> (p. ex., réalisation de projets multidisciplinaires, expérience sur le terrain, développement d'une perspective).</p> <p><b>Établissement de liens</b> (p. ex., entre les thèmes et les enjeux à l'étude et la vie quotidienne; entre les matières à l'étude; entre les contextes du passé, du présent et du futur; dans divers contextes sociaux, culturels et environnementaux; entre des suggestions et des mesures concrètes pour aborder des enjeux).</p>	<p>applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une efficacité limitée.</p> <p>transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.</p> <p>établit des liens avec une efficacité limitée.</p>	<p>applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une certaine efficacité.</p> <p>transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.</p> <p>établit des liens avec une certaine efficacité.</p>	<p>applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec efficacité.</p> <p>transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.</p> <p>établit des liens avec efficacité.</p>	<p>applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec beaucoup d'efficacité.</p> <p>transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.</p> <p>établit des liens avec beaucoup d'efficacité.</p>

# CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME-CADRE D'ÉTUDES CANADIENNES ET MONDIALES

## **L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT**

À l'appui du mandat des écoles de langue française, l'approche culturelle de l'enseignement vise essentiellement à intégrer la culture francophone dans l'enseignement pour mettre l'élève en contact avec cette culture tout au long de ses études et lui permettre d'y participer activement et pleinement. L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier le personnel enseignant. C'est en effet à l'enseignante ou l'enseignant qu'incombe au premier chef la responsabilité de proposer à l'élève des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs comme objets d'étude dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits.

Le programme d'études canadiennes et mondiales se prête très bien à l'appropriation de la culture francophone par l'élève, et les possibilités de lui présenter des référents culturels signifiants sont très nombreuses. Ces référents, qui témoignent du potentiel d'imaginaire et de créativité des individus et des sociétés, peuvent être puisés autant dans l'actualité que dans le passé, proche ou lointain, qu'il s'agisse de personnages historiques, légendaires ou contemporains et de leurs exploits ou réalisations, d'œuvres littéraires ou artistiques, de découvertes scientifiques, d'innovations technologiques et de créations architecturales, vestimentaires, culinaires ou autres. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la

communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone locale, provinciale et territoriale, régionale, pancanadienne et mondiale.

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement implique de la part de l'enseignante ou l'enseignant une planification rigoureuse qui consiste à intégrer la culture francophone dans ses pratiques pédagogiques et d'évaluation. Les **pratiques pédagogiques** qui font aujourd'hui leur preuve dans les salles de classe découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique. Parmi les pratiques pédagogiques efficaces, on dénombre l'offre de choix qui donnent à l'élève la liberté d'exprimer ses préférences, le travail en équipe, le groupe de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'apprentissage par projet ou encore l'apprentissage par l'enquête. Le recours à ces pratiques permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et de la responsabilisation. La valeur ajoutée de ces pratiques en situation minoritaire réside dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant assume à travers elles les rôles de modèle culturel, de passeur culturel et de médiateur culturel francophone.

Les **pratiques d'évaluation** servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment, de manière à pouvoir lui apporter le soutien nécessaire pour poursuivre son apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant procède à l'évaluation de toutes les attentes du programme-cadre prescrites pour le cours visé, y compris les deux attentes génériques, en se servant de la grille d'évaluation du rendement. Les attentes qui renferment des éléments sur la langue et la culture, des éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture ou des référents culturels de la francophonie sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière à l'étude, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Pour poser un regard juste et englobant sur le processus dynamique d'appropriation de la culture chez l'élève, l'enseignante ou l'enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données mettant en évidence ces trois types de savoir.

## LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Dans le contexte de l'approche culturelle de l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant a toute la latitude voulue pour recourir à diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dont quelques-unes sont présentées ci-après.

## La différenciation pédagogique et l'apprentissage différencié

Une connaissance des points forts, des besoins, des antécédents et du vécu de l'élève permet à l'enseignante ou l'enseignant de planifier un enseignement et une évaluation du rendement efficaces. L'enseignante ou l'enseignant prend conscience des points forts et des besoins de l'élève en matière d'apprentissage en l'observant, en évaluant sa disposition à apprendre et en cherchant à connaître ses champs d'intérêt et son style d'apprentissage. Bien connaître le profil de l'élève permet de répondre plus efficacement à ses besoins en pratiquant la différenciation pédagogique, par exemple en ajustant la méthode ou le rythme d'enseignement, en utilisant divers types de ressources, en proposant un plus grand choix de sujets d'étude et même, en adaptant le milieu d'apprentissage pour qu'il convienne mieux aux divers styles et préférences d'apprentissage de l'élève ainsi qu'à la façon de démontrer son apprentissage. À moins que l'élève n'ait un plan d'enseignement individualisé (PEI) comportant des attentes modifiées, ce sont toujours les attentes du curriculum de l'Ontario qui orientent ce que tous les élèves apprennent.

## Le plan de leçon

L'efficacité de la planification de leçon dépend de plusieurs éléments importants. L'enseignante ou l'enseignant suscite la participation de l'élève pendant la leçon en tirant parti de ses apprentissages antérieurs et de ses expériences, en clarifiant le but de l'apprentissage et en faisant un lien entre l'apprentissage en cours et des applications tirées du quotidien pour permettre à l'élève d'en voir la pertinence et l'utilité. L'enseignante ou l'enseignant choisit des stratégies d'enseignement efficaces pour présenter des concepts et examine différentes possibilités d'étayer son enseignement afin qu'il réponde de la meilleure façon possible aux besoins de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant considère aussi la manière et le moment propices pour vérifier la compréhension de l'élève et pour évaluer ses progrès dans la réalisation de ses objectifs d'apprentissage. Il importe aussi de fournir à l'élève de nombreuses occasions pour mettre en pratique ses connaissances et ses habiletés, pour consolider son apprentissage et pour y réfléchir. Un plan de leçon en trois parties (p. ex., la mise en situation, le déroulement et l'objectivation) est souvent utilisé pour structurer ces éléments.

## Les stratégies d'enseignement efficace en études canadiennes et mondiales

L'enseignement en études canadiennes et mondiales, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année, devrait aider l'élève à développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour satisfaire aux attentes du programme-cadre et réfléchir de façon critique sur des sujets d'actualité liés à la géographie, à l'histoire et au civisme (politique). L'enseignement efficace en études canadiennes et mondiales motive l'élève et favorise l'acquisition d'attitudes positives comme la curiosité et l'ouverture d'esprit, le désir de réfléchir, de questionner, de discuter et de défendre ses opinions, en plus de lui faire prendre conscience de l'importance d'écouter, de lire et de communiquer clairement. Pour être efficace, l'enseignement doit être fondé sur la conviction que tous les élèves peuvent réussir et que les apprentissages réalisés en études canadiennes et mondiales sont utiles et importants pour tous les élèves.

L'intérêt que l'élève porte aux études canadiennes et mondiales et sa disposition d'esprit à l'égard de ces matières peuvent influencer de façon significative sur sa capacité à satisfaire aux attentes du programme. L'élève qui envisage ces matières comme un ensemble de

connaissances déterminées d'avance sur certains sujets risque fort de s'interroger sur la pertinence de son apprentissage ou être incapable d'aborder ses enquêtes avec la curiosité et l'ouverture d'esprit qu'elles exigent. Il est donc important de donner à l'élève des occasions de reconnaître que l'enquête ne consiste pas à découvrir ce que d'autres ont déjà révélé ni uniquement à mettre à jour des connaissances, mais bien à construire sa compréhension de questions diverses et à se former une opinion sur ces questions. L'apprentissage devrait être perçu comme un processus à travers lequel chaque élève suit de près et considère avec lucidité le développement de ses connaissances, de sa compréhension et de ses habiletés.

Le programme-cadre d'études canadiennes et mondiales, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année, offre au personnel enseignant et aux élèves la possibilité de choisir leurs sujets d'enquête à partir de paramètres très généraux. Ceci permet à l'enseignante ou l'enseignant d'adapter les sujets selon les besoins et les champs d'intérêt de l'élève, de prendre en considération le contexte de la communauté locale et d'engager l'élève dans une pratique de la géographie, de l'histoire et du civisme (politique) qui va bien au-delà de l'assimilation d'information. Il est important que le personnel enseignant planifie son programme ou ses unités d'apprentissage en gardant à l'esprit l'objectif à atteindre, de manière à sélectionner des contenus pertinents et favoriser le développement des connaissances, de la compréhension et des habiletés dont l'élève a besoin pour atteindre cet objectif.

### L'expertise et les protocoles autochtones

Les enseignantes et enseignants peuvent offrir l'occasion aux Aînés et Aînées, aux sénatrices et sénateurs métis, aux gardiennes et gardiens du savoir, aux survivantes et survivants des pensionnats indiens, y compris aux survivantes intergénérationnelles et survivants intergénérationnels, et aux Autochtones spécialisés dans l'étude de l'histoire, de l'environnement, de la culture, de la gouvernance et du droit, de partager leurs expériences, leurs compétences, leurs connaissances et leur sagesse au bénéfice de tous les élèves. Lorsqu'une enseignante ou un enseignant consulte ou invite une telle personne dans la salle de classe, elle ou il doit s'assurer que son expertise est pertinente au sujet. Elle ou il doit également veiller au respect des protocoles et s'assurer que l'on approche les membres de la communauté de façon respectueuse et appropriée. Les écoles peuvent communiquer avec les responsables de l'éducation autochtone de leur conseil scolaire ou avec les organismes autochtones locaux pour obtenir de l'aide à cibler des experts dans des domaines particuliers et à connaître les protocoles qui sont en vigueur relativement à l'invitation de membres de la communauté dans une école ou une salle de classe.

### La place des événements et des questions d'actualité

L'étude d'événements et de questions d'actualité doit être intégrée aux apprentissages à réaliser pour satisfaire aux attentes du programme-cadre et non faire l'objet d'un traitement isolé. Cette intégration aidera l'élève à établir des liens entre son apprentissage en classe et ce qui se passe autour de lui sur la scène locale, provinciale ou territoriale, pancanadienne et mondiale. Examiner les questions d'actualité aide l'élève à analyser des questions controversées, à reconnaître et comprendre divers points de vue, à se former des opinions éclairées et, en stimulant son intérêt et sa curiosité, à développer une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. L'intégration des questions d'actualité au programme-cadre d'études canadiennes et mondiales contribue à faire de ce document une ressource pertinente et vivante.

## L'ÉLÈVE IDENTIFIÉ COMME ÉTANT EN DIFFICULTÉ

Les enseignantes et enseignants titulaires de classe sont les principaux intervenants en matière d'éducation des élèves identifiés comme étant en difficulté, puisqu'il leur incombe d'aider tous les élèves à apprendre. À cette fin, elles et ils travaillent, s'il y a lieu, en collaboration avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté. Les enseignantes et enseignants titulaires s'engagent à aider tous les élèves à se préparer à une vie aussi autonome que possible.

À cet égard, le guide *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, 2013*, recommande que les personnes qui planifient des cours à l'intention des élèves identifiés comme étant en difficulté, incluant des cours d'études canadiennes et mondiales, accordent une attention toute particulière aux sept principes ci-après.

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche fondés sur des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage<sup>12</sup> et la différenciation pédagogique<sup>13</sup> sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves.
- Équité n'est pas synonyme d'uniformité.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un ensemble de styles d'apprentissage et de besoins d'apprentissage. Il appartient au personnel enseignant de planifier des programmes en fonction de cette diversité et de confier aux élèves des tâches correspondant à leurs habiletés pour que chaque élève puisse bénéficier au maximum des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le recours à des regroupements souples dans le cadre de l'enseignement conjugué à une évaluation continue des apprentissages permet de dispenser des programmes qui tiennent compte de la diversité des besoins en apprentissage.

12. La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des élèves et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans la mesure du possible.

13. La différenciation pédagogique (voir page 46) est un enseignement efficace qui s'adapte aux modes d'apprentissage de chaque élève, à ses champs d'intérêt et à sa disposition à apprendre, et qui détermine ainsi son expérience d'apprentissage.

Au moment de la planification du programme d'études canadiennes et mondiales à l'intention de l'élève identifié comme étant en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant devrait commencer par examiner les attentes et les contenus d'apprentissage s'appliquant au cours approprié à l'élève, de même que ses points forts et ses besoins en apprentissage afin de déterminer quelle est l'option la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation<sup>14</sup> ni modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes<sup>15</sup> – qui ne découlent pas des attentes prescrites du présent programme-cadre, mais font l'objet de programmes ou de cours particuliers.

Si un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI). On trouvera des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour l'enfance en difficulté, y compris les programmes et les cours comportant des attentes différentes, dans le document intitulé *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année : Guide de politiques et de ressources* (Ébauche, 2017) (appelé ci-après *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter la section E dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017). Ce document est affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au [www.ontario.ca/edu](http://www.ontario.ca/edu).

### L'élève qui ne requiert que des adaptations

Certains élèves identifiés comme étant en difficulté peuvent suivre le curriculum prévu pour le cours et démontrer un apprentissage autonome si on leur fournit des adaptations. Les adaptations facilitent l'accès au cours sans qu'il soit nécessaire de modifier les attentes prescrites pour un cours donné. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'élève doivent être inscrites dans le PEI (voir page E40 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]). Ces mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs cours, voire tous les cours.

La première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes devrait consister à offrir des adaptations aux élèves identifiés comme étant en difficulté. La prestation de l'enseignement axé sur la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique met l'accent sur la mise en place d'adaptations permettant de satisfaire les besoins divers des élèves.

Il existe trois types d'adaptations :

- Les *adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation et l'utilisation d'outils technologiques et du multimédia (p. ex., repères graphiques, photocopies, logiciels d'assistance).

14. Les adaptations désignent des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisées, un soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé (pour plus d'information, consulter *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> – 12<sup>e</sup> année*, 2010, p. 84).

15. Les programmes et les cours comportant des attentes différentes sont identifiés par *attentes différentes (D)* dans les PEI.

- Les *adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d'une place ou le recours à un éclairage particulier.
- Les *adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux stratégies d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage. Par exemple, on pourrait lui donner plus de temps pour terminer les examens ou ses travaux scolaires, ou lui permettre de répondre oralement à des questions d'examen (pour d'autres exemples, voir page E42 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]).

Si seules des adaptations sont nécessaires dans les cours d'études canadiennes et mondiales, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes du cours et par rapport aux niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur le bulletin scolaire de l'Ontario, la case PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur les adaptations fournies.

### L'élève qui requiert des attentes modifiées

En études canadiennes et mondiales, les attentes modifiées, pour la plupart des élèves identifiés comme étant en difficulté, seront fondées sur les connaissances et les habiletés figurant dans les attentes prescrites pour le cours, mais refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées doivent représenter des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et décrire les connaissances et les habiletés précises dont l'élève peut faire preuve de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Il appartient à la directrice ou au directeur d'école de déterminer si la réalisation des attentes modifiées signifie que l'élève a réussi le cours et, par conséquent, si elle ou il peut recevoir un (1) crédit pour ce cours. La directrice ou le directeur d'école informera les parents et l'élève de sa décision.

Les attentes modifiées doivent représenter les connaissances et les habiletés dont l'élève devrait pouvoir faire preuve et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin scolaire (voir page E29 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]). Elles doivent être formulées de façon à ce que l'élève et les parents comprennent exactement ce que l'élève doit savoir ou ce dont elle ou il doit faire preuve de façon autonome, de même que la base sur laquelle on évaluera son rendement qui déterminera la cote ou la note inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario. Les attentes d'apprentissage de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir pages E30-E31 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017]).

Si l'élève requiert des attentes modifiées à ses cours d'études canadiennes et mondiales, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur les niveaux de rendement décrits dans le présent document. Si certaines des attentes d'apprentissage d'un cours sont modifiées pour une ou un élève, alors qu'elle ou il essaie d'obtenir un (1) crédit pour ce cours, il faut cocher la case PEI sur le bulletin scolaire de l'Ontario. Cependant, si la directrice ou le directeur d'école estime que la modification des attentes ne permet pas d'accorder un (1) crédit à l'élève pour le cours,

la case PEI doit être cochée et on doit inscrire l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> – 12<sup>e</sup> année, 2010, page 76. Les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi indiquer les étapes suivantes de l'apprentissage de l'élève dans le cadre du cours.*

## **L'ÉLÈVE BÉNÉFICIAIRE DES PROGRAMMES D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS OU D'APPUI AUX NOUVEAUX ARRIVANTS**

L'école de langue française tient compte de la diversité linguistique, scolaire ou sociologique des élèves qu'elle accueille et répond à leurs besoins particuliers en leur offrant des programmes de soutien appropriés dont le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).

*Programme d'actualisation linguistique en français (ALF).* Ce programme est axé sur l'acquisition de compétences linguistiques en français qui sont indispensables à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Il favorise aussi le développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français. Le programme s'adresse à l'élève qui parle peu ou pas du tout le français et qui doit se familiariser avec la langue française, les expressions et le vocabulaire couramment utilisés dans les écoles de langue française et dans l'ensemble du curriculum.

*Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA).* Ce programme est axé sur le perfectionnement des compétences en littératie et sur l'initiation à la société canadienne. Il s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles de langue française de l'Ontario, ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Il favorise l'enrichissement et l'élargissement du répertoire linguistique de l'élève pour lui permettre d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire. Le programme permet aussi à l'élève de se familiariser avec les particularités du système d'enseignement de langue française et avec son nouveau milieu socioculturel.

*Portée de ces programmes.* Ces deux programmes assurent une meilleure intégration des élèves à leur nouvel environnement scolaire, linguistique et culturel, tout en les appuyant dans leur cheminement identitaire et leur réussite scolaire. Ces programmes d'appui visent l'intégration la plus rapide possible de l'élève au programme d'études ordinaire.

*Responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant.* Tout le personnel enseignant doit porter une attention particulière à l'élève inscrit au programme d'ALF ou au PANA. Il lui faut veiller en particulier à ce que l'élève comprenne et assimile la terminologie propre à chaque matière, acquière les habiletés fondamentales requises dans ces matières et se familiarise avec les référents culturels propres à la francophonie. En consultant le profil de l'élève, en suivant le programme d'ALF ou le PANA et en recourant à la différenciation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant pourra assurer une continuité dans le mode de prestation du programme de l'élève.

## L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

*Le système éducatif de l'Ontario fournira aux élèves les connaissances, les habiletés, les perspectives et les pratiques dont ils auront besoin pour devenir des citoyennes et citoyens responsables par rapport à l'environnement. Les élèves comprendront les liens fondamentaux qui existent entre tous et chacun et par rapport au monde qui nous entoure, de par nos relations à la nourriture, à l'eau, à l'énergie, à l'air et à la terre, et également de l'interaction avec tout ce qui vit. Le système d'éducation offrira aux élèves des occasions de prendre part à des activités visant à approfondir cette compréhension, que ce soit en classe ou au sein de la collectivité.*

*Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario, 2009, p. 6*

Le document *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario, 2009* présente les lignes directrices d'une approche de l'éducation environnementale qui reconnaît les besoins de tous les élèves de l'Ontario et encourage la responsabilité environnementale dans le fonctionnement du système d'éducation à tous les niveaux.

Trois objectifs sont énoncés dans le document précité (p. 8) : l'enseignement et l'apprentissage, l'engagement des élèves et les relations avec la communauté, et le leadership environnemental. Le premier objectif prescrit les apprentissages liés aux enjeux environnementaux et aux solutions à anticiper. Le second objectif vise le développement de l'engagement des élèves envers la promotion d'une gestion saine de l'environnement à l'école et dans la communauté. Le troisième objectif met l'accent sur l'importance du leadership dans la mise en œuvre et la promotion de pratiques écoresponsables à travers le système d'éducation afin que le personnel scolaire, les parents, les membres de la communauté et les élèves puissent adopter un mode de vie qui encourage le développement durable.

Il existe de nombreuses façons d'intégrer l'éducation environnementale dans le cadre de l'enseignement du programme d'études canadiennes et mondiales. Dans toutes les matières du programme, l'élève est encouragé à explorer divers enjeux environnementaux. Dans les cours de géographie de 9<sup>e</sup> année, l'élève peut faire des recherches sur des enjeux environnementaux tels la gestion des ressources au Canada, la croissance de la population, l'étalement urbain et l'impact des activités humaines sur l'environnement naturel. L'élève analyse aussi la durabilité de pratiques et de comportements actuels, explore des moyens de favoriser la gestion responsable et établit des liens entre les enjeux, les pratiques et les procédures en matière d'environnement au niveau local, national et mondial. Dans les cours d'histoire de 10<sup>e</sup> année, l'élève explore des politiques canadiennes et des mouvements sociaux liés à l'environnement. Dans le cours de politique de 10<sup>e</sup> année, l'élève apprend que les responsabilités civiques s'étendent à la protection et à la gestion de biens communs comme l'air et l'eau, à l'échelle locale, nationale et mondiale. Ce cours permet aussi à l'élève d'explorer divers enjeux environnementaux d'importance pour une citoyenne ou un citoyen responsable.

Le document *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année – Éducation environnementale : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage, édition de 2011* a été conçu afin d'aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier des activités d'apprentissage qui permettent d'intégrer l'éducation environnementale aux matières du curriculum

de l'Ontario. Ce document présente les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario qui font explicitement référence à l'environnement ou pour lesquels l'environnement peut servir de *contexte à l'apprentissage*. Le personnel enseignant peut également s'en inspirer pour planifier à l'école des activités ayant une portée environnementale. Ce document est affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au [www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/environ9to12currf.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/environ9to12currf.pdf).

## LES RELATIONS SAINES

Chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sécuritaire, empathique, exempt de violence et de toute forme d'intimidation. Les recherches démontrent que l'élève apprend et réussit mieux dans un tel environnement. Un climat social sécuritaire, constructif et sain favorise l'apprentissage et le rendement scolaire. Dans le milieu scolaire, les relations saines sont de trois ordres : les relations entre élèves, entre élève et adulte et entre adultes. Les relations saines sont basées sur le respect, la fraternité, l'empathie, la confiance et la dignité dans un environnement qui accueille tous les élèves sans distinction et met en valeur la diversité. Elles sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans un milieu scolaire a besoin de relations saines avec ses pairs, les enseignantes et enseignants et les autres intervenantes et intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive et accueillante dont elle ou il fait partie intégrante.

Plusieurs initiatives et politiques provinciales, telles que la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et la Stratégie pour la sécurité dans les écoles, les initiatives Écoles saines et Écoles sécuritaires et tolérantes visent à instaurer une attitude bienveillante et un environnement sécuritaire dans le contexte des écoles saines et inclusives. Ces initiatives et ces politiques font la promotion d'un apprentissage positif et d'un environnement d'enseignement sécuritaire qui contribuent au développement de relations saines, encourageant la réussite scolaire et appuient la réalisation du plein potentiel de l'élève.

Dans son rapport publié en 2008, *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a établi que la façon la plus efficace de sensibiliser tous les élèves à des relations saines et respectueuses est d'en faire l'enseignement dans le cadre du curriculum scolaire. Le personnel enseignant peut appuyer cet apprentissage de plusieurs façons. À titre d'exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à développer et à mettre en pratique les habiletés dont elle ou il a besoin pour bâtir des relations saines en lui donnant l'occasion de suivre un raisonnement critique et d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes ainsi que d'aborder diverses questions au moyen de discussions de groupe, de jeux de rôle, d'analyses d'étude de cas et d'autres moyens. Les activités parascolaires offrent des occasions supplémentaires de faciliter les interactions sociales permettant à l'élève d'établir des relations saines. D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant peut avoir une influence positive sur l'élève en modélisant les comportements, les valeurs et les habiletés nécessaires au développement et au maintien de relations saines, et en saisissant tous les « moments d'apprentissage » pour répondre immédiatement à des situations d'ordre relationnel qui pourraient se présenter entre les élèves. Dans le même esprit, il est clairement indiqué dans le document *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française, 2009* qu'il faut développer, chez tout le personnel, une culture d'accueil.

Les « qualités personnelles » figurent parmi les principaux éléments du cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté (voir page 12) et font référence aux traits de personnalité, aux valeurs et aux façons de penser associés à une citoyenneté responsable. Plusieurs de ces qualités, par exemple la collaboration, la coopération, l'empathie, l'équité, l'intégration et le respect, favorisent les relations saines. En combinant l'éducation à la citoyenneté aux études canadiennes et mondiales, on offre à l'élève de nombreuses occasions d'explorer et de développer des qualités qui encouragent la citoyenneté active et responsable, et les relations saines à l'école comme à l'extérieur de l'école.

Un climat de coopération, de collaboration, d'acceptation et d'ouverture d'esprit est vital dans les salles de classe d'études canadiennes et mondiales. Ces habiletés et ces attitudes permettent à l'élève de prendre conscience de la complexité de divers enjeux. De plus, en examinant les enjeux sous différentes perspectives, l'élève développe une compréhension de différents points de vue et apprend à les respecter. L'élève développe aussi sa faculté d'empathie en analysant les événements et les enjeux selon les perspectives de personnes venant de différentes parties du Canada ou du monde, ou de personnes d'une autre époque. Toutes ces attitudes et ces habiletés fournissent une base pour établir et entretenir des relations saines.

## L'ÉQUITÉ ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive met l'accent sur le respect de la diversité, la promotion de l'éducation inclusive ainsi que l'identification et l'élimination de problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et des rapports de force qui nuisent à l'épanouissement et à l'apprentissage, limitant ainsi la contribution de l'élève à la société. L'éducation antidiscriminatoire continue d'être une partie intégrante et importante de la stratégie.

Dans un milieu reposant sur les principes d'une éducation inclusive, tous les élèves, les parents, y compris les gardiennes et gardiens de l'enfant et les autres membres de la communauté scolaire – indépendamment de leur origine, culture, ethnicité, sexe, aptitude physique ou intellectuelle, race, religion, identité sexuelle, expression de l'identité sexuelle, genre, orientation sexuelle, statut socioéconomique, ou tout autre facteur du même ordre – sont bienvenus, inclus, traités équitablement et respectés. Comme on accorde à la diversité toute son importance, tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, accueillis et acceptés. Dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé, la réussite de chaque élève est favorisée par le soutien qui lui est donné. De plus, dans un système d'éducation inclusif, chaque élève s'identifie au curriculum, à son environnement et à la communauté dans son ensemble ce qui fait qu'elle ou il se sent motivé et responsabilisé dans son apprentissage.

La mise en application dans le secteur de l'éducation des principes en matière de lutte contre la discrimination influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage l'élève à atteindre les plus hauts niveaux de réussite, affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sens d'appartenance et à développer leur estime de soi. Elle encourage le personnel scolaire tout comme les élèves à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. Une éducation qui prône la lutte contre la discrimination favorise l'équité, les relations saines et la poursuite d'une citoyenneté active et responsable.

L'enseignante ou l'enseignant peut faire découvrir à l'élève différentes perspectives sur la diversité. En attirant l'attention sur la contribution des femmes, sur des communautés ethnoculturelles ou religieuses ainsi que sur les croyances et les pratiques des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les leçons, les projets et les ressources permettent à l'élève de s'identifier au curriculum, quels que soient ses antécédents. En outre, dans ses stratégies d'enseignement et d'évaluation des antécédents, l'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte des champs d'intérêt, des aptitudes et des besoins d'apprentissage de tous les élèves. Comme il est préconisé dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention*, 2009, les activités et le matériel d'apprentissage à l'appui du curriculum doivent refléter la diversité de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble.

Les écoles ont également l'occasion de faire en sorte que les interactions dans la communauté scolaire traduisent la diversité dans les communautés locales et la société dans son ensemble. Il faudrait envisager la possibilité d'adopter différentes stratégies de communication avec les parents et les citoyennes et citoyens de diverses origines afin de les faire participer à des activités scolaires comme des compétitions sportives interscolaires, des cérémonies de remise de prix, à des rencontres avec des enseignantes et enseignants, ainsi qu'à des instances comme les conseils d'école et les comités de participation des parents. Par exemple, si des parents ne peuvent pas participer à une rencontre parce qu'ils travaillent, on pourrait encourager un membre de leur famille à les remplacer ou proposer de les rencontrer à un autre moment. L'élève peut aussi contribuer en encourageant les membres de sa famille, qui ne connaissent peut-être pas bien le système scolaire de l'Ontario, à l'accompagner aux activités réunissant toute la communauté scolaire. Il faudra peut-être appliquer des stratégies particulières afin d'atteindre les parents d'élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des communautés ethnoculturelles et de les encourager pour qu'ils se sentent accueillis dans leurs interactions avec l'école.

Le principe de valorisation de l'inclusion s'inscrit dans la vision du programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie, et de celui d'études canadiennes et mondiales (voir page 8). C'est d'ailleurs dans cette optique que l'élève est amené à comprendre et à apprécier la diversité. Dans les cours de géographie, d'histoire et de civisme (politique) de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année, les attentes offrent de nombreuses occasions à l'élève d'aller au-delà des stéréotypes et d'apprendre à connaître divers groupes religieux, sociaux et ethnoculturels, dont les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et à se familiariser avec leurs croyances, leurs valeurs et leurs traditions. L'élève fait des recherches sur les injustices et les inégalités au sein de diverses communautés ainsi que sur la victimisation qu'elles engendrent, tout en examinant le rôle que jouent diverses personnes en tant qu'agents de changement et en tant que source d'inspiration comme modèle de citoyenneté active.

Il est important que le personnel enseignant d'études canadiennes et mondiales crée un environnement qui stimule le sentiment d'appartenance à une communauté où tous les élèves se sentent inclus et appréciés. Il est essentiel que l'élève se reconnaisse dans le matériel, les ressources et les exemples que l'enseignante ou l'enseignant présente. Lors de discussions sur des sujets tels que les différents groupes religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, ou encore le droit à la citoyenneté, l'enseignante ou l'enseignant doit

s'assurer que tous les élèves, peu importe leur culture, religion, sexe, classe ou orientation sexuelle, se sentent inclus et acceptés dans toutes les activités et discussions. En choisissant avec soin le matériel d'appui qui reflète l'image de la salle de classe, l'élève verra qu'elle ou il est respecté et, à son tour, respectera les différences présentes dans la salle de classe et dans l'ensemble de la communauté.

## LA LITTÉRATIE FINANCIÈRE

La vision en matière de littératie financière est la suivante : « Les élèves de l'Ontario posséderont les habiletés et les connaissances nécessaires pour assumer la responsabilité de la gestion de leur bien-être financier avec assurance, compétence et compassion pour autrui. » (*Un investissement judicieux : L'éducation à la littératie financière dans les écoles de l'Ontario*, 2010, p. 4)

Il est de plus en plus reconnu que le système d'éducation a un rôle essentiel à jouer afin de préparer les jeunes à prendre leur place en tant que citoyennes et citoyens informés, engagés et instruits au sein de l'économie mondiale. En mettant l'accent sur la littératie financière, l'enseignante ou l'enseignant aide l'élève à acquérir les connaissances et à développer les habiletés nécessaires pour prendre des décisions et faire des choix éclairés dans un monde financier complexe qui évolue rapidement.

Étant donné qu'il devient de plus en plus complexe dans le monde moderne de prendre des décisions éclairées en matière d'économie et de finance, l'élève doit acquérir un bagage de connaissances et d'habiletés dans divers domaines. En plus d'acquérir des connaissances liées à l'épargne, aux dépenses, à l'emprunt et à l'investissement, l'élève doit aussi développer des habiletés de résolution de problèmes, de recherche, de prise de décisions, de pensée critique et de littératie critique sur les enjeux financiers pour pouvoir analyser et gérer les risques qui accompagnent certains choix de nature financière. L'élève doit également acquérir une compréhension des forces économiques mondiales et de leurs effets à l'échelle provinciale, nationale et mondiale, et comprendre comment ces forces peuvent avoir des répercussions sur sa situation économique et financière et celle de sa famille. Enfin, pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable dans l'économie mondiale, l'élève doit être sensibilisé aux conséquences sociales, environnementales et éthiques qu'entraînent ses propres choix en tant que consommatrice ou consommateur. La littératie financière est par conséquent une composante essentielle de l'éducation pour assurer aux Ontariennes et Ontariens un avenir prospère.

Un des objectifs des programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie, et d'études canadiennes et mondiales est de permettre à l'élève de devenir une citoyenne ou un citoyen responsable, actif, informé et réfléchi. La littératie financière est un élément important de cet objectif. Dans le programme d'études canadiennes et mondiales, l'élève a de nombreuses occasions de faire des recherches et d'étudier des concepts de littératie financière qui sont liés à la matière à l'étude. Par exemple, dans le cours de géographie de 9<sup>e</sup> année, l'élève peut développer ses habiletés en littératie financière en explorant le rôle du Canada dans le commerce des biens, l'utilisation des ressources, ou son rôle en tant que consommatrice ou consommateur. Dans le cours d'histoire de 10<sup>e</sup> année, l'élève explore l'impact de facteurs économiques sur le développement du Canada, y compris les façons dont différentes communautés ont été affectées par ces facteurs et comment elles s'y sont adaptées. Dans le cours de 10<sup>e</sup> année Civisme et citoyenneté, l'élève apprend que payer ses impôts fait partie des responsabilités que les citoyennes et citoyens canadiens doivent

assumer. L'élève a aussi de nombreuses occasions d'explorer des enjeux liés aux dépenses gouvernementales et d'analyser de quelles façons des ressources limitées sont réparties dans le contexte de questions d'importance civique.

Un document d'appui, *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage*, 2011, a été élaboré pour aider le personnel enseignant à intégrer efficacement les connaissances et les habiletés en littératie financière aux activités en classe. Ce document présente les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario dans toutes les matières qui se prêtent à l'enseignement de la littératie financière. On peut aussi l'utiliser pour faire un lien entre le programme-cadre et des initiatives au sein de l'école qui appuient la littératie financière. Pour des précisions quant aux attentes et aux contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales se rapportant à la littératie financière, consulter le document affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au [www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/FinLitGr9to12Fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/FinLitGr9to12Fr.pdf).

## LA LITTÉRATIE, LA NUMÉRATIE ET LES HABILÉTÉS D'ENQUÊTE ET DE RECHERCHE

*La littératie désigne la capacité à utiliser le langage et les images sous des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, voir, représenter et penser de façon critique. Elle comprend la capacité à accéder à l'information, à la gérer et à l'évaluer, à penser de manière imaginative et analytique et à communiquer efficacement des pensées et des idées. La littératie s'appuie sur le raisonnement et la pensée critique pour résoudre des problèmes et prendre des décisions concernant les questions d'impartialité, d'équité et de justice sociale. Elle rassemble les gens et les communautés, et est un outil essentiel pour l'épanouissement personnel et la participation active à une société démocratique cohésive.*

*Appuyer chaque élève :  
Tonifier l'éducation en Ontario, hiver 2008, p. 6*

*La littératie fait partie de toutes les disciplines et son enseignement en particulier est la responsabilité partagée des intervenantes et des intervenants, à tous les échelons et dans toutes les matières.*

*Tous les professionnels de l'éducation, sans exception, s'engagent à enseigner la littératie et à en tenir compte dans leurs matières respectives.*

*La littératie en tête de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année :  
Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque, 2003, p. 14*

Comme les citations ci-dessus le suggèrent, la littératie fait appel à une gamme d'habiletés relevant de la pensée critique et s'avère essentielle à l'apprentissage dans toutes les disciplines. L'enseignement en matière de littératie prend diverses formes et varie en importance selon les matières, mais il doit être explicite dans toutes les matières. Les habiletés liées à la littératie, à la numératie ainsi qu'au processus d'enquête et à la recherche d'information sont indispensables à la réussite de l'élève dans toutes les disciplines et matières du curriculum et dans tous les aspects de sa vie.

Le programme d'études canadiennes et mondiales permet à l'élève de développer un éventail d'habiletés en littératie, y compris la communication orale, écrite et visuelle. Par exemple, la lecture, l'interprétation et l'analyse de textes divers tels que des journaux

intimes, des lettres, des entrevues, des discours, des traités, des documents d'information sur des gouvernements et sur des organisations non gouvernementales, des articles d'actualité, des livres documentaires et des livres de fiction amènent l'élève à développer des habiletés en littératie. Elle ou il acquiert aussi des habiletés pour analyser, produire et extraire des données de cartes telles que des cartes topographiques, des cartes thématiques, des cartes de densité de la population, des cartes choroplèthes et des cartes de base de systèmes d'information géographique (SIG). Dans tous les cours d'études canadiennes et mondiales, l'élève communique en français en utilisant le vocabulaire approprié, y compris la terminologie liée aux concepts de la pensée critique propres à chaque matière, et elle ou il est encouragé à le faire avec soin et précision en vue d'une communication efficace.

Le programme d'études canadiennes et mondiales permet également de renforcer et d'améliorer les habiletés de l'élève en numératie. La plupart des cours d'études canadiennes et mondiales fournissent à l'élève l'occasion de développer ses compétences en calcul et en gestion de données, en particulier en lecture et en production de diagrammes. Au cours d'études sur le terrain, il lui arrivera souvent d'avoir à effectuer des calculs et à produire des diagrammes. Par exemple, l'élève qui fait une étude sur les déchets qui jonchent les espaces publics devra développer des méthodes de collecte de données sur l'accumulation de déchets et pourrait avoir à produire des diagrammes pour illustrer ses conclusions. Par ailleurs, l'élève qui explore certaines tendances géographiques pourrait être amené à interpréter des pyramides des âges de populations, des climagrammes ou encore des tableaux de données sur le développement économique ou sur la qualité de vie.

Le processus d'enquête et la recherche d'information sont au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières. En études canadiennes et mondiales, l'élève est encouragé à développer sa capacité à poser des questions et à envisager une variété de réponses possibles à ces questions. D'une année d'études à l'autre, l'élève acquiert des habiletés pour trouver des renseignements pertinents dans une variété de sources telles que des livres, des périodiques, des dictionnaires, des encyclopédies, des entrevues, des vidéos et Internet. Le questionnement de l'élève se complexifie à mesure qu'elle ou il apprend que toutes les sources d'information adoptent un point de vue particulier et que le destinataire de l'information a la responsabilité de l'évaluer, de déterminer sa validité et sa pertinence, et de l'utiliser de façon appropriée. La capacité à trouver, à remettre en question et à valider l'information permet à l'élève de devenir une apprenante ou un apprenant autonome pour la vie.

## **LA PENSÉE CRITIQUE ET LA LITTÉRATIE CRITIQUE**

La pensée critique est un processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à bien les comprendre, à en déterminer les conséquences et à porter un jugement ou à éclairer une décision. La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'établissement de prévisions, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des enjeux, la détection des idées préconçues ainsi que la comparaison de différentes possibilités. Le développement des habiletés inhérentes à la pensée critique permet à l'élève d'acquérir une compréhension approfondie des questions ou des enjeux examinés, lui évitant ainsi de tirer des conclusions superficielles. L'élève peut alors s'engager dans une démarche pour explorer des sujets à la fois complexes et multidimensionnels et pour aborder des questions pour lesquelles il n'y a pas de réponses absolues.

En études canadiennes et mondiales, l'élève exerce sa pensée critique pour analyser une situation donnée, pour évaluer les répercussions d'une décision ou d'une intervention et pour se former une opinion sur un enjeu et présenter une justification à l'appui. L'élève est amené à examiner les opinions et les valeurs des autres, à détecter les préjugés, à mettre au jour le sens caché ou implicite d'un texte, à utiliser l'information recueillie pour se faire une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu ou encore, pour concevoir un plan d'action qui pourrait changer une situation.

Il y a diverses façons d'aborder la pensée critique. Certains élèves trouvent utile de discuter de leur raisonnement, de poser des questions et d'explorer des idées. D'autres préfèrent s'accorder du temps pour observer longuement une situation ou pour décortiquer un texte, et n'exprimer leurs vues qu'après mûre réflexion; il se peut aussi qu'elles ou ils préfèrent ne pas poser de questions ni exprimer leurs pensées oralement pendant qu'elles ou ils pensent.

L'acquisition des habiletés de la pensée critique en études canadiennes et mondiales passe par le questionnement. Celui-ci est encadré par l'application du processus d'enquête et des compétences transférables, propres à tous les cours d'études canadiennes et mondiales. Le questionnement s'effectue également par l'utilisation des concepts de la pensée critique qui accompagnent les attentes de tous les cours du programme-cadre (pour une description des concepts de la pensée critique en études canadiennes et mondiales, voir page 15). Tout en répondant aux attentes des cours d'études canadiennes et mondiales, l'élève apprend à poser les questions qui lui permettront d'interpréter de l'information, de détecter les préjugés à leur source, de déterminer pourquoi une source consultée présente un parti pris, et de prendre en compte les valeurs et les points de vue de divers individus ou groupes.

La littératie critique définit la capacité d'analyser un texte pour aller au-delà du sens littéral et en déterminer le dit et le non-dit afin d'en découvrir la véritable signification et de discerner l'intention de l'auteur. La littératie critique dépasse la pensée critique conventionnelle, car elle se concentre sur des questions d'équité et de justice sociale. L'élève adopte ainsi une attitude critique en cernant la vision du monde véhiculée par le texte, en se demandant si cette vision est acceptable ou non et à qui elle profite, et en déterminant comment le lecteur est influencé.

Grâce à la littératie critique, l'élève aborde les textes avec l'idée qu'ils ne sont pas figés et qu'il faut en construire le sens, en y apportant son bagage de connaissances et d'expériences personnelles. Cette opération implique, entre autres, que l'élève sache reconnaître la diversité des points de vue sur un même sujet (p. ex., les influences culturelles), détermine le contexte (p. ex., croyances et valeurs à l'époque où le texte a été produit ou diffusé), se renseigne sur les antécédents de la lectrice ou du lecteur (p. ex., études, amitiés, réalisations, expériences), ait recours à l'intertextualité (p. ex., l'information que la personne a acquise d'autres textes et dont elle se sert pour interpréter les textes qu'elle lit ou visionne), repère et détecte le non-dit (p. ex., l'information manquante que la personne qui lit ou visionne le texte doit combler) et les omissions (p. ex., les groupes ou les événements passés sous silence).

Dans le programme d'études canadiennes et mondiales, l'élève met à contribution ses habiletés en littératie critique pour analyser divers textes médiatiques, pour en déterminer les objectifs et pour décoder les messages sous-jacents. Ce faisant, l'élève peut relever les

préjugés que renferment ces textes et leurs lacunes, c'est-à-dire, comment on a déterminé leur contenu, qui en a eu la responsabilité et qui sont les personnes ou les groupes dont on a omis les perspectives. L'élève est alors en mesure d'élaborer sa propre interprétation d'une problématique. Le personnel enseignant doit donc favoriser et multiplier les occasions permettant à l'élève de participer à des discussions critiques sur le contenu de la documentation qui lui est présentée, qu'il s'agisse d'émissions de télévision, de films, de pages Web, de messages publicitaires, de musique, de gestes, de textes oraux, d'œuvres visuelles, de cartes géographiques, de diagrammes, de schémas ou d'autres moyens d'expression. Ce genre de discussion aide l'élève à comprendre comment les auteurs tentent de le joindre en tant que membre d'une communauté ou de la société en général. En effet, le langage et la communication, quels qu'ils soient, ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et manipuler.

Un autre aspect de la pensée critique est la métacognition, qui consiste à observer son processus de réflexion pour exercer un contrôle sur ses fonctions cognitives. La métacognition permet aussi de suivre et d'évaluer son apprentissage. En misant sur les habiletés métacognitives, on favorise chez l'élève le développement de la littératie critique dans toutes les disciplines. Dans les cours d'études canadiennes et mondiales, l'élève développe ses habiletés métacognitives de plusieurs façons. Durant le processus d'enquête, l'élève utilise ses habiletés pour réfléchir et pour s'assurer que ses questions sont pertinentes, qu'elle ou il a interprété l'information recueillie de façon logique et que les concepts appropriés de la pensée critique propres à la matière sont reflétés dans son analyse. En mettant en œuvre ses habiletés métacognitives, l'élève revoit et repense constamment son travail, ce qui l'amène à approfondir le processus d'enquête.

Dans les domaines d'étude propres à la matière, l'élève se voit offrir de nombreuses possibilités de réfléchir à son apprentissage et de l'évaluer. Au fur et à mesure que l'élève développe des habiletés pratiques dans sa vie quotidienne, dans ses relations interpersonnelles et dans ses modes de communication ainsi que des compétences liées à la pensée critique, elle ou il peut réfléchir à ses points forts et à ses besoins et faire le suivi de ses progrès. En outre, l'élève est encouragé à défendre ses intérêts en demandant le soutien dont elle ou il a besoin pour atteindre ses objectifs. Dans tous les domaines liés aux études canadiennes et mondiales, l'élève pourra considérer les façons dont elle ou il peut intégrer, d'une manière authentique et sensée, les connaissances et les habiletés acquises dans sa vie de tous les jours, qu'elle ou il soit en salle de classe, avec sa famille, ses pairs ou au sein de sa communauté. Ce processus de réflexion et d'intégration aide l'élève à aller au-delà de la simple assimilation d'information et à juger de la pertinence des connaissances et des habiletés acquises en études canadiennes et mondiales dans sa vie quotidienne.

## **LE RÔLE DE LA BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE**

La bibliothèque de l'école, aussi appelée « centre de ressources », peut contribuer à favoriser chez l'élève l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes qui sont essentielles dans notre société de l'information et du savoir et qui lui serviront toute la vie. Elle joue un rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite de l'élève en études canadiennes et mondiales en lui proposant une abondance de ressources documentaires et médiatiques en français, en l'encourageant et en l'aidant à lire de nombreux documents

sous diverses formes, à comprendre et à apprécier des textes variés, tout en l'aidant à améliorer ses compétences de recherche et à utiliser efficacement les résultats de ses recherches.

La bibliothèque de l'école permet, entre autres, à l'élève :

- de développer le goût de la lecture, pour se divertir et pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production documentaire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- d'accéder à des programmes, des ressources et des technologies d'intégration dans toutes les disciplines et les matières du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques municipales et d'en apprécier l'utilité pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.

La bibliothèque de l'école contribue aussi au développement des habiletés de littératie et de recherche. Dans le contexte d'activités authentiques de collecte d'information et de recherche, l'élève apprend :

- à trouver, sélectionner, compiler, analyser, interpréter, produire et communiquer de l'information;
- à utiliser l'information obtenue pour explorer et examiner des questions ou des enjeux, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire son savoir et lui donner un sens, et enrichir sa vie;
- à communiquer les résultats de ses recherches à différents auditoires en utilisant divers modes de présentation et différents supports technologiques;
- à utiliser l'information recueillie et les résultats de ses recherches avec compréhension, responsabilité et imagination.

Il appartient au personnel enseignant de sensibiliser l'élève au concept de propriété intellectuelle et à l'importance de respecter le droit d'auteur pour toutes les formes médiatiques.

## **LA PLACE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement du personnel enseignant et appuyer l'apprentissage des élèves en études canadiennes et mondiales. Ces outils peuvent aider l'élève à recueillir, organiser et trier l'information, à planifier, préparer et appuyer une variété de communications orales et à rédiger, corriger, présenter et publier des communications écrites. De plus, les TIC peuvent être utilisées pour permettre à l'élève de communiquer avec des élèves d'autres écoles et pour faire entrer la communauté mondiale dans la salle de classe.

L'intégration des TIC dans le programme d'études canadiennes et mondiales est le prolongement naturel des attentes et des contenus d'apprentissage. Les TIC peuvent être utilisées de nombreuses façons :

- *Pour le processus d'enquête* : Les TIC peuvent aider l'élève dans le processus d'enquête pour recueillir, organiser et analyser de l'information, des données et des éléments de preuve, et pour rédiger, réviser et communiquer les résultats de ses recherches.

- *Pour aider à développer les habiletés spatiales* : L'élève peut recueillir et analyser des renseignements en utilisant des programmes interactifs de cartographie et d'infographie disponibles en ligne. Ces programmes peuvent aussi aider l'élève à organiser et à présenter l'information obtenue sur des cartes et des diagrammes. En géographie, l'élève apprendra à utiliser un système d'information géographique (SIG) pour présenter de l'information géographique de manière organisée ou analyser des cartes SIG. Une section du survol des cours de géographie est consacrée à l'utilisation des habiletés spatiales et décrit diverses façons dont les élèves peuvent mettre en pratique les outils et les logiciels de TIC, en lien avec les attentes et les contenus d'apprentissage des cours.
- *Pour appuyer les excursions et les études sur le terrain* : Lorsque l'élève participe à une excursion ou à une étude sur le terrain, elle ou il peut combiner plusieurs outils des TIC tels qu'un système de positionnement GPS, des appareils personnels numériques portatifs et des appareils photo numériques.
- *Pour appuyer les simulations* : Divers programmes de simulation permettent des apprentissages visuels et pratiques.

Grâce aux sites Web et à divers supports numériques, l'élève peut maintenant accéder à des ressources en français offertes par des archives et des institutions publiques à travers le pays et de par le monde, ce qui lui permet de trouver les renseignements les plus récents portant sur des sujets d'actualité. Les TIC permettent de mener des recherches plus étendues et plus authentiques qu'auparavant. L'élève doit cependant utiliser de façon judicieuse et appropriée l'information ainsi obtenue.

Il faut encourager l'élève à utiliser les TIC chaque fois que cela est approprié pour l'aider dans son apprentissage et dans la communication de ce qu'elle ou il apprend. Par exemple, l'élève travaillant individuellement ou en groupe peut utiliser la technologie numérique (*p. ex., appareils et applications mobiles, Internet*) pour accéder à des collections de musées et de galeries, et à des archives au Canada et dans le monde. Elle ou il peut aussi utiliser différents supports de données informatiques comme des clés USB et l'infonuagique pour stocker des données, ainsi que des dispositifs technologiques, des logiciels et des outils en ligne pour concevoir et présenter les résultats de ses travaux de recherche ou ses projets à ses camarades de classe et à d'autres auditoires.

Bien qu'Internet soit un puissant moyen didactique, son utilisation présente aussi des risques dont l'élève doit être conscient. Il faut donc sensibiliser chacun et chacune aux questions de confidentialité, de sécurité et d'utilisation éthique et responsable, de même qu'au risque d'abus potentiel de cette technologie quand elle est utilisée pour promouvoir l'intolérance et la haine.

Le personnel enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et concevoir différentes approches d'apprentissage des activités et ainsi répondre aux divers besoins des élèves. Pour appuyer l'apprentissage en études canadiennes et mondiales, le ministère de l'Éducation détient des licences d'utilisation de plusieurs logiciels dont la liste est affichée sur le site [www.osapac.org](http://www.osapac.org).

## LE PASSEPORT-COMPÉTENCES DE L'ONTARIO : RENDRE L'APPRENTISSAGE PERTINENT ET DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES ET DES HABITUDES DE TRAVAIL

Le Passeport-compétences de l'Ontario (PCO) est une ressource Web, bilingue et gratuite, qui offre au personnel enseignant et à l'élève une description claire des compétences essentielles et des habitudes de travail requises pour travailler, apprendre et vivre. Le personnel enseignant qui planifie les cours d'études canadiennes et mondiales peut avoir recours aux outils et aux ressources du PCO pour motiver l'élève et lui montrer comment les connaissances acquises en classe peuvent être transférées dans le milieu de travail et dans la vie de tous les jours.

Les compétences essentielles qui figurent au PCO sont les suivantes :

- lecture des textes;
- rédaction;
- utilisation des documents;
- informatique;
- communication verbale;
- calcul : computations monétaires; calendriers des budgets et des opérations comptables; mesures et calculs; analyses des données numériques; calcul approximatif;
- capacité de raisonnement : planification et organisation du travail; prise de décisions; résolution de problèmes et recherche d'information.

Les habitudes de travail qui font partie du PCO comprennent la sécurité au travail, le travail en équipe, la fiabilité, l'organisation, le travail en autonomie, l'initiative, l'autonomie sociale, le service à la clientèle et l'entrepreneuriat.

Les compétences essentielles, telles que la lecture des textes, l'utilisation des documents et la résolution de problèmes, sont utilisées pratiquement dans toutes les professions et servent de base pour l'apprentissage de nouvelles compétences telles les compétences techniques. Les habitudes de travail du PCO, telles que l'organisation, la fiabilité et le travail en autonomie, se trouvent dans la section des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail du bulletin scolaire de l'Ontario. Les compétences essentielles et les habitudes de travail sont transférables de l'école au travail, à une vie autonome et à de futures études ou formations ainsi que d'un emploi à l'autre et d'un secteur à l'autre.

Le PCO inclut des ressources vidéo et une banque de données qui portent sur des tâches de la vie de tous les jours et des tâches précises en milieu de travail, et qui peuvent être utilisées par les enseignantes et enseignants pour établir des liens entre l'apprentissage en classe et la vie en dehors de l'école. Le personnel enseignant peut aussi consulter le document *Pour faire le lien entre les compétences essentielles et le curriculum : Guide pratique, 2009* pour découvrir comment intégrer des références explicites aux compétences essentielles dans les activités effectuées en salle de classe, et comment donner des rétroactions aux apprenantes et apprenants sur leur démonstration de ces compétences.

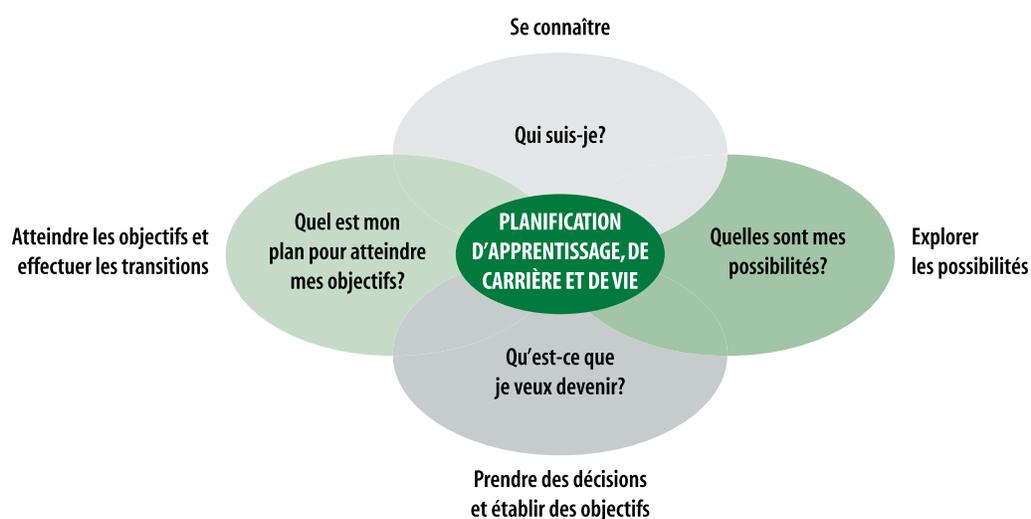
Pour des précisions sur le Passeport-compétences de l'Ontario, y compris les compétences essentielles et les habitudes de travail, consulter le site Web au <http://skills.edu.gov.on.ca>.

## LA PLANIFICATION D'APPRENTISSAGE, DE CARRIÈRE ET DE VIE

Le programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie qui s'adresse aux élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année a pour objectif :

- de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires pour faire des choix éclairés en matière d'éducation, de carrière et de vie;
- d'offrir en classe et à l'échelle de l'école des possibilités d'apprentissage à cet égard;
- de faire participer les parents et la communauté francophone dans son ensemble à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme afin d'appuyer l'apprentissage des élèves.

Le cadre du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie est un processus de questionnement en quatre étapes liées à quatre domaines d'apprentissage : 1) Se connaître – Qui suis-je?; 2) Explorer les possibilités – Quelles sont mes possibilités?; 3) Prendre des décisions et établir des objectifs – Qu'est-ce que je veux devenir?; 4) Atteindre les objectifs et effectuer les transitions – Quel est mon plan pour atteindre mes objectifs?



Le personnel enseignant appuie l'élève dans sa planification d'apprentissage, de carrière et de vie en lui offrant des possibilités d'apprentissage en français qui lui permettent : d'appliquer à des situations liées au travail les connaissances et les compétences propres à la matière étudiée; d'explorer les options de carrière et d'études liées à cette matière; et de devenir une apprenante ou un apprenant autonome. Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales se prêtent bien à l'intégration d'activités de planification d'apprentissage, de carrière et de vie et permettent de préparer l'élève à réussir dans ses études, au travail et dans la vie.

## L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE ET LES AUTRES FORMES D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

Les expériences d'apprentissage qui ont lieu dans le milieu communautaire, y compris l'observation au poste de travail et le jumelage, l'expérience de travail et l'éducation coopérative, offrent à l'élève l'occasion d'apprécier la pertinence de son apprentissage en classe dans un milieu de travail, d'établir des liens entre l'école et le travail, et d'explorer ses choix de carrière à mesure qu'elle ou il planifie son itinéraire vers une destination postsecondaire. L'apprentissage par l'expérience permet à l'élève de développer les

compétences et les habitudes de travail requises dans un milieu de travail et d'acquérir une meilleure compréhension des attentes de l'employeur et du lieu de travail. De plus, l'apprentissage par l'expérience aide l'élève à acquérir une connaissance de soi et découvrir des possibilités – deux domaines d'apprentissage du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie présentés dans *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* (2013).

Les occasions d'apprentissage par l'expérience associées aux différents aspects du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales permettent à l'élève d'approfondir sa connaissance de soi et de se faire une meilleure idée des possibilités d'emploi dans un vaste éventail de domaines : les services des parcs et loisirs, l'industrie de l'environnement, dont l'assainissement des eaux, les institutions publiques (p. ex., bureaux municipaux, bibliothèques, musées, archives), les services gouvernementaux, les organismes à but non lucratif et l'industrie du tourisme. Il s'avère important que les enseignantes et enseignants des cours d'études canadiennes et mondiales travaillent en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant de l'éducation coopérative et entretiennent des liens avec les entreprises locales, notamment celles de la communauté francophone afin d'assurer à l'élève des expériences enrichissantes qui viendront renforcer les connaissances et les habiletés acquises à l'école.

L'élève peut choisir le cours Éducation coopérative liée à un ou plusieurs cours connexes, en optant pour un cours d'études canadiennes et mondiales comme cours connexe, afin de remplir les conditions d'obtention des crédits supplémentaires obligatoires dans les Groupes 1, 2 et 3 du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Les politiques et les lignes directrices concernant l'éducation coopérative dans les écoles de l'Ontario, y compris les possibilités d'apprendre en milieu de travail, notamment l'observation au poste de travail, le jumelage et l'expérience de travail, sont présentés dans le programme-cadre d'éducation coopérative de 2018 affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/subjects.html>.

Pour les lignes directrices à suivre afin d'assurer le respect des dispositions offertes par la Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail (CSPAAT) aux élèves de 14 ans et plus qui participent à un programme de formation pratique (aussi connu sous le nom de programme d'apprentissage par l'expérience) dans le cadre duquel ils sont considérés comme des travailleurs, bien qu'ils ne reçoivent pas de salaire, voir la note Politique/Programmes n° 76A, *Assurance contre les accidents du travail pour les élèves des programmes de formation pratique*. Le personnel enseignant doit également s'assurer que les élèves qui participent à un programme de formation pratique ou d'apprentissage par l'expérience satisfont aux exigences relatives à l'âge minimum selon la *Loi sur la santé et la sécurité au travail (LSST)*.

## LES PROGRAMMES SPÉCIALISÉS ET LA MAJEURE HAUTE SPÉCIALISATION

Les cours d'études canadiennes et mondiales peuvent s'inscrire dans l'ensemble des crédits requis dans les programmes menant à la Majeure Haute Spécialisation ou dans les programmes conçus pour offrir aux élèves un itinéraire d'études vers une formation en apprentissage, le collège, l'université ou le milieu de travail. Dans certains programmes de la Majeure Haute Spécialisation, des cours du programme-cadre peuvent être groupés

avec d'autres cours pour acquérir les connaissances et développer les habiletés requises dans différents secteurs économiques et nécessaires pour réussir dans le milieu de travail et les études postsecondaires, incluant la formation en apprentissage. Les cours d'études canadiennes et mondiales peuvent aussi servir de lien entre l'école et les crédits obtenus en éducation coopérative qui permet l'expérience en milieu de travail nécessaire non seulement dans certains programmes de la Majeure Haute Spécialisation, mais aussi dans des itinéraires d'études menant aux études postsecondaires, à la formation en apprentissage et au milieu de travail.

Pour plus d'information sur les programmes menant à une Majeure Haute Spécialisation, consulter le guide *Majeure Haute Spécialisation – Politique et mise en œuvre, 2010*, affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation au [www.ontario.ca/edu](http://www.ontario.ca/edu).

## LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ

Pour chaque cours d'études canadiennes et mondiales, l'élève doit comprendre que les pratiques de la santé et de la sécurité sont une responsabilité partagée en plus d'être une responsabilité personnelle, et ce, à la maison, à l'école et dans le milieu de travail. L'enseignante ou l'enseignant doit toujours montrer l'exemple en adoptant des pratiques sécuritaires et en faisant comprendre aux élèves ce que l'on attend d'eux en matière de sécurité, conformément aux politiques du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation et à la réglementation du ministère du Travail.

Des préoccupations liées à la santé et à la sécurité qui ne sont normalement pas associées aux cours d'études canadiennes et mondiales peuvent devenir importantes lors d'excursions ou d'études sur le terrain. Ces sorties offrent l'occasion d'un apprentissage authentique très valorisant et inspirant pour l'élève. Le personnel enseignant doit s'assurer que les activités qui y sont liées sont réalisées sagement et de façon sécuritaire. Ces activités doivent donc faire l'objet d'une planification rigoureuse pour prévoir les problèmes qui pourraient survenir et pour gérer les risques en matière de santé et de sécurité.

## LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le programme d'études canadiennes et mondiales permet à l'élève de faire l'apprentissage de questions d'éthique et d'explorer le rôle de l'éthique lors de la prise de décision personnelle et publique. L'élève engagé dans le processus d'enquête peut avoir à porter un jugement éthique pour évaluer des éléments de preuve, prendre position sur diverses questions et tirer ses propres conclusions sur des événements, des questions ou des enjeux. L'enseignante ou l'enseignant peut aider l'élève à déterminer quels facteurs sont à considérer lorsqu'elle ou il porte de tels jugements. De plus, il est important que l'enseignante ou l'enseignant apporte son appui à l'élève et supervise le déroulement du processus d'enquête pour s'assurer que l'élève est conscient des préoccupations éthiques que peut comporter sa recherche et les aborde de façon raisonnable. Si l'élève fait des sondages ou des entrevues, le personnel enseignant doit surveiller les activités afin de s'assurer que la dignité, la vie privée et la confidentialité des personnes participantes sont respectées.

Le personnel enseignant doit discuter sérieusement avec les élèves des questions se rattachant au plagiat. Dans un monde axé sur le numérique, où de nombreux renseignements sont facilement accessibles, il est très facile de copier les propos d'autrui et de les présenter comme étant les siens. Le personnel enseignant a besoin de rappeler à l'élève, même au palier secondaire, la dimension éthique du plagiat, et de lui présenter les conséquences de plagier avant qu'elle ou il ne s'engage dans le processus d'enquête. Il est important d'aborder non seulement les formes les plus « évidentes » du plagiat, mais aussi les formes plus nuancées qui peuvent se produire. L'élève a souvent de la difficulté à trouver un équilibre entre rédiger ses idées dans ses propres mots et utiliser, tout en les reconnaissant, les travaux ou les idées d'autrui dans un domaine donné. Il ne suffit pas de dire à l'élève de ne pas faire de plagiat et de réprimander celle ou celui qui s'y prête. Les cours d'études canadiennes et mondiales doivent contribuer explicitement au développement de bonnes habiletés d'écriture des élèves, tout en leur apprenant à citer de manière appropriée les travaux d'autrui. L'exigence de citer ses sources d'information selon les normes bibliographiques établies est énoncée dans un contenu d'apprentissage lié au processus d'enquête de chaque cours du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales.



# COURS



# GÉOGRAPHIE

## INTRODUCTION

La géographie cherche à déterminer le sens dont sont chargés les lieux, en lien avec l'environnement naturel, l'environnement humain et les interactions existantes entre ces environnements et au sein de ces environnements. Lorsque l'élève explore une question géographique, il lui faut analyser les influences et les interactions qui confèrent à un lieu ses caractéristiques particulières et son importance spatiale. L'analyse géographique amène aussi l'élève à explorer les perspectives environnementales, sociales, économiques et politiques se rapportant aux questions à l'étude. L'application des concepts de la pensée critique en géographie et des habiletés spatiales, de même que les études sur le terrain constituent des activités clés du processus d'enquête et de l'apprentissage en géographie.

## Le processus d'enquête et les compétences transférables en géographie

En études canadiennes et mondiales, deux attentes et les contenus d'apprentissage qui s'y rattachent sont présentés au début de chaque cours. La première attente porte sur l'application du processus d'enquête et la seconde sur le développement de compétences transférables. Les apprentissages en lien avec ces deux attentes se déroulent et sont évalués tout au long du cours dans le contexte des activités d'apprentissage se rapportant aux attentes des domaines d'étude qui composent le cours.

L'application du processus d'enquête est motivée par le besoin d'aider l'élève à réfléchir de façon critique à des questions géographiques mettant en jeu des interactions entre l'environnement naturel et humain et des interactions au sein de ces environnements au Canada. Tout au long de son cours de géographie, l'élève appliquera le processus d'enquête, les concepts de la pensée critique propres à la géographie de même que des habiletés spatiales et des technologies connexes pour explorer les contextes locaux, régionaux ou mondiaux dans lesquels s'inscrivent les questions à l'étude. Ce faisant, l'élève apprendra à réfléchir de façon critique, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions et à travailler en collaboration pour contribuer à faire de sa communauté et du Canada un lieu de vie durable.

Dans tous ses apprentissages, l'élève sera aussi appelé à reconnaître le caractère transférable des diverses compétences qu'elle ou il développe en géographie au quotidien, tant dans la vie privée que dans la vie publique et au travail, de même que la diversité croissante des domaines dans lesquels les compétences géographiques sont valorisées et recherchées.

En géographie, les composantes du processus d'enquête sont mises au service d'enquêtes sur des questions, des enjeux, des phénomènes ou des événements géographiques. Le processus d'enquête *ne doit pas* nécessairement être appliqué intégralement; l'élève utilise les composantes de ce processus selon ses besoins, compte tenu de la tâche à accomplir. Bien que toutes les composantes du processus d'enquête soient décrites à travers les contenus d'apprentissage se rattachant à la première attente, il est important de souligner que l'élève est appelé à appliquer les habiletés associées à ce processus dans le contexte de n'importe quelle attente du cours. (Pour plus de détails sur le processus d'enquête en études canadiennes et mondiales, voir page 32.)

Le tableau suivant illustre par l'exemple des façons dont l'élève pourra aborder chacune des composantes du processus d'enquête en géographie.

Formuler des questions
<p>L'élève formule des questions de façon autonome, avec l'aide de son enseignante ou enseignant, ou en groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pour explorer une variété de questions, d'enjeux, de phénomènes ou d'événements liés aux attentes et identifier le sujet de son enquête;</li> <li>– pour déterminer quels concepts de la pensée critique en géographie (voir page 74) s'appliquent à son enquête;</li> <li>– pour centrer son questionnement sur les concepts identifiés;</li> <li>– pour développer les critères qui serviront à faire l'évaluation des données ou des preuves, ou pour former un jugement, prendre une décision ou tirer des conclusions.</li> </ul>
Recueillir de l'information et l'organiser
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– recueille des données qualitatives et quantitatives pertinentes ainsi que des éléments de preuve et d'information en effectuant des études sur le terrain<sup>a</sup> et en consultant une variété de sources primaires et secondaires<sup>b</sup>, incluant des images<sup>c</sup> et des ressources communautaires<sup>d</sup>;</li> <li>– vérifie la qualité et la fiabilité des sources consultées;</li> <li>– identifie l'intention poursuivie dans les sources consultées;</li> <li>– identifie les points de vue exprimés dans les sources consultées;</li> <li>– utilise une variété de méthodes pour organiser les données et les éléments de preuve ou d'information recueillis;</li> <li>– note d'où viennent les données et les éléments de preuve et d'information prélevés;</li> <li>– juge si les données et les éléments de preuve et d'information recueillis sont suffisants pour son enquête.</li> </ul>

*suite...*

a. Les études sur le terrain peuvent être menées, entre autres, dans le voisinage, sur le terrain de l'école et dans divers sites permettant à l'élève d'explorer différentes utilisations des sols (p. ex., usage récréatif ou de loisir, commercial, industriel ou lié aux infrastructures de transport).

b. Les sources primaires peuvent comprendre, entre autres, des données de recensement, des demandes d'occupation de terrain, des lettres, des photographies, des discours et des œuvres d'art. Les sources secondaires peuvent comprendre, entre autres, des films documentaires ou autres, des articles de journaux, des ouvrages de référence et la plupart des sites Web.

c. Les images peuvent inclure, entre autres, des images satellites, des cartes géographiques, des mappemondes, des modèles, des schémas et des diagrammes.

d. Les ressources communautaires peuvent inclure, entre autres, des aires protégées au niveau local, des ressources provenant de groupes ou d'associations communautaires, de bureaux gouvernementaux et de plans d'aménagement locaux.

Analyser et interpréter l'information recueillie
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyse les données et les éléments de preuve et d'information en appliquant les concepts de la pensée critique en géographie;</li> <li>- utilise différents types d'organiseurs graphiques pour faciliter son analyse ou son interprétation des données et des éléments de preuve et d'information;</li> <li>- identifie les points ou les idées clés dans chaque source;</li> <li>- extrait de l'information de schémas, de tableaux, de diagrammes ou de cartes géographiques;</li> <li>- réalise des schémas, des tableaux, des diagrammes ou des cartes géographiques pour faciliter son analyse de questions, d'enjeux, de phénomènes ou d'événements;</li> <li>- analyse ses sources pour déterminer l'importance que revêt une question, un enjeu ou un événement pour certaines personnes ou différents groupes de personnes;</li> <li>- identifie les partis pris dans chaque source;</li> <li>- détermine si tous les points de vue sont représentés dans l'ensemble des sources exploitées et, le cas échéant, quels sont ceux qui manquent.</li> </ul>
Évaluer et tirer des conclusions
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fait la synthèse des données et des éléments de preuve et d'information, et émet des jugements éclairés et critiques fondés sur ce matériel;</li> <li>- détermine l'impact à court et à long terme d'une question, d'un enjeu, d'un phénomène ou d'un événement sur des personnes ou des lieux;</li> <li>- tire des conclusions en s'appuyant sur les données et les éléments de preuve ou d'information retenus;</li> <li>- fait des prédictions à partir des données et des éléments de preuve ou d'information;</li> <li>- détermine les implications éthiques d'une question ou d'une action;</li> <li>- détermine quelles actions entreprendre si nécessaire.</li> </ul>
Communiquer ses résultats
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilise le mode de présentation approprié (p. ex., oral, visuel, écrit, kinesthésique) selon l'auditoire et l'intention poursuivie;</li> <li>- communique ses arguments, conclusions, prédictions ou plan d'action de façon claire et logique;</li> <li>- communique en français en utilisant le vocabulaire et les concepts géographiques appropriés;</li> <li>- cite ses sources de référence en respectant les conventions préétablies.</li> </ul>

## Les domaines d'étude

- A. Environnement naturel et activité humaine :** Ce domaine d'étude vise à aider l'élève à mieux comprendre l'influence de phénomènes et d'événements naturels dans la vie de tous les jours. L'élève explorera les systèmes et processus physiques qui ont façonné et continuent de façonner les paysages canadiens, ainsi que les diverses façons dont l'environnement naturel influe sur l'activité humaine et les communautés à travers le Canada. L'élève analysera aussi les impacts d'activités humaines comme les transports, les loisirs, l'agriculture et l'industrie sur les systèmes et les processus terrestres.
- B. Ressources naturelles et activités économiques :** Ce domaine d'étude propose une exploration de questions se rapportant aux ressources naturelles et à l'activité économique que génère la production de biens et de services. L'élève évaluera les impacts de diverses politiques en matière de ressources naturelles, de gestion de l'environnement et de développement durable. Elle ou il examinera aussi l'importance croissante des entreprises basées sur l'économie du savoir et du capital humain au Canada, et en évaluera la contribution au commerce international et à la performance économique du Canada.

- C. Communautés canadiennes :** Dans ce domaine d'étude, l'élève analysera les tendances démographiques de la population canadienne et évaluera les implications de ces tendances dans le contexte local, national et mondial. L'élève aura l'occasion d'examiner des enjeux géographiques liés à des constantes démographiques et d'établissement des populations. Elle ou il évaluera aussi des stratégies qui pourraient être utilisées pour gérer les retombées environnementales, sociales, économiques et politiques du vieillissement de la population canadienne et de sa diversité ethnoculturelle croissante.
- D. Communautés durables :** Ce domaine d'étude met l'accent sur le besoin de reconnaître la façon dont l'organisation d'une communauté et ses infrastructures influent sur sa durabilité environnementale, sociale et économique. L'élève analysera des questions liées à l'utilisation du sol, à la croissance urbaine et aux systèmes humains. Elle ou il aura aussi l'occasion de développer des stratégies pouvant contribuer à faire de sa communauté un lieu de vie durable.

### Éducation à la citoyenneté

Les attentes et les contenus d'apprentissage des cours de géographie de 9<sup>e</sup> année fournissent à l'élève de multiples occasions d'explorer les quatre éléments du cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté : participation active, identité, qualités personnelles et structures (voir page 12).

## Les concepts de la pensée critique en géographie

Quatre concepts de la pensée critique en géographie sous-tendent la réflexion de l'élève et ses apprentissages dans tous les cours de géographie du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales. Bien que les concepts soient applicables à toutes les attentes et à tous les contenus d'apprentissage, au moins un concept de la pensée critique est associé à chaque attente des domaines d'étude A à D, à titre indicatif. Le tableau suivant contient une description de chacun de ces concepts ainsi que des questions types s'y rattachant. Ces questions illustrent les possibilités qui sont données à l'élève d'appliquer chaque concept en contexte d'apprentissage. (Pour plus de détails sur les concepts de la pensée critique propres à chaque discipline, voir page 15.)

### Importance spatiale

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance d'un lieu ou d'une région. L'élève explore les liens qui existent entre l'emplacement géographique d'un site et ses caractéristiques physiques, et analyse les relations qui se tissent dans l'environnement naturel et humain dans un lieu particulier. Ainsi faisant, l'élève arrive à comprendre qu'un lieu peut revêtir une importance différente pour des êtres humains, des animaux et des plantes.

#### Questions types\*

- Quelle influence peut avoir la géologie sur le réseau de drainage d'un bassin versant comme celui des Grands Lacs? (CGC1D, A1.2)
- Quel pourrait être l'impact de pénuries mondiales de ressources naturelles sur l'économie canadienne? (CGC1D, B3.1)
- Quelles initiatives prennent les communautés francophones de l'Ontario ou d'ailleurs au pays pour accueillir et faciliter l'établissement de nouveaux arrivants francophones? (CGC1P, C3.3)
- Pourquoi un grand nombre de villes et de villages sont-ils construits près de cours d'eau ou de lacs? (CGC1P, D2.1)

*suite...*

\* Ces questions figurent parmi les pistes de réflexion qui accompagnent les contenus d'apprentissage.

Constantes et tendances
<p>Ce concept met l'élève au défi de découvrir des caractéristiques qui sont similaires ou se répètent dans les environnements naturel et humain (constantes) ainsi que des caractéristiques stables dans une situation particulière et sur une certaine période (tendances). Ces caractéristiques peuvent être spatiales, sociales, économiques, physiques ou environnementales. L'élève découvre des constantes en établissant des relations de similitude entre des caractéristiques et dégage des tendances en établissant des relations entre ces caractéristiques sur une certaine période.</p> <p><b>Questions types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quels processus physiques sont les plus susceptibles de causer des catastrophes naturelles au Canada? (CGC1P, A3.4)</li> <li>– Est-ce que le secteur qui contribue le plus à la création d'emplois contribue aussi le plus au produit national brut [PNB]? (CGC1D, B2.1)</li> <li>– Quel lien peut-on établir entre la présence d'infrastructures de transport et la densité de population sur un territoire donné? (CGC1D, C1.3)</li> <li>– Quel intérêt présente pour une ville la reconversion de ses anciens sites industriels en espaces dédiés à l'habitat, au commerce ou à l'art et à la culture? (CGC1P, D2.3)</li> </ul>
Interrelations
<p>Ce concept met l'élève au défi d'explorer les relations qui existent au sein des environnements naturel et humain, et entre ces environnements. Les éléments d'un environnement ou plus sont interreliés et fonctionnent ensemble comme un système. L'élève doit comprendre les relations qui existent au sein d'un système puis analyser de façon critique des relations entre des systèmes pour parvenir à déterminer l'influence qu'ils exercent les uns sur les autres.</p> <p><b>Questions types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quels facteurs environnementaux sont déterminants pour les producteurs de sirop d'érable, de fruits ou de légumes (p. ex., température, précipitations)? (CGC1P, A2.1)</li> <li>– Quel lien peut être établi entre la disponibilité de l'eau au Canada et l'utilisation que nous en faisons? (CGC1P, B1.2)</li> <li>– Quelles infrastructures les communautés canadiennes doivent-elles améliorer ou créer pour répondre aux besoins de leur population vieillissante? (CGC1D, C3.1)</li> <li>– Quelles pratiques responsables contribuent à réduire notre consommation d'énergie au quotidien? (CGC1D, D3.3)</li> </ul>
Perspective géographique
<p>Ce concept met l'élève au défi d'examiner des questions, des enjeux, des phénomènes ou des événements selon différents points de vue : environnemental, économique, culturel ou social. L'élève développe son habileté à examiner des questions sous différents angles afin de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'émettre des jugements ou de dresser un plan d'action.</p> <p><b>Questions types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quelles idées ou croyances divergentes s'expriment au Canada au sujet de la valeur des ressources naturelles, de la manière de les utiliser ou de les protéger? (CGC1D, A2.3)</li> <li>– Dans quelle mesure nos choix de consommation influent-ils sur l'utilisation des ressources naturelles du Canada? (CGC1P, B3.2)</li> <li>– Quels besoins de notre communauté sont issus de changements démographiques? (CGC1P, C3.4)</li> <li>– Quelles préoccupations sociales devraient guider les stratégies de développement d'une communauté (p. ex., la satisfaction des besoins individuels et collectifs, l'accessibilité des ressources à tous, la cohésion sociale, la préservation du bien commun)? (CGC1D, D3.4)</li> </ul>



# Enjeux géographiques du Canada, 9<sup>e</sup> année

Cours théorique

CGC1D

Ce cours permet à l'élève d'examiner les liens existants entre les environnements naturel et humain au Canada, de mieux comprendre certaines interactions au sein de ces environnements ainsi que leurs liens avec d'autres environnements dans le monde. L'élève explore des thèmes comme la distribution spatiale et le développement des ressources naturelles, les choix énergétiques et la croissance urbaine. En utilisant les concepts de la pensée critique et le processus d'enquête en géographie, incluant les technologies spatiales, l'élève acquiert les compétences qui lui sont nécessaires pour analyser des enjeux géographiques et déterminer des solutions durables pour le Canada.

**Préalable :** Aucun

## **SURVOL**

Ce cours débute par une présentation du processus d'enquête et des compétences transférables dont l'enseignement et l'apprentissage doivent être intégrés à l'enseignement et à l'apprentissage de la matière du cours, soit le contenu exposé dans les domaines d'étude A, B, C et D. Par voie de conséquence, les attentes se rattachant au processus d'enquête et aux compétences transférables sont à évaluer *tout au long* du cours.

Processus d'enquête et compétences transférables
Attentes
1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en géographie pour explorer divers aspects de la géographie du Canada.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de la géographie dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en géographie.

## Domaines d'étude

Attentes et concepts de la pensée critique en géographie	Grandes idées	Questionnement
<b>A. Environnement naturel et activité humaine</b>		
<b>A1.</b> expliquer la distribution spatiale des régions physiographiques du Canada selon leurs caractéristiques physiques ainsi que le rôle de processus naturels qui ont engendré cet environnement. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>importance spatiale</i> ]	Les grandes régions du Canada présentent des caractéristiques distinctes qui sont liées à leur géologie, leur climat, leur végétation et leur réseau hydrographique respectif.	De quelles façons se manifeste l'action continue des processus géologiques, hydrologiques et climatiques dans différentes régions du Canada?
<b>A2.</b> analyser des interactions entre les environnements naturel et humain au Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>interrelations, perspective géographique</i> ]	Le milieu physique influence les activités humaines qui à leur tour influent sur le milieu et peuvent entraîner des phénomènes ou des événements naturels.	En quoi les représentations et les croyances peuvent-elles influencer sur l'utilisation et la protection du capital naturel au Canada?  De quelles façons les communautés canadiennes peuvent-elles atténuer l'impact des catastrophes naturelles auxquelles elles sont exposées?
<b>A3.</b> analyser l'influence de processus physiques à l'origine de phénomènes et d'événements naturels se produisant au Canada ainsi que des moyens d'en atténuer les impacts. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>constantes et tendances</i> ]	Les processus physiques engendrent des phénomènes et des événements naturels qui affectent des communautés à travers le Canada.	En quoi l'identité canadienne est-elle indissociable des saisons et des paysages canadiens?
<b>B. Ressources naturelles et activités économiques</b>		
<b>B1.</b> décrire la distribution spatiale des principales ressources naturelles du Canada ainsi que certains enjeux liés à leur développement. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>interrelations, perspective géographique</i> ]	Les Canadiennes et Canadiens expriment des points de vue divergents sur le développement des ressources naturelles du pays.	De quels moyens efficaces disposons-nous pour adresser les défis posés par la répartition inégale des ressources naturelles au Canada?
<b>B2.</b> évaluer l'importance relative des différents secteurs de l'économie canadienne ainsi que les facteurs influant sur la localisation et le développement d'industries clés pour le Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>constantes et tendances</i> ]	La stabilité économique et la prospérité du Canada dépendent du développement de ses ressources naturelles et de son capital humain.	Sur quels critères devraient reposer les décisions relatives à l'extraction et au développement des ressources naturelles canadiennes?
<b>B3.</b> analyser l'influence d'initiatives gouvernementales, de la gestion des ressources et des choix de consommation sur le développement durable des ressources naturelles au Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>importance spatiale</i> ]	L'utilisation actuelle des ressources naturelles au Canada influence de façon directe sur leur disponibilité future.	Que devons-nous faire pour concilier le développement durable des ressources naturelles avec nos besoins et nos désirs?  Quelles ressources naturelles sont les plus précieuses et rentables pour le Canada?

suite...

...suite

Attentes et concepts de la pensée critique en géographie	Grandes idées	Questionnement
<b>C. Communautés canadiennes</b>		
<b>C1.</b> analyser les principales caractéristiques démographiques ainsi que les tendances de l'établissement humain au Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>importance spatiale, constantes et tendances</i> ]	La répartition et les caractéristiques de l'établissement humain au Canada varient avec le temps et selon divers facteurs.	De quelles façons les caractéristiques démographiques influent sur les communautés canadiennes?
<b>C2.</b> décrire des considérations politiques, économiques, sociales et environnementales liées à l'immigration et à la diversité de la population du Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>perspective géographique</i> ]	L'immigration et la diversité connexe croissante de la population canadienne présentent à la fois des bienfaits et des défis.	Quels facteurs historiques, physiques, économiques et sociaux ont incité les francophones à s'établir en Ontario?
<b>C3.</b> décrire les répercussions d'enjeux démographiques pour le Canada et le monde. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>interrelations</i> ]	L'intervention et l'aide canadiennes dans la résolution d'enjeux démographiques mondiaux ont des répercussions sur les communautés canadiennes.	Quels critères devraient guider l'élaboration de la politique d'immigration du Canada?  Quelles incidences pourraient avoir les enjeux démographiques et socio-économiques mondiaux sur le Canada d'aujourd'hui et de demain?
<b>D. Communautés durables</b>		
<b>D1.</b> analyser les caractéristiques de l'utilisation du sol ainsi que certains facteurs influant sur l'utilisation du sol dans les communautés du Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>importance spatiale</i> ]	L'utilisation du sol d'une communauté est déterminée par ses besoins et les caractéristiques physiques de son environnement naturel.	Comment se compare l'utilisation du sol dans diverses communautés canadiennes?  Quels principes devraient guider la résolution de conflits d'intérêts liés à l'utilisation du sol?
<b>D2.</b> analyser les impacts de la croissance urbaine sur les environnements naturel et humain. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>constantes et tendances</i> ]	La croissance urbaine a des répercussions sur l'environnement naturel, l'économie, la société et la politique.	De quelles façons la croissance urbaine peut-elle influencer la qualité de vie?
<b>D3.</b> analyser des enjeux associés à la durabilité de l'environnement humain au Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>interrelations, perspective géographique</i> ]	Nous avons un rôle à jouer dans nos communautés pour assurer la durabilité de nos systèmes alimentaire, énergétique et de transport.	Sur quels critères devrait reposer la planification durable d'une communauté?

Dans le contexte de ses apprentissages en géographie, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme l'illustre le tableau ci-après.

### Développement des habiletés spatiales

#### *Cartes géographiques\**

Par exemple, l'élève :

- utilise des cartes de base d'un système d'information géographique (SIG) pour déterminer les risques de catastrophes, de phénomènes ou d'événements naturels en un lieu donné en superposant des cartes illustrant la densité de la population, les frontières de plaques tectoniques, les corridors de tornades ou les lignes de démarcation d'inondations.
- utilise une carte thématique du monde pour démontrer comment les frontières de plaques tectoniques sont liées aux chaînes de montagnes du littoral du Pacifique.
- superpose des cartes illustrant diverses caractéristiques de sa région (p. ex., formes de relief, type de végétation, réseaux hydrographiques) afin de mieux comprendre son environnement ou d'étudier certains enjeux liés au développement de sa région.
- crée une carte thématique illustrant la production et la consommation d'énergie dans les provinces et territoires canadiens pour interpréter des perspectives variées au sujet de l'utilisation des sources d'énergie alternatives.
- superpose sur un fond de carte figurant un cours d'eau ou un ensemble de cours d'eau, une carte de localisation des sites industriels implantés dans la région pour déterminer les endroits susceptibles de présenter des signes de contamination bactérienne, chimique ou par les métaux.
- utilise une carte thématique illustrant la longueur de pipelines de transport et les obstacles naturels ou construits qu'ils traversent afin de déterminer les facteurs topographiques, environnementaux et sociaux à prendre en compte dans la construction de pipelines.
- crée une carte thématique pour illustrer la distribution spatiale de ressources naturelles renouvelables au Canada.
- utilise l'imagerie satellitaire pour se familiariser avec les caractéristiques propres à une diversité de lieux et de territoires et mieux comprendre les concepts et notions géographiques s'y rattachant.
- utilise des cartes de base d'un système d'information géographique (SIG) pour déterminer la localisation la plus propice à l'établissement d'une entreprise ou d'une industrie donnée.
- utilise des cartes de base d'un système d'information géographique (SIG) pour comparer la taille relative de communautés canadiennes et déterminer l'ampleur d'un phénomène comme la croissance urbaine.
- compare des cartes anciennes et récentes pour déterminer la progression de l'étalement urbain dans sa région.
- produit une carte topographique de sa communauté en utilisant les éléments cartographiques de base (p. ex., titre, symboles, légende, échelle, couleur) pour illustrer l'utilisation du sol.

\* Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

*suite...*

...suite

## Développement des habiletés spatiales

### *Schémas et diagrammes*

Par exemple, l'élève :

- utilise des données statistiques au sujet de l'occurrence de tornades ou de tremblements de terre dans une région pour créer une carte choroplèthe annotée illustrant la vulnérabilité des communautés canadiennes qui y sont établies.
- produit un schéma à partir de données statistiques pour illustrer le type et la quantité d'émissions de polluants ou de déchets produits par une communauté ou une industrie donnée.
- interprète un diagramme de dispersion pour déterminer les corrélations d'inégalités socioéconomiques dans le monde.
- interprète un diagramme à bandes qui présente la valeur des exportations canadiennes selon le secteur économique.
- interprète des pyramides des âges pour déterminer la répartition de la population canadienne par âge et par sexe et évaluer les besoins sociaux et économiques à venir.

# PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

i

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

## ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en géographie pour explorer divers aspects de la géographie du Canada.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de la géographie dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en géographie.

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### Utilisation du processus d'enquête

- 1.1 formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et explorer divers enjeux ou problématiques de la géographie du Canada (*p. ex., Quel pourcentage de la superficie des forêts canadiennes est consacré à la sylviculture? Pourquoi les effets du milieu océanique sur le mode de vie en bordure de l'Océan Atlantique et de l'Océan Pacifique sont-ils différents? Quels impacts environnementaux pourrait engendrer l'établissement d'une entreprise de gestion des déchets domestiques dans une collectivité?*).
- 1.2 recueillir de l'information se rapportant aux questions posées et représentant divers points de vue en consultant une variété de sources primaires (*p. ex., données brutes à caractère qualitatif et quantitatif recueillies sur le terrain, photographies, imagerie satellitaire*) et secondaires (*p. ex., articles de journaux, atlas, revues géographiques, graphiques, cartes imprimées et numériques*).
- 1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur; contexte de communication; souci d'exactitude et de précision; absence de préjugés et de biais, valeurs véhiculées*).
- 1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en géographie – importance spatiale, constantes et tendances, interrelations et perspective géographique (*p. ex., utiliser le concept d'importance spatiale pour déterminer l'ampleur de l'exploitation de certaines ressources naturelles; utiliser le concept de constantes et tendances pour déterminer les effets de l'exploitation des sables bitumineux sur les communautés autochtones de l'Alberta; utiliser le concept d'interrelations pour explorer la relation d'interdépendance existante entre le Canada et ses partenaires commerciaux dans le monde; utiliser le concept de perspective géographique pour déterminer les répercussions de la température et du climat sur les activités humaines dans une région donnée*) et divers outils organisationnels (*p. ex., notes, tableaux d'indicateurs statistiques, cartes, organisateurs graphiques*).

- 1.5** tirer des conclusions sur des enjeux et des problématiques de la géographie du Canada, y compris ceux qui font l'actualité, en utilisant les concepts de la pensée critique en géographie.
- 1.6** communiquer les résultats de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée, en citant ses sources de référence selon les normes établies et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., présentation orale ou médiatique, rapport, séminaire, débat, modèle, maquette, affiche, organisateur graphique, image satellitaire*) selon l'auditoire et l'intention poursuivie.

## Compétences transférables

- 2.1** identifier des compétences développées par l'étude de la géographie et transférables dans la vie de tous les jours, incluant les compétences essentielles du Passeport-compétences de l'Ontario (*p. ex., habiletés spatiales, habiletés en recherche, en création de cartes géographiques, de tableaux et de graphiques, en communication orale, en littératie et en numératie, en résolution de problèmes, en analyse de données; prise de décisions, persévérance au travail, travail en équipe, autonomie*).
- 2.2** utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique en géographie et les habiletés développées par l'étude de la géographie du Canada pour mieux comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels, et pouvoir agir en citoyenne ou citoyen éclairé.
- 2.3** explorer des possibilités de carrière faisant appel à une formation en géographie (*p. ex., météorologue, sismologue, paysagiste, planificatrice urbaine ou planificateur urbain, océanographe, chercheur, guide touristique, journaliste, arpenteuse ou arpenteur, gestionnaire de parcs*) et des itinéraires d'études pour y accéder, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

# A. ENVIRONNEMENT NATUREL ET ACTIVITÉ HUMAINE

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** expliquer la distribution spatiale des régions physiographiques du Canada selon leurs caractéristiques physiques ainsi que le rôle des processus naturels qui ont engendré cet environnement. [**ACCENT SUR :** *importance spatiale*]
- A2.** analyser des interactions entre les environnements naturel et humain au Canada. [**ACCENT SUR :** *interrelations, perspective géographique*]
- A3.** analyser l'influence de processus physiques à l'origine de phénomènes et d'événements naturels se produisant au Canada ainsi que des moyens d'en atténuer les impacts. [**ACCENT SUR :** *constantes et tendances*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### A1. Régions physiographiques du Canada

**ACCENT SUR :** *importance spatiale*

**A1.1** expliquer la distribution spatiale des régions physiographiques du Canada selon leurs caractéristiques physiques, incluant les types de climat, de végétation et de sol (*p. ex., formes de relief [montagne, plaine], bassins versants, masses d'eau; types de climat [maritime, arctique, continental]; types de végétation [toundra, taïga, prairie, plaine à forêt mixte]; types de sol [cryosolique, organique, vertisolique, podzolique]*).

**Pistes de réflexion :** Comment peut-on déterminer si une zone terrestre constitue une région? Quels types de réalités géographiques permettent de caractériser une région physiographique et de la délimiter dans l'espace? Quels types de cartes sont nécessaires pour identifier les bassins hydrographiques ou les régions tectoniques? Que pourrait révéler la superposition, sur un fond de carte, de calques où figurent des données thématiques (*p. ex., relief, climat, végétation*) au sujet des limites naturelles d'une région? Quels types de diagrammes sont nécessaires pour comparer les températures, les précipitations et les altitudes moyennes de différentes régions? Pourquoi utilise-t-on des cartes à petite échelle pour déterminer l'étendue du réseau hydrographique des cours d'eau?

**A1.2** expliquer la formation de paysages caractéristiques du Canada en mettant en évidence certains processus géologiques, hydrologiques et climatiques qui en sont à l'origine et continuent de les façonner (*p. ex., processus tectonique qui a entraîné la formation de montagnes plissées et faillées comme les Rocheuses canadiennes; recul glaciaire qui a laissé derrière lui des surfaces décapées [nord de l'Ontario], des terres fertiles [sud de l'Ontario] et façonné des bassins hydrologiques comme celui des Grands Lacs; action du vent qui continue de sculpter les paysages accidentés des bad-lands en Alberta; action érosive des vagues qui a pour effet de creuser les plages et la base des falaises dans les Maritimes*).

**Pistes de réflexion :** À quels processus géologiques est associée la formation des Rocheuses? Quels processus climatiques ont influé sur les caractéristiques physiques de notre région? Comment cela s'est-il passé? Quels ont été les effets de la dernière glaciation dans le nord et le sud de l'Ontario? Quelle influence peut avoir la géologie sur le réseau de drainage d'un bassin versant comme celui des Grands Lacs? Quels sont les effets du climat sur l'agriculture dans les provinces des Prairies canadiennes? Que peut révéler une représentation sous forme de couches d'un cours d'eau et de données topographiques au sujet des zones potentielles d'érosion et de dépôt de sédiments? Dans quelle mesure une carte tectonique peut-elle aider à déterminer la probabilité de l'occurrence d'activités sismiques dans une région donnée?

## A2. Environnements naturel et humain

**ACCENT SUR :** *interrelations, perspective géographique*

**A2.1** analyser l'influence de l'environnement naturel sur l'environnement humain dans différentes régions du Canada (*p. ex., le relief et le climat de montagne se prêtent à la pratique d'activités récréatives et touristiques; les terrains plats sont favorables au développement urbain; la capacité des sols et le climat influent sur le type d'agriculture pratiquée*).

**Pistes de réflexion :** Quelles caractéristiques physiques de certaines régions du Canada favorisent l'ancrage d'activités touristiques, sportives ou de loisirs? En quoi l'évaluation par GPS du déplacement de plaques tectoniques peut-elle informer les décisions d'une autorité en matière d'aménagement urbain? Quel est l'impact de la température et du climat sur les activités quotidiennes et les modèles d'établissement? D'après l'examen des caractéristiques physiques et de l'établissement humain dans une région côtière donnée, densément peuplée, à quels risques naturels cette communauté est-elle exposée?

**A2.2** déterminer comment les activités humaines peuvent, en modifiant l'environnement naturel, entraîner l'apparition de phénomènes ou d'événements naturels (*p. ex., le bitumage d'une route peut modifier un système de drainage naturel et causer l'apparition de fondrières; certaines pratiques agricoles comme les cultures intensives tendent à favoriser l'érosion du sol; la déforestation aggrave les risques de glissements ou d'éboulements de terrain sur des pentes*).

**A2.3** analyser la portée environnementale, économique, sociale et politique de diverses représentations et croyances au sujet de la valeur du capital naturel du Canada sur son utilisation et sa protection.

**Pistes de réflexion :** Quelle est la perspective des Premières Nations, des Métis et des Inuits sur l'environnement naturel? Quelles idées ou croyances divergentes s'expriment au Canada au sujet de la valeur des ressources naturelles, de la manière de les utiliser ou de les protéger? Pourquoi est-il impossible aujourd'hui de considérer l'environnement et l'économie comme des domaines distincts? Quelle importance revêt pour le Canada la protection de ses parcs nationaux? Pourquoi le développement du Nord canadien est-il étroitement lié aux affaires autochtones?

## A3. Processus, phénomènes et événements naturels

**ACCENT SUR :** *constantes et tendances*

**A3.1** expliquer les liens entre certains mécanismes et processus physiques et les phénomènes et les événements naturels qu'ils engendrent au Canada (*p. ex., mouvements de la croûte terrestre et tremblements de terre; perturbations atmosphériques et mauvais temps; crues saisonnières et inondations, effets du courant-jet sur les régions de l'Ontario, impact d'une éruption volcanique ou d'un tremblement de terre au Japon sur la Colombie-Britannique, influence météorologique d'un ouragan touchant la côte est américaine sur le Canada*).

**Pistes de réflexion :** Que peut nous apprendre l'étude des lignes de failles tectoniques? De quelles manières se manifeste l'accélération du phénomène d'érosion du littoral en Gaspésie (*p. ex., effondrement de falaises, recul des plages*)? Que peuvent révéler des images satellites et des cartes montrant la progression de l'inondation d'une rivière comme celle de la rivière Rouge au sujet de l'origine des inondations et de leurs manifestations?

**A3.2** décrire des risques naturels liés à des phénomènes ou des événements naturels, incluant des catastrophes, auxquels sont exposées des communautés à travers le Canada (*p. ex., inondations printanières de rivières [rivière Rouge au Manitoba, Saguenay au Québec], tempêtes et événements saisonniers [tornades et tempête de glace en Ontario et au Québec; feux en forêt boréale; avalanches en Colombie-Britannique et en Alberta]*).

**Pistes de réflexion :** À partir de quel moment un événement naturel est-il considéré comme une catastrophe? Quelle combinaison de facteurs naturels et humains contribuent à accroître l'occurrence de catastrophes? Quelles sont les implications à court et à long terme de vivre dans des régions propices aux catastrophes naturelles? Sur quels critères devrait reposer la décision de reconstruire ou de déplacer une communauté touchée par une catastrophe naturelle? Quelles sont les solutions les plus durables et viables? Quelles technologies spatiales les agences et les autorités gouvernementales utilisent-elles pour surveiller et prédire les phénomènes et événements naturels? À quels types de risques naturels les communautés de l'Ouest, du Centre et de l'Est du Canada sont-elles le plus exposées?

**A3.3** évaluer différentes façons de limiter l'impact de catastrophes naturelles (*p. ex., réglementer les pratiques d'aménagement du territoire, entre autres en interdisant la construction de bâtiments dans des zones inondables ou à risque; améliorer la résilience des bâtiments dans les zones sismiques ou exposées à des conditions climatiques extrêmes; mettre en place des systèmes et des procédures d'alerte précoce et des plans d'urgence à l'échelle locale, provinciale, territoriale et nationale; organiser des campagnes de sensibilisation de la population aux risques naturels auxquels elle est exposée selon la région et au besoin de préparer un plan d'urgence adapté pour sa famille*).

**Pistes de réflexion :** À quels types de risques naturels est exposée notre communauté ou notre région? Notre municipalité a-t-elle élaboré un plan d'urgence? Si oui, que prévoit ce plan? Les polices d'assurance habitation couvrent-elles les dommages dus à des glissements de terrain ou à des inondations au Canada? Que peuvent faire les personnes qui habitent le long d'un cours d'eau pour prévenir les dommages liés à des risques naturels comme des glissements de terrain ou des inondations? Comment les autorités canadiennes s'y prennent-elles pour alerter rapidement et efficacement la population au sujet des risques météorologiques auxquels elle peut être exposée?

**A3.4** analyser les conséquences environnementales, sociales, économiques ou politiques de certains changements de l'environnement naturel de la Terre (*p. ex., le réchauffement des régions froides a pour effet de réduire l'étendue de la couverture de neige saisonnière, d'accélérer le retrait des glaciers, d'amincir le pergélisol, de modifier le comportement de certaines espèces, de menacer le mode de vie et la culture des Inuits, de rendre possible l'exploitation des ressources que recèlent ces régions et d'engendrer des conflits d'intérêt, incluant des conflits territoriaux*).

**Pistes de réflexion :** Quelles répercussions peuvent avoir des hivers plus courts sur l'industrie des sports d'hiver au Canada ou sur les routes de glace dont les communautés nordiques dépendent pour leur approvisionnement? Quelles pourraient être dans l'Ouest du Canada les conséquences de l'accroissement du nombre de sécheresses prolongées sur les ressources et l'approvisionnement en eau, les forêts, la qualité des sols et la production agricole? Quelle incidence pourrait avoir l'ouverture du passage du Nord-Ouest sur les revendications du Canada dans l'Arctique?

# B. RESSOURCES NATURELLES ET ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** décrire la distribution spatiale des principales ressources naturelles du Canada ainsi que certains enjeux liés à leur développement. [ACCENT SUR : *interrelations, perspective géographique*]
- B2.** évaluer l'importance relative des différents secteurs de l'économie canadienne ainsi que les facteurs influant sur la localisation et le développement d'industries clés pour le Canada. [ACCENT SUR : *constantes et tendances*]
- B3.** analyser l'influence d'initiatives gouvernementales, de la gestion des ressources et des choix de consommation sur le développement durable des ressources naturelles au Canada. [ACCENT SUR : *importance spatiale*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### B1. Distribution spatiale des ressources naturelles

**ACCENT SUR :** *interrelations, perspective géographique*

- B1.1** expliquer l'influence des caractéristiques des régions physiographiques du Canada sur la distribution spatiale des ressources naturelles et les activités d'exploitation s'y rattachant (*p. ex., le relief, le type de climat et la capacité des sols déterminent en grande partie l'occupation du sol en forêts ou à des fins agricoles ainsi que les pratiques forestières ou agricoles; le type de roches et l'extension et la profondeur des dépôts de minerais qu'un sol contient déterminent le type d'exploitation minière dont il fait l'objet*).
- B1.2** évaluer le caractère renouvelable ou non renouvelable des ressources naturelles du Canada (*p. ex., eau, sols arables, forêts; minerais, combustibles fossiles*) sur la base de tendances en matière d'utilisation et de consommation des ressources au Canada et dans le monde (*p. ex., utilisation des sols; consommation domestique et industrielle de l'eau et de l'énergie*).  
**Pistes de réflexion :** Qu'arrive-t-il à la capacité productive d'un sol agricole lorsque la même plante y est cultivée année après année? Pourquoi peut-on considérer la terre ou la forêt comme une ressource à la fois renouvelable et non renouvelable? Quelles pratiques agricoles contribuent à préserver le caractère durable
- des sols arables (*p. ex., diversification et rotation des cultures, utilisation d'engrais organiques*)? Quelles sont les normes de signalisation des ressources sur une carte topographique? Quelle est la distribution spatiale des ressources renouvelables et non renouvelables de notre région?
- B1.3** expliquer les défis que posent la répartition inégale et la disponibilité de ressources naturelles clés (*p. ex., eau, terres arables, combustibles fossiles*) à l'échelle nationale et mondiale (*p. ex., en matière de partage, d'exploitation, de contrôle, de commercialisation*).  
**Pistes de réflexion :** Quelles inégalités peuvent être révélées par une mappemonde illustrant la répartition des principales réserves d'énergies fossiles ou d'eau douce au Canada ou dans le monde? Quelles ressources canadiennes pourraient à l'avenir s'inscrire dans le cadre des accords commerciaux que le Canada négocie avec d'autres pays? Existe-t-il une relation entre la disponibilité d'une ressource et sa valeur économique? Quelle est la relation entre le lieu où se trouve une ressource et son mode d'extraction? Pour quelles raisons la perte ou le développement d'industries primaires uniques en région contribue à la disparité économique et sociale des régions canadiennes? Sur quels principes clés devrait être envisagé le développement d'une communauté qui est tributaire d'une industrie primaire unique?

**B1.4** analyser les considérations environnementales, économiques, sociales et politiques devant être prises en compte dans le cadre du développement, de l'extraction et de la gestion de diverses ressources naturelles du Canada (*p. ex., enjeux liés à des projets d'exportation d'eau douce en vrac, incluant la controverse entourant la marchandisation de l'eau dans le monde; pression économique et impacts environnementaux et sociaux de la construction de pipelines aux fins de l'exportation du pétrole et du gaz canadiens; défis relatifs au maintien de la diversité marine et du bien-être socioéconomique des communautés côtières dans le contexte de la gestion des pêches*).

**Pistes de réflexion :** Comment détermine-t-on la propriété de ressources naturelles comme l'eau se trouvant aux frontières politiques de pays? Que peut nous apprendre une carte du réseau de pipelines canadien? Quelles sont les responsabilités de l'Office national de l'énergie pour ce qui concerne la construction et l'exploitation de pipelines et la protection connexe de l'environnement au Canada?

## B2. Industries canadiennes et développement économique

**ACCENT SUR :** constantes et tendances

**B2.1** comparer l'importance (*p. ex., en matière de produit intérieur brut [PIB], d'emploi*) des différents secteurs d'activité économique au Canada (*p. ex., secteur primaire, secteur secondaire et secteur des services [tertiaire]*).

**Pistes de réflexion :** Que révèle la composition du produit intérieur brut [PIB] canadien au sujet de la part du PIB générée par le secteur de la production de biens et celle de la production de services? Quel secteur contribue le plus à la création d'emplois?

**B2.2** identifier des constantes et des tendances en matière d'exportation et d'importation de biens et de services au Canada (*p. ex., États-Unis comme principal partenaire économique, augmentation des exportations de matières premières vers les marchés émergents [pays BRIC (Brésil, Russie, Inde, Chine), Asie, Afrique, Amérique latine]; secteurs centrés sur l'exportation : agroalimentaire, métaux et minerais, foresterie; importations : produits de l'automobile, produits pharmaceutiques et médicaments, matériel informatique et périphérique*).

**Pistes de réflexion :** Sur quels secteurs industriels le Canada compte-t-il le plus pour générer des revenus à l'exportation? À quels pays le Canada

vend-il le plus de ses ressources naturelles? Quel est le poids des ressources naturelles dans le bilan commercial du Canada? Que peut révéler une carte de flux des importations et des exportations canadiennes de biens et de services?

**B2.3** déterminer les principaux facteurs influant sur la localisation d'une industrie (*p. ex., disponibilité de la ressource, distance des marchés, coûts de transport, incitatifs gouvernementaux, disponibilité de la main-d'œuvre*) selon le type d'industrie (*p. ex., industrie d'extraction de ressources, industrie de fabrication, industrie de services, industrie des sciences et de la technologie, industrie culturelle*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi les facteurs de localisation d'une exploitation agricole diffèrent-ils selon le type d'exploitation (*p. ex., production céréalière [maïs, blé, orge], laitière, fruitière*)? Pourquoi les gouvernements octroient-ils des subventions à certaines industries ou entreprises? Quels critères environnementaux et économiques sont à considérer pour déterminer si une ressource devrait être exploitée? Où sont localisées les principales industries culturelles francophones du Canada? Quels facteurs expliquent leur localisation? Quelles nouvelles industries pourraient s'implanter dans notre communauté compte tenu de son infrastructure actuelle?

**B2.4** évaluer l'importance nationale et internationale des ressources canadiennes en capital humain au niveau de l'économie du savoir (*p. ex., professionnels hautement qualifiés et main d'œuvre spécialisée dans une diversité de domaines dont le génie et la construction d'infrastructures; qualité des services bancaires et financiers ou liés aux industries de la consommation; bassin de chercheurs scientifiques de réputation internationale; formation en techniques de sécurité [sécurité au travail, sécurité nationale, technologies de l'information et de la communication], expertise en événements culturels et de divertissement, capacité d'accueillir des rencontres internationales*).

**Pistes de réflexion :** Quelle contribution apporte l'Agence spatiale canadienne à la recherche spatiale internationale? En quoi les activités de l'Agence sont-elles liées à l'étude de la géographie et à l'industrie spatiale? Dans quels autres domaines de pointe les scientifiques de la Station spatiale internationale mènent-ils des recherches? Dans quels domaines le Canada exporte-t-il le plus ses compétences et son savoir-faire?

## B3. Développement durable

### ACCENT SUR : importance spatiale

**B3.1** analyser l'impact de la participation canadienne aux échanges internationaux et à la mondialisation sur la gestion et le développement durables des ressources naturelles au Canada (*p. ex., participation à des accords internationaux sur la déforestation, l'utilisation de pesticides, la protection des espèces, la pollution; pression économique favorisant l'accroissement des exportations de matières premières au détriment de produits manufacturés et de services; mise en place d'une réglementation canadienne concernant l'étiquetage de produits [« produit du Canada » et « fait au Canada »]*).

**Pistes de réflexion :** Sur quels critères clés devrait reposer l'élaboration de toute entente commerciale internationale portant sur l'exploitation des ressources naturelles canadiennes? Quelle importance devrait revêtir le développement durable dans une telle entente? Quel pourrait être l'impact de pénuries mondiales de ressources naturelles sur l'économie canadienne?

**B3.2** déterminer l'efficacité d'initiatives gouvernementales et industrielles visant à favoriser le développement durable des ressources naturelles canadiennes (*p. ex., établissement de ceintures vertes autour des grandes villes; restrictions relatives à la fréquentation d'aires protégées; mise en place de réglementation sur la chasse d'animaux sauvages; dispositions législatives visant la réhabilitation de sites d'extraction d'agrégats ou le recouvrement de résidus déployés sur les sites miniers; programme communautaire de compostage et de recyclage*).

**Pistes de réflexion :** Quelle est l'efficacité des dispositions que prend ta communauté en matière de gestion durable des ressources naturelles qu'elle utilise? Quels sont les défis et les avantages liés à l'établissement de ceintures vertes dans la planification urbaine? Que révèle l'analyse de diagrammes de données émanant des autorités municipales sur la quantité et le type de déchets domestiques ou industriels recyclés par rapport à ceux acheminés vers une décharge ou un site d'enfouissement? En quoi cette analyse fait-elle apparaître la nécessité de réduire son empreinte écologique?

**B3.3** déterminer la faisabilité du développement de certaines sources d'énergie renouvelables et alternatives (*p. ex., énergie solaire, éolienne, marémotrice; géothermie, biomasse*) dans le cadre de stratégies de développement durable de différentes régions du Canada.

**Pistes de réflexion :** Quels seraient les avantages et les coûts associés au développement d'un parc éolien ou d'une ferme solaire pour une communauté? Quelles stratégies pourraient convaincre une communauté, par exemple une communauté agricole, d'investir dans des sources d'énergies renouvelables ou alternatives? Quelles leçons peuvent être tirées des initiatives de la municipalité de Sault Ste. Marie dans le domaine des énergies renouvelables et alternatives? Dans quelles régions du Canada pourrait être envisagé le développement d'une usine marémotrice?

**B3.4** déterminer les rôles et les responsabilités des citoyennes et citoyens canadiens en matière de promotion de l'utilisation durable des ressources (*p. ex., soutenir les politiques publiques favorisant l'utilisation durable des ressources naturelles au pays; réduire son empreinte écologique; faire des choix de consommation responsables; réduire sa consommation d'eau et mieux gérer sa consommation d'énergie pour éviter le gaspillage; trier ses déchets pour en permettre le recyclage et le compostage*).

**Pistes de réflexion :** Comment l'empreinte écologique d'une personne reflète-t-elle sa consommation des ressources naturelles du pays? Comment concilier les besoins de la société canadienne et le développement durable? Quelles sont les répercussions du choix de consommer ou non des ressources non renouvelables?

**B3.5** analyser l'influence de différents intervenants sur le développement, l'utilisation et la consommation de ressources naturelles au Canada (*p. ex., organisations non gouvernementales comme Greenpeace et le Forest Stewardship Council; institutions fédérales comme Ressources naturelles Canada et Patrimoine canadien; agences provinciales comme la Commission de l'escarpement du Niagara; instituts, centres et unités de recherche universitaires; multinationales; Premières Nations, Métis et Inuits; syndicats de travailleuses et travailleurs*).

**Pistes de réflexion :** Quel rôle jouent les intervenants environnementaux dans la gestion durable des ressources naturelles au Canada? Comment les entreprises canadiennes associées à une multinationale peuvent-elles empêcher la surexploitation d'une ressource naturelle? Pourquoi la participation active des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits est-elle essentielle dans le cadre de projets de développement et d'exploitation des ressources naturelles du Nord canadien?

# C. COMMUNAUTÉS CANADIENNES

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** analyser les principales caractéristiques démographiques ainsi que les tendances de l'établissement humain au Canada. [**ACCENT SUR :** *importance spatiale, constantes et tendances*]
- C2.** décrire des considérations politiques, économiques, sociales et environnementales liées à l'immigration et à la diversité de la population du Canada. [**ACCENT SUR :** *perspective géographique*]
- C3.** décrire les répercussions d'enjeux démographiques pour le Canada et le monde. [**ACCENT SUR :** *interrelations*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### C1. Démographie canadienne

**ACCENT SUR :** *importance spatiale, constantes et tendances*

**C1.1** analyser les caractéristiques démographiques de la population canadienne (*p. ex., taux d'accroissement naturel, répartition par âge et par sexe, vieillissement de la population, espérance de vie, migration nette, rapport de dépendance démographique global, diversité ethnique et culturelle*) à partir de données de recensement, de calculs et d'outils démographiques (*p. ex., calcul du taux d'accroissement naturel [différence entre le taux de natalité et le taux de mortalité]; calcul de la migration [différence entre le nombre de personnes entrant et quittant un pays dans une année donnée]; pyramide des âges*).

**Pistes de réflexion :** De quelles sources de données et de quels outils statistiques as-tu besoin pour étudier la population canadienne? Quelles sont les caractéristiques de cette population d'après cette pyramide des âges? Quels changements peut-on observer et comment peut-on les expliquer? La croissance de la population canadienne est-elle présentement attribuable à l'accroissement naturel ou à l'accroissement migratoire? Comment s'explique la croissance actuelle plus rapide de la population autochtone par rapport à celle de la population générale du Canada? D'après les données statistiques les plus récentes, combien de langues sont parlées au Canada? Comment se traduit en

chiffres la dualité linguistique dans la société canadienne? Quel est le taux de croissance de la population francophone dans différentes régions du Canada?

**C1.2** déterminer les facteurs qui influent sur l'établissement humain au Canada (*p. ex., facteurs physiques : relief, climat; facteurs économiques : disponibilité de ressources, présence d'axes routiers, possibilités d'emploi, accès à des services [transports, soins de santé, établissements d'enseignement et de formation]; facteurs historiques : communautés linguistiques et culturelles établies de plus ou moins longue date sur le territoire; vocation urbaine, agricole, industrielle ou touristique des territoires*) ainsi que leurs effets aux plans local, régional et national (*p. ex., distribution spatiale déséquilibrée de la population [concentration de la population dans le sud du Canada, territoires nordiques quasiment inhabités]; différence de densité des populations, développement inégal des infrastructures publiques et des services*).

**Pistes de réflexion :** Où vivent majoritairement les Canadiennes et Canadiens? Dans quelle mesure l'établissement d'une industrie peut-elle influencer sur la démographie d'une communauté? Quels facteurs expliquent l'établissement de francophones dans les différentes régions de l'Ontario, incluant la nôtre? Pourquoi certains établissements humains se transforment-ils en grandes régions métropolitaines alors que d'autres demeurent de petites agglomérations?

**C1.3** décrire l'évolution de l'établissement de la population au Canada (p. ex., densité et diversité accrues de la population dans les grands centres urbains, croissance des villes et des collectivités rurales avoisinantes et faible démographie de celles qui en sont les plus éloignées; étalement urbain le long des grands axes routiers des régions métropolitaines; dispersion et isolement des communautés éloignées dont les infrastructures de transport et de communication sont trop peu développées).

**Pistes de réflexion :** Quel pourcentage de la population du Canada vit aujourd'hui dans les zones urbaines? Que révèle la mise en comparaison de photographies aériennes et satellites sur la taille et la densité de divers regroupements de population au Canada? Quel lien peut-on établir entre la présence d'infrastructures de transport et la densité de population sur un territoire donné? Quelles régions du Canada sont les plus susceptibles de voir croître leur population au cours des années qui viennent?

**C1.4** analyser les tendances de migrations internes de divers groupes au Canada (p. ex., urbanisation des populations autochtones; exode rural; migration de travailleurs des régions du Centre et de l'Est du pays vers le nord de l'Alberta).

**Pistes de réflexion :** Qu'est-ce qui explique l'exode rural? D'après les données du dernier recensement de Statistique Canada sur la communauté francophone de l'Ontario, comment se traduit en chiffres l'urbanisation croissante de cette population? Quelles provinces accueillent le plus de migrations et lesquelles voient le plus de leurs habitants changer de province? Qu'est-ce qui explique les gains migratoires interprovinciaux que l'Alberta enregistre depuis une dizaine d'années? Quelle est l'utilité des flèches proportionnelles dans la représentation des mouvements de populations?

**C1.5** comparer les caractéristiques et les tendances démographiques de communautés canadiennes dans leur contexte régional à celles de l'ensemble du pays et d'autres pays.

**Pistes de réflexion :** Comment se compare la population de ta localité avec les trois villes les plus peuplées du Canada? Est-ce que les tendances démographiques de ta localité sont représentatives des tendances provinciales ou nationales? Comment se comparent les tendances démographiques canadiennes aux tendances démographiques mondiales (p. ex., pour ce qui est de la croissance démographique et de l'urbanisation des populations)?

## C2. Immigration et diversité ethnoculturelle

**ACCENT SUR :** perspective géographique

**C2.1** décrire les principaux facteurs influant sur le lieu d'établissement des nouveaux arrivants au Canada ainsi que les bienfaits et les défis liés à l'immigration et à la diversité croissante de la population canadienne (p. ex., bienfaits : enrichissement culturel; occasions multiples d'échanges interculturels et capacité connexe accrue du Canada d'élargir ses relations commerciales dans le cadre de la mondialisation des échanges et de l'économie du savoir; prise de conscience d'enjeux mondiaux et d'injustices perpétrées à l'étranger incitant les Canadiennes et Canadiens à s'affirmer et à agir comme citoyennes et citoyens du monde; défis : problématique de l'accueil et de l'intégration économique et sociale des nouveaux arrivants; lutte contre les pratiques de discrimination et les crimes de haine motivés par la race ou l'origine ethnique).

**Pistes de réflexion :** Dans quelles régions du Canada les nouveaux arrivants s'établissent-ils en plus grand nombre? Quelles sont les raisons de ces choix? Les gouvernements devraient-ils ou non influencer sur le lieu d'établissement des populations immigrantes sur leur territoire? Que révèle ce diagramme circulaire sur la composition ethnoculturelle de notre communauté? Quels symboles visibles aident les communautés canadiennes à assumer leur diversité (p. ex., commerces, restaurants, lieux de culte, musées, centres culturels, festivals)?

**C2.2** déterminer des stratégies d'accueil et d'intégration sociale des nouveaux arrivants au sein de diverses communautés (p. ex., offre de services d'information et d'orientation dans plusieurs langues; offre de programmes de formation linguistique des adultes dans la langue officielle de leur choix et de programmes scolaires adaptés pour leurs enfants; Programme d'appui aux nouveaux arrivants [PANA] dans les écoles de langue française de l'Ontario; organisation d'événements culturels [autour de la musique, de la danse ou de la cuisine traditionnelle] favorisant le rapprochement interculturel).

**Pistes de réflexion :** Quels services et pratiques sont les plus susceptibles d'aider les nouveaux arrivants à s'établir dans leur nouvelle communauté (p. ex., services en employabilité, aide au logement, formation linguistique)? Quels défis pose la coexistence de cultures variées? Quelles initiatives prennent les communautés francophones de l'Ontario ou d'ailleurs au pays pour répondre aux besoins des nouveaux arrivants francophones?

**C2.3** analyser les répercussions politiques, économiques et sociales des politiques canadiennes relatives à l'immigration et aux réfugiés (*p. ex., obligation de mise en œuvre de programmes pertinents en vertu de la législation canadienne sur les langues officielles, le multiculturalisme et l'équité en matière d'emploi; pressions sur les services institutionnels [soins de santé, éducation et formation, justice]; développement des communautés de langues officielles minoritaires; densité et diversité croissantes des populations urbaines*).

**Pistes de réflexion :** Quels programmes fédéraux et provinciaux ont été mis en place pour accueillir les nouveaux arrivants et favoriser leur intégration au marché du travail? Quelle part de la croissance démographique canadienne est liée à l'admission d'immigrantes et d'immigrants et de réfugiés? Sur quels critères repose présentement au Canada l'obtention du statut de réfugié? Est-il envisageable que le Canada facilite l'entrée au pays de plus d'immigrantes et d'immigrants et de réfugiés dans les années à venir compte tenu que l'immigration pourrait être le seul facteur de croissance de la population canadienne vers 2030 selon Statistique Canada et du nombre important de réfugiés demandant asile de par le monde?

### C3. Enjeux démographiques

**ACCENT SUR :** *interrelations*

**C3.1** analyser les répercussions d'enjeux démographiques actuels sur les communautés canadiennes (*p. ex., vieillissement de la population : demande accrue de services de soins de santé de qualité [soutien à domicile, services de soins de longue durée] et d'infrastructures adaptées et sécuritaires [maisons de retraite, résidences pour personnes semi-autonomes]; croissance de la densité de population : besoins en logements, en formation, en emploi, en infrastructures urbaines et environnementales [transport, gestion de l'eau et des déchets]; augmentation de la tranche de population qui s'occupe de personnes âgées et d'enfants au sein du même domicile : surcharge de responsabilités et augmentation du niveau de stress des personnes aidantes, influant sur leur vie sociale, leur carrière et leur santé; quartiers à majorité ethnique perçus comme entravant l'intégration sociale*).

**Pistes de réflexion :** Les enjeux démographiques nationaux sont-ils les mêmes ou différent-ils d'une communauté à l'autre à travers le Canada? Quelles infrastructures les communautés canadiennes doivent-elles améliorer ou créer pour répondre aux besoins de leur population

vieillissante? À quels types de difficultés est confrontée la « génération sandwich » qui se trouve dans l'obligation de prodiguer des soins à la fois à des enfants et à des parents vieillissants? D'après ton analyse d'une pyramide des âges animée de la population du Canada sur plusieurs décennies, quelles tendances auront le plus d'impact sur la planification des infrastructures dont le pays aura besoin dans les années à venir? Comment pourraient être représentées les tendances démographiques canadiennes sur une carte thématique?

**C3.2** décrire le rôle des gouvernements, des organisations et des citoyennes et citoyens du Canada dans la résolution de problèmes liés aux disparités démographiques mondiales (*p. ex., en matière de scolarisation des enfants et de formation professionnelle, d'accès à l'eau potable et à l'électricité, aux soins de santé et aux médicaments; en matière d'aide au développement ou au renforcement des structures institutionnelles*).

**Pistes de réflexion :** Quels rôles jouent les agences de l'Organisation des Nations Unies [ONU] ou l'Organisation internationale de la Francophonie [OIF] dans la résolution d'enjeux démographiques mondiaux? Comment a évolué l'aide publique canadienne au développement au cours des dernières décennies? Pourquoi le choix de la projection de Peters s'avère-t-il pertinent pour illustrer les disparités démographiques mondiales? Quels constats peux-tu tirer de ton analyse de ce diagramme en nuage de points sur la corrélation entre l'espérance de vie et le revenu national brut (RNB) au Canada? Dans le monde?

**C3.3** déterminer les critères sur lesquels devraient reposer l'intervention et l'aide canadiennes dans la résolution d'enjeux démographiques globaux comme la pauvreté, la sécurité des populations, l'analphabétisme ou la pauvreté (*p. ex., nombre de personnes affectées, régime politique en place dans la région touchée, ampleur de l'aide requise, type de soutien sollicité, capacité de faire la différence dans le long terme*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi est-il dans l'intérêt du Canada de participer à la résolution d'enjeux démographiques globaux? Quelle incidence pourrait avoir sur le Canada un phénomène démographique de grande ampleur comme les migrations internationales?

# D. COMMUNAUTÉS DURABLES

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** analyser les caractéristiques de l'utilisation du sol ainsi que certains facteurs influant sur l'utilisation du sol dans les communautés du Canada. [ACCENT SUR : importance spatiale]
- D2.** analyser les impacts de la croissance urbaine sur les environnements naturel et humain. [ACCENT SUR : constantes et tendances]
- D3.** analyser des enjeux associés à la durabilité de l'environnement humain au Canada. [ACCENT SUR : interrelations, perspective géographique]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### D1. Utilisation du sol

**ACCENT SUR :** importance spatiale

**D1.1** analyser l'organisation spatiale d'une communauté à partir des caractéristiques de différents types d'utilisation du sol (p. ex., corridors et infrastructures de transport [artères principales, rues commerçantes, rues résidentielles]; centre historique, localisation des zones commerciales et industrielles; quartiers résidentiels à forte, moyenne et faible densité; parcs et espaces verts).

**Pistes de réflexion :** Quels types de services s'attend-on à trouver dans un centre-ville? Pourquoi est-il important pour une ville d'avoir un quartier des affaires dynamique? Quels avantages présentent pour une communauté ses espaces verts ou ses installations et équipements récréatifs (p. ex., amélioration de la qualité de l'air, liaison piétonnière dans la ville, possibilité d'activités en plein air pour différents groupes de personnes)? Pourquoi les terrains industriels sont-ils souvent situés en périphérie des villes? D'après ton analyse du plan officiel de ta communauté, est-ce que la distribution spatiale de ses zones résidentielles reflète la densité de sa population? La distribution spatiale de ses établissements commerciaux (p. ex., commerces de détail, galerie marchande, centre commercial) favorise-t-elle la cohésion de la communauté ou a-t-elle plutôt tendance à la diviser? Pourquoi?

**D1.2** expliquer l'influence de l'environnement naturel sur l'utilisation du sol dans l'environnement bâti (p. ex., la présence d'un site naturel d'intérêt comme une étendue d'eau,

une rivière ou un ruisseau donne fréquemment lieu à l'aménagement de parcs, d'aires de détente ou de pique-nique et de sentiers pédestres; des pelouses sont souvent implantées sur les terrains en pente pour limiter l'érosion et réduire le ruissellement des eaux de pluie; les terrains accidentés sont peu aménagés).

**Pistes de réflexion :** Quels avantages et désavantages présente une colline pour le développement urbain? Quelle fonction remplissent les zones humides ou les marais dans des zones urbaines? Que peut révéler une carte topographique sur le choix d'emplacement de constructions en relation avec les obstacles naturels existants?

**D1.3** comparer l'utilisation du sol dans des communautés canadiennes semblables en tenant compte de l'influence des besoins de leur population locale respective (p. ex., parcs et infrastructures de loisirs, accessibilité, mobilité, sécurité, logement, transports urbains selon l'achalandage).

**Pistes de réflexion :** Quel type d'utilisation du sol occupe le plus d'espace dans les communautés étudiées? En quoi leur organisation spatiale est-elle semblable ou différente? À quels besoins de la population répond cette distribution spatiale des institutions, des commerces et de l'habitat? D'après les plans d'utilisation du sol de chacune de ces communautés, quels facteurs ont pu influencer sur la localisation des espaces publics? Quels choix d'affectation paraissent les plus pertinents et pourquoi? Lesquels sont susceptibles de poser des problèmes et pourquoi?

## D2. Croissance urbaine

**ACCENT SUR :** constantes et tendances

**D2.1** analyser les impacts économiques, sociaux et politiques de la croissance urbaine sur les environnements naturel et humain (p. ex., débat autour de la vision d'un développement urbain durable, de la participation citoyenne devant l'accompagner, et de l'établissement des priorités d'aménagement s'y rattachant; investissements requis aux fins du développement des infrastructures municipales et des services publics; priorité au développement du transport en commun pour réduire les coûts liés à la dépendance automobile et à la congestion urbaine; impact sur la santé humaine [maladies respiratoires dues à la pollution, risque de propagation plus rapide de maladies transmissibles du fait de la forte densité de population, stress urbain]).

**Piste de réflexion :** Quels types de conflits peut générer un projet d'aménagement comme la construction d'un nouveau quartier résidentiel ou la mise en valeur d'un milieu naturel en zone urbaine (p. ex., conflit d'usage, conflit d'intérêt)?

**D2.2** évaluer l'impact de la croissance urbaine sur l'environnement naturel (p. ex., pollution de l'air et de l'eau [gaz d'échappement des voitures; pollution accumulée sur les voiries et transportée par le ruissellement des eaux de pluie]; gestion problématique des déchets [concentration de vastes quantités de déchets sur un même territoire et risque de saturation de la capacité des écosystèmes à les absorber], étalement urbain engendrant la perte de terres agricoles et de milieux naturels).

**Pistes de réflexion :** Quel peut être l'impact du drainage d'un marais en zone urbaine ou périurbaine sur la flore et la faune indigènes ou le microclimat qui leur est associé? Quelles incidences peut avoir la croissance de la population sur l'efficacité des systèmes de traitement des eaux d'égout? Quel intérêt présente l'installation de bassins de rétention des eaux de pluie dans un projet domiciliaire? Que révèle la mise en parallèle de cartes produites à différentes époques sur la progression de l'étalement urbain dans cette région?

**D2.3** décrire diverses stratégies servant à contrôler l'étalement urbain (p. ex., création de ceintures vertes et d'espaces naturels protégés autour et à l'intérieur des villes, construction de quartiers résidentiels à forte densité de population, augmentation des services de transport en commun, aménagement de réseaux de pistes cyclables sécuritaires, revitalisation de quartiers anciens).

**Pistes de réflexion :** Quelles mesures notre communauté envisage-t-elle de prendre pour enrayer l'étalement urbain d'après son plan actuel? Sur quels critères devrait-on se baser pour déterminer les limites physiques d'une municipalité ou l'emplacement de sites d'enfouissement de déchets? Devrait-il exister des restrictions quant à l'utilisation de terres agricoles situées à la périphérie des centres urbains? Quels besoins en infrastructures sont mis en évidence dans le plan d'urbanisme de notre municipalité (p. ex., maintenance du réseau routier, réhabilitation ou développement des réseaux d'aqueduc et d'égout, aménagements piétonniers et d'espaces publics, logements abordables)? D'après ce plan, quels aménagements envisage notre communauté pour soutenir son développement et améliorer la qualité de vie de sa population?

## D3. Durabilité de l'environnement humain

**ACCENT SUR :** interrelations, perspective géographique

**D3.1** analyser la durabilité et la viabilité de la production, de la distribution et de la consommation alimentaires au Canada (p. ex., efficacité de la chaîne d'approvisionnement reliant les producteurs et les consommateurs régionaux; capacité de rendre accessibles aux consommatrices et consommateurs des aliments produits de manière durable; superficie réduite de terres arables en raison de l'étalement urbain).

**Pistes de réflexion :** Sur quelles activités et quelles pratiques repose la durabilité du système alimentaire canadien? Pourquoi est-il important que les producteurs laitiers opèrent près des centres urbains? Pourquoi attribue-t-on aux marchés fermiers locaux la capacité de soutenir le développement durable des communautés? Quels aliments sont cultivés dans ta localité? Quels choix alimentaires durables sont offerts à la population canadienne?

**D3.2** déterminer la durabilité des systèmes de transport de personnes et de marchandises existants à l'échelle locale, provinciale ou territoriale, nationale et internationale ainsi que les options envisagées en matière de transport pour le futur (p. ex., entretien des routes, élargissement d'autoroutes, développement des réseaux de pistes cyclables; aménagement de voies de covoiturage, amélioration des infrastructures et services de transport collectif [autobus, métro, train de banlieue, avion, traversier; covoiturage, taxi collectif], ouverture du passage du Nord-Ouest).

**Pistes de réflexion :** Quels sont les coûts et les bénéfices du transport aérien? Est-ce que la pratique qui consiste à acheter des contreparties de la fixation du carbone compense les impacts environnementaux associés au transport aérien? Quels types d'aménagement peuvent à la fois contribuer à accroître la performance du système de transport urbain et à enrayer l'étalement urbain? Quel lien peut-on établir entre les réseaux de transport et la taille et l'emplacement des communautés?

**D3.3** décrire les conséquences des modes de consommation des ressources énergétiques sur la durabilité au Canada (*p. ex., consommation résidentielle : pour le chauffage l'hiver, la climatisation l'été, l'éclairage, les appareils électroménagers; consommation pour les déplacements*).

**Pistes de réflexion :** Selon les données statistiques, le Canada occupe un des premiers rangs mondiaux de la consommation d'énergie par personne. Pour quelles raisons consomme-t-on une si grande quantité d'énergie au Canada? Parmi nos activités, lesquelles consomment le plus d'énergie? Quelles pratiques responsables contribuent à réduire notre consommation d'énergie au quotidien? Quelles mesures peut prendre une communauté pour soutenir son développement tout en réduisant sa consommation d'énergie? Quel rôle peuvent jouer les innovations technologiques dans la réduction de notre consommation d'énergie au quotidien?

**D3.4** déterminer quelles stratégies contribueraient à améliorer la durabilité sociale et économique de sa communauté (*p. ex., diversification des activités économiques, investissements dans l'amélioration des infrastructures et services publics; soutien à l'établissement de marchés locaux et à la création de coopératives; incitation au covoiturage; implantation de réseaux de location de vélos, désignation d'espaces verts*).

**Pistes de réflexion :** Sur quels critères pourrait reposer l'évaluation des progrès de ta communauté en matière de durabilité? Sur quels principes repose la durabilité économique des investissements qu'une communauté engage pour son développement (*p. ex., démonstration de l'intérêt économique de l'investissement pour la communauté dans le court, moyen et long terme, assentiment local, partenariats*)? Quelles préoccupations sociales devraient guider les stratégies de développement d'une communauté (*p. ex., la satisfaction des besoins individuels et collectifs, l'accessibilité des ressources à tous, la cohésion sociale, la préservation du bien commun*)?



# Enjeux géographiques du Canada, 9<sup>e</sup> année

Cours appliqué

CGC1P

Ce cours porte sur des enjeux géographiques actuels qui influent sur la vie des Canadiennes et Canadiens et la communauté mondiale. L'élève puise dans son quotidien et ses expériences personnelles pour explorer le thème de la durabilité à travers des questions comme les ressources en eau et en nourriture, l'utilisation des sols et le rapport à l'environnement. L'étude de ces questions dans le contexte canadien est élargie au contexte mondial, ce qui aide l'élève à prendre conscience de leur interdépendance. Tout au long du cours, l'élève utilise les concepts de la pensée critique en géographie et le processus d'enquête, incluant des technologies spatiales, pour soutenir sa réflexion et acquérir les compétences qui lui sont nécessaires pour faire des choix responsables et s'affirmer en qualité de citoyenne ou citoyen du Canada et du monde.

**Préalable :** Aucun

## SURVOL

Ce cours débute par une présentation du processus d'enquête et des compétences transférables, dont l'enseignement et l'apprentissage doivent être intégrés à l'enseignement et à l'apprentissage du contenu principal du cours, soit le contenu exposé à travers les domaines d'étude A à D. Par voie de conséquence, les attentes se rattachant au processus d'enquête et aux compétences transférables sont à évaluer *tout au long* du cours.

Processus d'enquête et compétences transférables
Attentes
1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en géographie pour explorer divers aspects de la géographie du Canada.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de la géographie dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en géographie.

## Domaines d'étude

Attentes	Grandes idées	Questionnement
<b>A. Environnement naturel et activité humaine</b>		
<b>A1.</b> décrire les principales caractéristiques de l'environnement naturel ainsi que le rôle des processus naturels dans cet environnement. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>importance spatiale</i> ]	Le Canada est constitué de plusieurs régions physiographiques présentant chacune des caractéristiques distinctes.	Quels paysages canadiens sont les plus emblématiques de l'identité nationale?  De quelles façons les activités humaines de ma communauté influencent-elles sur l'environnement naturel?  De quelles façons l'environnement naturel du Canada influe-t-il sur le mode de vie des groupes humains à travers le pays?
<b>A2.</b> expliquer les liens entre l'environnement naturel et l'activité humaine au Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>interrelations, perspective géographique</i> ]	L'environnement naturel influe sur les activités humaines qui à leur tour influent sur le milieu et peuvent entraîner des phénomènes ou des événements naturels.	Quelles sont les répercussions les plus significatives des phénomènes et des événements naturels sur les communautés canadiennes?
<b>A3.</b> analyser les impacts de processus physiques à l'origine de phénomènes et d'événements naturels se produisant au Canada ainsi que des moyens de les atténuer. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>constantes et tendances</i> ]	Mieux comprendre les phénomènes et les événements naturels qui se produisent au Canada peut nous aider à développer des stratégies de prévention et d'atténuation des risques qui leur sont associés.	
<b>B. Ressources naturelles et activités économiques</b>		
<b>B1.</b> décrire l'utilisation des ressources naturelles au Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>interrelations</i> ]	Le Canada possède une grande diversité de ressources naturelles qui sont utilisées de façon très variée.	Quelle est l'utilisation la plus importante des ressources naturelles canadiennes?  Quels rôles jouent les industries de ma communauté?
<b>B2.</b> déterminer l'importance des ressources naturelles et de différents secteurs de l'industrie canadienne pour le développement économique du Canada. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>importance spatiale, constantes et tendances</i> ]	Les ressources naturelles et les industries canadiennes constituent ensemble un levier stratégique pour le développement du pays.	Quelles ressources naturelles sont les plus précieuses et rentables pour le Canada?
<b>B3.</b> déterminer l'influence des choix et des pratiques de consommation personnels et collectifs sur la gestion durable des ressources naturelles. [ <b>ACCENT SUR :</b> <i>perspective géographique</i> ]	Les personnes et la collectivité exercent une influence directe sur la façon dont les ressources naturelles sont utilisées et peuvent faire en sorte de favoriser leur gestion durable.	Quels comportements me faut-il adopter et quelles habitudes me faut-il prendre pour rendre mon mode de vie plus durable?

suite...

...suite

Attentes	Grandes idées	Questionnement
<b>C. Communautés canadiennes</b>		
<b>C1.</b> décrire les principales caractéristiques démographiques et de l'établissement humain au Canada. <b>[ACCENT SUR : interrelations]</b>	Les communautés canadiennes se distinguent par la taille, la structure d'âge et la diversité culturelle de leur population.	De quelles façons les caractéristiques démographiques canadiennes sont reflétées dans notre communauté?
<b>C2.</b> expliquer les tendances de l'immigration au Canada. <b>[ACCENT SUR : constantes et tendances]</b>	La population canadienne présente une diversité culturelle croissante qui est liée à des enjeux mondiaux.	Quels facteurs ont influé sur l'établissement des francophones en Ontario?  Pourquoi l'immigration demeure-t-elle un enjeu important pour le Canada?
<b>C3.</b> décrire les répercussions de la situation démographique changeante du Canada ainsi que des stratégies d'intervention liées aux besoins que cette situation génère à l'échelle du pays et localement. <b>[ACCENT SUR : importance spatiale, perspective géographique]</b>	Les communautés canadiennes répondent de diverses façons aux besoins d'une population vieillissante et de plus en plus diversifiée.	De quelles façons les communautés canadiennes répondent-elles aux besoins de leur population?
<b>D. Communautés durables</b>		
<b>D1.</b> expliquer l'organisation spatiale de sa communauté <b>[ACCENT SUR : interrelations]</b>	Lié à de vastes réseaux externes, le sol de notre communauté est utilisé de diverses façons.	Quelles sont les caractéristiques de l'utilisation du sol dans notre communauté?
<b>D2.</b> analyser les répercussions du zonage et de l'utilisation du sol sur les communautés et l'environnement naturel. <b>[ACCENT SUR : importance spatiale, constantes et tendances]</b>	Les décisions relatives au zonage et à l'utilisation du sol influent à la fois sur la communauté et l'environnement, et concernent directement les citoyens.	De quels facteurs notre communauté doit-elle tenir compte pour déterminer les impacts sur son environnement que pourrait avoir un projet d'aménagement ou un changement de zonage affectant l'utilisation du sol?
<b>D3.</b> déterminer les stratégies collectives et individuelles à mettre en œuvre pour améliorer la durabilité des communautés canadiennes. <b>[ACCENT SUR : perspective géographique]</b>	Les actions collectives et individuelles peuvent améliorer la durabilité de notre communauté.	Quelle est l'empreinte environnementale des Canadiennes et Canadiens?  Quelles stratégies collectives et individuelles sont les plus susceptibles de rendre notre communauté plus durable?

Dans le contexte de ses apprentissages en géographie, l'élève est amené par des activités variées à développer diverses habiletés spatiales, comme l'illustre le tableau ci-après.

### Développement des habiletés spatiales

#### *Cartes géographiques\**

Par exemple, l'élève :

- utilise des cartes de base d'un système d'information géographique (SIG) pour illustrer des données sur des catastrophes, des phénomènes ou des événements naturels.
- produit une carte topographique de sa communauté en utilisant les éléments cartographiques de base (p. ex., titre, symboles, légende, échelle, couleur).
- compare à l'aide de cartes topographiques les variations de relief de diverses régions du Canada.
- annote une carte thématique sur la variété des formes de relief au Canada et l'accompagne de photographies représentatives de ces reliefs.
- produit une carte de flux à partir d'une carte politique pour illustrer les échanges commerciaux entre la communauté locale, la province, le pays et les partenaires commerciaux aux niveaux national et international.
- annote une carte thématique du réseau d'élimination des déchets et de recyclage de sa communauté (p. ex., déchetterie, sites d'enfouissement, installations de traitement des eaux usées, centre de collecte de produits dangereux).
- utilise des cartes de base d'un système d'information géographique (SIG) pour établir une corrélation entre l'établissement humain et la présence de caractéristiques telles que le réseau routier, les obstacles naturels, les industries et les ressources naturelles.
- annote une carte thématique pour présenter des changements qui contribueraient à rendre sa communauté plus durable.
- compare des cartes anciennes et récentes pour déterminer la progression de l'étalement urbain dans une région donnée.
- produit une carte légendée pour présenter les sites les plus propices à la pratique de sports de montagne ou de sports d'eau vive au Canada.

\* Terme qui fait référence à toute forme de carte : sur papier, interactive ou numérique.

*suite...*

...suite

## Développement des habiletés spatiales

### *Schémas et diagrammes*

Par exemple, l'élève :

- utilise un climagramme pour visualiser et comparer les tendances de température et de précipitations de différentes villes canadiennes.
- analyse, à des fins de comparaison, un diagramme à bandes où figurent des données sur l'empreinte écologique de divers pays du monde dont le Canada.
- produit un diagramme de sa consommation énergétique personnelle selon des mesures de l'utilisation de l'eau ou des émissions de carbone produites par son véhicule de transport.
- interprète un diagramme à bandes qui présente la valeur des exportations selon le secteur économique.
- crée un graphique linéaire illustrant l'évolution de la balance commerciale canadienne sur une période donnée.
- produit un diagramme à bandes doubles pour comparer les indicateurs de la qualité de vie au Canada et dans divers pays.
- interprète des pyramides des âges pour mesurer la tendance au vieillissement de la population canadienne.
- utilise des données sur les régions d'origine des nouveaux immigrants au Canada pour analyser des tendances et des constantes de l'immigration.
- utilise des diagrammes de données statistiques pour comparer les caractéristiques démographiques de sa communauté avec celles de la population canadienne.

# PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

i

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

## ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en géographie pour explorer divers aspects de la géographie du Canada.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de la géographie dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en géographie.

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### Utilisation du processus d'enquête

- 1.1 formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et explorer divers enjeux ou problématiques de la géographie du Canada (*p. ex., Quelle superficie de forêt est exploitée chaque année au Canada? Quel mode de transport est le plus utilisé dans ma région? Quelles incidences peut avoir sur l'environnement de ma communauté l'implantation d'une usine de traitement des déchets domestiques?*).
- 1.2 recueillir de l'information se rapportant aux questions posées et représentant divers points de vue en consultant une variété de sources primaires (*p. ex., données brutes à caractère qualitatif et quantitatif recueillies sur le terrain, photographies, imagerie satellitaire*) et secondaires (*p. ex., articles de journaux, atlas, revues géographiques, graphiques, cartes imprimées et numériques*).
- 1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur; contexte de communication; souci d'exactitude et de précision; absence de préjugés, valeurs véhiculées*).
- 1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en géographie – importance spatiale, constantes et tendances, interrelations et perspective géographique (*p. ex., utiliser le concept d'importance spatiale pour déterminer l'étendue des zones construites et mises en valeur dans sa région; utiliser le concept de constantes et tendances pour déterminer la progression de l'expansion urbaine dans sa localité; utiliser le concept d'interrelations pour déterminer l'influence de la croissance démographique sur la croissance économique ou inversement; utiliser le concept de perspective géographique pour déterminer l'impact de l'exploitation de certaines ressources naturelles sur l'environnement*) et divers outils organisationnels (*p. ex., notes, tableaux statistiques, cartes géographiques, graphiques*).

- 1.5** tirer des conclusions sur des enjeux ou des problématiques de la géographie du Canada, y compris ceux qui font l'actualité, en utilisant les concepts de la pensée critique en géographie.
- 1.6** communiquer les résultats de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée, en citant ses sources de référence selon les normes établies et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., présentation orale ou médiatique, rapport, séminaire, débat, modèle, maquette, affiche, organisateur graphique*) selon l'auditoire et l'intention poursuivie.

## Compétences transférables

- 2.1** identifier des compétences développées par l'étude de la géographie et transférables dans la vie de tous les jours, incluant les compétences essentielles du Passeport-compétences de l'Ontario (*p. ex., utilisation des habiletés spatiales, utilisation d'habiletés en recherche, en création de graphiques, en communication orale, en littératie et numératie, en résolution de problèmes; prise d'initiatives, persévérance au travail, travail en équipe, autonomie*).
- 2.2** utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique en géographie et les habiletés développées par l'étude de la géographie du Canada pour mieux comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels, et pouvoir agir en citoyenne ou citoyen éclairé.
- 2.3** explorer des possibilités de carrière faisant appel à une formation en géographie (*p. ex., météorologue, sismologue, paysagiste, planificatrice urbaine ou planificateur urbain, océanographe, chercheur, guide touristique, journaliste, arpenteuse ou arpenteur, gestionnaire de parcs*) et des itinéraires d'études pour y accéder, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

# A. ENVIRONNEMENT NATUREL ET ACTIVITÉ HUMAINE

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** décrire les principales caractéristiques de l'environnement naturel ainsi que le rôle des processus naturels dans cet environnement. [**ACCENT SUR :** *importance spatiale*]
- A2.** expliquer les liens entre l'environnement naturel et l'activité humaine au Canada. [**ACCENT SUR :** *interrelations, perspective géographique*]
- A3.** analyser les impacts de processus physiques à l'origine de phénomènes et d'événements naturels se produisant au Canada ainsi que des moyens de les atténuer. [**ACCENT SUR :** *constantes et tendances*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### A1. Environnement naturel du Canada

**ACCENT SUR :** *importance spatiale*

**A1.1** décrire des processus naturels d'origine géologique, hydrologique et climatique qui continuent de façonner les paysages du Canada (*p. ex., processus tectoniques à l'origine de la formation de la Cordillère de l'Ouest; processus sédimentaires comme le creusement des plages et de la base des falaises par les vagues dans les Maritimes ou l'action du vent qui continue de sculpter les paysages accidentés des bad-lands en Alberta*).

**Pistes de réflexion :** Quelles forces sont à l'origine des tremblements de terre, des volcans et des tsunamis? Pourquoi la plupart des tremblements de terre et des volcans sont-ils situés à la frontière des plaques tectoniques? Quels indices géologiques (*p. ex., sédimentation, érosion*) peut-on observer dans notre communauté?

**A1.2** décrire la distribution spatiale des régions physiographiques du Canada ainsi que leurs principales caractéristiques (*p. ex., forme de relief, végétation, climat*).

**Pistes de réflexion :** Quels paysages canadiens sont les plus représentatifs du pays? Quelles régions du Canada sont les plus prisées des touristes étrangers? Quels sites naturels du Canada aimerais-tu visiter? Lesquels

suggererais-tu de visiter à des touristes qui veulent découvrir les paysages les plus caractéristiques du Canada?

**A1.3** expliquer en quoi la diversité des caractéristiques physiques de sa région (*p. ex., relief, climat, paysages, ressources naturelles [terres, forêts, animaux sauvages, lacs, cours d'eau]*) constitue un capital important pour sa communauté et l'ensemble de sa région.

**Pistes de réflexion :** Quelles sont les principales caractéristiques physiographiques de notre région? Quels en sont les paysages les plus typiques? Quels espaces naturels devraient être protégés? Pourquoi? Quels éléments d'information te fournit la légende d'une carte topographique de ta région? Quels éléments te sont familiers? Lesquels découvres-tu? Pourquoi est-il important que les membres d'une communauté soient conscients des atouts naturels de leur région?

**A1.4** comparer les caractéristiques physiques de sa région à celles d'autres régions du Canada.

**Pistes de réflexion :** À quelles conditions climatiques ou environnementales aurais-tu le plus de mal à t'adapter au Canada? Pourquoi les hivers sont-ils moins rigoureux et plus courts sur la côte pacifique que n'importe où ailleurs au Canada? Quelle forêt traverse le Canada d'Est en Ouest?

## A2. Environnement naturel et activité humaine

**ACCENT SUR :** *interrelations, perspective géographique*

**A2.1** expliquer l'influence des caractéristiques des régions physiographiques du Canada sur le type d'activité humaine qui s'y déploie (*p. ex., le relief et le climat de montagne se prêtent à la pratique d'activités récréatives et touristiques; les terrains plats sont favorables au développement urbain; la capacité des sols et le climat influent sur le type d'agriculture pratiquée*).

**Pistes de réflexion :** Quels facteurs environnementaux sont déterminants pour les producteurs de sirop d'érable, de fruits ou de légumes (*p. ex., température, précipitations*)? Pourquoi certaines régions comme la Péninsule du Niagara en Ontario ou la vallée d'Okanagan en Colombie-Britannique sont-elles favorables à la culture des fruits? Quels endroits sont les plus propices à la pratique du ski alpin ou du ski de fond au Canada? Quelles qualités naturelles de ces sites attirent les skieurs? Où te rendrais-tu au Canada pour pratiquer l'escalade, la descente de rivière en eau vive ou la randonnée pédestre? Quel est le potentiel agricole de l'Arctique?

**A2.2** expliquer l'influence des caractéristiques physiques du Canada (*p. ex., types de climat [maritime, continental, arctique], présence de ressources naturelles [terres arables, eau, minerais], grands couloirs de communication [lacs, fleuves, rivières], contraintes physiques [reliefs montagneux]*) sur la distribution spatiale de sa population (*p. ex., concentration de la population dans le sud du pays, regroupements humains à proximité des sites d'exploitation de ressources naturelles, Grand Nord canadien peu peuplé*).

**Pistes de réflexion :** Sous quelle latitude la population du Canada préfère-t-elle demeurer d'après une carte thématique de la distribution spatiale de la population du pays? Comment expliquer cette situation à quelqu'un qui ne connaît pas bien le Canada? Quels contrastes les plus frappants peuvent être relevés de la lecture de climagrammes de différentes régions canadiennes? Pourquoi le sud du Québec et de l'Ontario sont-ils si peuplés? Comment les populations nordiques se sont-elles adaptées à leur environnement?

**A2.3** expliquer comment les activités humaines locales peuvent, en modifiant le milieu physique, entraîner l'apparition de phénomènes ou d'événements naturels (*p. ex., les émanations combinées de cheminées industrielles, de véhicules automobiles et de camions contribuent au smog et à l'augmentation de l'acidité des lacs d'eau douce*);

*le bitumage d'une route peut modifier un système de drainage naturel et causer l'apparition de fondrières; certaines pratiques agricoles comme les cultures intensives tendent à favoriser l'érosion du sol; la déforestation aggrave les risques de glissements ou d'éboulements de terrain sur des pentes*).

**Pistes de réflexion :** Quels types de modifications du milieu physique peut entraîner la réalisation d'un ouvrage important comme une autoroute ou une centrale hydroélectrique? À quoi servent les fossés de drainage que l'on voit de chaque côté des routes? Pourquoi ne peut-on pas construire des édifices ou des maisons n'importe où ni n'importe comment?

## A3. Processus physiques, phénomènes et événements naturels

**ACCENT SUR :** *constantes et tendances*

**A3.1** évaluer l'impact de catastrophes naturelles qui se sont produites au Canada (*p. ex., inondations de la rivière Rouge, inondations du Saguenay, tornades en Ontario ou en Alberta, tempête de glace au Québec et en Ontario, feux de forêt en Ontario ou en Colombie-Britannique*) sur les environnements naturel et humain.

**Pistes de réflexion :** À partir de quel moment un événement naturel comme un tremblement de terre ou une inondation devient-il une catastrophe? Quelles sont les répercussions sociales, politiques et économiques de la tornade qui a frappé la ville ontarienne de Goderich en 2011? D'après l'observation de photos de la tempête de glace qui a touché le Québec et l'Ontario en 1998, quels types de dommages environnementaux et de pertes en biens cet événement a-t-il causé? Quels enseignements utiles les autorités et les particuliers peuvent-ils tirer de telles catastrophes?

**A3.2** évaluer différentes façons de limiter l'impact de catastrophes naturelles (*p. ex., réglementer les pratiques d'aménagement du territoire, entre autres en interdisant la construction de bâtiments dans des zones inondables ou à risque; améliorer la résilience des bâtiments dans les zones sismiques ou exposées à des conditions climatiques extrêmes; mettre en place des systèmes et des procédures d'alerte précoce et des plans d'urgence à l'échelle locale, provinciale, territoriale et nationale; organiser des campagnes de sensibilisation de la population aux risques naturels auxquels elle est exposée selon la région et au besoin de préparer un plan d'urgence adapté pour sa famille*).

**Pistes de réflexion :** À quels types de risques naturels est exposée notre communauté ou notre région? Notre municipalité a-t-elle élaboré

un plan d'urgence? Si oui, que prévoit ce plan? Les polices d'assurance habitation couvrent-elles les dommages dus à des glissements de terrain ou à des inondations au Canada? Que peuvent faire les personnes qui habitent le long d'un cours d'eau pour prévenir les dommages liés à des risques naturels comme des glissements de terrain ou des inondations? Comment les autorités canadiennes s'y prennent-elles pour alerter rapidement et efficacement la population au sujet des risques météorologiques auxquels elle peut être exposée?

**A3.3** analyser certains impacts environnementaux, économiques ou sociaux des changements climatiques au Canada (*p. ex., fragilisation des milieux côtiers du fait de l'intensité accrue des ouragans et de la montée du niveau de la mer; augmentation possible des épisodes de sécheresse dans les Prairies canadiennes influant sur la production agricole; émergence de nouveaux besoins en matière de sécurité et de santé publiques, d'éducation et de formation*).

**Pistes de réflexion :** Quels aléas liés aux changements climatiques rendent les communautés côtières particulièrement vulnérables? Quelles pourraient être les répercussions du réchauffement climatique sur la production alimentaire, les communautés agricoles et les consommateurs au Canada? Quelles répercussions pourraient avoir des hivers plus courts sur l'industrie des sports d'hiver ou sur les routes de glace dont les communautés nordiques dépendent pour leur approvisionnement?

**A3.4** décrire des processus physiques entraînant des phénomènes ou événements naturels dont les effets se font sentir sur de très grandes distances (*p. ex., augmentation de l'humidité et de l'incidence d'orages en Ontario causée par le transfert de masses d'air chaud et humide en provenance du Golfe du Mexique, impact d'une éruption volcanique ou d'un tremblement de terre au Japon sur la Colombie-Britannique, influence météorologique d'un ouragan touchant la côte est américaine sur le Canada*).

**Piste de réflexion :** Quels processus physiques sont les plus susceptibles de causer des catastrophes naturelles au Canada?

# B. RESSOURCES NATURELLES ET ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** décrire l'utilisation des ressources naturelles au Canada. [ACCENT SUR : interrelations]
- B2.** déterminer l'importance des ressources naturelles et de différents secteurs de l'industrie canadienne pour le développement économique du Canada. [ACCENT SUR : importance spatiale, constantes et tendances]
- B3.** déterminer l'influence des choix et des pratiques de consommation personnels et collectifs sur la gestion durable des ressources naturelles. [ACCENT SUR : perspective géographique]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### B1. Utilisation des ressources naturelles

ACCENT SUR : interrelations

- B1.1** déterminer quelles ressources naturelles sont nécessaires à la fabrication de produits utilisés dans la vie quotidienne au Canada (*p. ex., matières premières comme l'eau, les matières végétales et minérales; ressources énergétiques nécessaires à l'application des procédés industriels*).

**Pistes de réflexion :** De quelles ressources a-t-on besoin pour fabriquer des pâtes alimentaires ou du pain, pour alimenter du bétail, ou encore pour produire du papier ou des vêtements? Quelles matières premières entrent dans la fabrication de produits électroniques comme un téléphone cellulaire ou un ordinateur portable? D'où proviennent ces ressources? Les différentes pièces qui composent ce produit ont-elles ou non la même origine? Pourquoi est-il dans notre intérêt de savoir quelles ressources entrent dans la fabrication des produits que nous utilisons et de connaître leur provenance?

- B1.2** comparer la disponibilité et l'utilisation qui est faite de ressources naturelles clés au Canada et à travers le monde (*p. ex., eau douce, terres arables, forêts, combustibles fossiles [gaz, pétrole, charbon]*).

**Pistes de réflexion :** Quelles régions du monde sont riches en eau douce? Lesquelles ne le sont pas? Où se situe le Canada dans ce classement? Comment s'expriment en pourcentage les

réserves d'eau douce du Canada par rapport à celles de la planète? Quel lien peut être établi entre la disponibilité de l'eau au Canada et l'utilisation que nous en faisons? Pourquoi l'assainissement de l'eau constitue-t-il un enjeu majeur au Canada et à travers le monde? Quelles autres ressources de grande valeur trouve-t-on sur le territoire canadien?

- B1.3** décrire le caractère renouvelable ou non renouvelable des ressources naturelles du Canada (*p. ex., eau, sols arables, forêts; minerais, combustibles fossiles*) sur la base de tendances en matière d'utilisation et de consommation des ressources au pays (*p. ex., utilisation des sols; consommation domestique et industrielle de l'eau et de l'énergie*).

**Pistes de réflexion :** Quelles ressources non renouvelables font l'objet d'une exploitation de grande ampleur au Canada? Pourquoi peut-on considérer la terre comme une ressource à la fois renouvelable et non renouvelable? Quel pourcentage de la production d'électricité au Canada provient de ressources renouvelables ou alternatives?

- B1.4** décrire les tendances de consommation d'énergie au Canada selon le contexte d'usage (*p. ex., transports, usages domestiques, usages industriels*).

**Pistes de réflexion :** Quels bénéfices sont liés à l'utilisation de compteurs intelligents ou à l'adoption d'une tarification de l'énergie selon

l'heure de consommation? Quels gros appareils ménagers consomment le plus d'électricité? Quel est le bilan de ta consommation d'énergie quotidienne? Quel secteur industriel est le plus gros consommateur d'énergie au Canada? Pourquoi les industriels ont-ils intérêt à se préoccuper de l'efficacité énergétique de leurs procédés et de leurs équipements?

## B2. Industries canadiennes et développement économique

**ACCENT SUR :** importance spatiale, constantes et tendances

**B2.1** déterminer l'importance (*p. ex., en matière de produit intérieur brut [PIB], d'emploi*) de différents secteurs d'activité économique au Canada (*p. ex., secteur primaire, secteur secondaire et secteur des services [tertiaire/quaternaire]*).

**Pistes de réflexion :** Quel secteur de l'économie canadienne génère le plus d'emplois actuellement au Canada? Quels sont les secteurs industriels clés du pays (*p. ex., énergie, aérospatiale, automobile, agroalimentaire, médical, informatique, financier*)? Quelle est l'importance économique du tourisme pour le Canada? Quels types d'industries le secteur forestier canadien soutient-il (*p. ex., fabrication de produits en bois, fabrication de pâtes et papiers, exploitation forestière*)? Pourquoi est-il important que le Canada soit un chef de file dans l'innovation technologique?

**B2.2** expliquer les implications économiques, sociales, environnementales et politiques de la participation du Canada au commerce international sur la base de la structure actuelle de ses principales exportations et importations de marchandises et de services (*p. ex., part importante des gains commerciaux du Canada attribuable à l'exportation vers les États-Unis de ses produits énergétiques [pétrole, électricité, gaz naturel]; augmentation des exportations de matières premières vers des pays émergents comme le Brésil et la Chine; augmentation des importations en provenance de Chine [produits de haute technologie, jouets, vêtements, meubles], le deuxième partenaire du Canada depuis 2003*).

**Pistes de réflexion :** Quelle part du commerce international du Canada est attribuable à son commerce avec les États-Unis? Le Canada exporte-t-il davantage de biens (marchandises extraites, cultivées, produites ou fabriquées au Canada) que de services ou davantage de services que de biens? Quels types de biens et de services exportons-nous le plus? Lesquels importons-nous et d'où viennent-ils? Quelle

incidence pourrait avoir sur l'économie canadienne la baisse de la demande des États-Unis en produits énergétiques canadiens au cours des années qui viennent? Que révèle la destination des exportations canadiennes au sujet du type de ressource exporté?

**B2.3** évaluer les impacts environnementaux, économiques, sociaux et politiques de l'implantation d'une industrie primaire dans une région donnée (*p. ex., modification du milieu physique [sol, eau, air]; création d'emplois et augmentation connexe de la demande de services, d'infrastructures publiques et de transport au niveau local; défis liés à la perte des emplois et à la recherche de solutions économiques de rechange lorsque l'industrie ferme ses sites en raison de l'épuisement de la ressource ou d'un changement de conjoncture économique*).

**Pistes de réflexion :** Quelles ressources naturelles sont exploitées dans notre région? Combien d'emplois génèrent ces industries?

## B3. Gestion durable des ressources

**ACCENT SUR :** perspective géographique

**B3.1** déterminer l'impact de l'utilisation des principales sources d'énergie exploitées au Canada (*p. ex., énergie fossile, nucléaire, hydroélectrique*) ainsi que la viabilité d'options de production d'énergies alternatives (*p. ex., énergie solaire, éolienne, marémotrice, pile à hydrogène*) à travers le Canada ou dans sa région.

**Pistes de réflexion :** Quelles régions du Canada sont les plus propices à l'exploitation de l'énergie éolienne? Quelles personnes ou institutions font usage de panneaux solaires dans notre communauté? À quelles fins? Quelle source d'énergie principale est utilisée dans notre communauté? Quels sont les impacts de mégaprojets énergétiques canadiens (*p. ex., projet hydroélectrique de la Baie James, projet Syncrude de mise en valeur des sables bitumineux, projet Hibernia*) sur l'environnement et les populations?

**B3.2** évaluer l'impact de différents modes de production alimentaire (*p. ex., agriculture intensive, agriculture biologique*) et de méthodes de production agroalimentaire (*p. ex., transformation, conditionnement*) sur l'utilisation des ressources naturelles et l'environnement au Canada.

**Pistes de réflexion :** Pourquoi un approvisionnement fiable en eau douce est-il essentiel en agriculture? Pourquoi certains agriculteurs doivent-ils recourir à l'irrigation dans le pays? Quel impact peut avoir l'utilisation d'une

machinerie agricole lourde sur les sols? Quelles pratiques agricoles contribuent à préserver le caractère durable des sols arables (p. ex., diversification et rotation des cultures, utilisation d'engrais organiques)? Quelle peut être la contribution des activités agricoles à la contamination des eaux de surface et des eaux souterraines? Quelles denrées alimentaires ont le moins d'impact sur l'environnement : les denrées transformées, partiellement transformées ou non transformées? Quelles ressources naturelles entrent dans la fabrication d'un plat préparé, surgelé ou conditionné sous vide? Dans quelle mesure nos choix de consommation influent-ils sur l'utilisation des ressources naturelles du Canada?

**B3.3** développer un plan d'action permettant de réduire son empreinte écologique (*p. ex., utilisation responsable de l'eau ou de l'électricité, recyclage, compostage, consommation de produits locaux*) et de participer à titre de citoyenne ou citoyen responsable à la gestion durable des ressources naturelles du Canada.

**Pistes de réflexion :** Quels outils peux-tu utiliser pour calculer ton empreinte écologique? Quel est le résultat de l'évaluation de ton empreinte écologique? Lesquels de tes comportements nuisent le plus à ton empreinte écologique? Quelles dispositions ta communauté a-t-elle prises pour inciter les résidents à recycler leurs appareils électroniques? Dans quelle mesure les valeurs, les aspirations ou la philosophie de vie d'une personne peuvent-elles influencer sur son utilisation des ressources naturelles? Quelles personnes, organisations ou institutions soutiennent le développement durable au Canada? Comment s'y prennent-elles pour convaincre les citoyennes et citoyens canadiens à s'engager dans ce sens?

# C. COMMUNAUTÉS CANADIENNES

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** décrire les principales caractéristiques démographiques et de l'établissement humain au Canada. [ACCENT SUR : *interrelations*]
- C2.** expliquer les tendances de l'immigration au Canada. [ACCENT SUR : *constantes et tendances*]
- C3.** décrire les répercussions de la situation démographique changeante du Canada ainsi que des stratégies d'intervention liées aux besoins que cette situation génère à l'échelle du pays et localement. [ACCENT SUR : *importance spatiale, perspective géographique*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### C1. Démographie canadienne

**ACCENT SUR :** *interrelations*

- C1.1** comparer les caractéristiques démographiques du Canada actuel (*p. ex., taux d'accroissement naturel, répartition par âge et par sexe, vieillissement de la population, espérance de vie, migration nette, rapport de dépendance démographique global, diversité ethnique et culturelle*) avec celles de sa communauté.

**Pistes de réflexion :** Quels types de données sont nécessaires pour étudier la population canadienne? Que signifie le terme « taux d'accroissement naturel »? À quelle réalité fait-on référence lorsqu'on parle d'accroissement migratoire? Quels traits linguistiques et culturels sont les plus emblématiques de la population canadienne? D'après les statistiques, combien de langues sont parlées au Canada? Quelles sont les langues les plus parlées au pays après le français et l'anglais? Combien de Canadiennes et Canadiens sont âgés de moins de 25 ans et combien ont plus de 65 ans? Comment expliquerais-tu ces chiffres et que nous indiquent-ils?

- C1.2** décrire la distribution spatiale de la population canadienne selon la taille et le type des établissements (*p. ex., la majorité des Canadiennes et Canadiens vivent en milieu urbain, dans les grandes villes, les villes de taille moyenne et les petits centres urbains du pays, à proximité de réseaux de transport ou de ressources naturelles [corridor Québec-Windsor]; les membres des Premières Nations vivent généralement au sein d'une*

*communauté, sur des terres appelées « réserves »; la population rurale est dispersée et de faible densité).*

**Pistes de réflexion :** Que signifie le terme « exode rural »? Quelles raisons incitent la population rurale à migrer vers les villes? Existe-t-il des regroupements-types de population au Canada? Qu'est-ce qu'une région métropolitaine de recensement? Quelles sont les plus grandes régions métropolitaines de recensement du Canada? Quels sont les avantages et les inconvénients d'habiter en banlieue? Pour quelles raisons un jeune autochtone souhaiterait-il vivre au sein de sa communauté, sur une réserve, plutôt qu'en milieu urbain ou inversement? Quelles grandes voies de communication naturelles et bâties ont influé par le passé et influent encore aujourd'hui sur l'établissement au Canada? Quelle est la distribution spatiale de la population francophone en Ontario? Qu'est-ce qui a attiré les francophones dans le nord de l'Ontario?

### C2. Tendances de l'immigration

**ACCENT SUR :** *constantes et tendances*

- C2.1** expliquer les tendances actuelles de l'immigration au Canada (*p. ex., nombre total d'immigrants accueillis au pays chaque année, principaux programmes gouvernementaux au titre desquels les personnes peuvent faire une demande d'immigration au Canada [travailleurs qualifiés, gens d'affaires, aides familiaux, personnes parrainées]; principales régions ou pays d'origine des personnes immigrantes; principaux lieux d'établissement des nouveaux arrivants).*

**Pistes de réflexion :** Pourquoi le Canada a-t-il un programme d'immigration? Quels sont les principaux objectifs de son programme d'immigration actuel? Par le passé, la grande majorité des immigrants arrivaient au Canada par bateau au port maritime d'Halifax. Où arrivent-ils aujourd'hui et comment ça se passe? Dans quelles régions du Canada les nouveaux arrivants s'établissent-ils en plus grand nombre? Vers quelles grandes villes canadiennes se dirigent-ils pour la plupart?

**C2.2** décrire les principaux facteurs d'incitation et d'attraction influant sur les tendances canadiennes en matière d'immigration (*p. ex., facteurs incitant les personnes à quitter leur pays : pénurie d'emplois, agitation politique, guerre, aspiration à une vie meilleure pour eux-mêmes et leurs proches; facteurs d'attraction : possibilités d'emploi, stabilité politique, société démocratique, faible taux de criminalité, accès à des services [soins de santé, éducation et formation]*).

**Pistes de réflexion :** Pour quelles raisons des personnes décident-elles de quitter leur pays d'origine de manière permanente? Quelles raisons pourraient inciter une personne à choisir de s'établir au Canada plutôt qu'ailleurs dans le monde? Quel rôle peuvent jouer des facteurs comme l'emploi, l'éducation, la sécurité ou les soins de santé dans la décision d'émigrer au Canada? Est-ce que le processus d'immigration actuel du gouvernement encourage ou décourage la venue d'immigrants au pays?

### C3. Enjeux démographiques

**ACCENT SUR :** *importance spatiale, perspective géographique*

**C3.1** expliquer les pressions environnementales, économiques et sociales qu'engendre la situation démographique du pays sur les communautés canadiennes (*p. ex., vieillissement de la population : demande accrue de services de soins de santé de qualité [soutien à domicile, services de soins de longue durée] et d'infrastructures adaptées et sécuritaires [maisons de retraite, résidences pour personnes semi-autonomes]; croissance de la densité de population : besoins en logements, en formation, en emploi, en infrastructures urbaines et environnementales [transport, gestion de l'eau et des déchets]; augmentation de la tranche de population qui s'occupe à la fois d'ânés et d'enfants au sein du même domicile : surcharge de responsabilités et augmentation du niveau de stress des personnes aidantes, influant sur leur vie sociale, leur carrière et leur santé; quartiers à majorité ethnique perçus comme entravant l'intégration sociale*).

**Pistes de réflexion :** En quoi les besoins d'une personne âgée fragile diffèrent-ils de ceux d'un jeune ou d'un adulte? Pourquoi le vieillissement de la population canadienne risque-t-il de faire augmenter les dépenses publiques allouées pour la prestation de soins de santé au Canada ou dans ta communauté? Dans quelle mesure le vieillissement de la population peut-il par ailleurs favoriser la création d'entreprises spécialisées dans des secteurs comme le tourisme, la restauration, la construction ou les services à la personne? Pourquoi le déclin de sa population est-il problématique pour un pays? Quelles seraient les répercussions du déclin de la population francophone pour le Canada? En quoi la diversification des structures familiales au Canada influe-t-elle sur les besoins des familles?

**C3.2** décrire les bienfaits et les défis liés à la diversité croissante de la population canadienne (*p. ex., bienfaits : enrichissement culturel, possibilités importantes de développement de compétences interculturelles recherchées dans le contexte de la mondialisation des échanges et de l'économie; défis : développement des communautés de langue officielle en milieu minoritaire, promotion de l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne; lutte contre les pratiques de discrimination et les crimes de haine motivés par la race ou l'origine ethnique*).

**Pistes de réflexion :** Quelle est la composition culturelle de notre communauté? Quels symboles visibles aident les communautés canadiennes à assumer leur diversité (*p. ex., commerces, restaurants, lieux de culte, musées, centres culturels, festivals*)?

**C3.3** déterminer quelles stratégies pourraient être considérées à l'échelle nationale pour répondre aux besoins engendrés par la démographie changeante du pays (*p. ex., en matière de soins de santé, d'emploi, de services et d'infrastructures, d'éducation et de formation*).

**Pistes de réflexion :** Faut-il ou non repousser l'âge de la retraite au Canada compte tenu de l'augmentation de l'espérance de vie au pays? Quelles stratégies peuvent utiliser les employeurs pour aider leurs employés à mieux concilier travail et exigences familiales? En quoi la mise en œuvre d'un programme comme le programme de maternelle et de jardin d'enfants de l'Ontario peut-elle aider les familles dans leur quotidien? Pourquoi ce programme s'avère-t-il particulièrement important pour la communauté francophone de l'Ontario? Quelles initiatives prennent les communautés francophones de l'Ontario ou d'ailleurs au pays pour accueillir et faciliter l'établissement de nouveaux arrivants?

francophones? En quoi le Programme d'appui aux nouveaux arrivants [PANA] dans les écoles de langue française de l'Ontario peut être particulièrement utile?

**C3.4** déterminer quelles stratégies d'intervention sa communauté pourrait envisager pour répondre aux besoins liés à sa situation démographique actuelle (*p. ex., en matière de distribution de la population, de zonage, de planification urbaine, d'infrastructures et de services*).

**Pistes de réflexion :** Quels besoins de notre communauté sont issus de changements démographiques? Lesquels sont les plus pressants? En quoi la situation démographique de notre communauté diffère-t-elle de celle d'autres communautés canadiennes? Quels débouchés économiques sont liés à la situation démographique changeante de notre communauté? Quelles stratégies notre communauté peut-elle envisager pour répondre aux besoins des jeunes ou des personnes âgées? Quelles initiatives sont prises pour promouvoir le français et la culture francophone de l'Ontario dans notre région ou notre communauté?

# D. COMMUNAUTÉS DURABLES

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer l'organisation spatiale de sa communauté. [ACCENT SUR : *interrelations*]
- D2.** analyser les répercussions du zonage et de l'utilisation du sol sur les communautés et l'environnement naturel. [ACCENT SUR : *importance spatiale, constantes et tendances*]
- D3.** déterminer les stratégies collectives et individuelles à mettre en œuvre pour améliorer la durabilité des communautés canadiennes. [ACCENT SUR : *perspective géographique*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### D1. Organisation spatiale de sa communauté

**ACCENT SUR :** *interrelations*

**D1.1** décrire l'organisation spatiale de sa communauté à partir des caractéristiques de différents types d'utilisation du sol (*p. ex., corridors et infrastructures de transport [artères principales, rues commerçantes, rues résidentielles]; localisation des zones commerciales et industrielles, des tours de bureaux et des institutions publiques; quartiers résidentiels à forte, moyenne et faible densité; parcs et espaces verts*).

**Pistes de réflexion :** Que révèlent ces photographies aériennes sur l'utilisation du sol dans notre communauté? Quel type d'utilisation du sol occupe le plus d'espace? Quelles observations peuvent être faites au sujet de la localisation des centres commerciaux, des parcs de stationnement ou des espaces publics? À quoi peuvent servir des photographies aériennes dans le contexte de la planification de l'espace urbain?

**D1.2** décrire la configuration des systèmes humains et des services connexes présents dans sa communauté (*p. ex., chaîne d'approvisionnement alimentaire, infrastructures de transport, réseaux de télécommunications, réseaux de distribution de l'eau et de l'énergie, service de ramassage des ordures ménagères*).

**Pistes de réflexion :** Quelles sont les sources d'approvisionnement en eau de notre communauté? Comment l'eau est-elle distribuée

aux résidents? Quelle fonction remplit le château d'eau dans une communauté? D'après le plan officiel de notre communauté, est-ce que les réseaux de distribution de l'eau, du gaz ou de l'électricité atteignent toutes ses zones résidentielles? Est-ce que ses zones commerciales sont facilement accessibles par la route ou les transports en commun? Quels systèmes d'approvisionnement ou de distribution peuvent être améliorés dans notre communauté?

**D1.3** expliquer les liens existant entre les systèmes humains de sa communauté et les réseaux provinciaux, nationaux et mondiaux auxquels ils appartient (*p. ex., réseau d'approvisionnement alimentaire et énergétique, réseaux de transport, réseaux de télécommunications*).

**Pistes de réflexion :** Notre communauté est-elle autonome en termes d'approvisionnement alimentaire et énergétique? Quels fournisseurs locaux contribuent à l'approvisionnement alimentaire de notre communauté? De quels fournisseurs dépend notre communauté pour son approvisionnement en électricité, en gaz ou pour ses besoins en matière de télécommunications? Une coopérative est-elle implantée dans notre communauté? Si oui, comment fonctionne-t-elle et quels types de produits ou de services offre-t-elle? Est-ce que la responsabilité de la voirie de notre communauté est partagée avec des acteurs provinciaux ou nationaux? Qui réglemente son réseau de télécommunications?

## D2. Zonage et utilisation du sol

**ACCENT SUR :** importance spatiale, constantes et tendances

**D2.1** décrire les liens d'interdépendance existant entre l'environnement bâti et l'environnement naturel (p. ex., la présence d'un site naturel d'intérêt comme une étendue d'eau, une rivière ou un ruisseau donne fréquemment lieu à l'aménagement de parcs, d'aires de détente ou de pique-nique et de sentiers pédestres; des pelouses sont souvent implantées sur les terrains en pente pour limiter l'érosion et réduire le ruissellement des eaux de pluie; les terrains accidentés sont peu aménagés).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi un grand nombre de villes et de villages sont-ils construits près de cours d'eau ou de lacs? À quels risques s'exposent les riverains dans ces communautés? Pourquoi commence-t-on à voir des espaces de production agricole comme des jardins communautaires à l'intérieur et aux abords des villes? En quoi la perte de terres agricoles peut-elle affecter une communauté? Notre communauté réussit-elle à se développer en harmonie avec son environnement naturel? Quelles sont les conséquences de l'activité urbaine sur la qualité de l'air dans notre communauté?

**D2.2** déterminer la compatibilité de différentes utilisations du sol dans sa communauté (p. ex., zone résidentielle jouxtant une zone commerciale ou industrielle, terrain ou parc de jeu dans un quartier à forte densité; mise en valeur d'une aire naturelle ouverte au public aux abords de la ville).

**Pistes de réflexion :** Où sont situées les aires récréatives de notre communauté? Leur emplacement est-il bien choisi ou non? Est-ce que les réseaux de transport en commun desservent équitablement tous les résidents de la communauté? Le plan de zonage de notre communauté est-il cohérent? Quels changements d'affectation pourraient être considérés compte tenu de l'évolution de notre communauté?

**D2.3** expliquer la croissance ou le déclin de quartiers induits par des changements de zonage affectant l'utilisation du sol (p. ex., l'implantation de centres d'achat aux abords d'une ville peut avoir un impact négatif sur l'activité commerciale d'un centre-ville et mener à son déclin; des zones industrielles peu dynamiques économiquement peuvent être transformées en zones récréatives ou commerciales; l'extension d'un réseau de transport ou la construction d'édifices à vocation culturelle peuvent stimuler la vie d'un quartier et sa croissance économique).

**Pistes de réflexion :** Quelles peuvent être les conséquences de la fermeture d'une industrie locale employant un grand nombre de personnes? Qu'est-ce qui pourrait inciter des personnes résidant en ville à déménager en banlieue? Quels sont les avantages de vivre au centre-ville? Comment l'exode d'une partie de la population d'un quartier peut amener celui-ci à se ghettoïser? Pourquoi associe-t-on systématiquement le phénomène de l'étalement urbain au développement des banlieues? Quel intérêt présente pour une ville la reconversion de ses anciens sites industriels en espaces dédiés à l'habitat, au commerce ou à l'art et à la culture?

**D2.4** analyser l'impact d'un projet d'aménagement donné sur une communauté (p. ex., projet domiciliaire, réalisation d'installations sportives ou récréatives, projet d'embellissement urbain, installation d'un système de distribution d'eau ou d'un réseau d'assainissement, aménagement d'un réseau de pistes cyclables dans le centre-ville).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi est-il dans notre intérêt de connaître le plan officiel de notre communauté ou de la communauté dans laquelle nous prévoyons déménager? Pourquoi les autorités municipales sont-elles tenues de mettre à la disposition du public des renseignements sur le plan officiel de la communauté? De quels moyens disposent les résidents pour faire entendre leur opinion au sujet de ce plan?

## D3. Communautés durables

**ACCENT SUR :** perspective géographique

**D3.1** comparer l'empreinte écologique de la population canadienne à celle de populations d'autres pays à l'aide d'outils de mesure (p. ex., calculateur d'empreinte écologique, calculateur d'empreinte carbone, calculateur de consommation d'eau, calculatrice écodéplacement).

**Pistes de réflexion :** Comment se compare l'empreinte écologique des Canadiennes et Canadiens et celle de populations de pays en voie de développement? De quelles façons pouvons-nous réduire notre empreinte écologique? Pour quelles raisons notre consommation d'énergie est-elle si élevée au Canada? Quels gestes pouvons-nous poser dans notre quotidien et selon la saison pour réduire cette consommation?

**D3.2** décrire l'impact environnemental de différentes méthodes et pratiques d'élimination des déchets (p. ex., versage brut, compostage, incinération, traitement des eaux usées).

**Pistes de réflexion :** Quels programmes de recyclage sont en place dans notre communauté? En quoi consiste le programme de réacheminement des déchets d'équipements électriques et électroniques de l'Ontario? Pour quelles raisons les municipalités ne disposent-elles pas de tous les déchets de la même façon? Quels types de produits ménagers entrent dans la catégorie des déchets dangereux? Quelles dispositions sont prévues dans notre communauté pour disposer des déchets dangereux? Quel est l'intérêt d'employer des méthodes d'élimination adaptées au type de déchets que nous produisons?

**D3.3** déterminer le type de changements que peut initier une communauté pour améliorer sa durabilité (*p. ex., améliorer l'efficacité de son réseau routier, aménager des terrains de jeu à proximité de ses quartiers résidentiels, développer ses programmes de recyclage et de compostage, diversifier ses activités économiques, investir dans l'amélioration de ses infrastructures et de ses services, soutenir l'établissement de marchés locaux et la création de coopératives, prendre des mesures d'incitation au covoiturage [désignation de voies réservées au covoiturage], implanter un système de location de vélos en libre-service, mettre en valeur ses espaces verts*).

**Pistes de réflexion :** Quels sont les avantages de réhabiliter une forêt ou un ruisseau? Quels programmes incitatifs sont proposés par les gouvernements pour encourager l'utilisation d'appareils et de produits de haute efficacité énergétique? Dans quelle mesure la construction de bâtiments publics durables et écologiques comme des écoles et des édifices gouvernementaux peut-elle servir d'exemple et favoriser le changement dans la société?

**D3.4** déterminer quelles stratégies individuelles contribueraient à améliorer la durabilité de sa communauté (*p. ex., fréquenter les marchés locaux, participer à une coopérative, pratiquer le covoiturage, participer aux programmes de recyclage et de compostage de sa communauté et au nettoyage de ses espaces publics, utiliser des sources d'énergie alternatives, éviter le gaspillage, entretenir un jardin familial*).

**Pistes de réflexion :** Comment peut-on réduire notre consommation d'eau? Pourquoi l'utilisation de sacs réutilisables plutôt que de sacs en plastique jetables contribue-t-elle à la durabilité de son milieu? Quelles mesures prend notre communauté pour limiter la consommation excessive de l'eau pendant les périodes de sécheresse ou de grande chaleur?



# HISTOIRE

## INTRODUCTION

L'étude de l'histoire satisfait notre besoin fondamental de comprendre le passé et notre intérêt pour les récits historiques. La narration historique nous informe sur les peuples, les événements, les émotions, les luttes et les défis qui ont produit le présent et qui façonneront l'avenir. L'étude de l'histoire aide les élèves à devenir des citoyennes et citoyens objectifs, responsables et informés qui sont en mesure d'analyser et d'interpréter des problèmes, des événements et des développements historiques, incluant ceux qui font l'actualité au Canada et dans le monde.

### Le processus d'enquête et les compétences transférables en histoire

En études canadiennes et mondiales, deux attentes et les contenus d'apprentissage qui s'y rattachent sont présentés au début de chaque cours. La première attente porte sur l'application du processus d'enquête et la seconde sur le développement de compétences transférables. Les apprentissages en lien avec ces deux attentes se déroulent et sont évalués tout au long du cours dans le contexte des activités d'apprentissage se rapportant aux attentes des domaines d'étude qui composent le cours.

L'application du processus d'enquête est motivée par le besoin d'aider l'élève à réfléchir de façon méthodique et critique à des questions historiques. Tout au long de son cours d'histoire, l'élève appliquera le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique propres à l'histoire pour explorer des événements, des questions et des enjeux dans leur contexte historique. Ce faisant, l'élève développera sa propre pensée critique en plus d'apprendre à résoudre des problèmes et à travailler en collaboration pour mieux penser l'histoire et mieux appréhender le présent.

Dans tous ses apprentissages, l'élève sera aussi appelé à reconnaître le caractère transférable des diverses compétences qu'elle ou il développe en histoire au quotidien, tant dans la vie privée que dans la vie publique et au travail, de même que la diversité des domaines dans lesquels les compétences en histoire sont valorisées et recherchées.

En histoire, les composantes du processus d'enquête sont mises au service d'enquêtes sur des événements, des questions et des enjeux historiques. Le processus d'enquête *ne doit pas* nécessairement être appliqué intégralement; l'élève utilise les composantes de ce processus selon ses besoins, compte tenu de la tâche à accomplir. Bien que toutes les composantes du processus d'enquête soient décrites à travers les contenus d'apprentissage se rattachant à la première attente, il est important de souligner que l'élève est appelé à appliquer les habiletés associées à ce processus dans le contexte de n'importe quelle attente du cours. (Pour plus de détails sur le processus d'enquête en études canadiennes et mondiales, voir page 31.)

Le tableau suivant illustre par l'exemple des façons dont l'élève pourra aborder chacune des composantes du processus d'enquête en histoire.

<b>Formuler des questions</b>
<p>L'élève formule des questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pour explorer une variété d'événements, de questions ou d'enjeux qui sont liés aux attentes et pour identifier le sujet de son enquête;</li> <li>– pour déterminer quels concepts de la pensée critique en histoire (voir page 120) s'appliquent à son enquête;</li> <li>– pour centrer son questionnement sur les concepts identifiés;</li> <li>– pour développer les critères qui serviront à faire l'évaluation des preuves ou pour former un jugement, prendre une décision ou tirer des conclusions.</li> </ul>
<b>Recueillir de l'information et l'organiser</b>
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– recueille des données pertinentes et des éléments de preuve et d'information de sources primaires<sup>a</sup> et de sources secondaires<sup>b</sup>, incluant des ressources communautaires<sup>c</sup>;</li> <li>– vérifie la qualité et la fiabilité des sources consultées;</li> <li>– identifie l'intention poursuivie dans les sources consultées;</li> <li>– identifie les points de vue exprimés dans les sources consultées;</li> <li>– utilise une variété de méthodes pour organiser les données et les éléments de preuve et d'information recueillis;</li> <li>– note d'où viennent les données et les éléments de preuve et d'information prélevés;</li> <li>– juge si les données et les éléments de preuve et d'information recueillis sont suffisants pour son enquête.</li> </ul>
<b>Analyser et interpréter l'information recueillie</b>
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– analyse les données et les éléments de preuve et d'information en appliquant les concepts de la pensée critique en histoire;</li> <li>– utilise différents types d'organiseurs graphiques pour faciliter son analyse ou son interprétation des données et des éléments de preuve et d'information;</li> <li>– identifie les points ou les idées clés dans chaque source;</li> <li>– interprète des cartes pour faciliter son analyse d'événements, de questions ou d'enjeux;</li> <li>– analyse ses sources pour déterminer l'importance que revêt un événement, une question ou un enjeu pour certaines personnes ou différents groupes de personnes;</li> <li>– identifie les partis pris dans chaque source;</li> <li>– détermine si tous les points de vue sont représentés dans l'ensemble des sources exploitées et relève ceux qui manquent, le cas échéant.</li> </ul>

*suite...*

a. Les sources primaires comprennent, entre autres, des artefacts, des œuvres d'art, des données de recensement et d'autres données statistiques, des journaux intimes, des lettres, des textes de loi, des documents de politique, des histoires orales, des journaux d'époque, des photographies, des discours, des traités et certaines cartes.

b. Les sources secondaires comprennent, entre autres, des articles de journaux et de revues, des films documentaires ou autres, des ouvrages de référence et la plupart des sites Web.

c. Les ressources communautaires peuvent inclure, entre autres, des musées et des sites patrimoniaux ainsi que des ressources provenant de groupes ou d'associations communautaires.

...suite

<b>Évaluer et tirer des conclusions</b>
L'élève : <ul style="list-style-type: none"><li>– fait la synthèse des données et des éléments de preuve et d'information, et émet des jugements éclairés et critiques fondés sur ce matériel;</li><li>– établit des liens entre le passé et le présent;</li><li>– détermine les conséquences à court et à long terme d'un événement, d'une question ou d'un enjeu sur différentes personnes, différents groupes de personnes ou différentes régions;</li><li>– évalue le bien-fondé d'une action d'un point de vue éthique et compte tenu du contexte;</li><li>– tire des conclusions au sujet d'événements, de questions ou d'enjeux en s'appuyant sur ses éléments de preuve.</li></ul>
<b>Communiquer ses résultats</b>
L'élève : <ul style="list-style-type: none"><li>– utilise le mode de présentation approprié (p. ex., oral, visuel, écrit, kinesthésique) selon l'auditoire et l'intention poursuivie;</li><li>– communique ses arguments, ses conclusions et son avis de façon claire et logique;</li><li>– communique en français en utilisant le vocabulaire et la terminologie appropriés;</li><li>– cite ses sources de référence en respectant les normes bibliographiques préétablies.</li></ul>

## Les domaines d'étude

Chaque cours d'histoire de 10<sup>e</sup> année comprend quatre domaines d'étude qui sont organisés chronologiquement comme suit :

- A. Le Canada de 1914 à 1929
- B. Le Canada de 1929 à 1945
- C. Le Canada de 1945 à 1982
- D. Le Canada de 1982 à nos jours

### Éducation à la citoyenneté

Les attentes et les contenus d'apprentissage des cours d'histoire de 10<sup>e</sup> année fournissent à l'élève de multiples occasions d'explorer les quatre éléments du cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté : participation active, identité, qualités personnelles et structures (voir page 12).

## Les concepts de la pensée critique en histoire

Quatre concepts de la pensée critique en histoire sous-tendent la réflexion de l'élève et ses apprentissages dans tous les cours d'histoire du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales. Bien que les concepts soient applicables à toutes les attentes et à tous les contenus d'apprentissage, au moins un concept de la pensée critique est associé à chaque attente des domaines d'étude A à D, à titre indicatif. Le tableau suivant contient une description de chacun de ces concepts ainsi que des questions types s'y rattachant. Ces questions illustrent les possibilités qui sont données à l'élève d'appliquer chaque concept en contexte d'apprentissage. (Pour plus de détails sur les concepts de la pensée critique propres à chaque discipline, voir page 15.)

Importance historique
<p>Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance d'un élément du passé (p. ex., une question, un événement, une évolution, une personne, un lieu, une interaction). L'importance historique est généralement déterminée par l'impact de cet élément sur un groupe de personnes ou sur un courant historique et par les effets durables de cet impact. L'élève prend progressivement conscience que ce qui revêt une importance historique pour un groupe n'a pas nécessairement la même importance pour un autre groupe. L'importance peut aussi être déterminée par le bien-fondé d'un élément du passé et ses liens avec une question d'actualité.</p> <p><b>Questions types*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quelle a été la contribution des peuples autochtones à la Première Guerre mondiale? (CHC2D, A3.4)</li> <li>– Quelles actions concrètes témoignent de la détermination du sénateur Gustave Lacasse à défendre les droits des francophones en Ontario? (CHC2D, B3.3)</li> <li>– Quels enjeux ont engendré la prise de conscience environnementale au Canada dans les années 1970? (CHC2P, C2.3)</li> <li>– Que peut accomplir la reconnaissance publique d'erreurs ou d'abus commis par le passé pour la réhabilitation des personnes ou des groupes qui en ont été les victimes? (CHC2P, D3.1)</li> </ul>
Cause et conséquence
<p>Ce concept met l'élève au défi de déterminer les facteurs qui influent sur un événement, une situation, une action ou une interaction, de même que leurs répercussions. L'élève développe une compréhension de la complexité des causes et des conséquences d'un événement ou d'une situation en se rendant compte qu'ils peuvent être causés par plus d'un facteur et avoir de nombreuses conséquences, tant voulues que non voulues.</p> <p><b>Questions types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quelles personnes s'enrôlent volontairement dans les premiers contingents canadiens envoyés en Europe? Pour quelles raisons se portent-elles volontaires? (CHC2D, A2.1)</li> <li>– Pourquoi la production industrielle de la pénicilline et le développement des techniques de transfusion sanguine ont-ils pris tant d'importance durant la Deuxième Guerre mondiale? (CHC2P, B1.5)</li> <li>– Comment s'explique l'effervescence sociale et culturelle de l'Ontario francophone dans les années 1970? (CHC2P, C3.4)</li> <li>– De quelle façon le refus du Canada de s'engager dans une intervention militaire en Irak a-t-il transformé les relations canado-américaines? (CHC2D, D2.2)</li> </ul>

*suite...*

\* Ces questions figurent parmi les pistes de réflexion qui accompagnent les contenus d'apprentissage.

### Continuité et changement

Ce concept met l'élève au défi de déterminer ce qui n'a pas changé et ce qui a changé au cours d'une période donnée. La continuité et le changement peuvent être étudiés à travers les modes de vie, les politiques, les pratiques économiques, la relation à l'environnement et les valeurs sociales. L'élève émet des jugements sur la continuité et le changement tout en établissant des comparaisons entre un moment dans le passé et le présent, ou entre deux moments dans le passé.

#### Questions types

- Pourquoi les Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits n'ont-ils pas tous profité de façon égale de la période de prospérité économique que le Canada a connue dans les années 1920? (CHC2D, A1.2)
- En quoi la contribution canadienne à la Première Guerre mondiale est-elle comparable à celle à la Deuxième Guerre mondiale? (CHC2D, B2.1)
- Sous quelles formes se manifeste la culture de l'adolescence qui se développe après la Deuxième Guerre mondiale au Canada et dans les sociétés occidentales? (CHC2P, C1.4)
- Dans quel sens évoluent les opérations militaires canadiennes depuis 1982? (CHC2P, D2.1)

### Perspective historique

Ce concept met l'élève au défi de saisir à des fins d'analyse, des actions, des événements et des questions dans leur contexte historique. Pour y parvenir, il lui faut non seulement comprendre les contextes politique, économique, social et culturel ainsi que les valeurs et les croyances qui façonnaient la vie des personnes et dictaient leurs actions par le passé, mais aussi éviter d'appliquer au passé les valeurs et les normes sociales d'aujourd'hui. L'élève apprend aussi que différentes personnes ont différents points de vue sur les mêmes événements ou les mêmes questions, et ce, à toute époque.

#### Questions types

- Pourquoi la participation des femmes aux épreuves d'athlétisme des Jeux olympiques de 1928 constitue-t-elle une avancée significative à cette époque? (CHC2P, A3.3)
- En quoi le modèle des caisses populaires a-t-il servi avantagement la communauté francophone de l'Ontario? (CHC2P, B2.4)
- Pourquoi le gouvernement Diefenbaker a-t-il abandonné le projet du Avro Arrow? (CHC2D, C2.1)
- Quels moyens efficaces les francophones de l'Ontario ont-ils utilisés au cours des trois dernières décennies pour faire valoir leurs droits auprès des autorités gouvernementales ontariennes? (CHC2D, D1.2)



# Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10<sup>e</sup> année

Cours théorique

CHC2D

Ce cours permet à l'élève de retracer les événements marquants de l'histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale et d'examiner les contextes politique, économique et social qui ont façonné la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits et influé sur leurs actions. Son étude s'étend aux activités de coopération et aux conflits qui se sont produits au Canada et en Ontario français, au rôle grandissant du Canada au niveau international et aux contributions de personnes et de groupes à l'identité, à la citoyenneté et au patrimoine canadiens. L'élève développe sa compréhension de développements politiques clés et de politiques gouvernementales qui ont eu un impact sur les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits. En utilisant les concepts de la pensée critique en histoire et le processus d'enquête, ce qui exige, entre autres, l'analyse et l'interprétation d'éléments de preuve, l'élève acquiert les compétences nécessaires pour analyser les enjeux et les événements majeurs au Canada depuis 1914.

**Préalable :** Aucun

## SURVOL

Ce cours débute par une présentation du processus d'enquête et des compétences transférables dont l'enseignement et l'apprentissage doivent être intégrés à l'enseignement et à l'apprentissage de la matière du cours, soit le contenu exposé dans les domaines d'étude A, B, C et D. Par voie de conséquence, les attentes se rattachant au processus d'enquête et aux compétences transférables sont à évaluer *tout au long* du cours.

Processus d'enquête et compétences transférables
<b>Attentes</b>
1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en histoire pour explorer divers aspects de l'histoire du Canada depuis 1914.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de l'histoire dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire.

## Domaines d'étude

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<b>A. Le Canada de 1914 à 1929</b>		
<b>A1.</b> analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : <i>continuité et changement</i> ]	La participation à la Première Guerre mondiale a eu des répercussions diverses pour de nombreux groupes au Canada.	Quels changements sociaux et économiques majeurs a connus le Canada durant les années 1920?
<b>A2.</b> analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : <i>cause et conséquence</i> ]	Cette période fut le théâtre de nombreux conflits et d'actions de coopération au Canada et à l'étranger.	Quels étaient les sujets de discorde entre Canadiens français et Canadiens anglais à cette époque? Quelle a été l'issue de ces différends?
<b>A3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : <i>importance historique; perspective historique</i> ]	C'est au cours de cette période que se forge une identité nationale au Canada anglais et que l'Ontario français se mobilise.	Quels cas de violation des droits de personnes ou de groupes ont le plus mobilisé les Canadiennes et Canadiens de cette époque?  Pourquoi cette période constitue-t-elle une étape marquante pour les femmes au Canada?
<b>B. Le Canada de 1929 à 1945</b>		
<b>B1.</b> analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : <i>Cause et conséquence</i> ]	L'expérience de la Grande Dépression puis de la Deuxième Guerre mondiale ont transformé durablement le Canada.	Quels mouvements sociaux voient le jour au Canada au cours de la Grande Dépression?
<b>B2.</b> analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, ainsi que dans le monde, entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : <i>Continuité et changement; Perspective historique</i> ]	La Grande Dépression et la Deuxième Guerre mondiale ont suscité des mesures interventionnistes de la part du gouvernement canadien.	Comment le statut juridique et international du Canada évolue-t-il au cours de cette période?  Comment les organismes francophones de l'Ontario sont-ils parvenus à maintenir la cohésion des communautés francophones et à en assurer le bien-être et l'épanouissement?
<b>B3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : <i>Importance historique</i> ]	Cette période voit l'affirmation de l'identité au Canada anglais et en Ontario français.	Quelles ont été les répercussions d'actes de discrimination ou de violation des droits de la personne au Canada et à l'étranger?

suite...

...suite

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<b>C. Le Canada de 1945 à 1982</b>		
<b>C1.</b> analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : <i>continuité et changement</i> ]	La société canadienne s'est transformée du fait des virages politiques et des changements sociaux à l'échelle nationale et internationale.	Comment évolue la politique des gouvernements fédéral et ontarien à l'égard de la minorité francophone en Ontario durant cette période?
<b>C2.</b> analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : <i>importance historique, perspective historique</i> ]	Cette période, caractérisée par de profonds changements sur la scène nationale et par la guerre froide sur la scène internationale, a donné lieu à des rapports de coopération et à des situations conflictuelles.	Quelles tendances démographiques transforment la société canadienne après la Deuxième Guerre mondiale?  Quelle est l'ampleur de la contribution internationale du Canada pendant la guerre froide?
<b>C3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : <i>cause et conséquence</i> ]	L'identité canadienne et l'identité franco-ontarienne se sont transformées avec l'avènement du nationalisme québécois.	Comment le Canada surmonte-t-il les défis posés par les forces qui veulent diviser le pays?
<b>D. Le Canada de 1982 à nos jours</b>		
<b>D1.</b> analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, depuis 1982. [ACCENT SUR : <i>perspective historique</i> ]	Les citoyennes et citoyens canadiens continuent d'être influencés par les changements qui surviennent à l'échelle nationale et mondiale.	Quel est l'impact du rapatriement de la Constitution pour l'ensemble des citoyennes et citoyens du Canada?
<b>D2.</b> analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde depuis 1982. [ACCENT SUR : <i>cause et conséquence, continuité et changement</i> ]	Très actif sur la scène internationale, le Canada est en proie à des tensions identitaires et culturelles qui se transforment en enjeux nationaux.	Quels sont les gains réalisés et les progrès accomplis par les francophones de l'Ontario depuis 1982?  À l'heure de la mondialisation, comment les politiques et les interventions du Canada sur la scène internationale façonneront-elles son image?
<b>D3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario depuis 1982. [ACCENT SUR : <i>importance historique</i> ]	La diversité de la société canadienne façonne l'identité canadienne et francophone en Ontario.	Qu'est-ce qui motive le gouvernement canadien à reconnaître les cas de violation des droits de la personne perpétrés sur le sol canadien et à l'étranger?

# PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

i

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

## ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en histoire pour explorer divers aspects de l'histoire du Canada depuis 1914.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de l'histoire dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire.

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### Utilisation du processus d'enquête

- 1.1 formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et explorer divers aspects, événements ou enjeux de l'histoire du Canada depuis 1914 (*p. ex., Combien de personnes étaient sans emploi durant la Crise de 1929 au Canada? En quoi les conséquences humaines de la Grande Dépression dans les Prairies et en Ontario sont-elles à la fois similaires et différentes? Quelles sont les causes de la grève générale de Winnipeg?*).
- 1.2 recueillir de l'information se rapportant aux questions posées et représentant divers points de vue en consultant une variété de sources primaires (*p. ex., documents légaux ou juridiques, lettres, discours, photographies, archives audiovisuelles, traités*) et secondaires (*p. ex., ouvrages de référence [manuel de classe, encyclopédie, atlas], documentaires, sites Web spécialisés*).
- 1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur; contexte de communication; souci d'exactitude et de précision; absence de préjugés, valeurs véhiculées*).
- 1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en histoire – importance historique, cause et conséquence, continuité et changement, et perspective historique (*p. ex., utiliser le concept d'importance historique pour déterminer l'impact du rapatriement de la Constitution; utiliser le concept de cause et conséquence pour déterminer les répercussions de la Loi sur l'immigration de 1976; utiliser le concept de continuité et changement pour examiner l'accession du Canada à l'autonomie ou l'évolution des liens commerciaux entre le Canada et les États-Unis; utiliser le concept de perspective historique pour dégager des similarités et des différences entre les communautés francophones de l'Ontario au début du siècle et aujourd'hui*) et divers outils organisationnels (*p. ex., schéma pour représenter la magnitude des conséquences de la Crise de 1929; ligne du temps annotée pour situer les étapes marquantes de la Première Guerre mondiale ou de la Deuxième Guerre mondiale*).

- 1.5** tirer des conclusions sur des questions, des événements ou des enjeux de l'histoire du Canada depuis 1914 en utilisant les concepts de la pensée critique en histoire.
- 1.6** communiquer les résultats et les conclusions de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée, en citant ses sources de référence selon les normes établies (*p. ex., références dans le texte, bibliographie, citations, notes de bas de page*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., présentation orale ou multimédia, rapport, séminaire, débat, modèle, maquette, affiche, jeu de rôle*) selon l'auditoire et l'intention poursuivie.

## Développement de compétences transférables

- 2.1** déterminer des compétences développées par l'étude de l'histoire et transférables dans la vie de tous les jours, incluant des compétences essentielles du Passeport-compétences de l'Ontario (*p. ex., habiletés en recherche, en création de graphiques, en communication orale, en littératie et numératie, en rédaction et en résolution de problèmes; prise d'initiatives et persévérance au travail, travail en équipe, autonomie*).
- 2.2** utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique en histoire et les habiletés développées par l'étude de l'histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale pour mieux comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels, et pouvoir agir en citoyenne ou citoyen éclairé (*p. ex., déterminer les partis pris et les préjugés présents dans les médias lors de la couverture d'événements de l'actualité; analyser les répercussions d'une politique gouvernementale courante; déterminer la réaction de citoyennes et citoyens canadiens à un enjeu*).
- 2.3** explorer des possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire (*p. ex., chercheuse, conservatrice ou conservateur de musée, guide touristique, journaliste*) et des itinéraires d'études pour y accéder, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

# A. LE CANADA DE 1914 À 1929

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : *continuité et changement*]
- A2.** analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : *cause et conséquence*]
- A3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : *importance historique, perspective historique*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### A1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** *continuité et changement*

**A1.1** analyser les répercussions politiques et sociales de la Première Guerre mondiale sur la société canadienne, y compris sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits (*p. ex., répercussions directes : formation d'un gouvernement d'union; promulgation de lois liées à la guerre [Loi sur les mesures de guerre, Loi de l'impôt de guerre sur le revenu, Loi des élections en temps de guerre, Loi du service militaire]; internement de résidents canadiens originaires de pays ennemis [Ukrainiens, Allemands]; pénurie de main-d'œuvre au pays du fait du départ des hommes à la guerre, augmentation de la main-d'œuvre féminine sur le marché du travail; enrôlement et expériences des Premières Nations, des Métis et des Inuits; répercussions indirectes : explosion du navire Mont Blanc chargé de munitions dans le port d'Halifax; épidémie de grippe de 1918 propagée au Canada avec le retour des troupes canadiennes au pays).*

**Pistes de réflexion :** Pour quelles raisons certains groupes de résidents canadiens ont-ils été internés dans des camps durant la Première Guerre mondiale? Quelles ont été les conséquences politiques de la crise de la conscription au Canada? Dans quelles circonstances s'est produite l'explosion d'Halifax et quelles en ont été les conséquences? Comment a-t-on lutté contre la grippe espagnole au Canada?

Pourquoi les femmes autochtones ont-elles été exclues de la *Loi des élections en temps de guerre*? Pourquoi certains Canadiens ont-ils été découragés de s'enrôler dans l'armée?

**A1.2** décrire les changements que connaît le Canada au plan économique dans les années 1920 (*p. ex., prospérité économique dans l'ensemble du pays, sauf dans les Maritimes, à la suite du retour à l'économie libérale d'avant-guerre soutenue par le gouvernement; investissement massif de capitaux dans de nouveaux secteurs manufacturiers [électroménager, automobile] ainsi que dans les secteurs minier, forestier et hydroélectrique; croissance du secteur des services dans les grandes villes et évolution des transports) et leur incidence sur différents groupes de Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits (*p. ex., pauvreté des classes populaires associée à l'urbanisation et à l'industrialisation accélérées du pays; naissance d'une nouvelle classe sociale [commis, téléphonistes, comptables]; déclin relatif de la population des Maritimes dû à la récession que connaît la région et à l'exode de dizaines de milliers de travailleurs à la recherche d'emploi, commerce de la baleine et des fourrures dans le Nord canadien).**

**Pistes de réflexion :** Pourquoi les Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, n'ont-ils pas tous profité de façon égale de la période de prospérité économique que le Canada a connue dans les années 1920? Pour quelles raisons les Maritimes

n'arrivent-elles pas à sortir de la récession économique de l'après-guerre? Quels sont les résultats des revendications du Mouvement des droits des Maritimes? Comment s'explique l'effondrement du commerce de la baleine?

**A1.3** dégager les principales tendances démographiques que connaît le Canada entre 1914 et 1929 (*p. ex., en matière d'immigration, de participation des femmes au monde du travail, de ruralité et d'urbanisation, de mouvement migratoire entre les provinces, de fécondité, de mortalité infantile, du nombre d'individus des Premières Nations, métis et inuits*).

**Pistes de réflexion :** Comment s'explique la croissance rapide de la population de villes comme Toronto et Montréal dans les années 1920? Quelle est la tendance démographique la plus significative de cette période? Comment l'enrôlement des Indiens inscrits a-t-il influencé les tendances démographiques? Quel est le problème du recensement de 1921 du point de vue autochtone?

**A1.4** déterminer les retombées de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques exploitées à des fins diverses entre 1914 et 1929 (*p. ex., motorisation des armées [chars d'assaut, avions] et utilisation d'armes chimiques au combat [gaz moutarde]; découverte de l'insuline rendant possible le traitement des personnes atteintes du diabète; introduction du téléphone à cadran, de la radio, du cinéma muet, de l'automobile et transformation connexe des modes de vie; réalisation de la plus grande centrale hydroélectrique du monde dans la région de Niagara pour répondre à la demande croissante d'énergie en Ontario*).

**Pistes de réflexion :** Quelles technologies militaires développées au cours de la Grande Guerre illustrent le mieux le passage de la guerre classique à la guerre moderne? À quoi pouvait ressembler l'expérience de l'urbanité au début du XX<sup>e</sup> siècle en Ontario? Pourquoi a-t-on appelé les années 20 « les années folles »? Selon quelle perspective le film *Nanouk l'Esquimau* a-t-il été créé? Comment les expéditions de l'Arctique canadien de 1913 à 1918 ont-elles fait usage des technologies des Inuits?

## A2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** cause et conséquence

**A2.1** dégager les principales causes de la Première Guerre mondiale (*p. ex., aspirations territoriales, montée des mouvements nationalistes en Europe, alliances militaires*) ainsi que les conséquences de la participation militaire du Canada à la Grande Guerre (*p. ex., campagne agressive de*

*recrutement au pays; crise de la conscription; développement d'une industrie de guerre; pertes humaines importantes subies lors des batailles d'Ypres, de la Somme, de la crête de Vimy; naissance du phénomène de la commémoration dans la période d'après-guerre*).

**Pistes de réflexion :** Dans quelle mesure peut-on dire que le Canada entre en guerre en 1914 en tant que nation? Quelles personnes s'enrôlent volontairement dans les premiers contingents canadiens envoyés en Europe? Pour quelles raisons se portent-elles volontaires? Pourquoi la bataille de Vimy a-t-elle acquis valeur de symbole dans la mémoire collective des Canadiennes et Canadiens? Faut-il pour autant considérer que cette bataille marque la naissance de la nation canadienne comme on a pu le faire entendre? Quelles ont été les similarités et les différences dans les défis rencontrés par les vétérans autochtones et les autres vétérans?

**A2.2** analyser le cheminement du Canada vers l'autonomie politique au niveau des relations internationales entre 1914 et 1929 (*p. ex., entrée en guerre automatique du Canada en 1914 compte tenu de sa position dans l'Empire britannique, mais décision autonome pour ce qui est de la portée de l'effort militaire du pays; signature indépendante du Traité de Versailles; représentation du Canada à part entière à la Société des Nations; signature du Traité du flétan — premier accord international négocié et signé de façon indépendante par le Canada sans la ratification de la Grande-Bretagne; démonstration de l'autonomie canadienne dans l'affaire Tchanak; affaire King-Byng et nouveau statut politique canadien suite à la Déclaration de Balfour de 1926*).

**Piste de réflexion :** Quelle était la position des Premières Nations, des Métis et des Inuits quant à la déclaration de guerre du Canada?

**A2.3** décrire comment le système de pensionnats indiens, les politiques et les législations ont affecté les Premières Nations, les Métis et les Inuits (*p. ex., restriction accrue des droits des populations autochtones par la modification en 1920 de la Loi sur les Indiens rendant obligatoire l'éducation des enfants autochtones âgés de 7 à 15 ans dans des pensionnats situés en dehors des réserves; écoles provinciales de jour, centres de formation, amendements à la Loi sur les Indiens, droit de vote, droit au conseil juridique, système de passe, racisme*).

**Pistes de réflexion :** Comment l'expérience des élèves différait-elle selon qu'ils fréquentaient les pensionnats indiens, les écoles de jour provinciales ou les centres de formation?

Comment le fait d'ignorer le rapport Bryce a-t-il été un reflet de l'attitude des politiciens et de la population non autochtone en général à l'égard des Autochtones? Comment cela a-t-il joué un rôle dans l'administration continue du système de pensionnats indiens? Pourquoi la plupart des Métis cachaient-ils leur identité durant cette période? Comment les amendements à la *Loi sur les Indiens* étaient-ils un reflet de l'attitude des politiciens et de la population non autochtone en général à l'égard des Autochtones?

**A2.4** décrire et expliquer les attitudes, les politiques et les mesures législatives (*p. ex., racisme, antisémitisme, ségrégation, restrictions*) à l'origine des cas de discrimination et de violation des droits de groupes de Canadiennes et Canadiens non autochtones par le gouvernement entre 1914 et 1929 (*p. ex., restrictions du droit de vote liées à la religion ou à l'origine ethnique, internement des résidents canadiens originaires de pays ennemis [Ukrainiens, Allemands], Loi de l'immigration chinoise [1923], tentatives d'assimilation des Canadiens français au Manitoba et en Ontario*) et les répercussions qui en ont découlé.

**A2.5** analyser la portée d'enjeux déterminants qui divisent la population canadienne entre 1914 et 1929, incluant les conflits entre Canadiens français et Canadiens anglais (*p. ex., conscription, question scolaire en Ontario [Règlement 17], répression des mouvements ouvriers [grève générale de Winnipeg]*).

**Pistes de réflexion :** Quelles visions du Canada s'opposent à cette époque en matière d'éducation et de politique intérieure et extérieure par la voix des représentants de la population canadienne française et anglaise? À la lumière des écrits d'Henri Bourassa sur la conscription, était-il un traître ou un patriote? Sur quels critères pourrait reposer l'une ou l'autre opinion?

**A2.6** décrire les objectifs et les résultats de mouvements de coopération politique ou sociale au Canada entre 1914 et 1929 (*p. ex., radicalisation du mouvement ouvrier dans l'Ouest du Canada qui se manifeste par la formation d'un syndicat industriel révolutionnaire [One Big Union]; intransigeance et mépris des politiques à l'égard des syndicats qui entravent selon eux la prospérité et découragent l'investissement, et indifférence quasi générale à l'égard de la condition ouvrière; revendications de l'United Farmers of Ontario pour améliorer le sort des agriculteurs; revendications du Mouvement des droits des Maritimes face aux conditions imposées par la Récession économique de l'après-guerre; mise sur pied de la Ligue des Indiens du Canada*).

**Pistes de réflexion :** Quelles sont les conditions de travail des ouvriers et travailleurs canadiens dans les usines et les chantiers à cette époque? Le principe de la négociation collective est-il reconnu au Canada à cette époque? Quelle était l'attitude des politiques et des hommes d'affaires de l'époque à l'égard du syndicalisme? Pourquoi Frederick O. Loft a-t-il fondé la Ligue des Indiens du Canada? A-t-il obtenu les résultats escomptés?

### A3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** importance historique, perspective historique

**A3.1** décrire les enjeux de la politique d'immigration du gouvernement canadien entre 1914 et 1929 (*p. ex., limitation des entrées durant la guerre; mesures en faveur de l'immigration britannique après la guerre suivies d'un assouplissement des conditions d'entrée au pays aux fins du recrutement de travailleurs industriels peu exigeants ou peu coûteux*) et certains des effets de cette politique sur l'identité et le patrimoine canadiens (*p. ex., apparition ou développement de quartiers ethniques dans les grandes villes; naissance du phénomène de chaîne migratoire par lequel les nouveaux arrivants d'une région d'origine particulière trouvent le soutien de leurs compatriotes établis au Canada, contributions culturelles à l'identité et au patrimoine canadiens*).

**A3.2** décrire les transformations juridiques et sociales que connaissent les femmes au Canada, incluant les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites, entre 1914 et 1929 (*p. ex., au plan juridique : accès au droit de vote, à l'emploi et à la propriété, admissibilité en tant que personnes à devenir membres du Sénat canadien; au plan social : participation active à l'effort de guerre sur le front intérieur et dans les services auxiliaires de l'armée, présence accrue sur le marché du travail et évolution connexe du rôle de la femme dans la société et au sein de la famille, rôle des femmes inuites dans le commerce de la baleine et des peaux de phoques, participation aux mouvements de tempérance, participation des femmes au sport organisé, conséquences de la perte de statut pour les femmes des Premières Nations mariant un non-Autochtone*).

**Pistes de réflexion :** Quel rôle ont joué les Canadiennes sur le front intérieur et en Europe pendant la Première Guerre mondiale? Le rôle économique accru des femmes pendant la Première Guerre mondiale a-t-il été le facteur le plus déterminant de l'évolution de leurs droits au Canada? Quelles attitudes font

obstacle à la pleine participation des femmes à la vie économique, sociale et démocratique du Canada après la guerre?

**A3.3** expliquer la portée des changements dans le domaine des arts et de la culture populaire au Canada entre 1914 et 1929 et la contribution des peuples autochtones (*p. ex., pierre à savon, sculpture faite d'os de baleine, mocassins, adoption de nouvelles modes; engouement pour la musique de danse; popularité grandissante du cinéma; renouveau en peinture avec l'avènement du Groupe des Sept; influence croissante de la culture américaine; adoption de symboles nationaux pour commémorer le souvenir des combattants canadiens; reconnaissance internationale d'athlètes canadiens*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi le coquelicot a-t-il été choisi pour commémorer le sacrifice des combattants canadiens? Comment le *Bluenose* a-t-il acquis sa notoriété internationale? Quels changements culturels caractérisent le plus les « années folles » au Canada? Pourquoi l'art autochtone n'est-il pas reconnu à cette époque? Comment les œuvres des artistes du Groupe des Sept reflétaient-elles la réalité du Nord canadien? Comment l'art, la culture et la langue des Métis – le michif, ont-ils été affectés du fait que les Métis vivaient dans la clandestinité?

**A3.4** décrire la contribution de personnes, de groupes, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits et d'institutions au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1914 et 1929 (*p. ex., Henri Bourassa [défense des minorités francophones]; Agnes Macphail, Marie Lacoste Gérin-Lajoie, les « Célèbres cinq » [engagement pour le progrès des droits des femmes]; Frederick O. Loft, Peter Bryce et Francis Pegahmagabow [service volontaire en temps de guerre, défense des peuples autochtones et mise sur pied de la Ligue des Indiens du Canada]; J. S. Woodsworth [défense des ouvriers et de la négociation collective]; Frederic Banting [engagement dans la recherche médicale]; Billy Bishop [héroïsme en temps de guerre]; 22<sup>e</sup> Bataillon (canadien-français) [reconnaissance de la seconde langue officielle de commandement au sein de l'armée canadienne]; Groupe des Sept, Mazo de la Roche, Mary Pickford [arts]; Howie Morenz, Aurèle Joliat [sports]*).

**Pistes de réflexion :** Quelle a été la contribution des peuples autochtones à la Première Guerre mondiale? Pour quelles raisons et dans quel but Frederick O. Loft a-t-il mis sur pied la Ligue des Indiens du Canada? Que revendiquaient pour les femmes du Canada les « Célèbres cinq » conduites par la juge Emily Murphy? Quelle est l'importance du poème de John McCrae

« *In Flanders fields* » pour l'identité nationale? Qu'est-ce qui a poussé Peter Bryce à publier son livre intitulé *The Story of a National Crime : Being a Record of the Health Conditions of the Indians of Canada from 1904 to 1921*?

**A3.5** décrire la contribution de personnes, d'institutions et d'organismes au développement de l'identité et du patrimoine culturel des francophones de l'Ontario (*p. ex., Napoléon Belcourt, Jeanne Lajoie, Samuel Genest [lutte contre le Règlement 17]; famille, paroisse, école [maintien de la cohésion sociale]; Association canadienne-française d'éducation d'Ontario [ACFEO] [défense des droits juridiques des francophones], Fédération des femmes canadiennes-françaises [FFCF] [à sa création en 1918, œuvre de bienfaisance venant en aide aux Canadiennes et Canadiens français]*).

**Pistes de réflexion :** Quels moyens sont utilisés partout en Ontario pour lutter contre le Règlement 17? Quel a été le rôle des quotidiens et des publications dans la mobilisation des communautés francophones du Canada?

## B. LE CANADA DE 1929 À 1945

### ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : *cause et conséquence*]
- B2.** analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : *continuité et changement, perspective historique*]
- B3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : *importance historique*]

### CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

#### B1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** *cause et conséquence*

**B1.1** décrire les causes de développements politiques importants (*p.ex., amendements à la Loi sur les Indiens, maintien du système des pensionnats indiens, lois provinciales de stérilisation sexuelle, gardes forestiers de Terre-Neuve, Loi d'établissement de soldats [1927], Métis Population Betterment Act de 1938, Commission Ewing [1934-1936], système alphanumérique d'identification des Inuits*) et évaluer leurs impacts sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

**Pistes de réflexion :** Quels ont été les impacts des amendements apportés à la *Loi sur les Indiens* dans les années 1930? Quelles ont été les conséquences des lois provinciales de stérilisation sexuelle sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Quel était le rôle des agentes et des agents des Indiens? Comment le pouvoir donné aux agentes et aux agents des Indiens reflétait-il l'attitude des politiciens et de la population générale non autochtone à l'égard des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Comment le jugement de la Cour suprême du Canada de 1939 au sujet du « statut d'Esquimaux » a-t-il affecté le développement des politiques durant cette période?

**B1.2** analyser certaines décisions politiques prises au Canada entre 1929 et 1945 (*p. ex., création d'institutions nationales : Commission canadienne de radiodiffusion [CCR] et Société Radio-Canada [SRC], Banque du Canada, Commission canadienne du blé, Office national du film du Canada [ONF]; promulgation de lois : Loi de secours de 1932 au fédéral; lois sur la stérilisation sexuelle de personnes mentalement handicapées en Alberta et en Colombie-Britannique; Loi d'aide aux chômeurs, Loi concernant la propagande communiste [Loi du cadenas de Maurice Duplessis] et Loi accordant le droit de vote aux femmes au Québec; formation de nouveaux groupes politiques comme la Fédération du Commonwealth coopératif et le Crédit social; mesures de guerre : rationnement de l'essence et des denrées alimentaires [sucre, beurre, lait, viande], adoption de la Loi sur le contrôle des salaires en temps de guerre [1941], censure et propagande en temps de guerre, conscription pour suppléer à l'effort de guerre*) ainsi que leurs répercussions sur le Canada et sur la vie quotidienne des Canadiennes et Canadiens non autochtones (*p. ex., effets sur les combattants et les non-combattants, conséquences du rationnement sur le quotidien durant la guerre, conséquences des politiques de censure*).

**Pistes de réflexion :** Quelle position tenue par Mackenzie King dans son discours de « cinq cents » lui vaut de perdre les élections de 1930 au profit de Bennett? Quels points de vue défendent les partis politiques qui ont été créés durant la Grande Dépression? Quel impact a eu le parti d'Union nationale sur les libertés civiles au Québec?

**B1.3** expliquer l'origine et les répercussions des événements marquants de l'économie du Canada entre 1929 et 1945 (*p. ex., le krach de la bourse de New York, l'effondrement de l'économie mondiale et l'entrée subséquente du Canada dans la dépression [chute brutale des exportations de produits agricoles et manufacturés, vague de spéculation, mauvaises récoltes et écroulement de la production agricole dans les Prairies; perte connexe des moyens de subsistance des fermiers et hausse importante du chômage]; création de la Banque du Canada, expansion du réseau de compagnies américaines au Canada; sortie de crise avec le retour à une économie de guerre; grève à l'usine Ford de Windsor*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi le Canada a-t-il subi de plein fouet la crise économique des années 1930? Quels groupes sociaux ont le plus souffert de la Grande Dépression au Canada et de quelle manière? À quelles fins le gouvernement établit-il en 1935 la Commission canadienne du blé? Quelles ont été les conséquences de la croissance de l'industrie des pâtes et papiers des années 1930 pour les peuples autochtones? Qui a bénéficié financièrement de cette industrie? Dans quelle mesure peut-on considérer que les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits ont moins profité du progrès économique du Canada que d'autres habitants du pays?

**B1.4** analyser les changements et les mouvements sociaux qui ont donné naissance à de nouvelles forces politiques au Canada entre 1929 et 1945 (*p. ex., polarisation politique de la gauche [communisme, manifeste de Regina, corporatisme] et de la droite [fascisme, antisémitisme, Parti National social chrétien d'Adrien Arcand]; action syndicale avec la mise sur pied de syndicats comme le syndicat des Travailleurs unis de l'automobile*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi les mouvements sociaux s'amplifient-ils au cours des années 1930? Pourquoi assiste-t-on à une radicalisation de ces mouvements? Quelles sont les conséquences sociales des revendications des travailleurs (*p. ex., montée des salaires, meilleures conditions de travail, sécurité d'emploi*)? Quelles sont les répercussions sociales de la crise économique (*p. ex., discrimination, soupes populaires, secours direct*)? À quoi peut-on attribuer les changements des taux de naissance et de mortalité dans les communautés autochtones pendant cette période?

**B1.5** déterminer les retombées de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques exploitées à des fins diverses entre 1929 et 1945 (*p. ex., capacité de détection et de communication*

*améliorées avec le radar, le sonar et le walkie-talkie; découvertes sur l'atome et fabrication de la première bombe atomique; découverte et fabrication de la pénicilline aux fins du traitement d'infections bactériennes et de maladies jusque-là fatales; fabrication des premiers véhicules chenillés facilitant le transport sur neige; début du cinéma parlant et naissance d'une industrie culturelle de masse*).

**Piste de réflexion :** Quels critères pourraient être utilisés pour déterminer l'importance de la découverte de la pénicilline sur la vie des Canadiennes et Canadiens? Comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont-ils été affectés par l'augmentation de l'extraction de ressources naturelles durant cette période? Pourquoi les gouvernements ont-ils cessé de négocier des traités avec les Premières Nations et les Inuits concernés avant d'exploiter les ressources de leurs territoires?

## B2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** *continuité et changement, perspective historique*

**B2.1** analyser les causes de la Deuxième Guerre mondiale (*p. ex., difficultés financières de l'Allemagne liées aux conditions du Traité de Versailles et à la Grande Dépression, prise de pouvoir par les nazis, vague d'invasions par les troupes fascistes en Europe puis par l'armée impériale japonaise en Extrême-Orient, impuissance de la Société des Nations*) et l'implication croissante du Canada dans le conflit (*p. ex., construction de navires marchands, protection des convois transatlantiques pourvoyant au ravitaillement des alliés en Europe, participation du Canada à la guerre « secrète » [Camp X, Ontario]; opérations militaires telles que la défense de Hong Kong [1941], le raid sur Dieppe [1942], la libération de la Sicile et de l'Italie [1943], le débarquement du jour J [1944], la campagne de Normandie; rôle décisif dans la libération des Pays-Bas; libération de camps de concentration, contributions des soldats autochtones*).

**Pistes de réflexion :** Comment a réagi le Canada face aux visées nationalistes fascistes dans le cadre de la Société des Nations? En quoi la contribution canadienne à la Première Guerre mondiale est-elle comparable à celle à la Deuxième Guerre mondiale? Comment les « transmetteurs en code » cris ont-ils contribué aux efforts de guerre?

**B2.2** expliquer comment la Deuxième Guerre mondiale a eu des répercussions pour les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., enrôlement et*

*expérience militaire, conséquences du départ des soldats de leur communauté, Loi sur les mesures de guerre, Loi sur les terres destinées aux anciens combattants [1942]).*

**Pistes de réflexion :** Quels ont été les conséquences de la Deuxième Guerre mondiale pour la nation de Stony Point et Kettle Point? Comment les soldats des Premières Nations, métis et inuits étaient-ils traités par l'armée et les autres soldats? Comment les anciens combattants des Premières Nations, métis et inuits ont-ils été traités après la Deuxième Guerre mondiale? Est-ce que cette situation était différente de la Première Guerre mondiale? Pourquoi a-t-il fallu 50 ans au gouvernement fédéral pour permettre aux vétérans autochtones de déposer une couronne sur les monuments de guerre pendant les cérémonies du jour du Souvenir?

**B2.3** analyser l'évolution du statut juridique et international du Canada entre 1929 et 1945 à travers ses relations avec la Grande-Bretagne et les États-Unis (*p. ex., autonomie juridique interne, sauf en matière constitutionnelle, concédée par le Parlement de Londres en 1931 à la demande du Canada [Statut de Westminster]; neutralité du pays face à la guerre civile espagnole et à la montée du fascisme en Europe; déclaration indépendante de la guerre à l'Allemagne en 1939; frictions diplomatiques avec les États-Unis résultant de la contrebande d'alcool durant la prohibition mais formation par ailleurs d'une Commission permanente mixte de défense Canada-États-Unis en 1940 et arrangement canado-américain dans le cadre du programme prêt-bail en 1941).*

**Piste de réflexion :** Pourquoi le Canada a-t-il choisi de ne pas se prévaloir de sa pleine souveraineté en matière juridique dans le cadre des discussions entourant l'élaboration du *Statut de Westminster*?

**B2.4** analyser des cas de discrimination et de violation des droits de Canadiennes et Canadiens aux niveaux fédéral et provincial entre 1929 et 1945 (*p. ex., pensionnats indiens; internement des Canadiennes et Canadiens d'origine japonaise; internement illégal d'enfants orphelins dans des asiles psychiatriques [les orphelins de Duplessis], système d'enregistrement alphanumérique des Inuits).*

**Pistes de réflexion :** Comment le système d'enregistrement alphanumérique des Inuits comme moyen d'identification instauré par le gouvernement fédéral est-il un exemple de discrimination envers une minorité? Quels sont les différents points de vue au sujet de la relocalisation des Inuits dans l'Arctique?

**B2.5** analyser les enjeux qui ont mené à des situations de coopération et de conflit vécues par divers groupes au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, au cours de cette période (*p. ex., mouvement social et économique d'Antigonish qui s'est traduit par la multiplication de l'établissement de coopératives de crédit basées sur le modèle des caisses populaires d'Alphonse Desjardins au Québec; sentiment antisémite et antipathie générale envers les « étrangers » qui a engendré, entre autres, l'émeute de Christie Pits à Toronto; débat sur la stérilisation eugénique; mouvements favorables ou défavorables à la conscription, enrôlement des Premières Nations, des Métis et des Inuits).*

**Pistes de réflexion :** Quelle promesse envers les Canadiens français le gouvernement fédéral vise-t-il à effacer en faisant tenir un plébiscite pancanadien sur la conscription au printemps 1942? Quelles ont été les conséquences de la « Marche sur Ottawa »?

**B2.6** expliquer le rôle d'organismes francophones de l'Ontario (*p. ex., Association de l'enseignement français de l'Ontario [AEFO], Union des cultivateurs franco-ontariens [UCFO], Union catholique des fermières de la province de l'Ontario; coopératives économiques*) dans le maintien de la cohésion et du bien-être économique et culturel des communautés francophones de la province à la lumière des défis auxquels les francophones sont confrontés entre 1929 et 1945 (*p. ex., contexte minoritaire, éparpillement géographique, marginalité économique, influence de la culture américaine).*

### B3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** importance historique

**B3.1** analyser l'impact de l'Holocauste et d'autres situations de discrimination, de violation des droits de la personne ou de crimes de guerre commis au niveau international au cours de la période étudiée (*p. ex., Holodomor, massacre de Nankin, discrimination contre les juifs [refus du Canada et d'autres pays d'accueillir sur leur territoire les immigrants juifs du SS St. Louis], guerre civile espagnole*) sur l'évolution des droits de la personne au Canada (*p. ex., attitude plus ouverte envers les minorités opprimées durant la guerre, signature de la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies).*

**Piste de réflexion :** Pourquoi le Canada a-t-il refusé d'offrir refuge aux immigrants juifs qui fuyaient le nazisme en 1939?

**B3.2** décrire la contribution de personnes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1929 et 1945 (p. ex., Mackenzie King [leadership politique et maintien de l'unité du pays], Joseph Armand Bombardier [rôle crucial dans le développement des transports sur neige], Norman Bethune [précurseur de la médecine sociale], la Bolduc [première chansonnière présentant une œuvre à caractère populaire], Tommy Prince [prouesses militaires et défense des droits autochtones]).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi l'œuvre picturale d'Emily Carr a-t-elle été controversée? Quel intérêt présente ce genre de controverse? En quoi Tommy Prince a-t-il fait avancer la cause des Autochtones?

**B3.3** décrire la contribution de personnes, d'institutions et d'organismes au développement de l'identité et du patrimoine culturel des francophones de l'Ontario (p. ex., Gustave Lacasse [défense des droits des francophones], Amanda Walker-Marchand [engagement en faveur des femmes et fondatrice de la Fédération des femmes canadiennes-françaises]; quintuplées Dionne [mobilisation de la communauté franco-ontarienne en faveur de la famille Dionne et de l'éducation en français de leurs filles]; Robert Gauthier et le concours provincial de français [1938]).

**Piste de réflexion :** Quelles actions concrètes témoignent de la détermination du sénateur Gustave Lacasse à défendre les droits des francophones en Ontario?

# C. LE CANADA DE 1945 À 1982

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : continuité et changement]
- C2.** analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : importance historique, perspective historique]
- C3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : cause et conséquence]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### C1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** continuité et changement

**C1.1** expliquer l'influence des politiques du gouvernement sur le développement de la société canadienne entre 1945 et 1982 (p. ex., amendements à la Loi sur les Indiens, système alphanumérique d'identification des Inuits, négociations relatives à l'entrée de Terre-Neuve dans la Confédération [avril 1949]; droit de vote aux élections fédérales accordé aux Inuits [1950]; droit de vote accordé aux Indiens inscrits [1960]; mise au point du système de sécurité sociale canadien [assurance-chômage, assurance-maladie, aide sociale, allocations familiales, régimes de pension du Canada et du Québec, pension de vieillesse]; établissement de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, sciences et lettres au Canada [Commission Massey, 1949-1951] et sur la situation de la femme [1967]; adoption de nouvelles lois sur l'immigration [1952, 1967, 1976] et accueil de réfugiés; adoption de la Loi sur la radiodiffusion [1968]; Livre blanc de 1969 sur la politique indienne du Canada; Livre rouge de Harold Cardinal [1970]; rapatriement de la Constitution et enchâssement de la Charte canadienne des droits et libertés dans cette loi [1982], inclusion d'une définition des peuples autochtones du Canada à l'article 35 de la Constitution de 1982).

**Pistes de réflexion :** Quels groupes minoritaires jusque-là peu protégés par la loi voient leurs

droits fondamentaux garantis au pays par la *Charte canadienne des droits et libertés*? Plusieurs institutions culturelles nationales comme la Bibliothèque nationale du Canada et le Conseil des arts du Canada ont été créées dans la foulée du rapport Massey : dans quel but? Quel est le rôle des politiques d'immigration dans la création d'une société canadienne multiculturelle? En quoi les amendements à la *Loi sur les Indiens* de 1951 ont-ils été signe de progrès ou de régression pour les Premières Nations? Qu'est-ce que les massacres de chiens de traîneaux survenus entre 1950 et 1960 révèlent au sujet de la position du gouvernement fédéral envers les Inuits? En quoi l'inclusion des Métis à la section 35 de la *Constitution* de 1982 s'est-elle avérée un moment décisif pour les droits des Métis et leur identité?

**C1.2** décrire l'évolution de la politique des gouvernements fédéral et ontarien à l'égard de la minorité canadienne-française au pays et en Ontario à partir des années 1960 (p. ex., politique fédérale : établissement et gestion de programmes de langues officielles et appui au développement communautaire; politique provinciale : établissement d'une commission d'enquête sur la culture et les arts franco-ontariens en 1967 qui conduira à la création d'un Bureau des affaires franco-ontariennes au sein du Conseil des arts de l'Ontario en 1969; résolution des crises scolaires de Sturgeon Falls [1970], de Cornwall [1973], de Windsor [1975] et de Penetanguishene [1979]).

**C1.3** décrire l'évolution de l'économie canadienne entre 1945 et 1982, en particulier la relation du Canada avec les États-Unis (p. ex., Accord canado-américain sur les produits de l'industrie automobile [*Pacte de l'automobile, 1965*], création de filiales américaines plus nombreuses au Canada [*investissements directs dans les secteurs de la transformation, du pétrole et de l'industrie minière*] et industrialisation accrue du pays; création d'une Agence d'examen de l'investissement étranger en 1973 [*pour protéger les intérêts canadiens*]; introduction des cartes de crédit [*émergence d'une société de consommation*]; choc pétrolier des années 1970 qui engendre une inflation des prix et la stagnation de l'économie; récession subséquente au début des années 1980).

**Pistes de réflexion :** Comment le Pacte de l'automobile a-t-il modifié l'industrie automobile canadienne? Quels ont été les effets de la signature du Pacte de l'automobile pour les travailleurs et l'industrie canadienne de l'automobile? Pourquoi le niveau élevé des investissements américains au Canada devient-il préoccupant durant cette période? Quel est l'impact de la formule Rand [1946] pour les organisations syndicales canadiennes?

**C1.4** dégager les principales tendances démographiques que connaît le Canada entre 1945 et 1982 (p. ex., croissance des communautés du Nord canadien, croissance et diversification de la population après la guerre découlant d'une politique d'immigration axée sur des objectifs de peuplement, de recrutement de main-d'œuvre et d'accueil de réfugiés; accueil de dizaines de milliers d'épouses de guerre et de leurs enfants; hausse des taux de natalité jusque dans le milieu des années 1960 [*baby-boom*] puis chute de ces taux en raison, entre autres, de la participation croissante des femmes au marché du travail et de l'accès à des méthodes efficaces de contrôle des naissances; migration vers les villes, croissance des banlieues, accroissement de la longévité humaine; augmentation de la proportion d'anglophones hors Québec, augmentation du nombre de francophones issus de minorités ethniques dans les grands centres urbains [*Ottawa, Toronto, Windsor*], montée de l'exogamie).

**Pistes de réflexion :** Quelles sources peux-tu interroger pour obtenir des données probantes sur l'évolution démographique du Canada au cours de cette période? Comment l'ouverture des mines de Rankin Inlet en 1953 a-t-elle affecté les Inuits?

**C1.5** décrire les retombées de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques exploitées entre 1945 et 1982 (p. ex., développement de l'industrie aéronautique et aérospatiale [*Avro*

*Arrow, programme Hermès, bras canadien*]; accès à des appareils médicaux de haute technologie [*stimulateur cardiaque*] et à des soins en matière de santé reproductive [*méthodes contraceptives*]; diffusion massive de l'information [*radio, télévision*] et développement de l'électronique [*ordinateurs à tubes, transistors, premiers ordinateurs personnels*]; développement de l'industrie nucléaire civile, communication radio dans le Grand Nord canadien).

**Pistes de réflexion :** Comment peut-on mesurer les améliorations apportées à la sécurité routière grâce à l'utilisation de peinture réfléchissante? Quelles sont pour le Canada les retombées commerciales de l'exportation de sa technologie de centrales nucléaires? Comment la ligne avancée d'alerte précoce dans l'Arctique canadien (ligne DEW) a-t-elle changé le mode de vie des Inuits?

## C2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** importance historique, perspective historique

**C2.1** analyser les répercussions de l'implication du Canada dans les conflits de la guerre froide de 1945 à 1982 (p. ex., Affaire Gouzenko [*confirmation du Canada comme participant à la guerre froide en tant que cible d'espionnage*], guerre de Corée [*participation à une opération militaire chapeautée par le Conseil de sécurité des Nations Unies*], crise des missiles à Cuba [*conscientisation des dangers de la guerre froide au Canada*], Commission internationale de surveillance et de contrôle [*supervision des cessez-le-feu entre les belligérants de la guerre du Vietnam*]).

**Pistes de réflexion :** Quelle est l'ampleur de la contribution du Canada dans la guerre de Corée? Pourquoi l'a-t-on appelée la « guerre oubliée »? Quel rôle le Canada a-t-il joué dans les coulisses diplomatiques durant la guerre de Corée? Pourquoi le gouvernement Diefenbaker a-t-il abandonné le projet du Avro Arrow?

**C2.2** décrire le rôle du Canada au sein d'organismes internationaux et sa participation connexe à des accords internationaux (p. ex., rôle diplomatique dans le contexte de la crise du canal de Suez et participation subséquente aux initiatives de maintien de la paix de l'Organisation des Nations Unies [ONU]; part d'influence au sein de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord [*alliance militaire de l'OTAN*]; collaboration stratégique dans le contexte du Commandement de la défense aérospatiale de l'Amérique du Nord [NORAD] et assistance dans la construction d'une ligne avancée d'alerte précoce dans l'Arctique canadien [*ligne DEW*]; rôle décisif dans les

*négociations qui ont mené à la signature de l'Accord sur la Voie maritime du Saint-Laurent; engagement dans le cadre du Traité sur la non-prolifération des armes nucléaires [TNP] ainsi que sa participation à l'aide humanitaire et à la protection des droits de la personne (p. ex., par l'entremise de l'Agence canadienne de développement international [ACDI], au sein d'organisations multilatérales comme l'Organisation internationale de la Francophonie).*

**Pistes de réflexion :** Quel rôle a joué le Canada dans le désamorçage de la crise du Canal de Suez? En quoi les visites du premier ministre Pierre Elliott Trudeau en Chine et à Cuba ont marqué un tournant dans les affaires étrangères canadiennes? Quels sont les accomplissements réalisés par le Canada lors de l'intervention de maintien de la paix à Chypre?

**C2.3** analyser des enjeux politiques et sociaux qui ont été source de coopération ou de conflits au Canada entre 1945 et 1982 (p. ex., *coopération : entrée de Terre-Neuve dans la Confédération, célébrations du centenaire du Canada [Expo 67], politique du bilinguisme et du multiculturalisme, rapatriement de la Constitution et création de la Charte canadienne des droits et libertés, Commission Massey [enquête sur l'état de la culture]; conflits : ségrégation raciale [écoles séparées pour les Noirs, expropriations et démolition d'Africville, révision des pensionnats indiens [mauvais traitement des pensionnaires autochtones], crise d'Octobre [terrorisme nationaliste au Québec], Programme national d'énergie du gouvernement Trudeau [conflit avec le gouvernement albertain], Raflé des années soixante).*

**Pistes de réflexion :** Quels points de vue s'opposent dans la décision de raser Africville? À quel phénomène fait-on référence quand on parle de contre-culture? Comment s'est manifestée la contre-culture au Canada durant les années 1970? En considérant la *Déclaration universelle des droits de l'homme* des Nations Unies, comment peut-on qualifier la façon dont les peuples autochtones ont-ils été traités?

**C2.4** décrire des événements marquants qui ont contribué à la montée du sentiment nationaliste et du mouvement indépendantiste au Québec et leurs répercussions sur les relations entre le Canada français et le Canada anglais (p. ex., *régime anachronique de Duplessis, grève de l'Amiante [solidarité intersyndicale sans précédent, 1949], Révolution tranquille portée par la politique de Jean Lesage pour l'émancipation du Québec au plan de l'économie, de l'éducation, de la fonction publique et des finances publiques; renouveau artistique de grande ampleur porté par des artistes engagés dans les arts de la scène, au théâtre, dans*

*la peinture et la littérature; discours du général de Gaulle à Montréal [1967], fondation du Parti québécois [1968], crise d'Octobre en lien avec le terrorisme sur le territoire québécois, mobilisation sans précédent de la population québécoise à l'occasion du référendum sur la souveraineté en 1980, disposition de dérogation et Loi 101 [1977]).*

**Pistes de réflexion :** Quelles réformes ont été menées au Québec durant la Révolution tranquille? En quoi la politique du gouvernement québécois de cette époque a-t-elle contribué à la montée du sentiment nationaliste dans la province? À quels domaines se rattache le slogan « Maîtres chez nous » à cette époque? Quelles sont les répercussions de l'éveil nationaliste québécois sur les francophones de l'Ontario? Quelle était la perspective des Premières Nations et des Inuits à l'égard du référendum de 1980?

**C2.5** expliquer des enjeux déterminants entre 1945 et 1982 pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada (p. ex., *Raflé des années soixante, fondation de l'Assemblée des Premières Nations [1968], présentation du Livre blanc de 1969 sur la politique indienne, projet de la Baie-James [1971], création de la Conférence circumpolaire inuit [1977], maintien des pensionnats indiens jusqu'en 1996).*

**Pistes de réflexion :** Qu'est-ce qui a attisé l'activisme autochtone durant cette période? Pourquoi le projet que portait le Livre blanc du gouvernement en 1969 sur la politique indienne a-t-il été rejeté en bloc par les peuples autochtones du Canada? Pourquoi le projet de la Baie-James a-t-il été controversé? Pourquoi le gouvernement fédéral a-t-il maintenu sa politique d'assimilation par l'entremise des pensionnats indiens malgré les revendications de plusieurs groupes autochtones? Quels sont les différents points de vue au sujet de la relocalisation des Inuits dans l'Arctique? En quoi la Raflé des années soixante est-elle une continuation des politiques gouvernementales à l'égard des Premières Nations, des Métis et des Inuits? Quels ont été les effets politiques de la décision Calder de la Cour suprême du Canada?

### C3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** *cause et conséquence*

**C3.1** analyser des décisions et des événements politiques et sociaux qui ont contribué au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1945 et 1982 (p. ex., *reconnaissance juridique de la citoyenneté canadienne avec l'adoption de la Loi sur la*

citoyenneté canadienne en 1947, création des festivals de Stratford puis de Shaw, Déclaration canadienne des droits de 1960, inauguration de la route transcanadienne en 1962, adoption de l'unifolié canadien en 1965, subventions aux organismes culturels, Expo 67, Jeux d'hiver de l'Arctique en 1970, déroulement de la Série du siècle de hockey de 1972, adoption du multiculturalisme, rapatriement de la Constitution).

**Pistes de réflexion :** À quels efforts ont consenti les provinces et le gouvernement canadien pour promouvoir une vision commune du Canada au cours de cette période? Quels en ont été les résultats?

**C3.2** décrire les enjeux de la politique d'immigration du gouvernement canadien entre 1945 et 1982 (p. ex., mesures en faveur du recrutement de travailleurs industriels [italiens, portugais, antillais]) et certains des effets de cette politique (p. ex., développement des quartiers ethniques dans les grandes villes; amplification du phénomène de chaîne migratoire par lequel les nouveaux arrivants d'une région d'origine particulière trouvent le soutien de leurs compatriotes établis au Canada).

**C3.3** expliquer le rôle d'organismes œuvrant en faveur des droits des femmes au Canada entre 1945 et 1982 (p. ex., Association canadienne des sociétés Elizabeth Fry [pour venir en aide aux femmes ayant des démêlés avec la justice], Condition féminine Canada [pour favoriser la pleine participation des femmes canadiennes à la vie économique, sociale et démocratique]) ainsi que les revendications des femmes à cette époque (p. ex., droits du travail [équité d'emploi, équité salariale]; pleine reconnaissance des droits juridiques de la femme dans la Charte canadienne des droits et libertés; changements aux structures familiales, droit au divorce).

**Pistes de réflexion :** Quelles sont les répercussions du projet de loi C-150 sur les droits des femmes? À quels défis sont confrontées les femmes sur le marché du travail à cette époque? Quelle est l'importance de l'Affaire Murdoch de 1975 pour les femmes canadiennes? Qu'est-ce l'affaire Jeanette Lavell? Quelles conséquences a eues la décision de la Cour suprême du Canada sur la vie des femmes autochtones? Quelle est l'importance de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada pour les femmes métisses, inuites et des Premières Nations?

**C3.4** décrire la contribution de personnes et de groupes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1945 et 1982 (p. ex., en politique : Lester B. Pearson, Tommy Douglas, Pierre Elliot Trudeau, Paul Sauvé, Jean Lesage, René Lévesque; George Manuel; en matière d'action éducative et sociale : Madeleine Parent, Jean Vanier, Viola Desmond, Terry Fox, Greenpeace; en littérature : Gabrielle Roy, Antonine Maillet, Mordecai Richler, Marshall McLuhan, Margaret Laurence; en musique : Félix Leclerc, Gilles Vigneault, Oscar Peterson, Gordon Lightfoot, Buffy Sainte-Marie, the Guess Who; en arts : le groupe Professional Native Indian Artists Inc. [Jackson Beardy, Eddy Cobiness, Alex Janvier, Norval Morrisseau, Daphne Odjig, Carl Ray et Joseph Sanchez], Joe Talirunili, Kenojuak Ashevak, Alex Colville, Jean-Paul Riopelle, Bill Reid, Chief Dan George; dans les sports : Maurice Richard, Denis Potvin).

**Piste de réflexion :** Quelle est l'utilité des symboles véhiculés par les productions artistiques canadiennes? Quel est le message du groupe Professional Native Indian Artists Inc.? Pourquoi la peinture murale de Norval Morrisseau à Expo 67 était-elle controversée?

**C3.5** décrire les manifestations de la dynamique sociale et culturelle qui contribuent au développement de l'identité et du patrimoine des francophones de l'Ontario entre 1945 et 1982 (p. ex., élargissement de l'action communautaire dans le cadre de débats citoyens; évolution du concept identitaire [de Canadiens français à Franco-Ontariens]; nouveaux champs d'intervention [médias et centres communautaires francophones]; dévoilement à Sudbury en 1975 du drapeau franco-ontarien; explosion artistique et culturelle dans le domaine cinématographique [Jacques Ménéard, Paul Turcotte], musical [CANO, Garolou], de la production théâtrale [Théâtre du Nouvel-Ontario, Théâtre de la Vieille 17], du spectacle [La Nuit sur l'Étang, le Festival franco-ontarien]; fondation de la Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien [FESFO]).

# D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, depuis 1982. [ACCENT SUR : *perspective historique*]
- D2.** analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde depuis 1982. [ACCENT SUR : *cause et conséquence, continuité et changement*]
- D3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario depuis 1982. [ACCENT SUR : *importance historique*]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### D1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** *perspective historique*

**D1.1** déterminer l'impact des politiques du gouvernement sur la vie des Canadiennes et Canadiens de 1982 à nos jours (*p. ex., introduction de la taxe sur les produits et services [TPS, 1991] et sa modification [TVH, 2006]; Loi sur les armes à feu [1995] et sa modification par la Loi sur l'abolition du registre des armes d'épaule [2012]; engagement militaire du Canada en Afghanistan à la suite des attaques terroristes du 11 septembre 2001; Loi sur le mariage civil [2005]*).

**Pistes de réflexion :** Quelles initiatives le gouvernement fédéral a-t-il prises pour défendre et renforcer sa souveraineté dans l'Arctique? De quelles façons les nouveaux partis présents à la Chambre des communes depuis 1982 (Parti réformiste, Parti vert, Bloc québécois) ont-ils influencé les politiques du gouvernement canadien?

**D1.2** décrire l'évolution de la politique du gouvernement ontarien à l'égard des francophones de l'Ontario depuis 1982 (*p. ex., adoption en 1986 de la Loi sur les services en français [Loi 8] et de la Loi sur la gestion scolaire accordant aux francophones la gestion de leurs écoles; ouverture de collèges francophones d'arts appliqués et de technologie [La Cité collégiale en 1990, le Collège Boréal en 1995]; création de douze conseils scolaires de langue française en 1997; reconnaissance*

*officielle du drapeau franco-ontarien par l'Assemblée législative de l'Ontario en 2001; protection constitutionnelle accordée à l'hôpital Montfort en 2002*).

**Piste de réflexion :** Quels moyens efficaces les francophones de l'Ontario ont-ils utilisés au cours des trois dernières décennies pour faire valoir leurs droits auprès des autorités gouvernementales ontariennes?

**D1.3** analyser l'évolution de l'économie du Canada et de ses régions de 1982 à nos jours (*p. ex., déclin de l'industrie manufacturière; signature d'un Accord de libre-échange entre le Canada et les États-Unis [ALÉ] en 1989 suivi en 1994 de l'Accord de libre-échange Nord-Américain [ALÉNA] qui élargit la zone de libre-échange et vise à faciliter les échanges entre le Canada, les États-Unis et le Mexique; crise des pêcheries dans les Maritimes due au déclin des populations de poissons; croissance économique de l'Ouest et du Nord canadiens [exploitation des sables bitumineux, exploitation de mines de diamants]; impact des taux d'intérêt qui fluctuent, bulle technologique [endettement, faillite et consolidation de nombreuses entreprises du domaine de la technologie]; émergence d'une économie fondée sur le savoir liée à la croissance des industries de haute technologie*).

**Pistes de réflexion :** Quels avantages l'ALÉNA a-t-il procurés au Canada? Comment le gouvernement canadien a-t-il réagi aux points de vue internationaux concernant l'exploitation des sables bitumineux? Quelles comparaisons

peuvent être faites entre les circonstances entourant la Grande Dépression et celles de la bulle technologique? Comment les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits bénéficient-elles de l'écotourisme? Pourquoi le point de vue du Canada a-t-il changé par rapport au passage du Nord-Ouest depuis les années 2000? Quelle est la position des Inuits vis-à-vis de l'industrie du diamant dans l'Arctique?

**D1.4** analyser des tendances sociétales et culturelles canadiennes de 1982 à nos jours (p. ex., modification des structures familiales [augmentation du nombre de familles monoparentales et recomposées]; développement d'un foyer de hautes technologies à Ottawa et d'une industrie cinématographique en Colombie-Britannique; mouvement Me to We; mouvement de guérison collectif dans le sillage de la Commission de vérité et réconciliation du Canada; société de plus en plus pluraliste et multiculturelle; popularisation des festivals ethniques et culturels; désinstitutionnalisation des personnes souffrant de déficiences; informatisation des échanges sociaux [intérêt croissant pour les médias sociaux et le magasinage en ligne]; taux d'incarcération élevé chez les Premières Nations, croissance de la population inuite urbaine, appropriation culturelle de l'art, de l'habillement et des cérémonies autochtones).

**Pistes de réflexion :** Quels besoins combler des organismes à vocation caritative comme les communautés de l'Arche au Canada? Quelles sont les différentes perspectives au sujet de la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques d'hiver de Vancouver en 2010? Comment se compare-t-elle avec la cérémonie d'ouverture des Jeux d'hiver de l'Arctique de 2002? Pourquoi les cérémonies traditionnelles locales sont-elles ouvertes au grand public?

**D1.5** déterminer les retombées de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques de 1982 à nos jours (p. ex., développement du réseau Internet et de la téléphonie mobile, et transformation connexe des moyens d'échanger et de travailler; découvertes issues de la recherche médicale sur les cellules souches et nouveaux espoirs pour le traitement de maladies génétiques et dégénératives; développement des technologies environnementales [véhicules hybrides, production d'énergies alternatives] et émergence connexe de nouveaux modes de consommation et de transport; extension en cours de la technologie numérique, création de banques de données informatisées et nécessité de mettre en place des mesures de protection de la vie privée).

**Pistes de réflexion :** Quels sont les bénéfices et les risques liés à l'emploi de la nanotechnologie? Que font les autorités canadiennes pour protéger la vie privée des Canadiennes et Canadiens?

Quelles mesures de précaution le gouvernement canadien prend-il pour s'assurer que les organismes génétiquement modifiés (OGM) sont sécuritaires pour la consommation?

## D2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** cause et conséquence, continuité et changement

**D2.1** analyser l'implication du Canada dans divers conflits internationaux (p. ex., guerre du Golfe [1991], interventions de l'ONU en Bosnie et en Somalie [1992], génocide au Rwanda [1994], intervention militaire en Afghanistan [2001], intervention de l'ONU en Lybie [2011]) et la position du Canada par rapport à des problématiques et enjeux internationaux d'ordre politique, environnemental, économique ou humanitaire depuis 1982 (p. ex., création de la Cour pénale internationale, affaire Maher Arar, ratification d'un traité au Conseil de l'Arctique en 2011 [enjeux politiques]; ratification du Protocole de Kyoto en 1997 et retrait subséquent en 2012, Sommet de Copenhague en 2009, surpêche [enjeux environnementaux]; crise de la vache folle, acquisition d'entreprises canadiennes par des conglomérats internationaux, espionnage industriel aux dépens des entreprises canadiennes [enjeux économiques]; aide canadienne à la suite du tsunami de 2004 dans l'océan Indien et des tremblements de terre de 2010 en Haïti et de 2011 au Japon [enjeux humanitaires]).

**Pistes de réflexion :** Le développement économique devrait-il primer sur la protection de l'environnement? Quelles stratégies les gouvernements privilégient-ils pour assurer un équilibre entre ces deux objectifs? Pourquoi le gouvernement fédéral a-t-il longtemps résisté à la ratification de la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* et pourquoi a-t-il décidé de l'appuyer pleinement depuis 2016?

**D2.2** analyser les enjeux qui ont marqué les relations canado-américaines depuis 1982 (p. ex., contrôle de la frontière canado-américaine, affaire Omar Khadr [enjeux politiques]; construction de nouveaux pipelines [enjeux environnementaux]; Accord sur le bois d'œuvre résineux, magasinage transfrontalier [enjeux économiques]; aide canadienne à la suite des attentats du 11 septembre 2001 [enjeux humanitaires]).

**Pistes de réflexion :** De quelle façon le refus du Canada de s'engager dans une intervention militaire en Irak a-t-il transformé les relations canado-américaines? Quelles mesures le gouvernement canadien a-t-il prises depuis 1982 pour protéger la culture canadienne de l'influence américaine?

**D2.3** analyser des enjeux qui ont été source de coopération et de conflits au Canada depuis 1982 (p. ex., *coopération : gestion de désastres naturels comme la tempête de verglas* [1998], *les inondations du Saguenay* [1996] ou de la rivière Rouge [1997, 2009 et 2011]; *organisation des Jeux olympiques de Calgary* [1988] et de Vancouver [2010]; *conflits : contribution à la péréquation et paiements de péréquation; moratoire sur la pêche à la morue dans les Maritimes; manifestations altermondialistes [Québec, Vancouver, Toronto]; vols d'entraînement à basse altitude au Labrador).*

**Pistes de réflexion :** Quel rôle joue la péréquation au Canada? Pourquoi cette disposition inscrite dans la Constitution fait-elle l'objet de controverses? Combien de revendications particulières font actuellement l'objet de négociations entre les Premières Nations et le gouvernement du Canada? Comment l'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées reflète-t-elle un changement par rapport aux attitudes des gouvernements du passé?

**D2.4** analyser les événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans les relations entre le Québec et le gouvernement fédéral de 1982 à nos jours (p. ex., *tentatives d'ententes constitutionnelles avec l'Accord du Lac Meech* [1990] et l'Accord de Charlottetown [1992]; *montée et déclin du Bloc québécois; leadership de souverainistes tels Jacques Parizeau, Lucien Bouchard et Gilles Duceppe; défaite des souverainistes au référendum de 1995; Loi sur la clarté référendaire de 1997; reconnaissance de la nation québécoise par le gouvernement canadien en 2006).*

**Pistes de réflexion :** Peut-on dire que le nationalisme québécois connaît un déclin ou un essor aujourd'hui? Pourquoi la reconnaissance de la nation québécoise par le gouvernement canadien revêt-elle une importance particulière? Qu'est-ce que les événements de Val-d'Or révèlent au sujet des relations entre les corps policiers et les communautés autochtones? Quel rôle a joué le gouvernement du Québec dans la crise de Val-d'Or?

**D2.5** déterminer l'impact des politiques du gouvernement et expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada (p. ex., *adoption de la loi C-31 : Loi modifiant la Loi sur les Indiens* [1985], *entente définitive des Nisga'a sur l'autonomie gouvernementale* [1988], *crise d'Oka* [1990], *Commission royale sur les peuples autochtones* [1991], *crise d'Ippeewash* [1995], *création du Nunavut* [1999], *arrêt Powley* [2003], *Principe de Jordan* [2005], *occupation autochtone de Calédonia* [2006], *rêve*

*de Shannen* [2012], *mouvement Idle no More* [Fini la passivité, 2013], *Appels à l'action du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* [2015], *décision du Tribunal canadien des droits de la personne concernant les services à l'enfance et à la famille des Premières Nations* [2016], *enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées* [2016]).

**Pistes de réflexion :** Quelles sont les causes sous-jacentes de la crise d'Oka? Quelles prises de position ont contribué à envenimer cette crise? Comment s'est-elle dénouée? Pourquoi le rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada a-t-il été accepté tandis que celui de la Commission royale sur les peuples autochtones a été ignoré? Comment les organisations, les gouvernements et les individus ont-ils répondu aux Appels à l'action? Comment les défis associés à l'oppression systémique du passé affectent-ils les peuples autochtones aujourd'hui? Quels changements ont été faits à la *Loi sur les Indiens* pendant cette période?

### D3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** importance historique

**D3.1** évaluer l'importance des annonces publiques de reconnaissance de violations des droits de la personne qui ont eu lieu par le passé au Canada et dans le monde (p. ex., *au Canada : taxe d'entrée imposée aux immigrants chinois, incident du Kogata Maru, internement des Canadiens d'origine japonaise, pensionnats indiens, arrestation de Viola Desmond, expropriation et destruction d'Africville, relocalisation forcée des Inuits, excuses publiques présentées aux survivants des pensionnats indiens par Stephen Harper* [2008], *excuses publiques présentées par Kathleen Wynne* [2015], *reconnaissance par la Cour suprême du Canada du fait que les Métis et les Indiens non-inscrits tombent sous la responsabilité du gouvernement fédéral; Monument national aux anciens combattants autochtones à Ottawa* [2001], *Monument à la mémoire des femmes autochtones assassinées et disparues à Winnipeg* [2014]; *dans le monde : génocide arménien, Holodomor, Holocauste, génocide rwandais).*

**Pistes de réflexion :** Quelles sont les réalisations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada? Quelle est l'importance des excuses officielles présentées par le premier ministre du Canada aux survivants des pensionnats indiens et à leurs familles? Quels événements ont poussé Stephen Harper à présenter des excuses en 2008? Dans quelle mesure ces excuses ont-elles produit des changements pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits?

**D3.2** décrire la contribution de personnes et de groupes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens de 1982 à nos jours (p. ex., en politique : Sharon McIvor, Elijah Harper, William Commanda, Roméo Saganash, Leona Aglukkaq, Michaëlle Jean, Roméo Dallaire, Louise Arbour, Louise Fréchette, Jean Chrétien, Jack Layton, Audrey McLaughlin, Jeanne Sauvé, Ovide Mercredi, Clément Chartier; en sciences et éducation : David Suzuki, Hubert Reeves, Craig Kielburger, Roberta Bondar; dans les sports : Spencer O'Brien, Mark Vincent Perkins, Mary Spencer, Cody Jamieson, Ted Nolan, Jordin John Kudluk Tootoo, Caroline Calvé, Carey Price, Waneek Horn-Miller, Jesse Cockney, Wayne Gretzky, Donovan Bailey, Clara Hughes, Christine Sinclair; dans les arts : Dany Laferrière, Oscar Peterson, Christine Welsh, Kashtin, Samian, Michel Tremblay, Margaret Atwood, Atom Egoyan, Denys Arcand, Susan Aglukark, Céline Dion, Cirque du Soleil).

**Pistes de réflexion :** Qu'est-ce qui fait la richesse de l'œuvre de Michel Tremblay? Quelle en a été la portée durant ces dernières décennies au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde? En quoi les artistes autochtones contribuent-ils à la promotion de la culture? De quelles façons des individus comme Stanley Volland et Caribou Legs et des mouvements comme Marchons avec nos sœurs, Sœurs par l'esprit et La marche Nishiyuu sont-ils des sources d'inspiration?

**D3.3** décrire des manifestations sociales et culturelles ainsi que des personnes et des groupes qui contribuent au développement de l'identité et du patrimoine des francophones de l'Ontario depuis 1982 (p. ex., chanson « Notre Place » au Sommet de la Francophonie à Toronto [1991], Gala des prix Trille Or, Monuments de la francophonie de l'Ontario; en politique : Bernard Grandmaitre, Gisèle Lalonde, Ronald Caza; en littérature : Jean Marc Dalpé, Hélène Brodeur, Hédi Bouraoui; dans les sports : Claude Giroux, Dan Boyle, Claude Julien, Patrick Chan; en musique : Swing, Damien Robitaille, Véronic Dicaire, Samian, Deux Saisons, Paul Demers, Brasse-Camarade, Afro Connexion).



# Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10<sup>e</sup> année

Cours appliqué

CHC2P

Ce cours retrace les événements historiques qui ont le plus influé sur la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, depuis la Première Guerre mondiale. L'élève examine les liens entre différentes communautés au Canada et les contributions de personnes et de groupes à l'identité et au patrimoine canadiens. L'élève développe sa compréhension de développements politiques clés et de politiques gouvernementales qui ont eu un impact sur les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits. En utilisant les concepts de la pensée critique en histoire et le processus d'enquête, ce qui inclut l'analyse et l'interprétation d'éléments de preuve, l'élève acquiert les compétences nécessaires pour mieux comprendre les changements qui ont façonné le Canada et l'Ontario français d'aujourd'hui.

**Préalable :** Aucun

## SURVOL

Ce cours débute par une présentation du processus d'enquête et des compétences transférables dont l'enseignement et l'apprentissage doivent être intégrés à l'enseignement et à l'apprentissage de la matière du cours, soit le contenu exposé dans les domaines d'étude A, B, C et D. Par voie de conséquence, les attentes se rattachant au processus d'enquête et aux compétences transférables sont à évaluer *tout au long* du cours.

Processus d'enquête et compétences transférables
<b>Attentes</b>
1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en histoire pour explorer divers aspects de l'histoire du Canada depuis 1914.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de l'histoire dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire.

## Domaines d'étude

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<b>A. Le Canada de 1914 à 1929</b>		
<b>A1.</b> expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui ont le plus fortement influé sur le déroulement de la vie des Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : <i>Importance historique</i> ]	La participation à la Première Guerre mondiale a eu des répercussions diverses pour de nombreux groupes au Canada.	Quels sont les changements sociaux et économiques qui ont le plus touché la vie quotidienne au Canada durant les années 1920?
<b>A2.</b> décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : <i>Cause et conséquence; Continuité et changement</i> ]	Cette période fut le théâtre de nombreux conflits et d'actions de coopération au Canada et à l'étranger.	Comment ont évolué les querelles entre Canadiens français et Canadiens anglais à cette époque?  Quels cas de violation des droits de personnes ou de groupes ont le plus mobilisé les Canadiennes et Canadiens de cette époque?
<b>A3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : <i>Perspective historique</i> ]	C'est au cours de cette période que se forge une identité nationale au Canada anglais et que l'Ontario français se mobilise.	Comment la situation et les droits des femmes dans la société canadienne ont-ils évolué au cours de cette période?
<b>B. Le Canada de 1929 à 1945</b>		
<b>B1.</b> expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui ont le plus fortement influé sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : <i>Cause et conséquence</i> ]	L'expérience de la Grande Dépression puis de la Deuxième Guerre mondiale ont transformé durablement le Canada.	Quels mouvements sociaux canadiens ont eu la plus grande influence au cours de la Grande Dépression?  Comment la Grande Dépression a-t-elle été vécue dans les différentes régions du Canada?
<b>B2.</b> décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : <i>Perspective historique; Continuité et changement</i> ]	La Grande Dépression et la Deuxième Guerre mondiale ont suscité des mesures interventionnistes de la part du gouvernement canadien.	Comment les organismes francophones de l'Ontario sont-ils parvenus à maintenir la cohésion des communautés francophones et à en assurer le bien-être et l'épanouissement?
<b>B3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : <i>Importance historique</i> ]	Cette période voit l'affirmation de l'identité au Canada anglais et en Ontario français.	Quelles ont été les répercussions d'actes de discrimination ou de violation des droits de la personne au Canada et à l'étranger?

suite...

...suite

Attentes et concepts de la pensée critique en histoire	Grandes idées	Questionnement
<b>C. Le Canada de 1945 à 1982</b>		
<b>C1.</b> expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui ont le plus fortement influé sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : <i>continuité et changement</i> ]	La société canadienne s'est transformée du fait des virages politiques et des changements sociaux à l'échelle nationale et internationale.	Comment la politique des gouvernements fédéral et ontarien a-t-elle amélioré la situation de la minorité francophone en Ontario?
<b>C2.</b> décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : <i>importance historique, perspective historique</i> ]	Cette période, caractérisée par de profonds changements sur la scène nationale et par la guerre froide sur la scène internationale, a donné lieu à des rapports de coopération et à des situations conflictuelles.	Quelles caractéristiques démographiques de la population canadienne reflètent le mieux son évolution après 1945?  Comment les programmes sociaux ont-ils transformé le quotidien des Canadiennes et Canadiens?
<b>C3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : <i>cause et conséquence</i> ]	L'identité canadienne et l'identité franco-ontarienne se sont transformées avec l'avènement du nationalisme québécois.	Comment le Canada surmonte-t-il les défis posés par les forces qui veulent diviser le pays?
<b>D. Le Canada de 1982 à nos jours</b>		
<b>D1.</b> expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui influent le plus fortement sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits depuis 1982. [ACCENT SUR : <i>perspective historique</i> ]	Les citoyennes et citoyens canadiens continuent d'être influencés par les changements qui surviennent à l'échelle nationale et mondiale.	Quel est l'impact du rapatriement de la Constitution pour les citoyennes et citoyens du Canada?  Comment les gains réalisés et les progrès accomplis par les francophones de l'Ontario depuis 1982 se manifestent-ils au quotidien dans la communauté locale?
<b>D2.</b> décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde depuis 1982. [ACCENT SUR : <i>continuité et changement</i> ]	Très actif sur la scène internationale, le Canada est en proie à des tensions identitaires et culturelles qui se transforment en enjeux nationaux.	Comment la mondialisation et le développement technologique se manifestent-ils dans la vie quotidienne des Canadiennes et Canadiens?
<b>D3.</b> décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario depuis 1982. [ACCENT SUR : <i>importance historique, cause et conséquence</i> ]	La diversité de la société canadienne façonne l'identité canadienne et francophone en Ontario.	Quels cas de violation des droits de la personne perpétrés par le passé sur le sol canadien et à l'étranger ont soulevé l'indignation au Canada et dans le monde?

# PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

i

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

## ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en histoire pour explorer divers aspects de l'histoire du Canada depuis 1914.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude de l'histoire dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire.

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### Utilisation du processus d'enquête

- 1.1 formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et explorer divers aspects, événements ou enjeux de l'histoire du Canada depuis 1914 (*p. ex., Combien de soldats canadiens sont morts durant la Première Guerre mondiale? En quoi l'expérience de ces soldats était-elle similaire ou différente de celle des soldats engagés dans la Deuxième Guerre mondiale? Quelles sont les causes de la crise d'Octobre?*).
- 1.2 recueillir de l'information se rapportant aux questions posées et représentant divers points de vue en consultant une variété de sources primaires (*p. ex., documents légaux ou juridiques, lettres, discours, photographies et archives audiovisuelles, traités*) et secondaires (*p. ex., ouvrages de référence [manuel de classe, encyclopédie, atlas], documentaires, sites Web spécialisés*).
- 1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., perspective et intention de l'auteur; contexte de communication; souci d'exactitude et de précision; absence de préjugés, valeurs véhiculées*).
- 1.4 analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en histoire – importance historique, cause et conséquence, continuité et changement, et perspective historique (*p. ex., utiliser le concept d'importance historique pour déterminer l'impact de la Charte canadienne des droits et libertés sur l'unité canadienne; utiliser le concept de cause et conséquence pour déterminer les répercussions économiques de la participation du Canada à la Première Guerre mondiale; utiliser le concept de continuité et changement pour analyser l'évolution des relations entre la Grande-Bretagne et le Canada depuis 1914; utiliser le concept de perspective historique pour dégager des points de vue différents sur l'accueil réservé à différents groupes d'immigrants au Canada*) et divers outils organisationnels (*p. ex., ligne du temps annotée pour situer les principales campagnes et batailles auxquelles le Canada a participé durant la Première Guerre mondiale ou la Deuxième Guerre mondiale; carte légendée figurant les principales activités économiques et lieux d'établissement des communautés francophones de l'Ontario au début du XX<sup>e</sup> siècle*).

- 1.5** tirer des conclusions sur des questions, des événements ou des enjeux de l'histoire du Canada depuis 1914 en utilisant les concepts de la pensée critique en histoire.
- 1.6** communiquer les résultats et les conclusions de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée, en citant ses sources de référence selon les normes bibliographiques établies (*p. ex., références dans le texte, bibliographie, citations, notes de bas de page*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., présentation orale ou multimédia, rapport, séminaire, débat, modèle, maquette, affiche, jeu de rôle*) selon l'auditoire et l'intention poursuivie.

## Développement des compétences transférables

- 2.1** déterminer des compétences développées par l'étude de l'histoire et transférables dans la vie de tous les jours, incluant des compétences essentielles du Passeport-compétences de l'Ontario (*p. ex., habiletés en recherche, en création de graphiques, en communication orale, en littératie et numératie, en rédaction et en résolution de problèmes; habiletés en analyse de données comme des statistiques sportives, en exploration de la généalogie de sa famille, en analyse du contexte dans lequel est situé un film à trame historique; prise d'initiatives et persévérance au travail, travail en équipe, autonomie*).
- 2.2** utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique en histoire et les habiletés développées par l'étude de l'histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale pour mieux comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels, et pouvoir agir en citoyenne ou citoyen éclairé (*p. ex., déterminer les partis pris et les préjugés présents dans les médias lors de la couverture d'événements de l'actualité; analyser les répercussions d'une politique gouvernementale courante; déterminer la réaction de citoyennes et citoyens canadiens à un enjeu*).
- 2.3** explorer des possibilités de carrière faisant appel à une formation en histoire (*p. ex., actrice ou acteur, chercheuse, travailleuse ou travailleur communautaire, guide touristique, musicienne ou musicien, journaliste*) et des itinéraires d'études pour y accéder, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

# A. LE CANADA DE 1914 À 1929

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui ont le plus fortement influé sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1914 et 1929. **[ACCENT SUR : importance historique]**
- A2.** décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1914 et 1929. **[ACCENT SUR : cause et conséquence, continuité et changement]**
- A3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1914 et 1929. **[ACCENT SUR : perspective historique]**

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### A1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** importance historique

**A1.1** décrire les répercussions politiques et sociales de la Première Guerre mondiale sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits (*p. ex., répercussions directes : formation d'un gouvernement d'union; promulgation de lois liées à la guerre [Loi sur les mesures de guerre, Loi de l'impôt de guerre sur le revenu, Loi des élections en temps de guerre, Loi du service militaire]; enrôlement et expérience des Premières Nations, des Métis et des Inuits; programme des bons de la victoire; internement de résidents canadiens originaires de pays ennemis [Ukrainiens, Allemands]; pénurie de main-d'œuvre au pays du fait du départ des hommes à la guerre et augmentation connexe de la main-d'œuvre féminine sur le marché du travail; difficultés vécues par les vétérans à leur retour au pays; répercussions indirectes : explosion du navire Mont Blanc chargé de munitions dans le port d'Halifax; épidémie de grippe de 1918 propagée au Canada avec le retour des troupes canadiennes au pays).*

**Pistes de réflexion :** À quelles fins le gouvernement Borden a-t-il fait ratifier par le parlement la *Loi des élections en temps de guerre* en 1917? Comment la fin de la Première Guerre mondiale a-t-elle été accueillie au Canada? En quoi le retour de la paix pouvait-il laisser augurer de meilleures perspectives d'avenir pour un pays

industrialisé comme le Canada et annoncer les transformations sociales que la société canadienne allait connaître dans les années 1920? Pourquoi les femmes autochtones ont-elles été exclues de la *Loi des élections en temps de guerre*?

**A1.2** expliquer l'impact des principaux changements que connaît le Canada au plan économique dans les années 1920 (*p. ex., prospérité économique dans l'ensemble du pays, sauf dans les Maritimes, à la suite du retour à l'économie libérale d'avant-guerre soutenue par le gouvernement; commerce de la baleine et des fourrures du Grand Nord; investissement massif de capitaux dans de nouveaux secteurs manufacturiers [électroménager, automobile] ainsi que dans les secteurs minier, forestier et hydroélectrique; croissance du secteur des services dans les grandes villes et évolution des transports*) et leur incidence sur le mode de vie de différents groupes de Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits (*p. ex., apparition de nouvelles modes et pratiques culturelles [musique, danse, mode vestimentaire, sports] grâce à des revenus plus élevés et constants; pauvreté des classes populaires associée à l'urbanisation et à l'industrialisation accélérées du pays; naissance d'une nouvelle classe sociale [commis, téléphonistes, comptables]; déclin relatif de la population des Maritimes dû à la récession que connaît la région et à l'exode de dizaines de milliers de travailleurs à la recherche d'un emploi*).

**Pistes de réflexion :** De quelles façons s'est manifesté l'avènement de la société de consommation marchande au Canada? En quoi a-t-elle pu transformer radicalement le mode de vie de certains groupes de Canadiennes et Canadiens? Pourquoi la prospérité économique que connaît le Canada dans les années 1920 n'a-t-elle pas profité à tous au pays? Comment l'effondrement du commerce de la baleine et le prix des fourrures ont-ils affecté le revenu des Autochtones du Nord canadien? Pourquoi les Premières Nations, les Métis et les Inuits n'ont-ils pas profité de la prospérité économique des années 1920?

**A1.3** déterminer les retombées de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques dans divers domaines entre 1914 et 1929 (*p. ex., motorisation des armées [chars d'assaut, avions] et utilisation d'armes chimiques au combat [gaz moutarde]; découverte de l'insuline rendant possible le traitement des personnes atteintes du diabète; introduction du téléphone à cadran, de la radio, du cinéma muet, de l'automobile et transformation connexe des modes de vie; augmentation de l'efficacité agricole avec l'invention de la moissonneuse-batteuse; réalisation de la plus grande centrale hydroélectrique du monde dans la région de Niagara pour répondre à la demande croissante d'énergie en Ontario*).

**Pistes de réflexion :** Quelles ont été les répercussions de l'utilisation massive d'armes chimiques au cours de la Première Guerre mondiale? Quelle importance a pu représenter la radio pour les familles de l'époque? Quels groupes de Canadiennes et Canadiens ont pu profiter du développement de l'industrie automobile? En quoi les innovations scientifiques et technologiques d'alors ont-elles contribué au développement social et à l'effervescence des « années folles »? Quel but poursuivait le gouvernement en explorant l'Arctique? Comment les technologies inuites ont-elles facilité les expéditions dans l'Arctique canadien de 1913 à 1918?

## A2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** cause et conséquence, continuité et changement

**A2.1** dégager les principales causes de la participation militaire du Canada à la Première Guerre mondiale (*p. ex., obligations coloniales envers la Grande-Bretagne, loyauté à la couronne britannique*) ainsi que les conséquences de cet engagement pour le pays et les soldats canadiens (*p. ex., campagne agressive de recrutement, crise de la conscription, développement d'une industrie de guerre; vie au front [les tranchées, le rationnement],*

*pertes humaines importantes subies lors des batailles d'Ypres, de la Somme, de la crête de Vimy; naissance du phénomène de la commémoration dans la période d'après-guerre*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi de nombreux Canadiens se sont-ils enrôlés volontairement dans l'armée dès le début de la Première Guerre mondiale? Qu'est-ce qui explique que les Canadiens anglais se soient enrôlés en grand nombre et pas les Canadiens français? Quels autres facteurs ont pu pousser des hommes à se porter volontaires? Pour quelles raisons certains spécialistes considèrent-ils que les batailles d'Ypres et de Vimy ont transformé la nation canadienne? Pourquoi les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont-ils décidé de s'enrôler? Comment les vétérans autochtones ont-ils profité de la *Loi d'établissement de soldats* et de la *Loi sur les terres destinées aux anciens combattants*?

**A2.2** décrire les répercussions de la contribution grandissante du Canada à la coopération internationale à la suite de la Première Guerre mondiale (*p. ex., participation à la conférence de paix de Paris, signature indépendante du Traité de Versailles par le Canada, représentation du Canada à part entière à la Société des Nations; signature du Traité du flétan, participation aux Jeux olympiques*) sur son identité et son patrimoine.

**A2.3** décrire et expliquer les conséquences d'une variété de politiques et de pratiques gouvernementales qui ont été source de conflits entre Canadiens de 1914 à 1929 (*p. ex., Loi sur les mesures de guerre et internement de résidents canadiens originaires de pays ennemis; conscription et campagne en faveur de la prohibition qui accentuent le fossé entre Canadiens anglais et Canadiens français; établissement du système d'écoles résidentielles par lequel le gouvernement refuse explicitement de reconnaître aux parents autochtones le pouvoir de décider de l'éducation de leurs enfants; politique d'immigration sélective et apparition ou développement de quartiers ethniques dans les grandes villes; résistance à accorder le droit de vote aux femmes et à les reconnaître comme personnes dans la Constitution; répression des mouvements ouvriers [grève générale de Winnipeg]*).

**Pistes de réflexion :** Comment expliquer le développement de quartiers ethniques dans les grandes villes canadiennes à cette époque? Quels types de problèmes ont pu être associés à l'établissement de ces enclaves ethniques? Quels défis rencontraient les membres des Premières Nations, des Métis et de la communauté noire qui voulaient s'enrôler dans l'armée canadienne?

**A2.4** décrire comment le système de pensionnats indiens, les politiques et les législations ont affecté les Premières Nations, les Métis et les Inuits (*p. ex., établissement du système de pensionnats indiens par lequel le gouvernement refuse explicitement de reconnaître aux parents autochtones le pouvoir de décider de l'éducation de leurs enfants; écoles provinciales de jour, centres de formation, amendements à la Loi sur les Indiens, droit de vote, droit au conseil juridique, système de passe, racisme*).

**Pistes de réflexion :** Quels moyens étaient utilisés par le gouvernement pour forcer les Autochtones à envoyer leurs enfants dans les pensionnats indiens? Comment l'expérience des élèves différerait-elle selon qu'ils fréquentaient les pensionnats indiens, les écoles de jour provinciales ou les centres de formation? Qu'est-ce que le rapport Bryce a révélé quant à la qualité de vie dans les pensionnats indiens? Pourquoi a-t-il été ignoré? Pourquoi la plupart des Métis cachaient-ils leur identité durant cette période? Comment les amendements à la *Loi sur les Indiens* reflétaient-ils l'attitude des politiciens et de la population non autochtone à l'égard des Autochtones? Quelle était la position des Premières Nations, des Métis et des Inuits par rapport à la déclaration de guerre du Canada? Quel était le but de la Ligue des Indiens? Quelle relation entretenait le gouvernement avec la Ligue des Indiens? Pourquoi les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont-ils été exclus du recensement de 1921?

**A2.5** expliquer les facteurs qui ont contribué à accentuer les tensions entre Canadiens français et Canadiens anglais durant cette période (*p. ex., participation du Canada à la Première Guerre mondiale, conscription, la question scolaire en Ontario [Règlement 17]*).

**Pistes de réflexion :** Quelles priorités divergentes ont avivé les tensions entre Canadiens français et Canadiens anglais dans le débat national sur la participation du Canada à la Première Guerre mondiale? Pourquoi le Règlement 17 occupe-t-il une place si importante dans l'argumentation des Canadiens français?

### A3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** *perspective historique*

**A3.1** décrire des cas de violation des droits de groupes d'immigrants et de minorités par le gouvernement entre 1914 et 1929 (*p. ex., restrictions du droit de vote liées à la religion ou à l'origine ethnique, internement des résidents canadiens originaires de pays ennemis [Ukrainiens,*

*Allemands]*, restriction accrue des droits des populations autochtones par la modification en 1920 de la Loi sur les Indiens rendant obligatoire l'éducation des enfants autochtones de 7 à 15 ans dans des pensionnats situés en dehors des réserves; Loi de l'immigration chinoise de 1923; tentatives d'assimilation des Canadiens français au Manitoba et en Ontario).

**Pistes de réflexion :** L'attitude de la société et des autorités canadiennes à l'égard des minorités ethniques et des Premières Nations, des Métis et des Inuits s'est-elle améliorée ou durcie entre 1914 et 1929? Pour quelles raisons? Pourquoi le 1<sup>er</sup> juillet 1923, date à laquelle est entrée en vigueur la *Loi de l'immigration chinoise*, a-t-il été perçu par la communauté chinoise comme « le jour de l'humiliation »?

**A3.2** expliquer les transformations juridiques et sociales que connaissent les femmes au Canada, incluant les femmes des Premières Nations, métisses et inuites, entre 1914 et 1929 (*p. ex., au plan juridique : accès au droit de vote, à l'emploi et à la propriété, admissibilité en tant que personnes à devenir membres du Sénat canadien; au plan social : participation active à l'effort de guerre sur le front intérieur et dans les services auxiliaires de l'armée, présence accrue sur le marché du travail et évolution connexe du rôle de la femme dans la société et au sein de la famille, participation aux mouvements de tempérance, participation des femmes au sport organisé*).

**Pistes de réflexion :** Quel lien peut être établi entre la reconnaissance des droits juridiques des femmes et leur émancipation durant les années 1920? Comment les femmes ont-elles accueilli la possibilité d'occuper des emplois traditionnellement réservés aux hommes durant la guerre? Comment la Première Guerre mondiale a-t-elle affecté la vie des femmes autochtones? Quelle a été leur contribution à la Première Guerre mondiale?

**A3.3** décrire la contribution de personnes, de groupes et d'organismes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et de la reconnaissance des peuples autochtones, entre 1914 et 1929 (*p. ex., Henri Bourassa [défense des minorités francophones], Agnes Macphail, Marie Lacoste Gérin-Lajoie, les « Célèbres cinq » [engagement pour le progrès des droits des femmes]; Frederick O. Loft, Peter Bryce et Francis Pegahmagabow [service volontaire en temps de guerre, défense des peuples autochtones et mise sur pied de la Ligue des Indiens du Canada]; J. S. Woodsworth [défense des ouvriers et de la négociation collective]; Frederic Banting [engagement dans la recherche médicale]; Billy Bishop [héroïsme en temps de guerre];*

22<sup>e</sup> Bataillon (canadien-français) [reconnaissance de la seconde langue officielle de commandement au sein de l'armée canadienne]; Groupe des Sept, Mazo de la Roche, Mary Pickford [arts]; Howie Morenz, Aurèle Joliat, Tom Longboat et Frederick Simpson [sports]).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi Frederick O. Loft a-t-il jugé nécessaire de réunir les représentants des Premières Nations du Canada au sein d'une organisation nationale en 1919? Quelles ont été les retombées de la création de la Ligue nationale de hockey [LNH] pour le Canada? Pourquoi la participation des femmes aux épreuves d'athlétisme des Jeux olympiques de 1928 constitue-t-elle une avancée significative à cette époque? Comment se fait-il que le coquelicot soit systématiquement associé depuis la fin de la Première Guerre mondiale à la commémoration de la participation militaire du Canada aux conflits armés? À quel groupe d'entrepreneurs canadiens doit-on la création de symboles nationaux comme le *Bluenose* ou le *St. Roch*? Comment les œuvres des artistes du Groupe des Sept reflétaient-elles le Grand Nord canadien?

**A3.4** décrire la contribution de personnes, d'institutions et d'organismes au patrimoine culturel des francophones de l'Ontario (p. ex., Napoléon Belcourt, Jeanne Lajoie, Samuel Genest [lutte contre le Règlement 17]; famille, paroisse, école [maintien de la cohésion sociale]; Association canadienne-française d'éducation d'Ontario [ACFEO] [défense des droits juridiques des francophones], Fédération des femmes canadiennes-françaises [FFCF] [à sa création en 1918, œuvre de bienfaisance venant en aide aux Canadiennes et Canadiens français]).

**Pistes de réflexion :** Autour de quelles institutions l'Ontario français organise-t-il sa résistance au Règlement 17? Comment les mesures du Règlement 17 étaient-elles vécues dans les écoles francophones? À quels besoins de la communauté francophone répondait la publication de périodiques en français comme le journal *Le Droit*?

## B. LE CANADA DE 1929 À 1945

### ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui ont le plus fortement influé sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : cause et conséquence]
- B2.** décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : perspective historique, continuité et changement]
- B3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1929 et 1945. [ACCENT SUR : importance historique]

### CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

#### B1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** cause et conséquence

**B1.1** expliquer la raison d'être de politiques gouvernementales au Canada et leurs répercussions sur la vie quotidienne des Premières Nations, des Métis et des Inuits (*p.ex.*, amendements à la Loi sur les Indiens, maintien du système des pensionnats indiens, lois de stérilisation sexuelle, gardes forestiers de Terre-Neuve, Loi d'établissement de soldats de 1927, Métis Population Betterment Act de 1938, Commission Ewing [1934-1936], système alphanumérique d'identification des Inuits).

**Pistes de réflexion :** Quels ont été les impacts des amendements apportés à la *Loi sur les Indiens* dans les années 1930? Quelles ont été les conséquences des lois provinciales de stérilisation sexuelle sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Quels impacts avaient les agentes et les agents des Indiens? Quelles conséquences a eues le maintien du système des pensionnats indiens pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits?

**B1.2** expliquer la raison d'être et les répercussions de politiques gouvernementales au Canada sur la vie quotidienne des Canadiennes et Canadiens (*p.ex.*, création d'institutions nationales : Commission canadienne de radiodiffusion [CCR] et Société Radio-Canada [SRC], Banque du Canada, Commission canadienne du blé, Office national du film du Canada [ONF]; promulgation

*de lois : Loi de secours de 1932 au fédéral, lois sur la stérilisation sexuelle de personnes ayant une déficience mentale en Alberta et en Colombie-Britannique, Loi d'aide aux chômeurs et Loi accordant le droit de vote aux femmes au Québec; formation de nouveaux groupes politiques comme la Fédération du Commonwealth coopératif et le Crédit social; mesures de guerre : rationnement de l'essence et des denrées alimentaires [sucre, beurre, lait, viande], adoption de la Loi sur le contrôle des salaires en temps de guerre [1941], censure et propagande en temps de guerre, conscription pour suppléer à l'effort de guerre).*

**Pistes de réflexion :** Les moyens utilisés pendant la Deuxième Guerre mondiale pour convaincre les Canadiennes et Canadiens de la légitimité de la guerre et favoriser leur participation à l'effort de guerre se sont-ils avérés efficaces? Quelles ont été les conséquences de l'invocation de la *Loi sur les mesures de guerre* pour certains groupes de Canadiennes et Canadiens? Pourquoi le gouvernement albertain a-t-il autorisé la stérilisation de certaines personnes ayant une déficience mentale?

**B1.3** décrire les causes et les conséquences de la crise économique des années 1930, en particulier son impact sur le mode de vie des Canadiennes et Canadiens (*p.ex.*, krach de la bourse de New York, effondrement de l'économie mondiale et entrée subséquente du Canada dans la dépression [chute brutale des exportations de produits agricoles et manufacturés, mauvaises récoltes et effondrement de la production agricole dans les Prairies]; pauvreté et chômage rampants).

**Pistes de réflexion :** À quels défis quotidiens la population canadienne a-t-elle été confrontée tout au long des années 1930 du fait du taux de chômage élevé qui sévissait au pays? Comment pouvait être vécue la pauvreté au quotidien dans les familles canadiennes durant la Grande Dépression? Qu'a-t-on appelé à l'époque les « carrosses à Bennett »? Quelles ont été les répercussions de la Deuxième Guerre mondiale sur l'économie canadienne? Quelles ont été les conséquences de la croissance de l'extraction de ressources naturelles (minerai, bois) durant les années 1930 pour les peuples autochtones? Qui a bénéficié financièrement de cette industrie? Pourquoi?

**B1.4** décrire les répercussions des transformations sociales les plus marquantes sur la vie quotidienne des Canadiennes et Canadiens entre 1929 et 1945 (*p. ex., évolution du rôle de la femme [accès à des emplois non traditionnels, mise en place de garderies, emploi dans l'industrie de guerre et les services féminins de l'armée canadienne; séparation de la sphère du travail et de la sphère familiale]; taux de chômage élevé durant la Grande Dépression [pauvreté rampante, mises à pied généralisées, plans de secours gouvernementaux, exode rural dans les Prairies]; américanisation accrue de la culture canadienne*).

**Pistes de réflexion :** À quels postes normalement occupés par des hommes les femmes ont-elles pu accéder au Canada durant la guerre? En quoi ces femmes ont-elles contribué à faire évoluer les représentations du rôle de la femme dans la société canadienne? Pourquoi les autorités gouvernementales se méfiaient-elles particulièrement des jeunes chômeurs célibataires? Quelles initiatives ont-elles prises pour occuper les jeunes désœuvrés? Quel a été leur succès?

**B1.5** déterminer les retombées de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques dans divers domaines entre 1929 et 1945 (*p. ex., capacité de détection et de communication améliorée avec le radar, le sonar et le walkie-talkie; découvertes sur l'atome et fabrication de la première bombe atomique; découverte et fabrication de la pénicilline aux fins du traitement d'infections bactériennes et de maladies jusque-là fatales; fabrication des premiers véhicules chenillés facilitant le transport sur neige; début du cinéma parlant et naissance d'une industrie culturelle de masse, invention du pabulum pour suppléer à l'alimentation des nourrissons*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi la production industrielle de la pénicilline et le développement des techniques de transfusion sanguine ont-ils pris tant d'importance durant la Deuxième Guerre mondiale? Aller au cinéma était une

activité prisée au Canada à cette époque. Pourquoi? Quel impact a eu la présence de l'armée américaine dans l'Arctique sur les Inuits?

## B2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** *perspective historique, continuité et changement*

**B2.1** décrire l'impact de contributions collectives à l'effort de guerre au Canada (*p. ex., fabrication massive de matériel de guerre [munitions, véhicules de transport, chars, navires marchands], production agricole et rétablissement de l'économie; défense de Hong Kong [1941], raid sur Dieppe [1942], libération de la Sicile et de l'Italie [1943], débarquement du jour J [1944], campagne de Normandie [1944]; rôle décisif dans la libération des Pays-Bas [1944]; libération de camps de concentration [1945]*) ainsi que les contributions individuelles de figures emblématiques de cette époque (*p. ex., Marion Orr, Elsie MacGill, Kam Len Douglas Sam, Paul Triquet; soldats autochtones comme Tommy Prince*).

**Pistes de réflexion :** Quel matériel de guerre a été produit au Canada au cours de la Deuxième Guerre mondiale? À quoi pouvait ressembler la vie des Canadiennes et Canadiens qui travaillaient dans les usines de munitions?

**B2.2** expliquer comment la Deuxième Guerre mondiale a eu des répercussions pour les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits (*p. ex., enrôlement et expérience militaires, conséquences du départ des soldats autochtones sur leur communauté, Loi sur les mesures de guerre, Loi sur les terres destinées aux anciens combattants [1942]*).

**Pistes de réflexion :** Quels ont été les conséquences de la Deuxième Guerre mondiale pour la nation Stony Point et Kettle Point? Comment les anciens combattants autochtones ont-ils été traités après la Deuxième Guerre mondiale comparativement aux vétérans autochtones de la Première Guerre mondiale? Pourquoi a-t-il fallu 50 ans pour que le gouvernement fédéral permette aux vétérans autochtones de déposer une couronne sur les monuments de guerre pendant les cérémonies du jour du Souvenir?

**B2.3** expliquer sur quoi reposent les relations diplomatiques entre le Canada et la Grande-Bretagne et entre le Canada et les États-Unis au cours de cette période (*p. ex., reconnaissance officielle de l'autonomie juridique du Canada au sein de l'Empire britannique sauf en matière constitutionnelle [Statut de Westminster], déclaration indépendante de la guerre à l'Allemagne*).

en 1939; frictions résultant de la contrebande d'alcool durant la prohibition, arrangement canado-américain dans le cadre du programme Prêt-Bail, souveraineté dans l'Arctique).

**Piste de réflexion :** Comment la vie des Inuits a-t-elle changé pendant la période des revendications canadiennes sur le Nord?

- B2.4** expliquer des situations de coopération et de conflit vécues par différents groupes au Canada entre 1929 et 1945 (p. ex., mouvement social et économique d'Antigonish qui s'est traduit par la multiplication de l'établissement de coopératives de crédit basées sur le modèle des caisses populaires d'Alphonse Desjardins au Québec; marche des chômeurs sur Ottawa qui revendiquent de meilleures conditions de vie pour les sans-emploi en 1935; manifestations antisémites [émeute de Christie Pits à Toronto en 1933], discrimination raciale cautionnée par la Cour suprême dans l'affaire Christie [Christie c. York, 1940], conscription de 1942).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi les tensions entre groupes ethniques ont-elles eu tendance à s'aggraver durant la Grande Dépression? En quoi le modèle des caisses populaires a-t-il servi avantagement la communauté francophone de l'Ontario?

- B2.5** décrire le rôle d'organismes francophones de l'Ontario (p. ex., Association de l'enseignement français de l'Ontario [AEFO], Union des cultivateurs franco-ontariens [UCFO], Union catholique des fermières de la province de l'Ontario; coopératives économiques) dans le maintien de la cohésion et du bien-être économique et culturel des communautés francophones de la province à la lumière des défis auxquels elles se trouvaient confrontées entre 1929 et 1945 (p. ex., contexte minoritaire, éparpillement géographique, marginalité économique, influence de la culture américaine).

### B3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** importance historique

- B3.1** expliquer l'impact de l'Holocauste et d'autres situations de discrimination, de violation des droits de la personne ou de crimes de guerre commis au niveau international au cours de la période étudiée (p. ex., Holodomor, massacre de Nankin, discrimination contre les Juifs [refus du Canada et d'autres pays d'accueillir sur leur territoire les immigrants juifs du SS St. Louis], guerre civile espagnole) sur l'évolution des droits de la personne au Canada et sur son identité et son patrimoine (p. ex., attitude plus ouverte envers les minorités opprimées durant la guerre, signature de la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi le Canada a-t-il refusé d'offrir refuge aux immigrants juifs qui fuyaient le nazisme en 1939? Quels témoignages les artistes de guerre canadiens nous ont-ils laissés des camps de concentration qu'ils ont visités au moment de la libération?

- B3.2** analyser le traitement des minorités ainsi que des cas de violation des droits des Canadiens aux niveaux fédéral et provincial entre 1929 et 1945 (p. ex., internement des Canadiens d'origine japonaise; internement illégal d'enfants orphelins dans des asiles psychiatriques [les orphelins de Duplessis]).

- B3.3** décrire la contribution de personnes, de groupes et d'organismes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1929 et 1945 (p. ex., Mackenzie King [leadership politique et maintien de l'unité du pays], Joseph Armand Bombardier [rôle crucial dans le développement des transports sur neige], Norman Bethune [précurseur de la médecine sociale], la Bolduc [première chansonnière présentant une œuvre à caractère populaire], Oscar Peterson [musicien de jazz de réputation internationale]; membres des Premières Nations comme Tommy Prince [prouesses militaires et défense des droits autochtones], Charles Tomkins [transmission de messages codés], Huron Brant [décoré de la médaille militaire en Italie]).

**Pistes de réflexion :** Quelle a été la réaction de différents groupes au Canada face à la montée du nazisme? Que révèle cette réaction au sujet de leurs valeurs et de leurs attitudes? Pourquoi les Pays-Bas envoient-ils chaque année des milliers de bulbes de tulipes au Canada? En quoi Tommy Prince a-t-il fait avancer la cause des Autochtones?

- B3.4** décrire la contribution de personnes, d'institutions et d'organismes au patrimoine culturel des francophones de l'Ontario (p. ex., Gustave Lacasse [défense des droits des francophones], Amanda Walker-Marchand [engagement en faveur des femmes et fondatrice de la Fédération des femmes canadiennes-françaises]; Quintuplées Dionne [mobilisation de la communauté franco-ontarienne en faveur de la famille Dionne et de l'éducation en français de leurs filles]; Robert Gauthier et le concours provincial de français [1938]).

**Pistes de réflexion :** Dans quel but Robert Gauthier, directeur de l'enseignement français en Ontario au ministère de l'Éducation, a-t-il institué le concours provincial de français en 1938? Comment expliquer la fascination du public pour les quintuplées Dionne?

# C. LE CANADA DE 1945 À 1982

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui ont le plus fortement influé sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : continuité et changement]
- C2.** décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : importance historique, perspective historique]
- C3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : cause et conséquence]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### C1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** continuité et changement

**C1.1** expliquer l'ampleur des réformes engagées par le gouvernement fédéral au plan politique et social entre 1945 et 1982 ainsi que les besoins ou les attentes des Canadiennes et Canadiens qu'elles visaient à satisfaire (p. ex., mise au point du système de sécurité sociale canadien [assurance-chômage, assurance-maladie, aide sociale, allocations familiales, régimes de pension du Canada et du Québec, pension de vieillesse]; établissement de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme [1963]; adoption de nouvelles lois sur l'immigration [1952, 1967, 1976] et accueil de réfugiés; adoption de la Loi sur la radiodiffusion [1968]; rapatriement de la Constitution et enchâssement de la Charte canadienne des droits et libertés dans cette loi [1982]).

**Pistes de réflexion :** Quels sont les principaux facteurs qui ont favorisé l'établissement de l'État providence au Canada? Lequel des éléments du système de sécurité sociale canadien profite au plus grand nombre de Canadiennes et Canadiens? Quelles dispositions nouvelles énoncées dans la Loi sur l'immigration de 1976 distinguent cette loi des précédentes?

**C1.2** décrire l'évolution de la politique des gouvernements fédéral et ontarien à l'égard de la minorité canadienne-française au pays et en Ontario à partir des années 1960 (p. ex., politique fédérale : établissement et gestion de programmes

de langues officielles et appui au développement communautaire; politique provinciale : établissement d'une commission d'enquête sur la culture et les arts franco-ontariens en 1967 qui conduira à la création d'un Bureau des affaires franco-ontariennes au sein du Conseil des arts de l'Ontario en 1969; résolution des crises scolaires de Sturgeon Falls [1970], de Cornwall [1973], de Windsor [1975] et de Penetanguishene [1979]).

**Pistes de réflexion :** Que prévoyait la Loi sur les langues officielles de 1969? Quels étaient pour les francophones de Sturgeon Falls, de Cornwall, de Penetanguishene ou de Windsor les enjeux des crises scolaires qui se sont déroulées dans leur communauté?

**C1.3** décrire l'influence de l'économie canadienne sur le mode de vie des Canadiennes et Canadiens entre 1945 et 1982 (p. ex., Accord canado-américain sur les produits de l'industrie automobile [Pacte de l'automobile, 1965], création de filiales américaines plus nombreuses au Canada [investissements directs dans les secteurs de la transformation, du pétrole et de l'industrie minière] et industrialisation accrue du pays [augmentation du nombre et de la variété d'emplois]; introduction des cartes de crédit [instauration de la société de consommation]; choc pétrolier des années 1970 qui engendre une inflation des prix et la stagnation de l'économie; récession subséquente au début des années 1980).

**Pistes de réflexion :** Quelles ont été les conséquences du choc pétrolier sur l'industrie automobile au Canada? Comment cette crise

a-t-elle alimenté le mouvement environnementaliste? À quel rythme les Canadiennes et Canadiens ont-ils adopté l'utilisation des cartes de crédit? Comment peut-on comparer les projets de barrages hydroélectriques de la Baie-James avec les projets d'exploitation de ressources naturelles de la période précédente quant aux impacts sur le mode de vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits?

**C1.4** décrire les principales caractéristiques de l'évolution de la population canadienne depuis la Deuxième Guerre mondiale (*p. ex., croissance et diversification de la population après la guerre découlant d'une politique d'immigration axée sur des objectifs de peuplement, de recrutement de main-d'œuvre et d'accueil de réfugiés; accueil de dizaines de milliers d'épouses de guerre et de leurs enfants; hausse des taux de natalité jusque dans le milieu des années 1960 [baby-boom] puis chute de ces taux en raison, entre autres, de la participation croissante des femmes au marché du travail et de l'accès à des méthodes efficaces de contrôle des naissances; migration vers les villes, croissance des banlieues, accroissement de la longévité humaine; augmentation de la proportion d'anglophones hors Québec, augmentation du nombre de francophones issus de minorités ethniques dans les grands centres urbains [Ottawa, Toronto, Windsor], montée de l'exogamie, croissance des communautés dans l'Arctique*) à des fins de comparaison avec la démographie canadienne au début du siècle.

**Pistes de réflexion :** Sous quelles formes se manifeste la culture de l'adolescence qui se développe après la Deuxième Guerre mondiale au Canada et dans les sociétés occidentales? Quels facteurs ont favorisé au cours de cette période la reconnaissance de cet âge de la vie comme une réalité sociale incontournable? Pourquoi les Inuits ont-ils été relocalisés dans l'Arctique? Qui a pris cette décision?

**C1.5** décrire les retombées de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques dans divers domaines entre 1945 et 1982 (*p. ex., développement de l'industrie aéronautique et aérospatiale [Avro Arrow, programme Hermès, bras canadien]; accès à des appareils médicaux de haute technologie [stimulateur cardiaque] et à des soins en matière de santé reproductive [méthodes contraceptives]; diffusion massive de l'information [radio, télévision] et développement de l'électronique [ordinateurs à tubes, transistors, premiers ordinateurs personnels]; développement de l'industrie nucléaire civile, création d'une ligne avancée d'alerte précoce dans l'Arctique [ligne DEW]*).

**Pistes de réflexion :** Quels secteurs ont été les premiers à bénéficier de l'utilisation de l'informatique avant 1982? Comment la mise

en marché massive d'objets en plastique a-t-elle révolutionné la façon de vivre des Canadiennes et Canadiens? Comment la ligne avancée d'alerte précoce [ligne DEW] a-t-elle changé le mode de vie des Inuits? Quels changements la communication satellite a-t-elle entraînés pour les peuples du Nord canadien?

## C2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** importance historique, perspective historique

**C2.1** démontrer l'importance de l'implication du Canada dans les activités de la guerre froide, en particulier son association avec les États-Unis (*p. ex., guerre de Corée [participation à une opération militaire chapeautée par le Conseil de sécurité des Nations Unies], Organisation du traité de l'Atlantique nord [OTAN – le Canada fait partie d'une alliance militaire formelle], assistance dans la construction de la ligne avancée d'alerte précoce dans l'Arctique [ligne DEW], crise des missiles à Cuba [conscientisation des dangers de la guerre froide au Canada]*).

**Pistes de réflexion :** Que révèle l'affaire Gouzenko quant à la participation du Canada à la guerre froide? Comment les Canadiennes et Canadiens ont-ils réagi face aux risques que posait la guerre froide? Pourquoi le gouvernement de Diefenbaker a-t-il annulé le programme de développement du Avro Arrow? Quel est le rôle du Canada au sein de NORAD, l'organisation assurant la défense aérospatiale de l'Amérique du Nord? Quelles étaient les différentes perspectives à l'égard de la construction d'une ligne avancée d'alerte précoce [ligne DEW]?

**C2.2** décrire des interventions représentatives de l'engagement du Canada sur la scène internationale entre 1945 et 1982 (*p. ex., rôle diplomatique dans le contexte de la crise du canal de Suez et participation subséquente aux initiatives de maintien de la paix de l'Organisation des Nations Unies [ONU]; rôle décisif dans les négociations qui ont mené à la signature de l'Accord sur la Voie maritime du Saint-Laurent; participation à l'aide humanitaire et à la protection des droits de la personne dans le monde par l'entremise du ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement*).

**Pistes de réflexion :** Quelles valeurs le Canada soutient-il à travers ses interventions sur la scène internationale à cette époque? Quelle suggestion de Lester B. Pearson a permis de désamorcer la crise du canal de Suez et a contribué à la réputation internationale du Canada? De quelles façons les Premières

Nations, les Métis et les Inuits ont-ils utilisé la *Déclaration universelle des droits de l'homme* des Nations Unies pour défendre leurs droits?

**C2.3** décrire des enjeux qui ont été source de coopération et de conflits au Canada entre 1945 et 1982 (*p. ex., coopération : entrée de Terre-Neuve dans la Confédération, célébrations du centenaire du Canada [Expo 67], politique du bilinguisme et du multiculturalisme, rapatriement de la Constitution et création de la Charte canadienne des droits et libertés, Commission Massey [enquête sur l'état de la culture]; conflits : ségrégation raciale [écoles séparées pour les Noirs, expropriations et démolition d'Africville], révision des pensionnats indiens [mauvais traitement des pensionnaires autochtones], crise d'Octobre [terrorisme nationaliste au Québec], Programme national d'énergie du gouvernement Trudeau [conflit avec le gouvernement albertain]; réaction aux pluies acides, revendications de Greenpeace*).

**Pistes de réflexion :** Quels enjeux ont engendré la prise de conscience environnementale au Canada dans les années 1970? Comment l'exposition universelle de 1967 a-t-elle réussi à ouvrir le Canada sur le monde? Quels projets du centenaire de la Confédération ont été développés en Ontario?

**C2.4** décrire l'importance des événements qui ont contribué à la montée du sentiment nationaliste et du mouvement indépendantiste au Québec et leurs répercussions sur les relations entre le Canada français et le Canada anglais (*p. ex., régime anachronique de Duplessis, grève de l'Amiante [solidarité intersyndicale sans précédent, 1949], Révolution tranquille portée par la politique de Jean Lesage pour l'émancipation du Québec au plan de l'économie, de l'éducation, de la fonction publique et des finances publiques; renouveau artistique de grande ampleur porté par des artistes engagés dans les arts de la scène, au théâtre, dans la peinture et la littérature; discours du général de Gaulle à Montréal [1967], fondation du Parti québécois [1968], crise d'Octobre en lien avec le terrorisme sur le territoire québécois [1970], disposition de dérogation et Loi 101 [1977], mobilisation sans précédent de la population québécoise à l'occasion du référendum sur la souveraineté en 1980*).

**Pistes de réflexion :** Quels événements marquants survenus au Québec sont emblématiques de la montée du sentiment nationaliste québécois à cette époque? Comment expliquer la participation très élevée de la population québécoise au référendum sur la souveraineté de 1980? Qu'ont pu ressentir les francophones de l'Ontario lors de la tenue de ce référendum? Comment expliquer que les enjeux langagiers

revêtent beaucoup plus d'importance pour le Canada français que pour le Canada anglais? Quelle était la perspective des Autochtones du Québec lors du référendum de 1980?

**C2.5** expliquer des enjeux déterminants entre 1945 et 1982 pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada (*p. ex., amendements de la Loi sur les Indiens, maintien du système alphanumérique d'identification des Inuits, droit de vote accordé aux Inuits [1950], Raflé des années soixante, fondation de l'Assemblée des Premières Nations [1968], présentation du Livre blanc de 1969 sur la politique indienne, projet de la Baie-James [1971], création de la Conférence circumpolaire inuit [1977], inclusion des Métis et des Inuits dans la section 35 de la Constitution de 1982, maintien des pensionnats indiens jusqu'en 1996*).

**Pistes de réflexion :** En quelle année tous les membres des Premières Nations ont-ils obtenu le droit de voter aux élections fédérales? Quelle prise de conscience a pu générer au Canada la présence du pavillon des Indiens du Canada à Expo 67? Quel a été l'impact de la reconnaissance des Métis dans la Constitution de 1982? Pourquoi l'art autochtone a-t-il pris une plus grande importance à cette époque? Pourquoi le gouvernement fédéral a-t-il maintenu sa politique d'assimilation par l'entremise des pensionnats indiens? Comment la mort de Chanie «Charlie» Wenjack a-t-elle représenté un point tournant dans l'histoire des pensionnats indiens? Quels sont les droits autochtones qui émanent de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* de 1982 selon la Cour suprême du Canada? En quoi ceux-ci peuvent-ils favoriser le maintien et l'épanouissement des cultures autochtones ainsi que la réconciliation avec les non-Autochtones? Les amendements à la *Loi sur les Indiens* de 1951 ont-ils été signe de progrès ou de régression du point de vue des droits des Premières Nations? Pourquoi le gouvernement fédéral a-t-il maintenu le système alphanumérique d'identification des Inuits?

### C3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** cause et conséquence

**C3.1** décrire des décisions et des événements politiques et sociaux qui ont contribué au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1945 et 1982 (*p. ex., reconnaissance juridique de la citoyenneté canadienne avec l'adoption de la Loi sur la citoyenneté canadienne en 1947, Déclaration canadienne des droits de 1960; inauguration de la route transcanadienne en 1962; adoption de l'unifolié canadien en 1965; subventions aux*

organismes culturels; déroulement de la Série du siècle de hockey de 1972, adoption du multiculturalisme, rapatriement de la constitution canadienne de 1982) ainsi que leurs retombées.

**Pistes de réflexion :** Pourquoi le but victorieux de Paul Henderson lors de la Série du siècle de hockey de 1972 demeure-t-il un symbole de fierté et d'unité nationale? Sur quels critères peut-on se baser pour déterminer quelles personnes, quelles actions ou quels événements ont acquis la valeur de symboles nationaux?

**C3.2** décrire les réalisations de mouvements sociaux au Canada entre 1945 et 1982 (p. ex., mouvement féministe, mouvement en faveur des droits des Autochtones, mouvement souverainiste, mouvement écologiste, mouvement pour la paix, mouvement de la jeunesse).

**Piste de réflexion :** Quels étaient les principaux objectifs du mouvement féministe au cours de cette période (p. ex., pleine participation à la vie économique, sociale et démocratique du pays, équité d'emploi, équité salariale, reconnaissance des droits juridiques de la femme dans la Constitution canadienne)?

**C3.3** décrire la contribution de personnes et de groupes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1945 et 1982 (p. ex., en politique : Lester B. Pearson, Tommy Douglas, Pierre Elliot Trudeau, Paul Sauvé, Jean Lesage, René Lévesque, George Manuel, Frank Arthur Calder, Harry Daniels; en matière d'action éducative et sociale : Madeleine Parent, Jean Vanier, Viola Desmond, Terry Fox, Greenpeace; en littérature : Gabrielle Roy, Antonine Maillet, Mordecai Richler, Marshall McLuhan, Margaret Laurence; en musique : Félix Leclerc, Gilles Vigneault, Oscar Peterson, Gordon Lightfoot, Buffy Sainte-Marie, the Guess Who; en arts : le groupe Professional Native Indian Artists Inc. [Jackson Beardy, Eddy Cobiness, Alex Janvier, Norval Morriseau, Daphne Odjig, Carl Ray et Joseph Sanchez], Joe Talirunili, Kenojuak Ashevak, Alex Colville, Jean-Paul Riopelle, Bill Reid, Chief Dan George; dans les sports : Maurice Richard, Denis Potvin, George Armstrong).

**Pistes de réflexion :** Comment le groupe Professional Native Indian Artists Inc. a-t-il vu le jour? Pourquoi la murale de Norval Morriseau à Expo 67 était-elle controversée?

**C3.4** décrire le renouveau social et culturel que connaît la communauté francophone de l'Ontario entre 1945 et 1982 (p. ex., élargissement de l'action communautaire dans le cadre de débats citoyens; affirmation identitaire [de Canadiens français à Franco-Ontariens]; nouveaux champs d'intervention [médias et centres communautaires francophones]; dévoilement à Sudbury en 1975 du drapeau franco-ontarien; explosion artistique et culturelle dans le domaine cinématographique [Jacques Ménéard, Paul Turcotte], musical [CANO, Garolou], de la production théâtrale [Théâtre du Nouvel-Ontario, Théâtre de la Vieille 17], du spectacle [La Nuit sur l'Étang, le Festival franco-ontarien]; fondation de la Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien [FESFO]) et son impact sur la vie des francophones de la province.

**Pistes de réflexion :** Comment s'explique l'effervescence sociale et culturelle de l'Ontario francophone dans les années 1970? Quel rôle joue la FESFO dans ton école? Pourquoi est-il important pour l'identité francophone en Ontario d'appuyer les artistes d'ici?

# D. LE CANADA DE 1982 À NOS JOURS

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- D1.** expliquer les événements politiques, économiques et sociaux qui influent le plus fortement sur le déroulement de la vie des Canadiennes et Canadiens, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, depuis 1982. [ACCENT SUR : perspective historique]
- D2.** décrire des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde depuis 1982. [ACCENT SUR : continuité et changement]
- D3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario depuis 1982. [ACCENT SUR : importance historique, cause et conséquence]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### D1. Contextes politique, économique et social

**ACCENT SUR :** perspective historique

**D1.1** expliquer l'impact des politiques du gouvernement sur la vie des Canadiennes et Canadiens de 1982 à nos jours (p. ex., introduction de la taxe sur les produits et services [TPS, 1991] et sa modification [TVH, 2006]; Loi sur les armes à feu [1995] et sa modification par la Loi sur l'abolition du registre des armes d'épaule [2012]; création du Nunavut [1999]; engagement militaire du Canada en Afghanistan à la suite des attaques terroristes du 11 septembre 2001; Loi sur le mariage civil [2005]).

**Pistes de réflexion :** Que signifie concrètement la création du Nunavut pour les Inuits du Canada? Quels arguments ont été avancés par les parlementaires dans le débat sur l'abolition ou le maintien au Canada du registre des armes d'épaule?

**D1.2** décrire les moments charnières de la politique du gouvernement ontarien à l'égard des francophones de l'Ontario depuis 1982 (p. ex., adoption en 1986 de la Loi sur les services en français [Loi 8] et de la Loi sur la gestion scolaire accordant aux francophones la gestion de leurs écoles; ouverture de collèges francophones d'arts appliqués et de technologie [La Cité collégiale en 1990, le Collège Boréal en 1995]; création de douze conseils scolaires de langue française en 1997;

reconnaissance officielle du drapeau franco-ontarien par l'Assemblée législative de l'Ontario en 2001; protection constitutionnelle accordée à l'hôpital Montfort en 2002).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi est-il important pour les francophones de l'Ontario de gérer leurs propres écoles? Quel message la cour de justice a-t-elle fait passer en garantissant l'ouverture de l'hôpital Montfort?

**D1.3** décrire les principales caractéristiques de l'évolution de l'économie canadienne depuis 1982 (p. ex., déclin des industries manufacturières et de la pêche; promotion du libre-échange [Accord de libre-échange nord-américain, ALÉNA]; développement du secteur de l'énergie dans l'Ouest canadien [exploitation des sables bitumineux]; émergence d'une économie fondée sur le savoir liée à la croissance des industries de haute technologie) ainsi que l'incidence de cette évolution sur la vie des Canadiennes et Canadiens.

**Pistes de réflexion :** Quelles sont les conséquences du déclin du secteur manufacturier pour les travailleuses et travailleurs canadiens? Quelle pourrait être l'incidence de la croissance du commerce électronique sur l'emploi dans le secteur traditionnel du commerce de détail? Comment les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits bénéficient-elles de l'écotourisme? Quelle est la perspective des Premières Nations, des Métis et des Inuits à l'égard de l'exploitation de ressources naturelles?

**D1.4** décrire les développements et les tendances sociétales canadiennes les plus marquantes de 1982 à nos jours (*p. ex., modification des structures familiales [augmentation du nombre de familles monoparentales et recomposées]; développement d'un foyer de hautes technologies à Ottawa et d'une industrie cinématographique en Colombie-Britannique; société de plus en plus pluraliste et multiculturelle; popularisation des festivals ethniques et culturels; intégration des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans l'image du Canada à l'étranger; désinstitutionnalisation des personnes ayant une déficience intellectuelle; informatisation des échanges sociaux [intérêt croissant pour les médias sociaux et le magasinage en ligne], taux de suicide élevé dans les communautés des Premières Nations et des Inuits, croissance de la population inuite urbaine, appropriation culturelle de l'art, de l'habillement et des cérémonies autochtones*) et leurs retombées sur la vie des Canadiennes et Canadiens.

**Pistes de réflexion :** Quel est l'impact du déclin des naissances au Canada? De quelles façons les médias sociaux ont-ils modifié les modes d'interaction sociale des Canadiennes et Canadiens? Dans quelles occasions le Canada met-il en valeur l'héritage culturel des Premières Nations, des Métis et des Inuits au niveau international? Pourquoi y a-t-il eu une augmentation de l'urbanisation des Autochtones?

**D1.5** expliquer l'impact de découvertes et d'innovations scientifiques et technologiques dans divers domaines de 1982 à nos jours (*p. ex., développement du réseau Internet et de la téléphonie mobile, et transformation connexe des moyens d'échanger et de travailler; découvertes issues de la recherche médicale sur les cellules souches et nouveaux espoirs pour le traitement de maladies génétiques et dégénératives; développement des technologies environnementales [véhicules hybrides, production d'énergies alternatives] et émergence de nouveaux modes de consommation et de transport; extension en cours de la technologie numérique, création de banques de données informatisées et nécessité de mettre en place des mesures de protection de la vie privée*).

**Pistes de réflexion :** Laquelle des innovations technologiques et scientifiques depuis l'an 2000 a eu le plus grand impact sur le mode de vie au Canada? Quels éléments de preuve permettent d'avancer cette affirmation? Quel est l'impact de l'accès à l'Internet pour les peuples autochtones des régions éloignées?

## D2. Coopération et conflits

**ACCENT SUR :** *continuité et changement*

**D2.1** expliquer la nature de problématiques ou d'enjeux internationaux majeurs sur lesquels le Canada a pris position depuis 1982 (*p. ex., enjeux politiques : guerre du Golfe [1991], interventions de l'ONU en Bosnie et en Somalie [1992], génocide au Rwanda [1994], intervention militaire en Afghanistan [2001], intervention de l'ONU en Lybie [2011], affaire Omar Khadr, affaire Maher Arar; enjeux environnementaux : Protocole de Kyoto, Sommet de Copenhague, surpêche; enjeux économiques : Accord sur le bois d'œuvre résineux, crise de la vache folle; enjeux humanitaires : aide canadienne à la suite du tsunami de 2004 dans l'océan Indien et des tremblements de terre de 2010 en Haïti et de 2011 au Japon*), en mettant l'accent sur ceux qui se sont imposés au cours des dernières années comme des priorités à l'échelle mondiale ou pour les relations canado-américaines.

**Pistes de réflexion :** Dans quel sens évoluent les opérations militaires canadiennes depuis 1982? Quelles valeurs expriment les Canadiennes et Canadiens en contribuant à l'aide humanitaire apportée aux victimes de catastrophes naturelles dans le monde? Comment la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* a-t-elle contribué à l'activisme des Autochtones et à la défense de leurs droits?

**D2.2** décrire des enjeux qui ont été source de coopération et de conflits au Canada depuis 1982 (*p. ex., coopération : gestion de désastres naturels comme la tempête de verglas [1998], les inondations du Saguenay [1996] ou de la rivière Rouge [1997, 2009 et 2011]; organisation des Jeux olympiques de Calgary [1988] et de Vancouver [2010]; conflits : contribution à la péréquation et paiements de péréquation; moratoire sur la pêche à la morue dans les Maritimes; manifestations altermondialistes [Québec, Vancouver, Toronto]; vols d'entraînement à basse altitude au Labrador*) ainsi que les changements importants qu'ils peuvent engendrer.

**Piste de réflexion :** Pourquoi l'attribution de l'organisation d'une édition des Jeux olympiques au Canada revêt-elle de l'importance pour le pays?

**D2.3** décrire des événements caractérisant les relations que le Québec et le gouvernement fédéral entretiennent depuis 1982 (p. ex., *tentatives d'ententes constitutionnelles avec l'Accord du lac Meech [1990] et l'Accord de Charlottetown [1992]; montée et déclin du Bloc québécois; leadership de souverainistes tels Jacques Parizeau, Lucien Bouchard et Gilles Duceppe; défaite des souverainistes au référendum de 1995; Loi sur la clarté référendaire de 1997; reconnaissance de la nation québécoise par le gouvernement canadien en 2006*).

**Pistes de réflexion :** Pourquoi tant de Canadiennes et Canadiens se sont-ils mobilisés pour inciter les citoyens québécois à rejeter le projet du souverainisme en 1995? Pourquoi le gouvernement canadien a-t-il décidé de reconnaître la nation québécoise en 2006? Comment la position des Autochtones à l'égard du mouvement souverainiste du Québec a-t-elle changé avec le temps?

**D2.4** expliquer des enjeux déterminants de 1982 à nos jours pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada (p. ex., *adoption de la Loi C-31 [1985], entente définitive des Nisga'a sur l'autonomie gouvernementale [1988], crise d'Oka [1990], Commission royale sur les peuples autochtones [1991], crise d'Ipperwash [1995], création du Nunavut [1999], arrêt Powley [2003], principe de Jordan [2005], occupation autochtone de Calédonia [2006], rêve de Shannen [2012], mouvement Idle No More [Fini la passivité, 2013], Appels à l'action du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada [2015], décision du Tribunal canadien des droits de la personne concernant les services à l'enfance et à la famille des Premières Nations [2016], enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées [2016]*).

**Pistes de réflexion :** Quels progrès ont été accomplis dans le cadre des négociations entourant les revendications territoriales des Autochtones depuis 1982? Pourquoi est-ce que les témoignages oraux sont récemment devenus des preuves valides à la cour? Que signifie la Commission de la vérité Qikiqtani pour les Inuits? Pourquoi le rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada a-t-il été accepté tandis que celui de la Commission royale sur les peuples autochtones a été ignoré? Comment les organisations, les gouvernements et les individus ont-ils répondu aux Appels à l'action? Comment les séquelles des pensionnats indiens continuent-elles à affecter les peuples autochtones aujourd'hui?

## D3. Identité, citoyenneté et patrimoine

**ACCENT SUR :** importance historique, cause et conséquence

**D3.1** expliquer l'importance des annonces publiques de reconnaissance d'événements et de tragédies humaines passés résultant de violations des droits de la personne au Canada et dans le monde (p. ex., *au Canada : taxe d'entrée imposée aux immigrants chinois, incident du Kogata Maru, internement des Canadiennes et Canadiens d'origine japonaise, pensionnats indiens, enquête sur les femmes autochtones disparues et assassinées, Loi C-3 portant sur l'équité entre les sexes relativement à l'inscription des Indiens, Loi C-31 [Loi modifiant la Loi sur les Indiens], arrestation de Viola Desmond, expropriation et destruction d'Africville, transfert forcé de communautés inuites; dans le monde : génocide arménien, Holodomor, Holocauste, génocide rwandais*).

**Pistes de réflexion :** Que peut accomplir la reconnaissance publique d'erreurs ou d'abus commis par le passé pour la réhabilitation des personnes ou des groupes qui en ont été les victimes? Pourquoi est-il important que le gouvernement canadien agisse selon les valeurs les plus chères au peuple canadien? Que révèlent ces reconnaissances publiques au sujet de l'identité et du patrimoine canadiens? Quelle est l'importance des annonces publiques des gouvernements à l'égard des questions autochtones et du Règlement 17? Pourquoi Shannen Koostachin a-t-elle été nommée une des 150 plus grandes personnalités canadiennes en 2017?

**D3.2** décrire la contribution de personnes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens de 1982 à nos jours (p. ex., *en politique : sénateur Murray Sinclair, Sharon McIvor, Elijah Harper, William Commanda, Roméo Saganash, Leona Aglukkaq, Michaëlle Jean, Tony Belcourt, Roméo Dallaire, Louise Arbour, Louise Fréchette, Jean Chrétien, Jack Layton, Audrey McLaughlin, Jeanne Sauvé, Ovide Mercredi, Elijah Harper, Clément Chartier; en sciences et éducation : Cindy Blackstock, Shannen Koostachin, David Suzuki, Hubert Reeves, Roberta Bondar, Craig Kielburger; dans les sports : Spencer O'Brien, Mark Vincent Perkins, Mary Spencer, Cody Jamieson, Ted Nolan, Jordin John Kudluk Tootoo, Caroline Calvé, Carey Price, Waneek Horn-Müller, Jesse Cockney, Wayne Gretzky, Donovan Bailey, Clara Hughes, Christine Sinclair; dans les arts : Oscar Peterson, Christine Welsh, Samian, Dany Laferrière, Kashtin, Michel Tremblay, Margaret Atwood, Atom Egoyan, Denys Arcand, Susan Aglukark, Céline Dion, Cirque du Soleil*).

**D3.3** décrire des manifestations sociales et culturelles ainsi que des personnes et des groupes qui contribuent au développement de l'identité et du patrimoine des francophones de l'Ontario depuis 1982 (*p. ex.*, *Sommet de la Francophonie à Toronto [1991]*, *Gala des prix Trille Or*, *Monuments de la francophonie de l'Ontario*; *en politique* : Bernard Grandmaître, Gisèle Lalonde, Ronald Caza; *en littérature* : Jean Marc Dalpé, Hélène Brodeur, Hédi Bouraoui; *dans les sports* : Claude Giroux, Dan Boyle, Claude Julien, Patrick Chan; *en musique* : Swing, Damien Robitaille, Véronic Dicaire, Deux Saisons, Paul Demers, Brasse-Camarade, Afro Connexion).

**Pistes de réflexion** : À quoi servent les Monuments de la francophonie de l'Ontario? Comment la tenue d'un événement comme le Gala des prix Trille Or peut-elle contribuer à fortifier la culture francophone en Ontario?

# CIVISME (POLITIQUE)

## INTRODUCTION

La politique s'intéresse essentiellement à la manière dont les sociétés sont gouvernées et les politiques publiques développées, ainsi qu'à la répartition du pouvoir. Le civisme et la citoyenneté relèvent directement de la politique en cela qu'ils concernent les droits et les responsabilités des citoyennes et citoyens, le rôle des gouvernements et les moyens auxquels peuvent recourir les personnes pour s'engager dans le processus politique et agir en faveur du bien commun. L'étude du civisme et de la citoyenneté aide l'élève à devenir une citoyenne ou un citoyen informé, engagé et actif au sein des communautés dont elle ou il est membre, aux niveaux local, national et international.

## Le processus d'enquête et les compétences transférables

En études canadiennes et mondiales, deux attentes et les contenus d'apprentissage qui s'y rattachent sont présentés au début de chaque cours. La première attente porte sur l'application du processus d'enquête et la seconde sur le développement de compétences transférables. Les apprentissages en lien avec ces deux attentes se déroulent et sont évalués tout au long du cours dans le contexte des activités d'apprentissage se rapportant aux attentes des domaines d'étude qui composent le cours.

L'application du processus d'enquête est motivée par le besoin d'aider l'élève à réfléchir de façon méthodique et critique à des réalités politiques. Tout au long de son cours de civisme et citoyenneté, l'élève appliquera le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique propres à la politique pour explorer la dimension politique d'événements, de questions et d'enjeux. Ce faisant, l'élève développera sa propre pensée critique en plus d'apprendre à résoudre des problèmes et à travailler en collaboration pour mieux penser la politique et mieux appréhender certains enjeux d'importance civique et les défis s'y rattachant.

Dans tous ses apprentissages, l'élève sera aussi appelé à reconnaître le caractère transférable des diverses compétences développées par l'étude d'enjeux liés au civisme et à la citoyenneté, tant dans la vie privée que dans la vie publique et au travail, de même que la diversité croissante des domaines dans lesquels les connaissances politiques sont valorisées et recherchées.

L'élève met les composantes du processus d'enquête au service d'enquêtes sur des événements, des transformations, des politiques publiques ou des plans d'action. Le processus d'enquête *ne doit pas* nécessairement être appliqué intégralement; l'élève utilise les composantes de ce processus selon ses besoins, compte tenu de la tâche à accomplir. Bien que toutes les composantes du processus d'enquête soient décrites à travers les contenus d'apprentissage se rattachant à la première attente, il est important de souligner que l'élève est appelé à appliquer les habiletés associées à ce processus dans le contexte

de n'importe quelle attente du cours. (Pour plus de détails sur le processus d'enquête en études canadiennes et mondiales, voir page 30.)

Le tableau suivant illustre par l'exemple des façons dont l'élève pourra aborder chacune des composantes du processus d'enquête en politique.

Formuler des questions
<p>L'élève formule des questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pour explorer une variété d'événements, de questions, d'enjeux ou de politiques liés aux attentes et pour identifier le sujet de son enquête;</li> <li>– pour déterminer quels concepts de la pensée critique en politique (voir page 166) s'appliquent à son enquête;</li> <li>– pour centrer le questionnement qui orientera sa recherche d'information sur les concepts identifiés;</li> <li>– pour déterminer quels éléments de preuve il lui faut rassembler;</li> <li>– pour développer les critères qui serviront à faire l'évaluation de données ou de preuves, pour former un jugement, prendre une décision ou tirer des conclusions, ou encore pour élaborer ou évaluer un plan d'action.</li> </ul>
Recueillir de l'information et l'organiser
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– recueille des données pertinentes et des éléments de preuve et d'information de sources primaires et de sources secondaires<sup>a</sup>, incluant des représentations visuelles<sup>b</sup> et des ressources communautaires<sup>c</sup>;</li> <li>– vérifie la qualité et la fiabilité des sources consultées;</li> <li>– identifie l'intention poursuivie dans les sources consultées;</li> <li>– identifie les points de vue exprimés dans les sources consultées;</li> <li>– utilise une variété de méthodes pour organiser les données ainsi que les éléments de preuve et d'information recueillis;</li> <li>– note d'où viennent les données et les éléments de preuve et d'information prélevés;</li> <li>– juge si les données et les éléments de preuve et d'information recueillis sont suffisants pour son enquête.</li> </ul>
Analyser et interpréter l'information recueillie
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– analyse les données et les éléments de preuve et d'information en appliquant les concepts de la pensée critique en politique;</li> <li>– utilise différents types d'organiseurs graphiques pour faciliter son analyse ou son interprétation des données et des éléments de preuve et d'information;</li> <li>– identifie les points ou les idées clés dans chaque source;</li> <li>– extrait de l'information de schémas, de tableaux ou de diagrammes;</li> <li>– réalise des schémas, des tableaux ou des diagrammes pour faciliter son analyse d'événements, de questions ou d'enjeux, ou encore son analyse d'une politique publique ou du plan d'action qu'elle ou il est en train de développer;</li> <li>– analyse ses sources pour déterminer l'importance que revêt un événement, une question, un enjeu, une politique ou un plan d'action pour certaines personnes ou différents groupes de personnes;</li> <li>– identifie les partis pris dans chaque source;</li> <li>– détermine si tous les points de vue sont représentés dans l'ensemble des sources exploitées et relève ceux qui manquent, le cas échéant.</li> </ul>

*suite...*

a. Les sources primaires comprennent, entre autres, des données de recensement, des entrevues, des textes de loi, des documents de politique, des lettres, des photographies, des discours et des traités. Les sources secondaires peuvent inclure des films documentaires ou autres, des éditoriaux, des articles de journaux, des caricatures politiques, des ouvrages de référence, des textes de chansons et des œuvres d'art. Selon le contexte, les sources numériques, incluant les médias sociaux et les sites Web, peuvent avoir valeur de source primaire ou secondaire.

b. Les représentations visuelles peuvent inclure, entre autres, des photographies, des coupures de presse, des cartes, des modèles, des graphiques et des diagrammes.

c. Les ressources communautaires peuvent inclure, entre autres, des ressources provenant de groupes ou d'associations communautaires, d'agences gouvernementales et d'organisations non gouvernementales.

Évaluer et tirer des conclusions
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– fait la synthèse des données et des éléments de preuve et d'information, et émet des jugements éclairés et critiques fondés sur ce matériel;</li> <li>– détermine les conséquences à court et à long terme d'un événement, d'une question, d'un enjeu ou d'une politique sur les membres de communautés à l'échelle locale, nationale ou mondiale;</li> <li>– tire des conclusions au sujet d'événements, de questions, d'enjeux ou de politiques en s'appuyant sur ses éléments de preuve;</li> <li>– fait des prédictions en se basant sur les données et les éléments de preuve et d'information recueillis;</li> <li>– détermine les implications éthiques que soulève une question, une politique ou une action;</li> <li>– utilise des critères pour déterminer quelle forme d'action est appropriée ou pour évaluer un plan d'action.</li> </ul>
Communiquer ses résultats
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– utilise le mode de présentation approprié (p. ex., oral, visuel, écrit, kinesthésique) selon l'auditoire et l'intention poursuivie;</li> <li>– communique ses arguments, ses conclusions, ses prédictions ou son plan d'action de façon claire et logique;</li> <li>– communique en français en utilisant le vocabulaire et la terminologie appropriés et les concepts se rapportant à la politique et à l'éducation à la citoyenneté;</li> <li>– cite ses sources de référence en respectant les normes bibliographiques préétablies.</li> </ul>

## Les domaines d'étude

Le cours de 10<sup>e</sup> année Civisme et citoyenneté comporte les deux domaines d'étude décrits ci-dessous.

- A. Prise de conscience civique :** Ce domaine d'étude s'intéresse aux croyances, aux valeurs, aux responsabilités et aux droits associés à l'exercice d'une citoyenneté au sein de la démocratie canadienne. L'élève apprend à reconnaître que les valeurs et les croyances des personnes influent à la fois sur leur action civique et sur leur position au regard d'enjeux locaux, pancanadiens ou mondiaux. En plus d'étudier, dans le contexte de l'exploration de ces enjeux, les rôles et les responsabilités de différents paliers et branches du gouvernement du Canada, l'élève déterminera comment participer de façon responsable et efficace, en tant que citoyenne ou citoyen du Canada et du monde, à la prise de décisions civiques et politiques.
- B. Engagement et action civique :** Ce domaine d'étude propose d'explorer les façons dont s'expriment les croyances, les valeurs et les points de vue de personnes de différentes communautés sur des enjeux civiques, et de faire apparaître en quoi l'expression et l'engagement civiques contribuent au bien commun. L'élève sera appelé à déterminer si les points de vue et les contributions de différentes personnes sont également estimés et valorisés dans la vie publique, et aura l'occasion d'examiner les contributions civiques de diverses organisations et de divers groupes. On l'invitera à exprimer ses idées et son opinion sur des enjeux d'intérêt général, et à développer un plan d'action lié à un enjeu, à une question ou à un événement civique qui lui tient à cœur.

### Éducation à la citoyenneté

Dans le cours Civisme et citoyenneté, les attentes et les contenus d'apprentissage fournissent à l'élève de multiples occasions d'explorer les quatre éléments du cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté : participation active, identité, qualités personnelles et structures (voir page 12).

### Les concepts de la pensée critique en politique

Quatre concepts de la pensée critique en politique sous-tendent la réflexion de l'élève et ses apprentissages dans tous les cours de politique du programme-cadre d'études canadiennes et mondiales, y compris dans le cours Civisme et citoyenneté. Bien que les concepts soient applicables à toutes les attentes et à tous les contenus d'apprentissage, au moins un concept de la pensée critique est associé à chaque attente des domaines d'étude A et B du cours Civisme et citoyenneté de 10<sup>e</sup> année, à titre indicatif. Le tableau suivant contient une description de chacun de ces concepts ainsi que des questions types s'y rattachant. Ces questions illustrent les possibilités qui sont données à l'élève d'appliquer chaque concept en contexte d'apprentissage. (Pour plus de détails sur les concepts de la pensée critique propres à chaque discipline, voir page 15.)

#### Importance civique et politique

Ce concept met l'élève au défi de déterminer l'importance de certaines réalités comme des politiques gouvernementales, des questions, des événements ou des enjeux politiques et sociaux, et l'action civique de personnes et de groupes. L'importance politique est généralement déterminée par l'impact d'une politique ou d'une décision gouvernementale sur la vie des citoyennes et citoyens, ou par l'influence d'une action civique, y compris d'une action civique émanant des jeunes, sur la prise de décisions politiques ou relevant de la vie publique. L'élève prend progressivement conscience que ce qui revêt une importance civique et politique pour un groupe n'a pas nécessairement la même importance pour un autre groupe.

#### Questions types\*

- Pourquoi est-il important que toutes les citoyennes et tous les citoyens canadiens exercent leur droit de vote? (A1.1)
- Pourquoi l'indépendance judiciaire est-elle un impératif dans l'administration de la justice? Quelles dispositions sont prises au Canada pour protéger l'indépendance des juges? (A1.3)
- Dans quelle mesure l'engagement civique a-t-il façonné et façonne-t-il encore aujourd'hui une institution comme l'école de langue française en Ontario? (B1.1)
- Advenant une situation où les droits des francophones de l'Ontario seraient menacés, sur quels modèles politiques et sociaux pourrait-on se baser pour redéfinir le statut des francophones en Ontario? (B1.5)

*suite...*

\* Ces questions figurent parmi les pistes de réflexion qui accompagnent les contenus d'apprentissage.

<b>Objectif et résultat</b>
<p>Ce concept met l'élève au défi d'explorer les facteurs qui entraînent l'apparition d'événements, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, de certaines décisions ou l'élaboration de plans d'action ayant une importance civique ou politique. Son application amène aussi l'élève à analyser les effets de l'action civique et politique, et à reconnaître que les politiques et décisions gouvernementales de même que les réponses à des enjeux civiques peuvent produire des effets divers sur différents groupes de personnes. La mise en parallèle des objectifs d'une politique publique ou d'une décision et de ses effets fera apparaître à l'élève les résultats escomptés ou non, ainsi que l'efficacité de ces interventions.</p> <p><b>Questions types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pourquoi un traitement égal, par exemple dans le domaine de la santé, de l'éducation ou de la justice, n'est-il pas forcément équitable? (A2.2)</li> <li>– Pourquoi les assemblées des conseils municipaux sont-elles ouvertes au public? (A2.3)</li> <li>– Quel est l'objectif principal du plan d'action? Qu'est-ce qui est envisagé pour réaliser cet objectif? (B3.3)</li> <li>– Comment savoir si les objectifs sont atteints? (B3.4)</li> </ul>
<b>Continuité et changement</b>
<p>Ce concept met l'élève au défi de déterminer comment et pourquoi les institutions politiques et les politiques gouvernementales changent au fil du temps ou au contraire pourquoi elles ne changent pas. L'élève détermine comment les structures et des décisions politiques prises à l'échelle locale, nationale ou mondiale contribuent à la continuité ou au changement dans une variété de communautés. L'élève analyse la façon dont les institutions, les groupes et les personnes résistent au changement ou le soutiennent, et prend ainsi conscience de la variété des facteurs, incluant l'action civique, qui influent sur la continuité ou le changement. L'application de ce concept l'aide aussi à déterminer quand un changement s'avère nécessaire et comment contribuer personnellement au changement ou protéger certains acquis fondamentaux par l'action civique.</p> <p><b>Questions types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quel usage les groupes de pression font-ils des médias sociaux? (A3.4)</li> <li>– Pour quelles raisons les femmes et les candidats de groupes minoritaires sont-ils sous-représentés aux élections? (A3.5)</li> <li>– Quel peut être l'impact des choix des consommatrices et consommateurs sur l'environnement naturel? (B1.3)</li> <li>– Quels moyens efficaces emploient les personnalités et les groupes de citoyennes et citoyens engagés pour mettre en valeur aujourd'hui le patrimoine culturel francophone de l'Ontario? (B1.5)</li> </ul>
<b>Perspective politique</b>
<p>Ce concept met l'élève au défi d'analyser les croyances et les valeurs d'une variété de groupes, incluant différents gouvernements, qui sont actifs au sein des communautés à l'échelle locale, nationale ou mondiale. L'élève analyse l'influence de ces croyances et valeurs de même que l'influence d'idéologies politiques sur les prises de position de personnes sur des questions d'importance civique. L'élève prend aussi conscience de la manière dont divers groupes de pression peuvent influencer les politiques, les programmes de partis politiques et les décisions des gouvernements. Des perspectives variées permettent également d'évaluer l'efficacité relative de plans d'action civique.</p> <p><b>Questions types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pourquoi des sujets comme l'environnement, le développement durable ou les droits des enfants ont-ils une portée internationale? (A2.1)</li> <li>– Pourquoi avons-nous intérêt à titre individuel et collectif à être vigilants à l'égard de la vie politique? (A2.3)</li> <li>– Pourquoi accorde-t-on du poids au point de vue de certaines personnes et moins à d'autres? (B2.1)</li> <li>– Sur quels critères devrait être basée la décision de reconnaître formellement la contribution d'une personne ou d'instituer une fête? (B2.2)</li> </ul>



# Civisme et citoyenneté, 10<sup>e</sup> année

Cours ouvert

CHV20

Ce cours explore les droits et les responsabilités des citoyennes et citoyens actifs vivant dans une société démocratique. L'élève explore les enjeux du civisme tels que les écoles saines, la planification communautaire, les responsabilités environnementales et l'influence des médias sociaux. Elle ou il prend conscience aussi de l'engagement civique et des processus politiques à l'échelle locale, provinciale, nationale et mondiale. En utilisant les concepts de la pensée critique en politique et le processus d'enquête, l'élève acquiert les compétences nécessaires pour comprendre des enjeux, des changements et des tendances politiques qui l'intéressent et pour communiquer des opinions informées et réfléchies.

**Préalable :** Aucun

## **SURVOL**

Ce cours débute par une présentation du processus d'enquête et des compétences transférables dont l'enseignement et l'apprentissage doivent être intégrés à l'enseignement et à l'apprentissage de la matière du cours, soit le contenu exposé dans les domaines d'étude A et B. Par voie de conséquence, les attentes se rattachant au processus d'enquête et aux compétences transférables sont à évaluer *tout au long* du cours.

Processus d'enquête et compétences transférables
Attentes
1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en politique pour explorer divers enjeux liés au civisme et à la citoyenneté.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude d'enjeux liés au civisme et à la citoyenneté dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en politique.

## Domaines d'étude

Attentes et concepts de la pensée critique en politique	Grandes idées	Questionnement
<b>A. Prise de conscience civique</b>		
<b>A1.</b> décrire les droits et les responsabilités associés à la citoyenneté canadienne et mondiale ainsi que les principaux instruments de protection de ces droits. <b>[ACCENT SUR : importance civique et politique]</b>	Les droits et les libertés garantis par la Charte canadienne à chaque citoyenne et citoyen canadiens sont assortis de responsabilités inhérentes à leur citoyenneté.	Quel lien peut-on établir entre les croyances et les valeurs d'une personne et son point de vue sur des enjeux civiques d'importance?  Pourquoi est-il important de comprendre le fonctionnement des structures et des processus politiques?  De quels moyens efficaces disposons-nous pour faire entendre nos voix auprès des acteurs politiques?
<b>A2.</b> analyser l'influence des croyances et des valeurs sur l'exercice de la démocratie et de la citoyenneté au Canada et dans le monde. <b>[ACCENT SUR : objectif et résultat, perspective politique]</b>	Les citoyens d'une société démocratique possèdent des croyances et des valeurs diverses qui influencent leurs prises de position et leurs actions par rapport à des enjeux civiques d'importance.	Quelles dispositions de la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> garantissent la protection des droits des minorités de langue officielle comme les francophones de l'Ontario?
<b>A3.</b> expliquer le fonctionnement du système politique canadien en tenant compte d'enjeux civiques d'importance. <b>[ACCENT SUR : continuité et changement]</b>	Bien comprendre le système politique canadien permet de s'engager de façon efficace dans le processus politique.	
<b>B. Engagement et action civique</b>		
<b>B1.</b> analyser les bienfaits et les motifs d'une variété de contributions civiques au Canada et dans le monde ainsi que leurs répercussions sur le bien commun. <b>[ACCENT SUR : importance civique et politique, continuité et changement]</b>	Les individus et les groupes de personnes peuvent faire une différence dans leur communauté et dans le monde.	Pourquoi devrais-je être engagé dans les enjeux de ma communauté?  Quelles contributions personnelles peuvent le mieux servir ma communauté?
<b>B2.</b> déterminer la reconnaissance de divers points de vue, de croyances, de valeurs et de symboles dans sa communauté et au Canada. <b>[ACCENT SUR : perspective politique]</b>	Les citoyennes et citoyens canadiens disposent de divers moyens pour faire entendre leurs points de vue et leurs croyances dans leur communauté.	À quels moyens efficaces peut-on recourir pour faire entendre son point de vue au sujet d'un enjeu civique d'importance?
<b>B3.</b> développer un plan d'action visant à initier le changement par rapport à un enjeu civique d'importance selon ses croyances et ses valeurs personnelles. <b>[ACCENT SUR : objectif et résultat]</b>	La création de plans d'action permet de s'engager dans des actions civiques au service du bien commun.	Comme citoyenne ou citoyen canadien, comment est-il possible de faire une différence dans le monde? Comment peut-on vérifier l'efficacité de ses actions civiques à l'étranger?

# PROCESSUS D'ENQUÊTE ET COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES

*i*

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

## ATTENTES

Tout au long du cours, l'élève doit pouvoir :

1. utiliser le processus d'enquête ainsi que les concepts de la pensée critique en politique pour explorer divers enjeux liés au civisme et à la citoyenneté.
2. reconnaître l'utilité des compétences transférables développées par l'étude d'enjeux liés au civisme et à la citoyenneté dans la vie de tous les jours ainsi que les diverses possibilités de carrière faisant appel à une formation en politique.

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### Utilisation du processus d'enquête

- 1.1 formuler différents types de questions (*p. ex., questions de fait, de comparaison, de cause ou d'effet*) pour orienter le processus d'enquête et explorer divers enjeux liés au civisme et à la citoyenneté (*p. ex., Quels sont mes droits et mes responsabilités comme citoyenne ou citoyen? Comment se comparent les points de vue des propriétaires fonciers et des environnementalistes sur la question des éoliennes? Comment peut-on s'y prendre pour initier des changements utiles dans sa communauté?*).
- 1.2 recueillir de l'information se rapportant aux questions posées et représentant divers points de vue en consultant une variété de sources primaires (*p. ex., entrevues, résultats de sondages, photographies, lois, documents légaux ou juridiques, lettres, photographies, traités*) et secondaires (*p. ex., articles de journaux, bibliographies, bibliographies annotées, ouvrages de référence [manuel de classe, encyclopédie], documentaires, sites Web spécialisés*).
- 1.3 évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis (*p. ex., déterminer la crédibilité en examinant la façon dont les preuves sont construites, considérer les préjugés, l'auditoire ciblé, le but, le contexte, les valeurs véhiculées, l'exactitude, la pertinence*).

- 1.4** analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation et la synthèse en utilisant les concepts de la pensée critique en politique – importance civique et politique, objectif et résultat, continuité et changement, et perspective politique (*p. ex., utiliser le concept d'importance civique et politique pour déterminer le rôle des acteurs engagés dans le règlement d'un problème social; utiliser le concept d'objectif et de résultat pour évaluer l'efficacité de l'engagement civique des jeunes dans le processus électoral; utiliser le concept de continuité et changement pour déterminer l'évolution d'initiatives visant l'amélioration de l'accès aux soins de santé en français en Ontario; utiliser le concept de perspective politique pour établir le bien-fondé d'un projet ayant un impact significatif sur l'environnement*) et divers outils organisationnels (*p. ex., notes, tableaux de données statistiques, graphiques*).
- 1.5** tirer des conclusions sur les problématiques liées au civisme et à la citoyenneté, y compris celles qui font l'actualité, en utilisant les concepts de la pensée critique en politique.
- 1.6** communiquer les résultats de son enquête en utilisant la terminologie française appropriée, en citant ses sources de référence selon les normes établies (*p. ex., références dans le texte, bibliographie, citations*) et en recourant à divers médias ou modes de présentation (*p. ex., présentation orale, discussion, lettre à un élu politique, page Web, reportage, blogue, débat, affiche, organisateur visuel*) selon l'auditoire et l'intention poursuivie.

## Développement de compétences transférables

- 2.1** déterminer des compétences développées par l'étude d'enjeux liés au civisme et à la citoyenneté et transférables dans la vie de tous les jours, incluant les compétences essentielles du Passeport-compétences de l'Ontario (*p. ex., utilisation des technologies de l'information, habiletés en recherche, en création de graphiques, en communication orale et écrite, en littératie, en numératie, en résolution de problèmes, en médiation*).
- 2.2** utiliser les connaissances acquises, les concepts de la pensée critique en politique et les habiletés développées par l'étude du civisme et de la citoyenneté pour mieux comprendre des enjeux politiques, économiques et sociaux actuels et pouvoir agir en citoyenne ou citoyen éclairé.
- 2.3** explorer des possibilités de carrière faisant appel à une formation en civisme et en citoyenneté (*p. ex., conseillère ou conseiller municipal, agente ou agent communautaire, députée ou député, activiste, lobbyiste, fonctionnaire*) et des itinéraires d'études pour y accéder, en particulier ceux offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française.

# A. PRISE DE CONSCIENCE CIVIQUE

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** décrire les droits et les responsabilités associés à la citoyenneté canadienne et mondiale ainsi que les principaux instruments de protection de ces droits. [ACCENT SUR : importance civique et politique]
- A2.** analyser l'influence des croyances et des valeurs sur l'exercice de la démocratie et de la citoyenneté au Canada et dans le monde. [ACCENT SUR : objectif et résultat, perspective politique]
- A3.** expliquer le fonctionnement du système politique canadien en tenant compte d'enjeux civiques d'importance. [ACCENT SUR : continuité et changement]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### A1. Droits et responsabilités civiques

**ACCENT SUR :** importance civique et politique

**A1.1** décrire les composantes de la constitution du Canada (*p. ex., composante écrite : Loi constitutionnelle de 1982, incluant la Charte canadienne des droits et libertés; composantes non écrites : sources du droit comme les jugements des tribunaux, les lois fédérales et provinciales*) ainsi que les droits, les libertés et les responsabilités liés à la citoyenneté canadienne et fondés sur la *Charte canadienne des droits et libertés* (*p. ex., droits [de vote, de se déplacer, de communiquer dans l'une ou l'autre langue officielle avec le Parlement ou le gouvernement du Canada, à l'instruction dans la langue de la minorité, à l'égalité]; libertés [de conscience, de religion, de pensée, de réunion pacifique, d'association]; responsabilités [de voter, d'obéir aux lois, de payer ses impôts, de servir comme juré le cas échéant]*).

**Pistes de réflexion :** Quel droit garanti par la Charte a le plus influé sur la possibilité de poursuivre des études en français dans des écoles de langue française en Ontario? Quel rôle joue la jurisprudence dans l'interprétation et l'application de la Charte? Pourquoi la protection du droit à la vie privée, notamment des renseignements et données personnelles, est-elle devenue problématique dans l'environnement électronique dans lequel nous évoluons aujourd'hui? Qu'est-ce qui distingue le droit de voter de la responsabilité de voter? Pourquoi est-il important que toutes les citoyennes et tous les citoyens canadiens

exercent leur droit de vote? Quelle responsabilité civique ont assumée les activistes ayant organisé le sauvetage de l'hôpital Montfort?

**A1.2** déterminer les droits fondamentaux et les responsabilités des citoyennes et citoyens du monde (*p. ex., droit à la vie, droit à une nationalité, droit au travail, droit à l'éducation, droit à la propriété, droit aux soins de santé, droit à l'eau potable, droit de ne pas subir une assimilation forcée ou la destruction de sa culture; responsabilité de respecter les droits d'autrui, d'agir pour le bien commun, de protéger la dignité humaine, de participer au processus politique*) en s'appuyant sur des déclarations, des conventions et des institutions (*p. ex., Déclaration universelle des droits de l'homme [1948], Déclaration universelle sur le génome humain et les droits de l'homme [1997], Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones [2007]; Convention internationale sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des femmes [1980], Convention internationale des droits de l'enfant [1989], Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille [2003]; Cour Pénale Internationale [CPI], Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR], Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]*).

**Pistes de réflexion :** Que prévoient des documents comme la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, la *Convention internationale des droits de l'enfant* et la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* en ce qui a trait

aux droits et responsabilités des citoyennes et citoyens du monde? Comment expliquer qu'un sentiment d'appartenance à la communauté internationale se soit développé chez de nombreuses citoyennes et nombreux citoyens du monde au cours des dernières décennies? De quelles façons se manifeste la citoyenneté mondiale? Sur quels enjeux se mobilise-t-elle? Jusqu'à quel point les Canadiennes et Canadiens sont-ils responsables de la violation des droits de la personne à travers le monde? Comment définir le bien commun ou l'intérêt général? Comment se comparent les droits et les responsabilités liés à la citoyenneté canadienne et à la citoyenneté mondiale?

**A1.3** déterminer la capacité du système judiciaire (*p. ex., cour, procès, appel, juge, jurés*) et d'autres organes administratifs et organisations (*p. ex., tribunaux des droits de la personne, comités d'enquête, Commissariat aux langues officielles, organisations non gouvernementales œuvrant en faveur de la liberté d'expression et des droits de la personne*) à protéger le bien commun et les droits de la personne au Canada.

**Pistes de réflexion :** Pourquoi l'indépendance judiciaire est-elle un impératif dans l'administration de la justice? Quelles dispositions sont prises au Canada pour protéger l'indépendance des juges? Quel est l'impact du système judiciaire sur la vie quotidienne des Canadiennes et Canadiens? Pourquoi est-il obligatoire pour tout citoyen canadien ayant reçu une assignation à comparaître à titre de juré éventuel à un procès, de se présenter au tribunal? Quelles sont les responsabilités de la société canadienne dans la réinsertion sociale des détenus? Quel est le rôle du Commissariat aux services en français de l'Ontario?

**A1.4** identifier des cas de violation des droits de la personne dans le monde (*p. ex., crimes de guerre, crimes contre l'humanité, génocide, recrutement d'enfants-soldats, emprisonnement politique, discrimination et violence fondée sur le sexe, discrimination à l'égard des minorités visibles*) ainsi que différents moyens et outils auxquels recourent la communauté et les institutions internationales pour les prévenir, les dénoncer ou y réagir (*p. ex., mise en place de missions de médiation au niveau politique; coopération pour accroître les capacités institutionnelles des pays ou États défaillants ou fragiles; publication de rapports émanant d'organisations non gouvernementales, diffusion d'enquêtes journalistiques; actions*

*humanitaires ciblées; imposition de sanctions économiques et d'embargos; intervention militaire; création de tribunaux pénaux internationaux*).

**Pistes de réflexion :** À qui incombe la responsabilité de prévenir ou de réduire la violence et les exactions commises à l'égard des femmes ou des enfants à travers le monde? Que peut révéler l'action ou l'inaction des gouvernements quant aux violations des droits de la personne? Quels sont les moyens les plus efficaces de prévenir ou de limiter les cas de violation des droits de la personne? De quels outils dispose la communauté internationale pour favoriser le règlement politique de problèmes régionaux à travers le monde? Quelles stratégies privilégie la Francophonie par le truchement de l'Organisation internationale de la Francophonie pour promouvoir la paix, la démocratie et la protection des droits de la personne dans le monde?

## A2. Croyances et valeurs démocratiques

**ACCENT SUR :** objectif et résultat, perspective politique

**A2.1** analyser des enjeux civiques locaux (*p. ex., intimidation à l'école; violence au sein de la communauté; besoins en matière de transports en commun, de logements sociaux ou d'espaces verts; manque de bénévoles pour les œuvres de charité*), nationaux (*p. ex., niveau de participation électorale, accès à l'enseignement postsecondaire et à la formation, problèmes liés à l'accès à l'information, qualité de l'eau, droits des peuples autochtones, exploitation des ressources naturelles du pays*) et mondiaux (*p. ex., questions de droits de la personne comme la main d'œuvre enfantine, les droits de la femme; prévention des conflits; rétablissement et maintien de la paix*) en tenant compte des croyances et des valeurs démocratiques canadiennes.

**Pistes de réflexion :** Pourquoi des sujets comme l'environnement, le développement durable ou les droits des enfants ont-ils une portée internationale? Quelles valeurs communes devraient guider la résolution des enjeux s'y rattachant?

**A2.2** décrire diverses formes d'engagement civique et de bénévolat au Canada (*p. ex., exercice du droit de vote; participation à des marches de protestation; signature de pétitions; don de sang; participation à des collectes de fonds pour contrer le cancer ou les maladies du cœur; participation à l'organisation d'événements culturels; création artistique engagée*) en soulignant les croyances et les valeurs démocratiques s'y rattachant (*p. ex., état de droit, solidarité, non-violence, partage,*

*accueil, égalité, multiculturalisme, protection du bien commun, primauté du droit, respect d'autrui et de la dignité humaine, liberté de religion et d'expression).*

**Pistes de réflexion :** Quelles formes d'action politique sont acceptables dans un pays démocratique comme le Canada? La désobéissance civile et pacifique, par exemple le refus de remplir une obligation ou d'acquiescer à un ordre émanant d'une autorité, en fait-elle partie? Pourquoi un traitement égal, par exemple dans le domaine de la santé, de l'éducation ou de la justice, n'est-il pas forcément équitable? Quels facteurs font obstacle à l'équité dans la société canadienne? Quels moyens d'expression utilisez-vous pour faire connaître vos préoccupations et vos attentes? Quelles valeurs reflètent ces préoccupations et ces attentes?

**A2.3** décrire différents moyens de se former une opinion éclairée sur des questions d'ordre civique et politique (*p. ex., consulter des blogues citoyens, journalistiques ou culturels et y réagir; utiliser les réseaux sociaux pour partager ses idées et valeurs politiques; lire des journaux sur support imprimé ou électronique; participer à des réunions publiques ou à des cercles de discussion*).

**Pistes de réflexion :** Dans quelles situations courantes est-il utile, voire essentiel, de connaître ses droits ou ses responsabilités? Pourquoi avons-nous intérêt à titre individuel et collectif à être vigilants à l'égard de la vie politique? Pourquoi les assemblées des conseils municipaux sont-elles ouvertes au public?

### A3. Système politique canadien

**ACCENT SUR :** *continuité et changement*

**A3.1** expliquer comment les trois pouvoirs (exécutif, législatif, judiciaire) des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, et leurs intervenants principaux (*p. ex., gouverneur général, lieutenant-gouverneur, premiers ministres, membres du cabinet, chefs de l'opposition, présidents d'assemblée, juge en chef de la Cour suprême*) interagissent pour assurer la stabilité politique et sociale au Canada.

**Pistes de réflexion :** Qui présente le discours du trône au fédéral et devant les assemblées provinciales? Sur quels enjeux l'accent a-t-il été mis dans le dernier discours du trône pour l'Ontario? Quels mécanismes du système législatif sont en place pour que soit examiné en profondeur et débattu le programme du gouvernement? Comment les citoyennes et

citoyens canadiens peuvent-ils participer à ce processus? Pourquoi le fonctionnement du Sénat fait-il l'objet de reproches? Quel est le rôle du gouverneur général? Pourquoi le cabinet consulte-t-il parfois la Cour suprême avant de présenter un projet de loi?

**A3.2** comparer la portée d'action des paliers de gouvernement au Canada (*p. ex., fédéral, provincial, territorial, municipal, autochtone*) et de leurs principaux intervenants (*p. ex., premiers ministres, députés d'une assemblée législative, sénateurs, maires, conseillères et conseillers municipaux, chefs de bande*) dans la résolution d'enjeux d'importance civique.

**Pistes de réflexion :** Quels projets locaux devraient systématiquement être débattus entre les résidents d'une municipalité et ses représentants? Quel palier de gouvernement est le plus important pour les jeunes, les travailleurs, les personnes âgées? Quels sont les avantages et les inconvénients d'avoir plusieurs paliers de gouvernement au Canada? Quels paliers de gouvernement régissent les activités quotidiennes des citoyens?

**A3.3** expliquer la position des partis politiques au Canada sur des enjeux d'importance civique (*p. ex., programmes sociaux, niveaux d'imposition, commerce, autonomie gouvernementale autochtone, statut du Québec, développement économique, protection de l'environnement*) selon leur orientation politique (*p. ex., gauche, droite, centre*) ainsi que leurs croyances et leurs valeurs respectives.

**Pistes de réflexion :** Comment se positionnent les principaux partis politiques canadiens sur l'échiquier politique au Canada? Quelles valeurs défend chacun de ces partis? Pourquoi différents partis ont-ils différentes opinions au sujet des enjeux qui touchent l'ensemble des Canadiennes et Canadiens? Comment se positionnent les partis politiques canadiens par rapport à la protection de l'environnement ou à la prospérité économique? Quelles mesures privilégient-ils en matière d'équilibre budgétaire? Quels sont les meilleurs moyens de connaître la plateforme électorale des partis politiques avant d'exercer son droit de vote?

**A3.4** déterminer l'influence des groupes de pression (*p. ex., organisations de consommateurs, représentants des communautés, organisations syndicales, organisations professionnelles, organisations d'employeurs, organisations non gouvernementales*), des enquêtes publiques

(p. ex., commission d'enquête Gomery, Laurendeau-Dunton, Romanow) et des médias (p. ex., journaux, télévision, Internet, réseaux sociaux) sur la politique gouvernementale liée à des enjeux d'importance civique.

**Pistes de réflexion :** Quelles méthodes utilisent les lobbyistes pour attirer l'attention des représentants élus des partis politiques canadiens? Quels rôles jouent les médias pour influencer les décisions politiques? Quel usage les groupes de pression font-ils des médias sociaux?

**A3.5** expliquer le processus électoral canadien (p. ex., scrutin uninominal majoritaire, répartition des circonscriptions, décision de déclencher des élections, mise à jour des listes électorales, campagne électorale, débats entre candidates et candidats, procédures de vote) et son impact sur la stabilité politique (p. ex., gouvernement minoritaire par rapport à majoritaire, gouvernement responsable, élections à date fixe).

**Pistes de réflexion :** Quels partis politiques canadiens sont avantagés par le mode de scrutin majoritaire? Lesquels ne le sont pas? Pour quelles raisons les femmes et les candidats de groupes minoritaires sont-ils sous-représentés aux élections? La représentation proportionnelle serait-elle avantageuse pour l'électorat canadien? Pourquoi est-il important de confier le contrôle des opérations de vote à une entité responsable, dénuée de toute partisanerie? De quelles façons la diffusion des résultats de sondages peut-elle influencer sur les résultats d'une élection?

# B. ENGAGEMENT ET ACTION CIVIQUE

## ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** analyser les bienfaits et les motifs d'une variété de contributions civiques au Canada et dans le monde ainsi que leurs répercussions sur le bien commun. [ACCENT SUR : importance civique et politique, continuité et changement]
- B2.** déterminer la reconnaissance de divers points de vue, de croyances, de valeurs et de symboles dans sa communauté et au Canada. [ACCENT SUR : perspective politique]
- B3.** développer un plan d'action visant à initier le changement par rapport à un enjeu civique d'importance selon ses croyances et ses valeurs personnelles. [ACCENT SUR : objectif et résultat]

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

### B1. Contributions civiques

**ACCENT SUR :** importance civique et politique, continuité et changement

**B1.1** expliquer les bienfaits de l'action civique (p. ex., exercer ses droits et assumer ses responsabilités dans des situations de la vie courante [à l'école, au travail, comme bénévole, auprès des autorités] aident à se sentir maître de sa propre vie; prendre part à des décisions qui affectent sa communauté ou son milieu de vie et pratiquer le bénévolat renforcent son sentiment d'appartenance à la communauté; l'expression politique de ses préoccupations et de ses attentes peut infléchir les politiques publiques et les rendre plus efficaces) et les motifs qui la sous-tendent (p. ex., engagement pour la justice sociale, volonté d'assumer ses responsabilités sociales, raisons éthiques, protection de ses intérêts).

**Pistes de réflexion :** Dans quelle mesure l'engagement civique a-t-il façonné et façonne-t-il encore aujourd'hui une institution comme l'école de langue française en Ontario? De quels moyens disposons-nous pour entretenir une vigilance citoyenne à l'égard de la vie politique?

**B1.2** décrire une variété de contributions civiques à l'échelle locale, provinciale, nationale ou mondiale (p. ex., participer à un programme de lutte contre l'intimidation; participer au tri des déchets domestiques de sa famille; faire du bénévolat pour une banque alimentaire, une maison de retraite, une clinique communautaire, une société de protection des animaux ou une installation récréative; donner son sang; participer au nettoyage de printemps de sa communauté ou à un programme de plantation

d'arbres organisé à l'occasion du Jour de la Terre; collecter des fonds pour une organisation caritative ou une organisation non gouvernementale de développement; écrire à des élus ou intervenir auprès d'une autorité en faveur de la résolution d'un problème urgent; siéger à un parlement jeunesse comme le parlement jeunesse pancanadien de la Fédération de la jeunesse canadienne-française [FJCF]).

**Pistes de réflexion :** Parmi les diverses façons de contribuer à la communauté dont vous avez pu discuter entre vous, lesquelles vous intéressent? Pourquoi? Existe-t-il une banque alimentaire ou un jardin communautaire à proximité de chez vous? De quelle façon pourriez-vous vous impliquer dans ces initiatives communautaires ou d'autres? Quels sont les objectifs des parlements jeunesse au Canada?

**B1.3** analyser les répercussions sur le bien commun de diverses actions d'ordre civique menées à l'échelle locale, provinciale, nationale ou mondiale (p. ex., participer à une marche de protestation peut engendrer la prise de conscience d'un problème et contribuer au changement; effectuer du bénévolat pour une association caritative peut aider celle-ci à accroître ses capacités d'action; acheter des produits du commerce équitable garantit aux producteurs un prix juste pour leurs produits; le boycottage organisé de produits peut amener les grandes compagnies à renoncer à des pratiques irresponsables; faire un don à une organisation non gouvernementale de développement peut servir à pourvoir aux besoins essentiels de personnes touchées par une catastrophe ou améliorer la qualité des soins de santé dans un pays en développement;

collecter des fonds au nom d'un organisme œuvrant en faveur de la justice sociale peut sensibiliser l'opinion publique à des cas de violation des droits de la personne).

**Pistes de réflexion :** En quoi prendre les transports en commun, se déplacer en vélo ou pratiquer le covoiturage contribue-t-il au bien commun? Quels changements significatifs engendrés dans sa communauté sont le résultat d'une action citoyenne? Quel peut être l'impact des choix des consommatrices et consommateurs sur l'environnement naturel?

**B1.4** décrire les contributions civiques de personnes et d'organisations, incluant des organisations non gouvernementales (ONG), au Canada et dans le monde (p. ex., Maude Barlow, Elijah Harper, Craig Kielburger, Martin Luther King, fils, Nelson Mandela, Aung San Suu Kyi, David Suzuki; Amnistie Internationale, L'Arche Canada, Assemblée des Premières Nations, Fédération canadienne de la faune, Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, Conseil circumpolaire inuit, Médecins sans frontières, Reporters sans frontières, Métis Nations of Ontario, Un filet d'espoir, Fondation canadienne pour le dialogue des cultures, Fondations communautaires du Canada).

**B1.5** décrire les contributions civiques de citoyennes et citoyens francophones (p. ex., Jeanne Lajoie, Napoléon Belcourt, Roger St-Louis, Paul Chauvin, Bernard Grandmaître, Gustave Lacasse, Roméo Dallaire, Louise Arbour, Cardinal Paul-Émile Léger, Jean Vanier) et de groupes de citoyennes et citoyens francophones (p. ex., associations d'étudiants, membres d'un parti politique; associations communautaires : Fédération de la jeunesse canadienne-française [FJCF], Fédération des communautés francophones et acadienne [FCFA], Assemblée de la francophonie de l'Ontario [AFO], Fédération de la jeunesse franco-ontarienne [FESFO]) à la francophonie dans leur communauté respective.

**Pistes de réflexion :** Quels moyens efficaces emploient les personnalités et les groupes de citoyennes et citoyens engagés pour mettre en valeur aujourd'hui le patrimoine culturel francophone de l'Ontario? Quelle importance revêt pour les francophones de la province l'organisation d'événements culturels rassembleurs comme le Festival franco-ontarien ou la Nuit sur l'étang? À quelles personnalités doit-on le succès du mouvement SOS Montfort? Advenant une situation où les droits des francophones de l'Ontario seraient menacés, sur quels modèles politiques et sociaux pourrait-on se baser pour redéfinir le statut des francophones en Ontario?

## B2. Inclusion et participation

**ACCENT SUR :** perspective politique

**B2.1** analyser les croyances, les valeurs et les points de vue de divers groupes présents dans sa communauté (p. ex., pour ce qui est des appartenances culturelles, ethniques ou religieuses des groupes qui y sont établis, des croyances politiques qui s'y expriment; des hommes et des femmes, des jeunes, des membres des communautés lesbienne, gaie, bisexuelle et transgenre [LGBT], des écologistes, des personnes handicapées, de différents groupes professionnels ou socioéconomiques, des gens d'affaires) et dans quelle mesure la diversité des perspectives de ses membres y sont valorisées de façon égale.

**Pistes de réflexion :** Comment la diversité des points de vue des élèves est-elle mise en évidence dans notre école? Quels festivals culturels sont organisés dans notre communauté? De quels groupes reflètent-ils les croyances ou les valeurs? Quels lieux de culte sont présents dans notre communauté? Qu'est-ce que cela indique sur la capacité de notre communauté à respecter la diversité? Pourquoi accorde-t-on du poids au point de vue de certaines personnes et moins à d'autres? Comment pourrait-on changer cette situation? Quelles règles devraient être appliquées pour que les voix marginalisées soient aussi entendues?

**B2.2** décrire des événements, des symboles et des groupes de personnes commémorés ou reconnus au Canada et leur signification pour la société canadienne (p. ex., célébrations entourant le jour du Souvenir, monuments commémoratifs, fête de la Reine, Journée nationale des Autochtones, Mois de l'histoire des Noirs, Journée nationale de commémoration et d'action contre la violence faite aux femmes, jour commémoratif de l'Holodomor, jour commémoratif de l'Holocauste, Journée des droits de l'homme, Ordre du Canada et mérite civil; Semaine nationale de la francophonie, fête de la Saint-Jean, Monuments de la francophonie de l'Ontario, festivités marquant le Jour des Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes).

**Pistes de réflexion :** Quels symboles régionaux ou nationaux revêtent une importance particulière au plan personnel? Qu'est-ce qu'ils représentent? Serait-il juste de reconnaître formellement la contribution des personnes qui ont compté pour notre communauté locale ou pour le Canada? Sur quels critères devrait être basée la décision de reconnaître formellement la contribution d'une personne ou d'instituer une fête?

**B2.3** déterminer l'efficacité des moyens auxquels recourent les personnes pour faire valoir leur point de vue (*p. ex., communiquer avec des élus; agir en qualité de porte-parole d'un groupe sur une question examinée par le conseil municipal; organiser une pétition; apporter son témoignage à une commission d'enquête; s'engager à titre de membre d'un parti politique ou d'un groupe d'intérêt; exprimer son opinion par l'entremise des médias sociaux, par la chanson, la vidéo, l'écriture engagée ou toute autre forme d'expression culturelle; faire valoir sa position au cours d'une séance de discussion ouverte ou dans le cadre d'une contestation judiciaire*).

**Pistes de réflexion :** À quels moyens une personne peut-elle recourir pour communiquer sa position sur un enjeu lié à l'environnement? Quel moyen serait le plus efficace pour faire valoir son opinion à l'école? Quels critères seraient utilisés pour déterminer le meilleur moyen de faire entendre sa voix sur une question de justice sociale? Quelle place occupent les expressions culturelles, incluant la chanson et la littérature engagées, dans l'espace francophone au Canada et dans le monde?

### B3. Action personnelle

**ACCENT SUR :** *objectif et résultat*

**B3.1** analyser un enjeu civique d'importance selon ses croyances, ses valeurs personnelles et la perception de différents groupes.

**Pistes de réflexion :** Quel enjeu civique revêt le plus d'importance présentement pour vous? Quelles personnes ou organisations s'en occupent? Comment l'envisagent-elles? D'autres points de vue se font-ils entendre sur cet enjeu? Quels paliers de gouvernement ont la responsabilité de régler ce problème?

**B3.2** déterminer différents modes d'action civique pouvant être utilisés pour résoudre un enjeu civique d'importance (*p. ex., campagne de sensibilisation, plan d'action locale, campagne visant à inciter à l'action politique, bénévolat auprès des moins bien nantis*).

**Pistes de réflexion :** Parmi les modes d'action civique pouvant résoudre cet enjeu, lesquels seraient les plus simples et lesquels seraient les plus difficiles à mettre en place? Lequel aurait le plus d'impact? Sommes-nous en mesure de mener à bien ou de participer à ces modes d'action civique?

**B3.3** développer un plan d'action visant à initier le changement par rapport à un enjeu civique d'importance dont les objectifs et les résultats escomptés sont clairement définis.

**Pistes de réflexion :** Quel est l'objectif principal du plan d'action? Qu'est-ce qui est envisagé pour réaliser cet objectif? Quels changements devraient se produire en mettant en œuvre cette stratégie? Quelles personnes, organisations ou institutions seraient les plus susceptibles de soutenir cette action civique? Comment faire pour les y engager?

**B3.4** développer des critères permettant d'évaluer l'efficacité du plan d'action s'il était mis en œuvre.

**Pistes de réflexion :** Comment savoir si les objectifs sont atteints? Comment savoir si le plan d'action répond réellement à l'enjeu? Quels sont les mécanismes de redressement si les choses ne se passaient pas comme prévu?



# ANNEXE A

## LES OBJECTIFS POURSUIVIS EN ÉTUDES SOCIALES, EN DROIT ET EN ÉCONOMIE

Les tableaux des pages 8 et 9 présentent la vision et les objectifs généraux du programme d'études sociales, d'histoire et de géographie au palier élémentaire et du programme d'études canadiennes et mondiales au palier secondaire, ainsi que les objectifs propres aux trois matières constituant le programme de la 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année en études canadiennes et mondiales (géographie, histoire et civisme [politique]). La présente annexe énonce les objectifs pédagogiques poursuivis en études sociales au palier élémentaire ainsi qu'en droit et en économie, les deux matières qui, avec l'histoire, la géographie et la politique, constituent le programme d'études canadiennes et mondiales en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année.

**Objectifs en études sociales** (de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année) – Développer un sentiment d'identité : qui je suis/qui nous sommes.

*D'où est-ce que je viens? Qu'est-ce qui alimente mon appartenance à tel groupe ou telle communauté? Où en sommes-nous actuellement? Comment puis-je contribuer à la société?*

Les apprentissages de l'élève en études sociales visent à développer :

- une compréhension de la citoyenneté responsable;
- une compréhension de la diversité au sein des communautés du passé et des communautés contemporaines à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- une compréhension des relations d'interdépendance entre les sociétés humaines et leur environnement naturel;
- des connaissances, une compréhension et des habiletés fondamentales pour la poursuite d'études en géographie, en histoire, en économie, en droit et en politique;
- des qualités personnelles qui stimuleront sa curiosité et les habiletés requises pour enquêter sur des événements, des questions et des enjeux.

**Objectifs en droit** (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année) – Développer un sens de l'équité et de la justice.

*Quels sont nos droits et nos responsabilités? Comment la société établit-elle ses règles? Quels mécanismes permettent aux citoyennes et citoyens de régler les conflits?*

Les apprentissages de l'élève en droit visent à développer :

- une compréhension des principes fondamentaux de justice et de la pertinence d'un régime de droit pour la société et dans la vie quotidienne des personnes;
- une compréhension du rôle du droit dans la détermination et la protection des droits et des responsabilités de l'ensemble des citoyennes et citoyens et de l'incidence des lois et des régimes juridiques sur la vie des gens;
- une compréhension du rôle du système de justice dans une démocratie saine et de la contribution des personnes et des groupes à l'évolution du droit;
- une compréhension des problèmes et des stratégies de gestion de conflits dans sa propre vie par l'application du raisonnement juridique.

**Objectifs en économie** (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année) – Développer un sens de la valeur des choses.

*À quoi accordons-nous de la valeur? Comment déterminons-nous la valeur des biens et des services? Quel est leur prix? Quels avantages procurent-ils?*

Les apprentissages de l'élève en économie visent à développer :

- une compréhension de l'influence des pénuries et de la richesse sur les choix individuels et collectifs et des compromis qui peuvent influencer sur ces choix ou en résulter;
- une compréhension de modèles économiques et des facteurs qui peuvent influencer sur les décisions économiques;
- une compréhension de l'influence qu'exercent divers intervenants en situation de concurrence sur les politiques économiques et de l'incidence de ces politiques sur divers intervenants;
- une compréhension des besoins fondamentaux et des désirs des personnes, et de la nécessité de respecter leurs besoins au moment de prendre des décisions de nature économique.

# ANNEXE B

## LE CADRE D'ORIENTATION EN ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Le cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté, qui est présenté en page 12 sous forme de cercles concentriques, est disposé ici sous forme de tableaux pour être lisible par les logiciels de lecteur d'écran, mais peut aussi être utile pour la préparation des leçons par le personnel enseignant. Chacun des quatre éléments de ce cadre (Participation active, Identité, Qualités personnelles et Structures) fait l'objet d'un tableau distinct.

### Structures – Pouvoir et systèmes au sein des sociétés

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mieux comprendre l'importance des règles et des lois</li><li>• Mieux comprendre l'effet des institutions politiques, économiques et sociales sur sa vie et celle des autres</li><li>• Mieux comprendre les rapports de force</li><li>• Mieux comprendre la dynamique et les relations complexes dans les systèmes et entre les systèmes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• démocratie</li><li>• autodétermination</li><li>• règles et lois</li><li>• institutions</li><li>• pouvoir et autorité</li><li>• sécurité</li><li>• systèmes formels et informels</li></ul>

### Participation active – Œuvrer pour le bien commun des communautés locale, nationale et mondiale

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exprimer des opinions informées sur des sujets touchant ses communautés d'appartenance</li><li>• Assumer un rôle de leadership dans sa communauté</li><li>• Participer à la vie de sa communauté</li><li>• Examiner des questions controversées</li><li>• Faire preuve de collaboration et d'innovation en résolution de conflits</li><li>• Établir des liens positifs avec des personnes et des groupes diversifiés</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• prise de décision et vote</li><li>• influence</li><li>• résolution de conflits et consolidation de la paix</li><li>• réconciliation</li><li>• réciprocité</li><li>• promotion et défense d'une cause</li><li>• gestion responsable des ressources de l'environnement et respect</li><li>• leadership</li><li>• bénévolat</li></ul>

## Identité – Un sentiment d’identité personnelle en tant que membre de diverses communautés

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer un sentiment d’appartenance à diverses communautés, à l’échelle locale, nationale et mondiale</li> <li>• Développer un sentiment d’identité civique</li> <li>• Mettre en valeur l’espace francophone</li> <li>• Respecter le point de vue des autres et en tenir compte</li> <li>• Examiner les dimensions morales et éthiques des progrès et des réalisations diverses, des événements et des enjeux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interdépendance</li> <li>• croyances et valeurs</li> <li>• autoefficacité</li> <li>• culture</li> <li>• perspective</li> <li>• communauté</li> <li>• fierté</li> <li>• relations</li> </ul>

## Qualités personnelles – Personnalité, valeurs, façons de penser

Façons de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes en matière de citoyenneté	Sujets et termes connexes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner des questions liées aux droits et aux responsabilités de la personne et de la société</li> <li>• Faire preuve de respect de soi ainsi que de respect et d’empathie envers les autres</li> <li>• Adopter une attitude qui favorise l’engagement civique</li> <li>• Travailler dans un climat de collaboration en respectant les autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inclusivité</li> <li>• équité</li> <li>• intégrité</li> <li>• empathie et respect</li> <li>• droits et responsabilités</li> <li>• liberté</li> <li>• cohésion sociale</li> <li>• justice</li> <li>• vérité</li> <li>• civisme</li> <li>• coopération</li> </ul>

# GLOSSAIRE

**Accord international.** Traité ratifié entre deux ou plusieurs parties au niveau international.

**Action civique.** Réalisation d'une activité ou d'un projet relatif à un enjeu civique d'importance.

**Activité d'exploitation.** Processus d'extraction et de transformation de ressources naturelles.

**Activité humaine.** Ensemble des actes et des travaux quotidiens de l'être humain.

**Agentes et agents des Indiens.** Représentants du gouvernement fédéral chargés de la mise en application de la *Loi sur les Indiens*, y compris des réglementations relatives à la terre, à la santé, à l'éducation, aux pratiques culturelles et aux structures politiques, dans une région précise ou un district donné.

**Analphabétisme.** État d'une personne ou d'une population qui ne sait ni lire ni écrire.

**Autochtones.** Le terme « autochtone » désigne les premiers peuples d'Amérique du Nord et leurs descendants. La *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les Indiens (souvent appelés les « Premières Nations »), les Métis et les Inuits. Ces trois groupes distincts ont leur propre histoire, leur propre langue ainsi que des pratiques culturelles et des croyances distinctes.

**Autonomie politique.** Capacité d'une personne, d'une institution ou d'un gouvernement d'exercer ses pouvoirs.

**Besoins.** Éléments nécessaires à la vie des individus tels que la nourriture, le logement et les vêtements. Ces besoins primaires sont qualifiés d'essentiels ou de fondamentaux.

**Bien commun.** Notion désignant les ressources et les conditions qui contribuent au bien-être de tous les membres d'une société ou d'une communauté.

**Biens et services.** Produits de l'activité économique qui servent d'indicateurs pour le calcul de la production économique.

**Capital humain.** Ensemble des compétences d'un groupe donné d'humains.

**Capital naturel.** En économie de l'environnement, notion désignant l'ensemble des moyens et des modes de production et de consommation destinés à assurer la durabilité des ressources naturelles.

**Caractéristique démographique.** Trait distinctif ou élément servant à qualifier une population (p. ex., taux d'accroissement, répartition par âge et par sexe, migrations, diversité).

**Caractéristique physique.** Trait distinctif ou aspect d'un endroit ou d'un territoire déterminé par le milieu physique (p. ex., étendue d'eau [lac, rivière, océan, mer, marais]; étendue terrestre [montagne, vallée, colline, plateau]; type de sol; végétation).

**Carte choroplèthe.** Carte thématique colorée ou hachurée en fonction de la valeur d'une variable.

**Carte de flux.** Carte thématique dans laquelle des lignes d'épaisseurs variées représentent des directions ou des mouvements.

**Carte légendée.** Carte assortie d'une légende.

**Carte politique.** Carte qui indique les frontières de pays, d'États et de territoires.

**Carte thématique.** Carte présentant des caractéristiques particulières à un secteur géographique selon un thème donné (p. ex., activité économique, régime politique, mouvements migratoires, urbanisation, écarts de revenus).

**Carte topographique.** Carte qui représente en détail le relief et les aménagements humains d'une région.

**Catastrophe.** Événement naturel violent et destructeur ayant une incidence sur la sécurité, la santé et le bien-être des populations touchées.

**Charte canadienne des droits et libertés.** Partie de la *Loi constitutionnelle de 1982* qui prévoit les droits et libertés protégés par la constitution canadienne.

**Citoyen.** Statut d'une personne qui relève de la protection et de l'autorité d'un État qui lui confère des droits civiques et politiques ainsi que des libertés, et envers qui elle a des obligations et des responsabilités. Cette définition varie selon l'État et l'époque.

**Citoyen du monde.** Personne qui se sent liée à la communauté mondiale, reconnaît ses obligations civiques et morales, et se comporte en citoyenne, tant dans sa communauté proche que dans sa communauté élargie au monde.

**Citoyenneté.** Qualité d'une personne reconnue comme membre d'un État, dont elle doit respecter les lois. Cette personne a aussi des droits et des responsabilités, notamment le droit de vote.

**Civisme.** Branche de la politique qui s'intéresse aux droits et aux responsabilités inhérents à la citoyenneté.

**Climagramme.** Graphique présentant, sur un même système de coordonnées, les températures et les précipitations moyennes d'une région.

**Climat.** État moyen des conditions météorologiques d'une région donnée.

**Commerce international.** Activité économique entre intervenants de différents pays.

**Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR).** Commission ayant reçu comme mandat fédéral de faire la lumière sur les expériences des survivantes et survivants des pensionnats indiens. La Commission se propose également de créer la documentation historique ainsi que de sensibiliser et d'éduquer le public au sujet de l'histoire et de l'impact du système des pensionnats indiens.

**Communauté.** Ensemble des personnes vivant dans un cadre géographique commun : un État, une province, une ville, un village, un hameau.

**Communautés historiques des Métis.** Les communautés des Métis se sont formées dans le contexte de la traite des fourrures, qui a permis aux Premières Nations et aux voyageurs européens de tisser d'étroits rapports économiques ainsi que des relations d'ordre personnel. Avec le temps, plusieurs enfants issus de ces relations ont acquis une notion précise de leur identité et culture spécifiques. Les coutumes, les pratiques et les modes de vie qu'ils ont adoptés dans leurs communautés étaient distincts de ceux de leurs ancêtres des Premières Nations et européens. Les communautés des Métis se sont établies tout au long de voies navigables et de routes de commerce stratégiques bien avant que la Couronne n'exerce un contrôle politique et juridique sur ces régions. Plusieurs communautés se sont maintenues et continuent, de nos jours, à célébrer leur identité et leurs histoires distinctes, en pratiquant leurs cultures, traditions, et modes de vie uniques. Ces communautés font partie intégrante du patrimoine ontarien. En 2003, la Cour suprême du Canada a reconnu le droit ancestral autorisant les membres d'une communauté des Métis à chasser pour se nourrir à Sault Ste. Marie et aux environs de cette ville. Ce cas fournit un cadre pour l'identification d'autres communautés historiques des Métis dans d'autres parties de la province et du Canada.

**Communauté mondiale (Communauté internationale).** Communauté de l'ensemble des pays du monde.

**Conflit.** Dans une situation donnée, rencontre d'éléments qui s'opposent. Le conflit peut être de nature personnelle, sociale, politique ou autre.

**Consommation d'énergie.** Utilisation de ressources énergétiques.

**Constante.** Tendance ou orientation générale, durable et permanente.

**Constitution.** Ensemble des règles qui définissent les pouvoirs et les limites d'un État ainsi que les droits et les libertés des citoyennes et citoyens.

**Coopération.** Action consistant à travailler ensemble dans un but commun.

**Crime de guerre.** Acte commis au cours d'un conflit armé qui contrevient au droit international coutumier ou conventionnel.

**Croissance urbaine.** Augmentation de la population d'une ville et de l'infrastructure qui la supporte.

**Croyance.** Conviction de la vérité ou de la réalité d'un énoncé ou d'un fait.

**Culture.** Ensemble des coutumes, des structures sociales et des manifestations artistiques, religieuses et intellectuelles qui caractérisent un groupe de personnes par rapport à un autre.

**Démocratie.** Régime politique où le pouvoir est exercé par le peuple. La démocratie peut être directe (vote direct des citoyens) ou indirecte (vote de représentants élus) comme dans la démocratie canadienne.

**Démographie.** Étude de la population d'une région donnée basée sur des données statistiques portant notamment sur la fécondité, la mortalité, le revenu, la scolarisation, la langue, la religion.

**Développement durable.** Gestion du système environnemental, économique et social visant à améliorer ou à maintenir la base de ressources et l'environnement.

**Diagramme de dispersion.** Diagramme qui représente la corrélation entre variables selon deux axes (p. ex., permet de préciser un emplacement en fonction de la longitude et de la latitude).

**Diagramme à bandes.** Diagramme qui représente des données au moyen de barres verticales.

**Discrimination.** Traitement non équitable ou préjudiciable d'une personne fondé sur la race, l'ascendance, le lieu d'origine, la couleur, l'origine ethnique, la citoyenneté, la croyance, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, l'âge, l'état matrimonial, l'état familial ou un handicap, tels qu'énoncés par le *Code des droits de la personne* de l'Ontario.

**Disparités démographiques.** Inégalités sociales et économiques des populations du monde.

**Distribution spatiale.** Répartition géographique d'éléments naturels (p. ex., ressources naturelles, régions physiographiques) ou d'éléments humains (p. ex., population, institutions, commerces, zones résidentielles, habitats) d'une région ou d'un pays.

**Diversité.** Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les caractéristiques de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socioéconomique.

**Droit.** Ce qui est permis ou exigible en vertu de règles reconnues dans une collectivité.

**Droits de la personne.** Droits et libertés de chaque individu fondés sur la reconnaissance de la dignité et de la valeur humaines qui visent l'égalité en matière de droits et de possibilités, dénuée de toute discrimination.

**Droit international.** Droit qui régit les activités entre les États souverains du monde.

**Durabilité.** Capacité des ressources naturelles à soutenir les besoins de la population actuelle et future grâce à une gestion appropriée.

**Durabilité sociale et économique.** Capacité d'un groupe humain à soutenir son existence et ses activités économiques.

**Dynamique sociale et culturelle.** Représentation d'un mouvement social et culturel marqué par une grande vitalité.

**Économie.** Système de production et de consommation de ressources financières, humaines et matérielles au sein d'une communauté, d'une région, d'un pays ou au niveau international.

**Économie du savoir.** Désigne l'activité économique qui repose sur la coopération en matière de production (recherche scientifique), de diffusion (éducation et enseignement supérieur) et d'utilisation (application de la recherche scientifique) du savoir.

**Effort de guerre.** Mobilisation sociale et industrielle pour soutenir un État lors d'un conflit armé.

**Empreinte écologique.** Impact de chacun sur l'environnement.

**Énergie alternative.** Source non conventionnelle d'approvisionnement en énergie telle que l'énergie hydroélectrique, nucléaire, solaire, éolienne, marémotrice, géothermique ou provenant de biomasse.

**Engagement civique.** Entreprise, action ou démarche individuelle ou collective en lien avec un enjeu civique.

**Enjeu.** Problématique qui peut être de nature sociale, politique ou environnementale.

**Enjeu civique.** Problématique qui concerne les droits et les responsabilités de la citoyenneté.

**Enjeu démographique.** Problématique liée aux caractéristiques ou aux tendances de l'évolution de la population.

**Enquête publique.** Procédure mandatée par le gouvernement pour informer le public au sujet d'un enjeu relatif au bien commun.

**Environnement.** En géographie, ensemble des éléments naturels – physiques, chimiques et biologiques – et des éléments construits dans lequel vivent les êtres humains et les animaux.

**Environnement bâti.** Ensemble des éléments de l'environnement construits par l'être humain comme les bâtiments, le réseau routier, le système de communication, les parcs et l'aménagement urbain.

**Environnement humain.** Ensemble des éléments naturels et construits dans lequel se déroule l'activité humaine.

**Environnement naturel.** Ensemble des éléments naturels de la Terre tels que l'air, les cours d'eau, les forêts, les végétaux, la faune et les roches.

**Établissement humain.** Ensemble des bâtiments, des infrastructures et des services qui répondent aux besoins d'une population occupant un territoire donné (p. ex., ville, village, hameau).

**Étalement urbain.** Extension progressive des villes à leur périphérie qui engendre des défis en matière d'infrastructures et de protection de l'environnement.

**Ethnoculturel.** Terme qui qualifie l'interrelation entre des aspects ethniques et culturels.

**Événement.** Fait important qui peut être de nature personnelle, sociale ou historique.

**Événement naturel.** Manifestation d'un phénomène naturel qui cause une perturbation dans le milieu physique. (Voir **Phénomène naturel**.)

**Évolution.** Changement dans le temps.

**Exportation.** Action d'acheminer des biens ou d'offrir des services dans les pays étrangers à qui on les vend.

**Figure emblématique.** Personne qui incarne ou qui caractérise un événement ou un mouvement à une époque particulière.

**Francophonie.** Ensemble des populations ou des communautés qui ont le français comme langue d'usage.

**Front.** Ligne de combat entre deux forces armées lors d'une guerre.

**Gestion durable ou responsable des ressources naturelles.** Planification et mise en œuvre d'initiatives ou d'actions afin d'utiliser les ressources naturelles sans les épuiser.

**Gouvernement.** Autorité politique détenant le pouvoir de diriger un pays, une province, un territoire ou une municipalité.

**Grande Guerre.** Expression faisant référence à la Première Guerre mondiale.

**Graphique linéaire.** Type de graphique représentant des données sous forme de tracés de lignes.

**Groupe.** Rassemblement de personnes qui partagent des éléments communs tels que la culture, un champ d'intérêt, ou qui sont confrontées à un même enjeu.

**Groupe de pression.** Groupe de personnes qui ont une cause ou un enjeu particulier en commun et qui cherchent à défendre leurs actions et à influencer les décideurs politiques.

**Holocauste.** Persécution et tentative d'extermination des Juifs européens par les Nazis de 1933 à 1945.

**Holodomor.** Famine en Ukraine entre 1932 et 1933, orchestrée par le gouvernement soviétique sous Staline, lors de laquelle périrent des millions d'Ukrainiens.

**Identité.** Ensemble de caractéristiques qui font l'individualité d'une personne ou d'un peuple.

**Identité canadienne.** Ensemble de caractéristiques qui façonnent l'image du Canada; ce qui le distingue des autres pays.

**Imagerie satellitaire.** Images de la surface de la Terre provenant de satellites.

**Immigration.** Action de s'établir dans un nouveau pays.

**Importation.** Action d'acheter des produits et des services à des pays étrangers.

**Indicateur.** Mesure ou indice tiré de données et de statistiques, utile dans la comparaison et l'analyse de phénomènes.

**Indiennes ou Indiens.** Aux termes de la *Loi sur les Indiens*, ce terme désigne une « personne qui [...] est inscrite à titre d'Indien ou a droit de l'être ». Le mot « Indien » est inclus dans plusieurs expressions, dont « Indien inscrit » ou « Indien non inscrit ».

**Industrie.** Ensemble des entreprises d'un secteur donné d'activités économiques.

**Industrie primaire.** Industrie qui exploite ou extrait des ressources naturelles de la terre (p. ex., agriculture, foresterie, mines, pêches, sources d'énergie).

**Inégalité.** Différences perceptibles dans le traitement des personnes.

**Infrastructure.** Ensemble des installations de base indispensables au développement de la vie économique, politique et intellectuelle dans une région.

**Institution.** Ensemble des formes ou des structures sociales, telles qu'elles sont établies par les lois ou par la coutume (p. ex., écoles, hôpitaux, médias).

**Interaction.** Relation entre deux ou plusieurs éléments d'un système (p. ex., personnes, groupes, environnement) où l'activité ou l'état de l'un est déterminé par l'activité ou l'état de l'autre. En géographie, par exemple, l'action des humains sur l'environnement.

**Inuits.** Peuple autochtone qui vit principalement au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest, dans le nord du Québec et au Labrador. La *Loi sur les Indiens* ne s'applique pas aux Inuits. Le gouvernement fédéral a signé plusieurs accords relatifs aux revendications territoriales avec les Inuits.

**Liberté.** Droit garanti aux citoyennes et citoyens canadiens en vertu de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

**Ligne DEW.** Ligne avancée d'alerte précoce composée de stations radars placées dans l'Arctique pendant la guerre froide pour avertir de toute attaque aérienne contre l'Amérique du Nord.

**Localisation.** Identification d'un endroit sur la surface terrestre.

**Loi sur les Indiens.** Texte législatif fédéral qui précise les réglementations concernant les « Indiens inscrits », leurs bandes et le système de réserves. La première *Loi sur les Indiens* a été adoptée en 1876 et elle a fait, depuis, l'objet de nombreuses modifications, révisions et réadoptions.

**Métis.** Au Canada, personnes d'ascendance mixte qui possèdent des ancêtres européens ainsi que des ancêtres d'une Première Nation et qui se désignent elles-mêmes au moyen du vocable « Métis », ce qui les distingue des Premières Nations, des Inuits et des non-Autochtones.

**Migration.** Déplacement de personnes ou de population.

**Milieu physique.** Tout ce qui nous entoure, d'origine naturelle et humaine.

**Minorité.** Ensemble de personnes qui se différencient de la majorité d'un groupe par la race, la langue ou la religion. La population francophone de l'Ontario existe dans une situation minoritaire.

**Mode de vie.** Façon de vivre au quotidien et d'interagir avec son environnement.

**Moment charnière.** Événement clé qui est responsable d'une transformation significative.

**Mondialisation.** Extension à l'échelle mondiale d'un secteur d'activité ou d'un phénomène culturel.

**Mouvement.** En histoire, ce terme se réfère à un ensemble d'idées, de tendances ou d'organisations sociales qui ont eu un impact sur les événements historiques.

**Mouvement indépendantiste.** Manifestation du désir d'obtenir l'indépendance pour sa nation, comme au Québec où des partis, des groupes et des individus militent pour la souveraineté du Québec.

**Nationalisme.** Idéologie qui promeut l'engouement pour les intérêts collectifs et l'identité culturelle d'une nation.

**Organisation non gouvernementale [ONG].** Organisation à but non lucratif et indépendante de toute institution gouvernementale ou intergouvernementale dont les activités défendent des intérêts d'ordre national ou international.

**Opinion éclairée.** Jugement ou idée qui s'appuie sur une recherche d'information et une réflexion.

**Organisation politique.** Gestion des institutions et organisation des pouvoirs au sein d'un gouvernement.

**Organisation spatiale.** Aménagement de l'espace urbain ou rural visant à répondre aux besoins de la population.

**Outil organisationnel.** Instrument permettant l'organisation de données et d'informations.

**Palier de gouvernement.** Niveau de juridiction gouvernementale qui, au Canada, se divise en palier fédéral, provincial, territorial, municipal et autochtone.

**Pancanadien.** Qui regroupe tous les représentants ou les intervenants du Canada.

**Parti politique.** Groupe de personnes partageant une idéologie et des objectifs communs, et qui aspirent à être élues par les citoyennes et citoyens.

**Patrimoine.** Ensemble de biens et de connaissances propres à une collectivité ou un groupe.

**Paysage caractéristique.** Ensemble d'éléments naturels qui caractérisent une région ou un territoire donné (p. ex., paysages ruraux, forestiers, désertiques).

**Peuples autochtones.** Peuples qui habitaient le territoire du Canada à l'arrivée des premiers Européens aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles. On considère que les peuples autochtones et leurs descendants sont les premières nations du Canada. Les peuples autochtones et leurs descendants sont reconnus dans la *Loi constitutionnelle de 1982*. Cette loi distingue les Autochtones qui sont les Inuits, les Indiens et les Métis, des autres habitants du Canada.

**Phénomène naturel.** Manifestation de la nature dont l'impact varie selon sa rapidité et son intensité : phénomènes géologiques (p. ex., séisme, éruption volcanique), phénomènes météorologiques (p. ex., précipitation, vent, cyclone). (Voir **Événement naturel**.)

**Plan d'action.** Plan élaboré pour résoudre un enjeu qui comprend des objectifs déterminés, des moyens pour les atteindre et des critères pour en évaluer le succès.

**Plan économique.** Ensemble de mesures relatives à l'activité économique d'un État qui rassemble des personnes qui produisent et échangent entre elles des biens et des services.

**Politique.** Relatif à l'exercice du pouvoir.

**Politique d'immigration.** Politique gouvernementale visant à réglementer l'immigration sur le territoire d'un État.

**Population.** Ensemble de personnes vivant sur un territoire ou dans une zone donnée.

**Premières Nations.** Terme qui désigne les collectivités autochtones autres que les Inuits et les Métis. Le terme *Première Nation* est aussi utilisé pour identifier un peuple précis, par exemple la Première Nation des Mississaugas d'Alderville.

**Prise de conscience civique.** Fait de reconnaître des enjeux d'importance civique qui guide le comportement de l'individu.

**Processus climatique.** Processus physique à l'origine du climat.

**Processus électoral.** Processus par lequel les représentants des citoyennes et citoyens sont élus dans une démocratie.

**Processus géologique.** Processus physique à l'origine des structures géologiques.

**Processus hydrologique.** Processus physique à l'origine des étendues d'eau et des cours d'eau.

**Processus naturel.** Transformation qui modifie la surface de la Terre telle que le mouvement des glaces, l'érosion, la variation entre les périodes de gel et de dégel, et la sécheresse.

**Processus physique.** Transformation qui s'opère lors de la formation des structures géologiques.

**Production agroalimentaire.** Production dérivée de l'agriculture et de l'élevage.

**Projet d'aménagement.** Planification de l'utilisation d'un territoire donné.

**Pyramide des âges.** Représentation graphique de la répartition d'une population selon l'âge et le sexe.

**Rafle des années soixante.** Enlèvement des enfants des Premières Nations, inuits et métis sans le consentement des parents, des tuteurs ou des communautés pour les placer au sein d'un réseau de foyers d'accueil et, dans la plupart des cas, dans des familles non autochtones. Ces enfants font partie de la génération dite « volée ».

**Recensement.** Dénombrement de la population d'un endroit donné.

**Réfugié.** Personne qui ayant fui une situation d'insécurité ou une zone de combat dans son pays trouve refuge dans un pays étranger.

**Région.** En géographie, ce terme fait référence à l'organisation de l'espace terrestre selon des caractéristiques précises comme des régions physiques ou climatiques.

**Région physiographique.** En géographie, il s'agit du relief et des limites naturelles physiques délimitant une région (p. ex., montagnes, mers, plaines).

**Relations diplomatiques.** Échanges formels entre États.

**Relief.** Forme que prend la surface du sol dans un endroit donné.

**Renouveau social et culturel.** Croissance de la production culturelle en marge d'une affirmation culturelle particulière, par exemple de l'affirmation culturelle francophone en Ontario durant les années 60.

**Représentation.** Manifestation physique ou symbolique d'une idée.

**Réseau hydrographique.** Ensemble des cours d'eau et de leurs affluents dans une région.

**Responsabilité.** Obligation de répondre de ses actes, de s'acquitter d'une tâche.

**Ressources énergétiques.** Ressources naturelles utilisées pour la production d'énergie.

**Ressources naturelles.** Ressources provenant de la nature telles que le bois, les minéraux ou l'eau.

**Ressources naturelles non renouvelables.** Ressources que les systèmes naturels ne peuvent régénérer.

**Ressources naturelles renouvelables.** Ressources continuellement disponibles ou qui, si elles viennent à s'épuiser, peuvent se régénérer sur une période courte à l'échelle humaine.

**Rôle.** Fonction et comportement attendus d'un individu sur le plan social.

**Secteurs d'activité économique.** Regroupement des activités économiques du même type. Il y a trois grands secteurs d'activité économique : le secteur primaire (agriculture et exploitation des ressources naturelles), le secteur secondaire (industries de fabrication et transformation) et le secteur tertiaire (commerce et production de services de toutes sortes).

**Sécurité des populations.** État d'une population exposée à des risques de dangers jugés acceptables.

**Sénatrice et sénateur métis.** Métisse ou Métis respecté par sa communauté, qui connaît la culture, les traditions et l'expérience métisses et qui se consacre à la conservation des modes de vie et des modèles de gouvernance métis. En Ontario, le système métis d'autonomie gouvernementale assigne une sénatrice ou un sénateur métis à chaque conseil communautaire.

**Séparation des pouvoirs.** Principe selon lequel dans un État de droit les pouvoirs correspondant aux fonctions de l'État se divisent en trois branches distinctes : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif et le pouvoir judiciaire.

**SIG.** Voir *Système d'information géographique*.

**Société.** Regroupement organisé de personnes vivant selon les mêmes règles ou ayant un objectif commun.

**Sol.** Matière non consolidée de la surface terrestre dont il existe divers types (p. ex., cryosolique, organique, vertisolique, podzolique).

**Sources primaires.** Artefacts et matériaux oraux, imprimés, médiatiques ou informatiques recueillis ou produits au moment où se déroulent les faits étudiés ou peu après.

**Sources secondaires.** Artefacts et matériaux oraux, imprimés, médiatiques ou informatiques créés après la période de temps étudiée. Les sources secondaires interprètent souvent des sources primaires et par conséquent peuvent présenter la critique d'enjeux ou d'événements du passé.

**Statut.** Situation d'une personne dans son environnement social ou d'un État au niveau international.

**Stratégies d'accueil et d'intégration sociale.** Utilisation de moyens et de ressources pour faciliter l'intégration de nouveaux membres dans une société donnée.

**Système alphanumérique d'identification des Inuits.** Système de disques utilisé entre 1941 et 1970 par le gouvernement fédéral pour identifier de façon précise les Inuits sans devoir normaliser l'orthographe de leurs noms de famille. Les disques émis portaient un identificateur alphanumérique correspondant à la région géographique dans laquelle l'individu habitait et un numéro unique à quatre chiffres.

**Système de passe.** Politique administrative informelle qui restreignait les déplacements des membres des Premières Nations, en leur demandant d'obtenir un laissez-passer pour quitter la réserve.

**Système des pensionnats indiens.** Réseau d'écoles pour des enfants des Premières Nations, métis ou inuits, fondées par le gouvernement fédéral et gérées par les églises, et dont le but était d'éradiquer la langue, les traditions, les connaissances, la culture et la gouvernance des Autochtones et d'assimiler ceux-ci à la société colonialiste dominante.

**Système d'information géographique (SIG).** Outil informatique permettant de visualiser et d'analyser des informations géographiques à des fins diverses.

**Système humain.** Ensemble des ressources, des installations et des communications humaines.

**Système judiciaire.** Mode d'organisation et de fonctionnement de l'administration du droit et de l'application des lois.

**Système politique.** Mode d'organisation de l'exercice du pouvoir qui est propre à chaque État.

**Technologies spatiales.** Technologies qui permettent l'utilisation de données de nature géographique telles que des cartes, des graphiques ou des photographies aériennes (p. ex., systèmes d'information géographique [SIG], systèmes de localisation GPS, télédétection).

**Tendance.** Sens dans lequel se fait l'évolution de quelque chose.

**Tendance démographique.** Direction de l'évolution des niveaux de population.

**Tendance sociétale.** Direction que prennent collectivement les membres d'une société.

**Territoire.** Espace délimité par des frontières politiques ou naturelles.

**Utilisation du sol.** Emploi d'un territoire donné pour des fins économiques, industrielles, résidentielles ou récréatives.

**Valeur.** Croyance personnelle ou sociale qui guide les comportements et les choix individuels.

**Végétation.** Ensemble des végétaux d'une région donnée.

**Viabilité.** Caractère de ce qui présente les conditions nécessaires pour durer, se prolonger dans le temps. Se dit d'un mode de vie qui respecte les limites des ressources disponibles tant humaines que naturelles. La viabilité sous-entend la distribution équitable des ressources et des avantages afin de ménager l'avenir.

**Zonage.** Répartition d'un territoire en zones en fonction du type d'utilisation du sol.



Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes, tous les groupes et tous les organismes qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ce document.



Imprimé sur du papier recyclé

17-063

ISBN 978-1-4868-1520-3 (imprimé)

ISBN 978-1-4868-1521-0 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018