

Programme d'études :
Géographie 4111

Ministère de l'Éducation
Direction des services pédagogiques

(Version décembre 2005)

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CADRE THÉORIQUE	3
1. Orientations du système scolaire.....	3
1.1 Mission de l'éducation.....	3
1.2 Buts et objectifs de l'éducation publique	4
2. Composantes pédagogiques.....	5
2.1 Principes directeurs.....	5
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	6
2.3 Modèle pédagogique	13
3. Orientations du programme.....	21
3.1 Présentation de la discipline.....	21
3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux	22
PLAN D'ÉTUDES	29
PRÉSENTATION DU CONTENU	40
Territoire urbain métropole	41
Territoire urbain à risque naturel	42
Territoire agricole à risque	43
Territoire forestier	44
Territoire autochtone	45
Territoire maritime associé à la pêche	46
RESSOURCES	47
ANNEXES.....	48
Annexe 1 : Stratégie d'enquête	48

Annexe 2 : Niveaux de questionnement.....	49
Annexe 3 : Tableau synthèse des résultats d'apprentissage.....	50
Annexe 4	51
GLOSSAIRE	52
BIBLIOGRAPHIE.....	54

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 à 3*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

Note : *Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.*

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

L'éducation publique au Nouveau-Brunswick a pour mission de guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour devenir des apprenantes et apprenants perpétuels afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique.

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

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. C'est pourquoi l'école est un milieu où les élèves vivent pleinement leur jeunesse tout en préparant leur vie adulte.

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

1.2 Buts et objectifs de l'éducation publique

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

1. Développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. Acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite dans l'autre langue officielle;
3. Développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts et des outils mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. Acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. Reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs permet d'établir une programmation scolaire qui tient compte du caractère personnel de l'apprentissage et du rythme de développement propre à chacun. En transformant ces buts en objectifs à atteindre, il faut, cependant, établir des séquences d'apprentissage convenant au niveau et aux étapes du développement des élèves auxquels le programme est destiné. Ainsi constituée, l'école a la mission de se donner des objectifs plus spécifiques.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de l'élève, c'est-à-dire que l'élève doit être en mesure de comprendre le pourquoi des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'apprentissage.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les différents **rythmes** et **styles** d'apprentissage par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** dans ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.

9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre la valeur des études postsecondaires qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Dans ce dernier cas, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur ces deux premiers aspects.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un résultat d'apprentissage transdisciplinaire est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable. Il est en mesure d'exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité. Il comprend le vocabulaire approprié de chacune des matières scolaires et est en mesure de l'utiliser dans ses devoirs. Il prend conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information. Il commence à explorer les idées transmises par les gestes, les pictogrammes, les symboles, les médias et les arts visuels.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité. Il est en mesure d'exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur. Il doit pouvoir poser des questions et faire des exposés en utilisant le vocabulaire spécifique de chacune des matières. Il comprend les idées transmises par les gestes, les symboles, les médias et les arts visuels.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité. Il est en mesure d'exprimer ses pensées avec plus de nuances, de défendre ses opinions et de justifier ses points de vue avec clarté. Il utilise le vocabulaire ainsi que la formulation propre de chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension. Il sait interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable selon son niveau. Il est en mesure de défendre ses opinions, de justifier ses points de vue et d'articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes. Il doit pouvoir démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral comme à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant des formulations appropriées et un vocabulaire spécifique. Il doit pouvoir transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.</p>
--	--	---	---

Technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base. Il doit utiliser les principales composantes de l'ordinateur ainsi que les fonctions de base du système d'exploitation. Il doit également être initié à la navigation et à la communication électroniques ainsi qu'à la recherche d'information. Enfin, il est en mesure d'utiliser un logiciel de dessins et de traitement de texte.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir utiliser les TIC de façon responsable en développant des attitudes positives face à l'utilisation des TIC dans ses responsabilités scolaires. Il doit maîtriser les principales fonctions de l'ordinateur et élargir son champ d'utilisation en explorant divers périphériques. Il doit également naviguer et communiquer à l'aide de support électronique ainsi que rechercher de l'information. Enfin, il est en mesure d'utiliser un logiciel de dessins et de traitement de texte et d'être initié à un tableur, à un logiciel de présentation, à un logiciel de traitement d'images et d'édition de page Web.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir utiliser les TIC de façon responsable en démontrant de la confiance et un esprit critique face à l'utilisation des TIC dans ses responsabilités scolaires. Il doit appliquer des stratégies de résolution de problèmes techniques de base et utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation ainsi que plusieurs périphériques avec autonomie. Il doit également naviguer et communiquer de façon autonome à l'aide de support électronique ainsi que rechercher de l'information. Il doit maîtriser un logiciel de dessins et de traitement de texte et utiliser un logiciel de traitement d'images et d'édition de page Web. Enfin, il est en mesure d'utiliser un tableur et un logiciel de présentation et d'être initié à un logiciel de traitement de données, de sons et de vidéos.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir utiliser les TIC de façon responsable en démontrant de la confiance et un esprit critique face à l'utilisation des TIC dans ses responsabilités scolaires. Il doit intégrer les TIC de façon efficace dans ses activités scolaires et appliquer des stratégies de résolution de problèmes de base de façon autonome. Il doit également naviguer, rechercher, communiquer, présenter et gérer l'information de façon appropriée avec autonomie et efficacité. Il doit maîtriser un logiciel de dessins et de traitement de texte ainsi que maîtriser une variété de logiciels lui permettant de traiter l'image et le son et d'éditer des pages Web. Enfin, il doit utiliser un tableur, un logiciel de présentation, de traitement de données, de son et de vidéos et être initié à un logiciel de gestion de temps et de projets.</p>
--	---	--	---

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles. Il est en mesure de reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir, par le questionnement, déterminer les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution. Il est conscient qu'il peut comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible. Il peut discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Ses arguments sont fondés à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente. Il peut discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Ses arguments sont fondés à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources. Enfin, il arrive à faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.</p>
--	---	--	---

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.). Il doit découvrir l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives. Il doit pouvoir faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci. Il doit exprimer les bienfaits de développer des habitudes de vie saines et actives sur ses responsabilités individuelles et collectives. Il doit pouvoir démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se donner ses objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels. Il doit développer des habitudes de vie saines et actives qui lui permettent de mieux s'acquitter de ses responsabilités individuelles et collectives. Il doit pouvoir élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et de carrière, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre. Il doit pouvoir valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives afin de mieux s'acquitter de ses responsabilités individuelles et collectives. Il doit pouvoir évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.</p>
---	--	---	--

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée. Il découvre les produits culturels francophones de son entourage. Il contribue à la vitalité de sa culture en parlant français dans la classe et dans son environnement immédiat.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée. Il valorise et apprécie les produits culturels francophones des provinces atlantiques. Il contribue à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat. Il prend conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale. Il est en mesure d'apprécier et de comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures. Il contribue à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat. Il participe à des activités parascolaires ou autres en français et choisit des produits culturels et médiatiques dans sa langue. Il est conscient de ses droits et responsabilités en tant que francophone.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience de son appartenance à la grande francophonie mondiale et est en mesure d'en apprécier et d'en valoriser les produits culturels. Il contribue à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct, en faisant valoir ses droits et en jouant un rôle actif au sein de sa communauté.</p>
---	--	---	--

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

<p>De la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir prendre conscience des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis. Il s'engage dans la réalisation de sa tâche et découvre une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>	<p>De la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis. Il démontre de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et recherche une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>	<p>De la sixième à la huitième année, l'élève doit faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis. Il démontre de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprime une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>	<p>De la neuvième à la douzième année, l'élève développe et utilise, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et de faire part de ses réussites et de ses défis. Il démontre de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprime une satisfaction personnelle du travail bien accompli.</p>
--	--	--	--

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Selon Tardif et Chabot (2000), dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. À l'école secondaire, comme à l'école primaire, l'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et

l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.(voir Annexe)

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignant, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir, selon Perrenoud (2000), *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre,

d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

1. L'évaluation formative: *régulation de l'apprentissage et de l'enseignement*

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud, 1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à

comblent l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence.

Les composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les faiblesses de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ améliorer l'enseignement et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire
MESURE (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

	Préparation	Réalisation	Intégration
Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)	Identifier les résultats d'apprentissage	Faire la mise en situation et actualiser l'intention	Analyser la démarche et les stratégies utilisées
	Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves	Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources	Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)
	Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances	Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage	Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir
	Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage	Formuler de nouveaux défis
	Anticiper des problèmes et formuler des alternatives	Assurer le transfert de connaissances chez l'élève	
Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)	Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées	Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage	Faire l'objectivation de ce qui a été appris
	Prendre conscience de ses connaissances antérieures	Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés	Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs
	Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels	Faire la cueillette et le traitement des données	Faire le transfert des connaissances
	Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage	Analyser des données	Évaluer la démarche et les stratégies utilisées
	Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Communiquer l'analyse des résultats	Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)
			Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir
		Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions	

Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage ; leur déroulement n'est pas linéaire.

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

Les sciences humaines, la géographie et l'histoire en particulier, étudient l'organisation et le développement des sociétés sur leurs territoires¹. Les sciences humaines traitent aussi de la personne comme membre d'un groupe social, des relations entre les personnes et des relations des personnes avec leurs territoires et leurs institutions sociales. Elles fournissent ainsi aux élèves un contexte propice à l'apprentissage de leur rôle de citoyen.

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

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

- Les apprentissages des sciences humaines contribuent à la formation intellectuelle en amenant les élèves à développer et à raffiner leur pensée critique. Ceci se réalise par la fréquentation des réalités relatives à l'organisation d'une société sur son territoire, des enjeux qui l'ont formée et transformée et par la

¹ Territoire : le mot territoire désigne un espace organisé et construit qui tient compte à la fois du milieu naturel et des transformations que les humains y ont apportées. Une même collectivité vit sur plus d'un territoire à la fois.

réflexion que cela implique. Ce faisant, les élèves développent le sens du relatif, apprennent à exprimer leur point de vue, à accepter celui des autres et à nuancer le leur.

- L'étude de l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui contribue à la formation sociale des élèves en les amenant à mieux comprendre et expliquer le présent pour y intervenir.

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Les sciences humaines à l'école ont pour but de former des citoyens responsables, bien informés et actifs, qui savent réfléchir et savent contribuer à une société changeante, productive et démocratique. De ce fait, les programmes de sciences humaines sont élaborés en termes de résultats d'apprentissage généraux qui tiennent compte de grands thèmes, de concepts liens, de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont le développement concourt à la formation d'un citoyen responsable.

Grands thèmes développés

- (1) La Terre, un village global :** toute société *interagit avec d'autres sociétés*, ce qui l'oblige à définir ses propres valeurs, et à respecter celles des autres. La facilité et la rapidité des communications autour du globe font prendre conscience de la *responsabilité de chacun en tant que citoyen du monde*. De plus, la mutation rapide des sociétés modernes nécessite que chaque personne *s'engage* dans la recherche de l'harmonie sociale à l'échelle locale et planétaire.
- (2) La dynamique du temps :** *la compréhension du passé permet d'établir des liens avec le présent et amorce la transition vers l'avenir*. L'histoire, cadre de référence des sociétés, permet de s'identifier selon ses origines, de savoir s'identifier à son patrimoine, d'en connaître les défis.
- (3) Les interactions des humains avec leur territoire :** des rapports étroits existent entre les humains et les territoires qu'ils occupent. Ces territoires, *les humains s'y adaptent mais surtout les modifient* en fonction de leurs besoins. La géographie contribue à la découverte de ces interactions et permet de

prendre conscience des actions à poser pour le développement harmonieux de ces territoires et leur préservation.

(4) Les impacts économiques : la vie d'une société est grandement influencée par la production des biens de consommation, en association avec leur préservation ou leur gaspillage, leur distribution et leur consommation. La connaissance des systèmes économiques, de leurs institutions et de leurs principes constitue un important outil d'intervention en société.

(5) L'exercice de la démocratie : c'est généralement dans la famille que l'enfant se familiarise en tout premier lieu avec le *processus démocratique*. À l'école, les élèves sont amenés à pratiquer régulièrement dans les contacts avec les pairs. Les sciences humaines leur permettent, par la compréhension du fonctionnement et de l'importance de la démocratie au Canada et dans d'autres pays, de s'ouvrir au civisme actif. La comparaison avec d'autres systèmes politiques renforce la conception de la citoyenneté et insiste sur la nécessité *des droits, des libertés et des responsabilités* des personnes.

Concepts liens

L'organisation des sociétés sur les territoires qu'elles occupent forme un tout qui trouve sa cohésion dans des concepts faisant le lien entre les diverses disciplines des sciences humaines.

(1) Continuité et changement : ces deux concepts sont relatifs aux sociétés et aux territoires d'hier et d'aujourd'hui. Ils permettent de comprendre la complexité des sociétés et des territoires à la fois par leurs éléments de permanence et par leur évolution.

(2) Interaction et interdépendance : les relations des personnes entre elles et avec leur territoire constituent le point central de la vie des sociétés. Ces concepts permettent de comprendre le rôle des personnes dans la communauté proche et dans la communauté planétaire.

(3) Valeurs et culture : ces deux concepts mettent en évidence l'identité des peuples à travers les temps et les lieux. Ils font saisir les ressemblances entre les sociétés et entre leurs territoires, mais aussi leur diversité. Ces concepts permettent aussi de faire ressortir les difficultés qu'une société actuelle éprouve à ancrer son propre système de valeurs face au fort mouvement de la mondialisation.

Savoir

L'acquisition des savoirs est un processus dynamique dans lequel les élèves s'engagent pour donner un sens à leurs apprentissages en choisissant, en analysant et synthétisant une gamme de renseignements, d'idées, de faits et de concepts. En sciences humaines, ces savoirs proviennent de diverses disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, le droit, l'économie, les sciences politiques. Les savoirs en sciences humaines amènent les élèves à examiner, à questionner et à comprendre les différents territoires. Ils aident aussi les élèves à élargir et à évaluer leur vision du monde, tout en les encourageant à proposer des solutions réalistes et viables aux problèmes.

Savoir-faire

L'apprentissage en sciences humaines implique le développement d'habiletés intellectuelles, techniques et sociales. Ces habiletés permettent aux élèves de comprendre et d'utiliser les connaissances et les concepts de base dans :

- le cadre d'une stratégie d'enquête,
- l'interprétation et la communication des résultats, et
- l'élaboration de projets collectifs et la coopération à de tels projets.

(1) Stratégie d'enquête (voir annexe 1)

La stratégie d'enquête en sciences humaines permet aux élèves d'explorer des sujets, questions, problèmes ou enjeux afin de repérer de l'information pour entreprendre une réflexion prospective dans le but de formuler des réponses innovatrices.

Le point de départ de cette stratégie est la curiosité naturelle des élèves qui les incite à utiliser différentes façons de **questionner**,* ² de réfléchir et d'aller ainsi plus loin dans la résolution de problèmes et la prise de décision. Les élèves utilisent le raisonnement critique, la pensée créative et les habiletés de **métacognition*** au cours de l'analyse des questions. Ces stratégies les poussent à se positionner face à un problème qui pourrait avoir des causes multiples et complexes sans solutions claires.

(2) Interprétation et communication des résultats

En sciences humaines les élèves apprennent à lire les interactions entre les milieux naturels, sociaux, politiques et économiques. Ils acquièrent les capacités d'évaluer et d'interpréter les observations faites et de communiquer les résultats. Ce sont des habiletés à perfectionner pour procéder à des choix judicieux dans les prises de décision.

(3) Élaboration de projets collectifs et coopération à de tels projets

Planifier, élaborer et réaliser un projet collectif dans un esprit de coopération, à l'intérieur de la classe ou dans la société représentent des actions nécessaires au développement du rôle de citoyen responsable.

Savoir-être

Les élèves seront encouragés à développer une attitude positive et un intérêt permanent envers les sciences humaines. Ils seront amenés à effectuer le transfert des concepts dans toute étude, analyse et prise de décision. L'apprentissage des sciences humaines devra amener les élèves à valoriser l'importance du passé dans la réalité actuelle des *Acadiens et des francophones* du Nouveau-Brunswick et du Canada.

Les sciences humaines encourageront à respecter et à *défendre* les valeurs démocratiques de nos institutions et à *assurer une qualité de*

² Les mots accompagnés d'un * sont définis dans le glossaire page 39

vie personnelle et collective dans la société. L'apprentissage par les sciences humaines amènera les élèves à s'engager avec conviction dans la résolution de problèmes relatifs aux enjeux régionaux et mondiaux. Ils seront appelés à évaluer des situations et à indiquer des éléments de solution ou à considérer des solutions proposées par d'autres.

Résultats d'apprentissage généraux

Primaire : maternelle à la 8^e année

Tenant compte des thèmes retenus, des concepts, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à développer chez les élèves, trois résultats d'apprentissage généraux ont été déterminés pour les niveaux de la maternelle à la 8^e année :

- (1) Construire sa vision de ***l'ORGANISATION**** d'une société sur son territoire.
- (2) Rendre compte de ***CHANGEMENTS**** dans l'organisation d'une société sur son territoire.
- (3) S'ouvrir à la ***DIVERSITÉ**** des sociétés sur les territoires que chacune de ces sociétés occupe.

En se familiarisant avec l'organisation de sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et en s'expliquant les motifs qui ont présidé à l'organisation de leur territoire, les élèves prennent conscience non seulement des droits et des responsabilités de chacun, mais aussi des valeurs qui sous-tendent la vie en société.

Secondaire : cours de géographie 9^e année

Le programme de géographie de la 9^e année s'inscrit dans la suite des programmes qui l'ont précédé, puisqu'il amène les élèves à raisonner de manière géographique et à développer des habiletés propres à cette discipline. L'étude de la géographie se fera à partir de trois résultats d'apprentissage généraux :

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

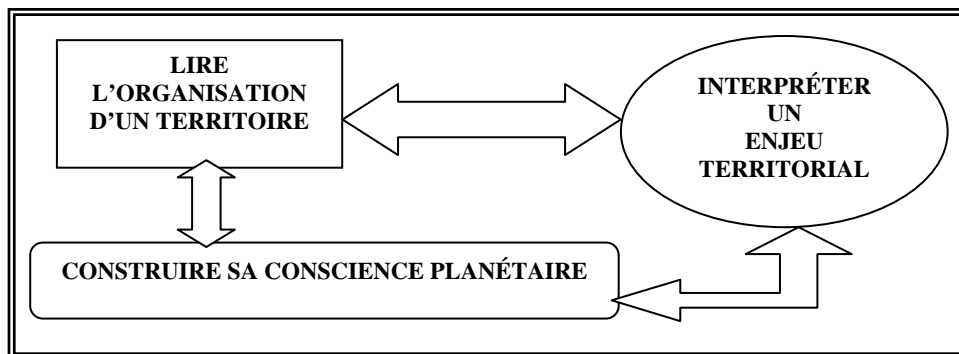
Le développement de ces résultats d'apprentissage s'effectue par l'étude de différents **territoires*** types et des concepts qui sont associés. Les territoires à l'étude sont le territoire agricole, le territoire maritime, le territoire urbain, le territoire forestier, le territoire autochtone.

Étant donné que le choix des territoires types se fait à partir du territoire canadien, l'enseignant peut commencer le cours de géographie par un retour sur les connaissances antérieures des élèves. Cette activité leur permettra de se faire un portrait du Canada avant d'amorcer la lecture de l'organisation d'un territoire.

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

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

Schéma : La dynamique des résultats d'apprentissage généraux



PLAN D'ÉTUDES

1	Résultat d'apprentissage général Lire l'organisation d'un territoire
---	--

Vue d'ensemble

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

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

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

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

reconnaître. Par exemple, une fermeture d'usine peut être décidée par la maison-mère, laquelle est située généralement à l'extérieur du territoire.

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

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

1	Résultat d'apprentissage général Lire l'organisation d'un territoire
----------	---

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître des caractéristiques de l'organisation d'un territoire ; • établir des relations entre des éléments caractéristiques de l'organisation d'un territoire ; • reconnaître des répercussions des actions humaines sur le territoire ; • utiliser plusieurs échelles géographiques dans l'analyse de l'organisation d'un territoire. 	<ul style="list-style-type: none"> – localisation – éléments caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> éléments du milieu naturel ayant une incidence sur l'organisation du territoire éléments construits par les humains dans le cadre de l'aménagement du territoire – motifs, axes, réseaux, mouvement, influences extérieures, atouts, contraintes – relations que le territoire local entretient avec l'ailleurs – élargissement de la représentation de l'organisation du territoire : nouvelles réalités, influences extérieures

Profil de compétence

Lire l'organisation d'un territoire

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

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

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

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

2	Résultat d'apprentissage général Interpréter un enjeu territorial
---	---

Vue d'ensemble

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

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

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

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

2	Résultat d'apprentissage général Interpréter un enjeu territorial
---	---

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • cerner la complexité de l'enjeu territorial; • analyser la position de chacun des groupes présents dans l'enjeu ; • évaluer les conséquences des décisions associées aux règlements de l'enjeu territorial; • prendre position sur les solutions pouvant être apportées à l'enjeu territorial. 	<ul style="list-style-type: none"> – l'enjeu, le ou les lieux, les acteurs, les facteurs naturels, les facteurs humains présents ou passés – les options possibles, les intérêts des groupes – à long terme, à court terme, retombées positives, retombées négatives (économiques, humaines, politiques, environnementales) – gestion responsable, développement durable, intérêts collectif et individuel

Profil de compétence

Interpréter un enjeu territorial

L'élève interprète un enjeu territorial en faisant ressortir les différents éléments qui se combinent dans l'enjeu. Il fait état des éléments constitutifs de l'enjeu et précise des conséquences territoriales associées à des propositions de règlement de l'enjeu en tenant compte de plusieurs échelles d'analyse. L'élève exprime son opinion sur ces propositions. Il la défend à l'aide d'arguments pertinents. Il apprécie les solutions proposées selon les implications de chacune sur la société et le territoire qu'elle occupe. Il propose des solutions à l'enjeu.

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

La production de l'élève comporte plusieurs supports, par exemple, textes, cartes, illustrations. Elle peut prendre différentes formes, par exemple, débat, texte argumentatif, jeu de rôles et autres. L'élève emploie une langue correcte et un vocabulaire précis. Il présente ses arguments de manière claire et cohérente.

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

3	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Construire sa conscience planétaire</p>
---	---

Vue d'ensemble

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

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

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

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

3	Résultat d'apprentissage général Construire sa conscience planétaire.
----------	---

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • montrer le caractère planétaire d'une réalité géographique; • reconnaître les réseaux et les mouvements qui s'établissent entre les territoires de la planète; • se positionner et justifier sa position concernant des questions d'ordre planétaire; 	<ul style="list-style-type: none"> – réalités communes à différents territoires de la planète – actions humaines sur un territoire qui ont des répercussions sur d'autres territoires de la planète – organismes internationaux, mondialisation, interdépendance entre les nations, – réseaux d'échanges, mouvements migratoires, transport, télécommunication – gestion responsable, développement durable, intérêts collectif et individuel

Profil de compétence

Construire sa conscience planétaire

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

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

La production de l'élève comporte plusieurs supports, par exemple, textes, cartes, illustrations. Elle peut prendre des formes variées, par exemple, débat, texte argumentatif, jeu de rôles et autres. L'élève emploie une langue correcte et un vocabulaire précis. Il formule ses idées de manière claire et cohérente.

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

Habilités techniques

Il est essentiel que les élèves acquièrent les habiletés propres à la géographie. Ces habiletés font appel à des outils et à des technologies qui font partie du processus de recherche en géographie. Les cartes sont des outils essentiels de la géographie car elles aident à visualiser l'espace. D'autres outils et technologies tels que les images satellitaires, les graphiques, les croquis, les diagrammes et les photographies font également partie intégrante de l'analyse géographique¹.

Le développement d'habiletés techniques propres à la géographie doit se faire en intégrant ces habiletés au développement des autres résultats d'apprentissage.

Résultats d'apprentissage spécifiques	
<i>L'élève doit pouvoir :</i>	
<ul style="list-style-type: none">• utiliser le langage cartographique;• utiliser le langage géographique;	<ul style="list-style-type: none">• tirer des renseignements de divers types de cartes, d'atlas, de sites Internet, de globes terrestres, de croquis, de tableaux statistiques, de graphiques et d'illustrations diverses• établir des comparaisons à partir de renseignements tirés de cartes, de graphiques et de tableaux statistiques trouvés dans les livres ou dans des sites Internet• établir des liens entre des réalités géographiques et des événements de l'actualité

1. tiré de *Normes nationales canadiennes en géographie*, Conseil canadien de l'enseignement de la géographie

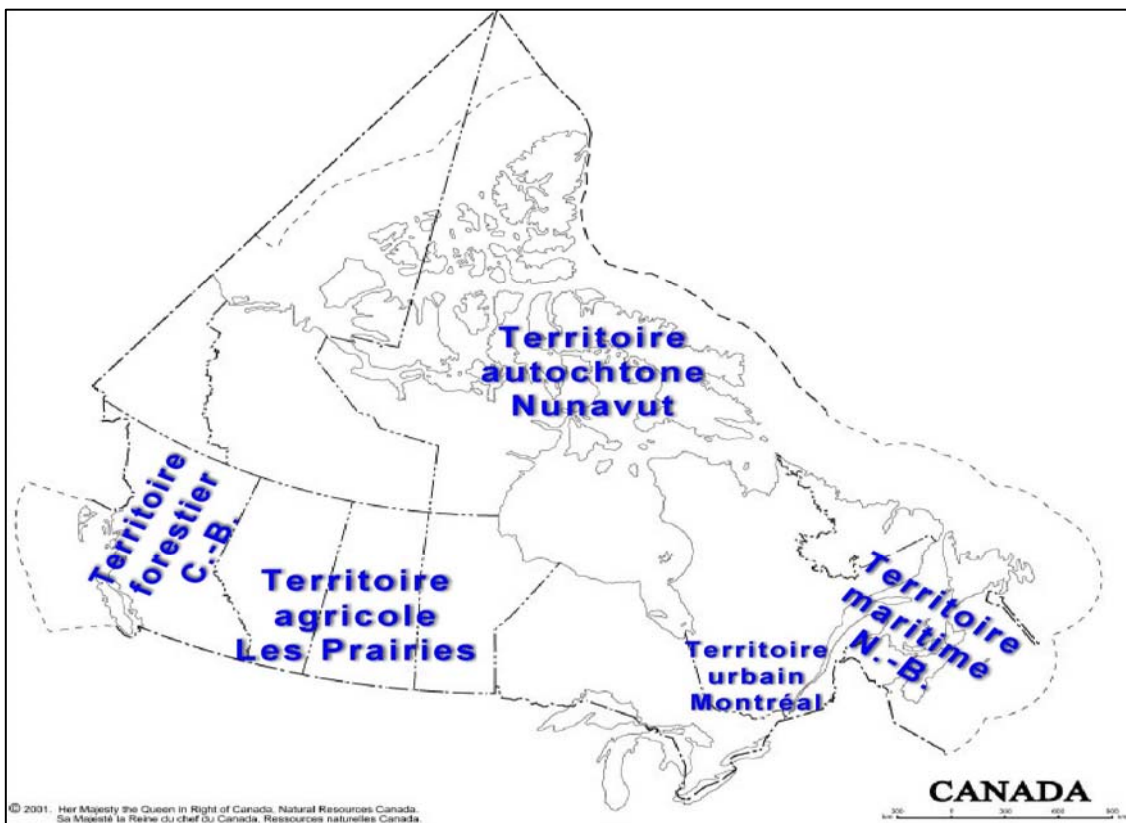
PRÉSENTATION DU CONTENU

Aujourd'hui, l'étude de la géographie s'éloigne de sa conception traditionnelle en privilégiant l'étude des territoires définis en tant qu'espaces sociaux. L'élève est invité à poser un regard géographique sur les territoires, ce qui contribue à une meilleure compréhension du monde actuel.

Le cours de géographie de la 9^e année met l'accent sur les rapports des sociétés avec l'espace. À partir de la géographie, l'élève fait la lecture de l'organisation d'un territoire, étudie les enjeux soulevés par l'aménagement et le développement des territoires et développe une conscience planétaire en se penchant sur des réalités qui se manifestent à l'échelle planétaire sur d'autres territoires du même type.

Les territoires à l'étude dans le cadre du cours ont été choisis afin de permettre à l'élève de voir différentes organisations territoriales au Canada et, par le fait même, faire l'étude de la géographie du Canada.

Tel que la carte ci-dessous le démontre, la porte d'entrée de l'étude de chaque territoire sera une région différente du Canada sans négliger pour autant les territoires du même type qui évoluent dans une autre région du Canada. L'élève sera invité à comparer certains éléments du territoire à l'étude avec d'autres territoires du même type ailleurs dans le monde.



Territoire urbain métropole

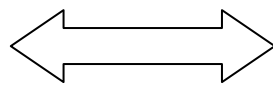
Une métropole est une très grosse ville, un centre de concentration de la population, de services et de pouvoirs. C'est sous cet angle que doit être étudiée Montréal, région métropolitaine. On y trouve plusieurs universités, plusieurs hôpitaux de pointe, de nombreux centres culturels et sportifs. C'est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

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

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

Concepts : agglomération, aménagement, banlieue, concentration, déséquilibre, étalement urbain, multiethnicité, urbanisation

LIRE
L'ORGANISATION
D'UN TERRITOIRE
MONTRÉAL



INTERPRÉTER UN
ENJEU TERRITORIAL
Se loger à Montréal
OU
Se déplacer à Montréal



CONSTRUIRE SA CONSCIENCE PLANÉTAIRE
Comment la planète est-elle marquée par les
fortes concentrations de population?

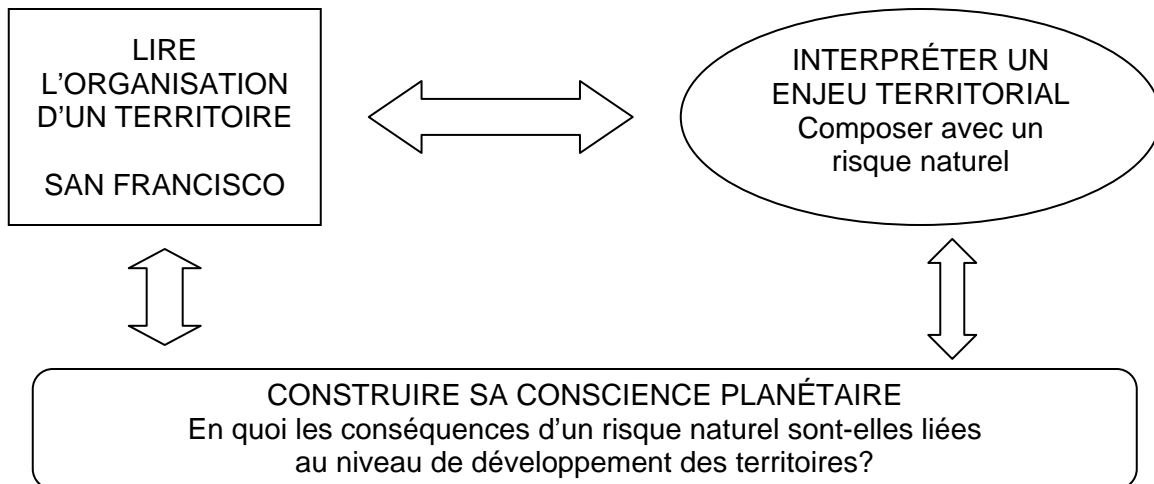
Territoire urbain à risque naturel

San Francisco est une ville soumise à un risque naturel : le séisme. Les conséquences d'une telle catastrophe naturelle sont d'autant plus importantes que l'on se trouve dans un milieu urbain à forte concentration de population. Il est intéressant de découvrir les raisons qui motivent les personnes à s'installer et à demeurer dans un environnement aussi dangereux.

La ville de San Francisco cherche à assurer la sécurité de ses habitants. Elle tente de minimiser les conséquences du risque en se dotant de plans d'urgence et de règlements, entre autres, dans le domaine des normes de la construction. Tout n'est cependant pas encore parfait.

Certaines villes du monde vont dans le même sens que San Francisco, mais ce n'est pas le cas partout dans le monde.

Concepts : agglomération, aménagement, concentration, déséquilibre, environnement, étalement urbain, niveau de développement, prévention, risque naturel



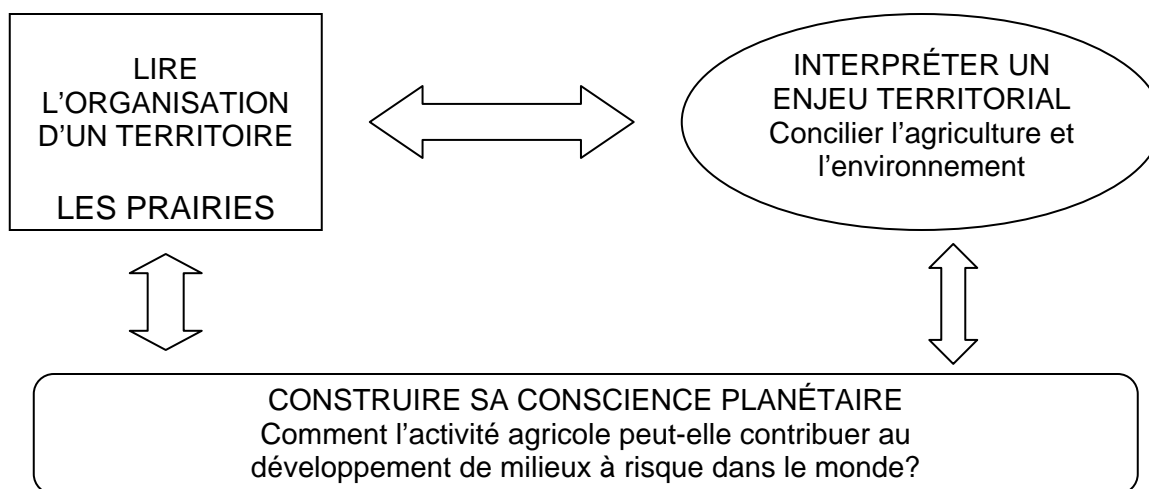
Territoire agricole à risque

Les Prairies, vaste territoire agricole, se développent sur des espaces soumis à des risques naturels liés aux précipitations. C'est un territoire fragile et son développement devrait tenir compte de ces conditions particulières, sous réserve de fragiliser d'autant le territoire et de créer de nouveaux risques associés à l'activité humaine.

Cela est d'autant plus réel dans le monde actuel où l'agriculture est entrée dans une ère de grande spécialisation et de surproduction associées à l'emploi souvent massif de pesticides et d'engrais. À ce rythme, il est plus difficile de concilier agriculture et environnement. De plus, les Prairies canadiennes connaissent des difficultés associées à l'eau.

D'autres territoires agricoles, ailleurs dans le monde, connaissent des difficultés liées aux pratiques agricoles.

Concepts : aménagement, dégradation, développement durable, environnement, mise en marché, mode de culture, productivité, risque naturel, risque artificiel



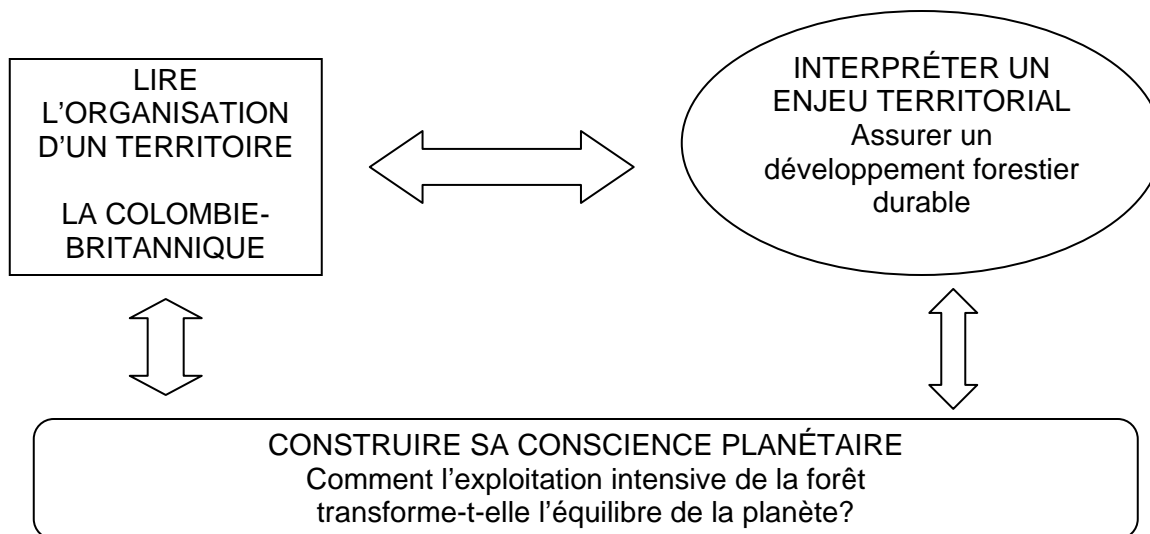
Territoire forestier

La Colombie-Britannique a organisé une grande partie de son territoire à partir de l'exploitation d'une importante ressource : la forêt. L'aménagement du territoire tient compte tout autant de l'espace, des espèces disponibles, des lieux de coupe, des modes de transport, des lieux de transformation et d'expédition que des clients et des règlements nationaux et internationaux. Des relations s'établissent entre les différentes parties du territoire. Le territoire s'organise aussi en réseaux avec d'autres territoires et de grands axes se développent.

Une telle organisation territoriale doit mettre en place une gestion responsable pour éviter l'épuisement de la ressource et favoriser le développement à long terme.

De nombreux pays du monde pratiquent une exploitation intensive de la forêt. Il importe d'en reconnaître des conséquences sur l'avenir de la planète et d'en évaluer des solutions à court et à long termes.

Concepts : aménagement, commercialisation, consommation, déforestation, développement durable, environnement, exploitation, région, ressource, sylviculture



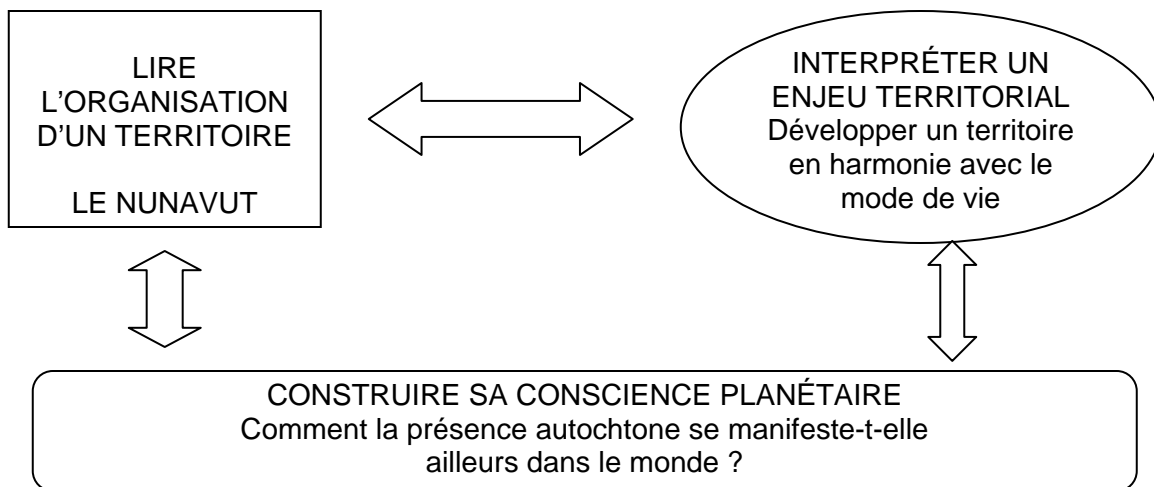
Territoire autochtone

À la suite d'ententes établies avec le Gouvernement du Canada et certains peuples autochtones, des territoires, tel celui du Nunavut, sont soumis aujourd'hui à une juridiction autochtone dans presque tous les domaines.

Les Inuits font aujourd'hui face à l'enjeu de développer leur territoire et de gérer leurs ressources dans un cadre de modernité tout en préservant de manière harmonieuse leur mode de vie et les traditions ancestrales.

Ailleurs au Canada et dans le monde, des peuples autochtones revendiquent l'autonomie sur leur territoire. Le développement durable exigera que les intérêts traditionnels autochtones soient mis en équilibre avec les exigences d'une économie mondiale.

Concepts : acculturation, aménagement, autochtone, convention, droits ancestraux, environnement, nation, nordicité, revendication

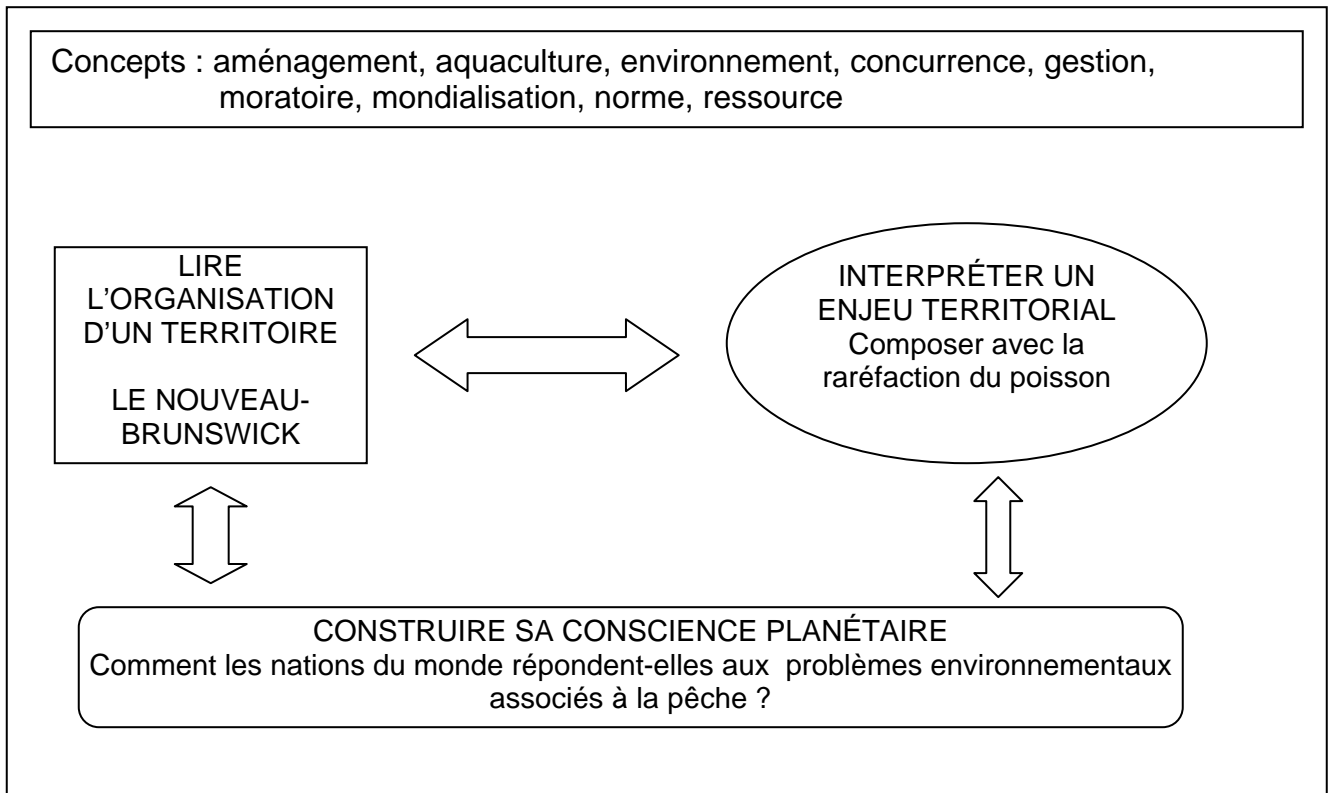


Territoire maritime associé à la pêche

Un territoire maritime est organisé en fonction des activités qui relèvent du domaine de la mer. Ici, on se concentre plus particulièrement sur l'organisation du territoire de pêche du Nouveau-Brunswick.

Cette organisation territoriale fait face à la concurrence internationale dans une économie mondiale fondée sur la surexploitation de la ressource. Elle tient compte des problèmes vécus ces dernières années dans l'industrie, dont la raréfaction de la ressource et la concurrence étrangère. Des tentatives de solution sont mises de l'avant ; elles n'ont pas toujours été satisfaisantes pour tous les groupes en présence.

Les problèmes vécus au Nouveau-Brunswick ne sont pas seulement locaux; on les retrouve dans plusieurs territoires de pêche de la planète.



RESSOURCES

Livres

LAURIN, Suzanne, *Territoires, géographie 1^{er} cycle du secondaire*, Manuel 1 Éditions du Renouveau pédagogique Inc., 2005.

LAURIN, Suzanne, *Territoires, géographie 1^{er} cycle du secondaire*, Manuel 2 Éditions du Renouveau pédagogique Inc., 2005 (à paraître en 2006).

WALLACE, John K., et Bruce W. CLARK, *Géographie du Canada : Influences et liaisons*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2000, 506 p.

DRAPER, Graham, *Destinations : Géographie régionale, voyage et tourisme*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2003, 355 p.

CHASMER, Ron, *Tour de terre, Géographie physique 11*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2002, 460 p.

COULOMBE, Vincent et Bruno THÉRIAULT, *Atlas Beauchemin, mondial, régional, thématique des provinces atlantiques*, Laval, Beauchemin, 2003, 176 p.

BROUSSEAU, Michel et Denyse PELLETIER, *Destinations, Géographie du Canada*, Les éditions du Renouveau pédagogique Inc., 1992, 672 p.

Cartes

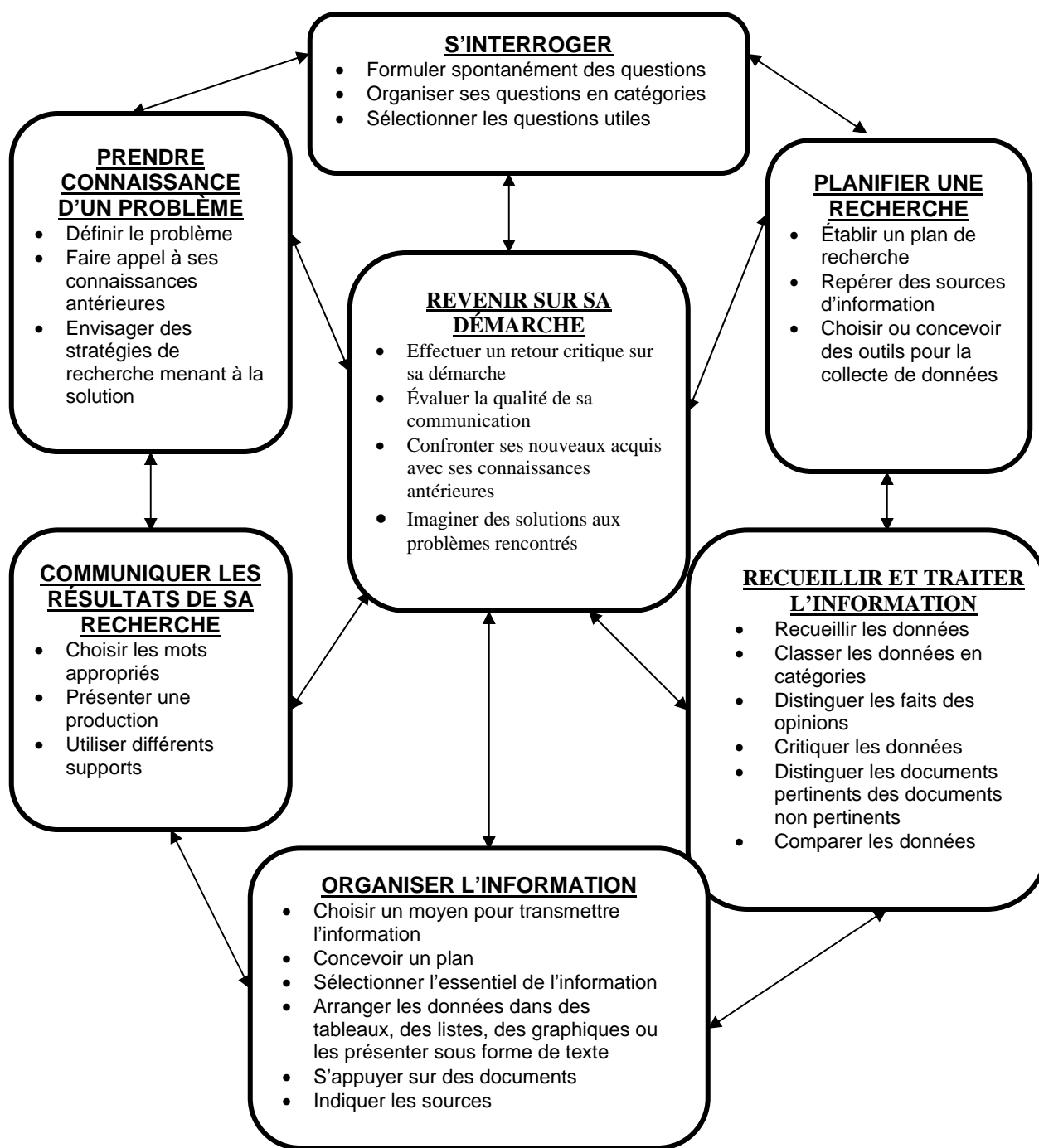
Carte du Canada (politique et physique), Librairie Pédagogie Inc., 1999.

Carte du Monde (politique et physique), Librairie Pédagogie Inc., 1999.

Carte du Nouveau-Brunswick, Brault et Bouthillier, 2003.

ANNEXES

Annexe 1 : Stratégie d'enquête



Tiré du document de travail du ministère de l'Éducation du Québec

Les fiches de questions



**Haut
niveau**

Pourquoi..... est si important?
Explique pourquoi.....?
Explique comment?
Comment ferait-il?
Comment pourrait-il faire.....?
Qui ferait? Justifie le pourquoi.
Qui pourrait faire? Justifie le comment.
Lequel ferait?
Commentaffecte.....?
Explique les ressemblances entre et
Explique les différences entre et
Pourquoi est-ce que est meilleur que?
Pourquoi pourrait-il faire?
Quelles conclusions peux-tu en tirer?
Quelles sont les forces de?
Quelles sont les faiblesses de?
Que pourrait-il arriver?

Nomme
Quel est?
Où est?
Qui est?
Combien y a-t-il?



**Bas
niveau**

Louise Beaulieu, thèse 1996

Annexe 3 - Tableau synthèse des résultats d'apprentissage

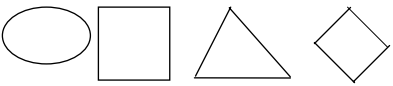
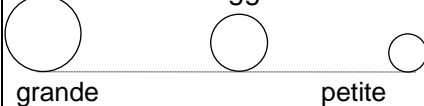
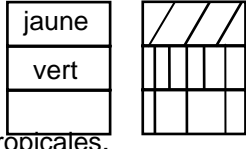

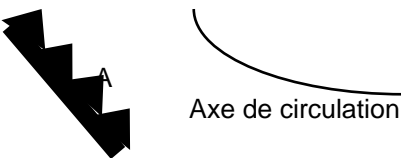


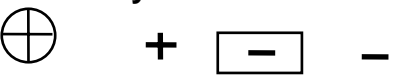
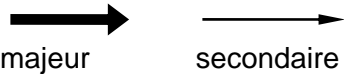
GÉOGRAPHIE 41111

Lire l'organisation d'un territoire	Interpréter un enjeu territorial	Construire sa conscience planétaire
<p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les caractéristiques de l'organisation d'un territoire ; • établir des relations entre des éléments caractéristiques de l'organisation d'un territoire ; • reconnaître des répercussions des actions humaines sur le territoire ; • utiliser plusieurs échelles géographiques dans l'analyse de l'organisation d'un territoire. 	<p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • cerner la complexité de l'enjeu territorial ; • analyser la position de chacun des groupes présents dans l'enjeu; • évaluer les conséquences des décisions associées aux règlements de l'enjeu territorial ; • prendre position sur les solutions pouvant être apportées à l'enjeu. 	<p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • montrer le caractère planétaire d'une réalité géographique; • reconnaître les réseaux et les mouvements qui s'établissent entre les territoires de la planète; • justifier sa position concernant des questions d'ordre planétaire.

Développer des habiletés techniques propres à la géographie
<p>L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le langage cartographique - utiliser le langage géographique

Annexe 4

Le langage cartographique

Que veut-on faire ?	Quels symboles utiliser ?	Comment hiérarchiser les phénomènes
Localiser des phénomènes <ul style="list-style-type: none"> ● PONCTUELS (ex. : villes, industries,...) 	Des symboles ponctuels 	En variant la taille des figures ex. : taille des agglomérations 
<ul style="list-style-type: none"> ● S'ÉTALANT en SURFACE (ex.: reliefs, régions agricoles, espaces climatiques,...) 	Des symboles de surface (plages de couleurs ou hachures) ex. : céréales ex. : élevage ex. : plantes tropicales. 	En variant le ton ou la gradation des hachures ex. : densité de population forte moyenne faible 
TRACER <ul style="list-style-type: none"> ● DES LIMITES (de peuplement, de climat; de frontières, ...) ● DES RÉSEAUX (ex. : voies de communication, ...) 	Des traits noirs ou de couleur de types différents  <p>obstacle montagneux</p> <p>Axe de circulation</p>	En variant l'épaisseur des traits ex. : trafic routier, fluvial  <p>très fort</p> <p>faible</p>
MONTRER <ul style="list-style-type: none"> ● DES ÉCHANGES ● DES DYNAMIQUES ● DES ÉVOLUTIONS (ex. : flux de population, de marchandises...) 	Des flèches noires ou de couleur de formes différentes  <p>exportations</p> <p>importations</p> <p>flux migratoires</p> ou des symboles  <p>positif</p> <p>croissance</p> <p>négatif</p> <p>déclin</p>	En variant la taille des flèches ex. : flux migratoires  <p>majeur</p> <p>secondaire</p>

Source : adaptation

http://artic.ac-besancon.fr/histoire_geographie/HGFTP/lycees/lgcarta.doc

GLOSSAIRE

Aménagement : c'est la manière d'organiser un territoire qui peut être d'origine politique, administrative, économique et technique.

Analyse : opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs pour chercher à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ses éléments.

Atout d'un territoire : ce qui peut constituer une force pour un territoire : milieu naturel favorable, ressources importantes et facilement exploitables, concentration de capitaux.

Changement : modification apportée à l'organisation d'un groupe social, d'une société ou d'un territoire.

Contrainte d'un territoire : ce qui peut constituer une faiblesse, une difficulté à surmonter tels un climat contraignant, des sols peu fertiles, un relief montagneux, une localisation en latitude.

Démographie (Démographique) : science statistique des populations humaines, de leur évolution, de leurs mouvements.

Développement durable : développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.

Diversité : différences dans des composantes de sociétés ou de territoires qui ressortent lors d'une comparaison. De cette diversité peuvent naître de la complémentarité, des inégalités, des échanges ou des conflits.

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

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

Langage cartographique : utilisation de symboles pour produire ou interpréter une carte (voir Annexe 5).

Métacognition : une compétence de se poser des questions pour planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche et se réajuster au besoin. (tiré du site Internet : <http://www.csriverraine.qc.ca/CEMIS/meta/META.htm>)

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

Paysage : une partie de territoire telle que perçue par celui ou celle qui l'observe. (tiré du livre de Suzanne Laurin, *Territoire, géographie 1^{er} cycle du secondaire*)

Questionner : (voir Annexe 3)

- **question de niveau cognitif inférieur** : c'est une question utilisée pour rappeler des connaissances simples ou pour réviser des renseignements factuels déjà lus ou présentés par l'enseignant. Elle correspond aux opérations de description, de révision, de discrimination et de résumé.
- **question de niveau cognitif supérieur** : c'est une question qui exige de l'élève une organisation mentale des renseignements et une application de connaissances déjà acquises. Elle correspond aux opérations d'analyse, de synthèse, d'application et d'évaluation.

Réseau de concepts : (ou carte conceptuelle et carte d'organisation des idées) consiste à extraire les idées et les termes d'un contenu et à les organiser visuellement afin de les illustrer et de nommer les relations qui existent entre eux. L'apprenant construit une représentation visuelle des relations qu'il établit entre les concepts qui ont été énoncés. L'intégration d'activités visuelles et verbales améliore la compréhension des idées, que celles-ci soient abstraites, concrètes, verbales ou non verbales. La clé de la stratégie des réseaux de concepts réside dans l'indication claire du lien qui existe entre deux éléments. (Tiré de David A. Sousa, *Un cerveau pour apprendre*, Les éditions Chenelière McGraw-Hill, 2002.)

Société : groupement d'êtres humains unis par des besoins, des valeurs, des règles de fonctionnement communes et partageant un même territoire.

Territoire : espace que des humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation. (tiré du *Programme de formation de l'école québécoise*, ministère de l'Éducation, 2003, p. 301)

BIBLIOGRAPHIE

ABBOTT, John, « To be intelligent », *Educational Leadership*, vol. 54, n° 6, mars 1997.

ABRAMI, P. et al. *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière Inc., 1996.

ALLAIN, M. *Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

ALLEN, Michael, G. Robert et L. STEVENS. *Middle Grades Social Studies. Teaching and Learning for Active and Responsible Citizenship*, Boston, Allyn and Bacon, 1996.

ARMSTRONG, T. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

ARPIN, L. et L. CAPRA. *Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

BRANDT, Ronald S. ed., *Education in New Era*, Alexandria, ASCD, 2000.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 1993.

BEAULIEU, Louise. *L'évaluation d'un programme d'entraînement cognitif sur la qualité et la quantité des questions posées dans un contexte de travail coopératif*, Thèse de maîtrise inédite, Moncton, Université de Moncton, 1996.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

BLACK, P. et D. WILIAM. *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappas, octobre 1998.

BOUYSSOU, G., P. ROSSANO et F. RICHAUDEAU. *Oser changer l'école*, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002.

BROOKS, J.G. et M.G. BROOKS. *The Case for Constructivist Classroom, In search of Understanding*, Alexandria, ASCD, 2000.

BUSQUE, Laurier. *Cinq stratégies gagnantes pour l'enseignement des sciences et de la technologie*, Montréal/Toronto, Chenelière McGraw-Hill, 1998.

CAINE, Renata Nummela, « Maximizing Learning », *Educational Leadership*, vol. 54, n° 6, March 1997.

CARON, J. *Quand revient septembre, guide sur la gestion de la classe participative*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CARON, J. *Quand revient septembre, recueil d'outils organisationnels*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.

CASE, Roland et Ian WRIGHT, « Taking Seriously the Teaching of Critical Thinking », *Canadian Social Studies*, vol. 32, n° 1, automne 1997.

CHECKLEY, Kathy, « The First Seven... and the Eight. A Conversation with Howard Gardner », *Educational Leadership*, vol. 55, n° 1, Septembre 1997.

CLARK, Bruce W. et John K. WALLACE. *Géographie du Canada : influences et liaisons*, (traduction française, Louise DUROCHER et Suzanne GEOFFRION, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2000.

CODDING, D.D. et J.B. MARSH. *The New American High School*, Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1998.

COHEN, E.G. *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

COLLECTIF. « Dossier civisme », *Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, n° 254, décembre 1997.

COLLECTIF. *Droits de l'homme et citoyenneté. Des règles pour agir*, Genève, n° 5, juin 1997.

COLLECTIF. *Le Congrès mondial acadien. L'Acadie en 2004. Actes des conférences et des tables rondes*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996.

COLLECTIF. *Valeurs démocratiques et finalités éducatives. Repères pour une pédagogie des droits de l'homme et de la paix*, Genève, n° 4, juin 1996.

COMITÉ D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. Centre d'éducation interculturelle du Nouveau-Brunswick. *Évaluation des besoins*, 1995.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION. *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature. Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires*, Toronto, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1999.

DAWS, N. et B. SINGH. «Formative assessment: to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized?», *School Science Review*, vol. 77, 1996.

DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, 2^e édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.

DORE, L., N. MICHAUD et L. MUKARUGAGI. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

DOYON, C. et D. LEGRIS-JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, France, Chronique Sociale, 1991.

DUBOIS, Lise et Annette BOUDREAU. dir. *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire*. Actes du colloque, Centre de recherche en linguistique appliquée, Éditions d'Acadie, 1996.

Éducation à vocation internationale. *Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et manuels d'éducation à vocation internationale*, UNESCO, Braunschweig et Brisbane, 1991.

ÉVANGÉLINE-PERRON, Claudette, Martine SABOURIN et Cynthia SINAGRA. *Apprendre la démocratie : guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 1996.

FARR, R. et B. TONE. *Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

FEPA, *Les résultats d'apprentissage à l'aube du 21^e siècle*, Halifax, 1997.

FRANCOEUR-BELLAVANCE, S. *Aspects théoriques et pratiques de la transdisciplinarité pédagogique et du travail en projet*. Session de perfectionnement tenue à Bathurst pour le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick du 31 juillet au 3 août 1995.

FUCHS, L. et D. FUCHS. "Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis", *Exceptional children*, vol. 53, 1986.

FULLAN, M. *Change Forces, Probing The Depths Of Education Reform*, Philadelphia, Falmer Press, 1997.

FULLAN, M. *Change Forces, The sequel*, Philadelphia, Falmer Press, 1999.

FULLAN, M. et A. HARGREAVES. *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School*, Ontario, 1992.

GAUDET, Edithe et Louise LAFORTUNE. *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*, Saint-Laurent, Erpi Éditions du Renouveau pédagogique Inc., 1997.

GLASSER, William. *La théorie du choix*, Montréal, Toronto, Chenelière McGraw-Hill, 1997.

GOSSEN, D. et J. ANDERSON. *Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

HERMAN, J. L., ASCHBACKER, P. R. et L. WINTERS. *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HIVON, R. *L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation*, Montréal, Les Éditions ESKS, 1993.

HOERR, T. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Ajouter aux compétences, enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

JACQUARD, Albert. *La Légende de demain*, Paris, Flammarion, 1997.

JENSEN, E. *Le cerveau et l'apprentissage*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

L'état du monde, Édition 1998, *Annuaire économique et géopolitique mondial*, Montréal, Éditions La Découverte et du Boréal, 1997.

LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity in School*, Alexandria, ASCD, 1998.

LAVILLE, Christian, Jean DIONNE. *La construction des savoirs. Manuel de méthodologie en sciences humaines*, Montréal, Toronto, Chenelière McGraw-Hill, 1996.

LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent*, brochure 2000E/F, Ottawa.

LECLERC, M. *Au pays des gitrans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993.

LENOIR, Yves. « Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire », *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Tome 2, Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation en langue française du Canada, Éditions du C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

MCKAY, Roberta, « Character Education : Take a Closer Look », *Canadian Social Studies*, vol. 32, N° 1, Fall 1997.

MCKENZIE, Helen. *L'éducation civique au Canada*, Ottawa, ministère des Approvisionnement et Services, 1993.

MCLEOD, Keith A. *Canada and Citizenship Education*, Canadian Education Association, Association canadienne d'éducation, Toronto, 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Cadre théorique du Programme d'études de mathématiques de la maternelle à la 12^e année*, Fredericton, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Cadre théorique du Programme d'études en sciences de la nature*, Fredericton, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Cadre théorique du Programme de français au primaire*, Fredericton, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Énoncé ministériel : Éducation en faveur du multiculturalisme et des droits de la personne*, Fredericton, 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Excellence en éducation. L'école primaire*, Éducation Nouveau-Brunswick, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Les sorties éducatives*, Fredericton, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'études. Histoire du Canada – 11^e année*, Fredericton, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Géographie : document provisoire*, Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Géographie 1^{er} cycle du secondaire*, document provisoire, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2000.

MORISSETTE, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

MULLER, F. [en ligne]
http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm
(page consultée le 27 mars 2003).

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Ste-Foy, MST Éditeur, 1998.

NOISSEUX, G. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Ste-Foy, MST Éditeur, 1997.

Nous tenons à y rester. Le développement durable au Nouveau-Brunswick, La Table ronde du Premier Ministre sur l'environnement et l'économie.

PAGÉ, Michel. « Un enseignement pluraliste aux clientèles scolaires pluriethniques », *Éducation et francophonie*, vol. XX111, n° 1, printemps 1995.

PALLASCIO, R. et D. LEBLANC. *Apprendre différemment*, Laval, Édition Agence D'Arc, 1993.

PAQUETTE, Claude. *Des idées d'avenir pour un monde qui vacille*, Montréal, Québec Amérique, 1991.

PAQUETTE, Claude. *Vers une école renouvelée. Référentiel de mise en œuvre*. Monographie 1, Éducation Nouveau-Brunswick, 1995.

PARKER, Walter C. *Renewing the Social Studies Curriculum*, Alexandria, ASCD, 1991.

PARKER, Walter C., « Trends Social Studies. The Standards Are Coming », *Educational Leadership*, February 1994.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997.

PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences : INVITATION AU VOYAGE*, Paris, ESF Éditeur, 2000.

PERRENOUD, P. *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier, 1998.

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997.

PICARD, Jocelyne et Yolande OUELLET. *Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail au primaire*, s.l., Éditions de l'Ardoise, 1996.

PRUNEAU, Diane. « Le sens du lieu : un concept prometteur en éducation relative à l'environnement », *Vie pédagogique*, n° 105, novembre-décembre 1997.

PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Édition Hachette, 1993.

RIEL, Richard, « La responsabilité propre de l'école : former l'honnête homme du XXI^e siècle », *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998.

SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J. J. DIONNE, É. ROYER et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000.

SCALLON, Gérard. « L'évaluation formative et le temps d'enseignement », *Vie pédagogique*, n° 99, mai-juin 1996.

SOUSA, D. A. *Le cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994.

SOUSA, David A., *Un cerveau pour apprendre*, (traduction française et adaptation de Gervais Sirois, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Toronto, 2002.

TARDIF, J. et G. CHABOT. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000.

TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

TARDIF, Jacques, Ghislain CHABOT. *La motivation scolaire des élèves à l'école primaire*, (Ébauche).

TARDIF, Jacques. *Journées pédagogiques sur le thème de « La dynamique de construction des connaissances et du développement des compétences »*, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 11 et 12 septembre 1997.

THÉRIAULT, Joseph Yvon. *L'identité à l'épreuve de la modernité. Écrits politiques sur l'Acadie et les francophonies canadiennes minoritaires*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1995.

TOMLINSON C. A. et A. S. DEIRSKY, *Leadership for Differentiating School and Classrooms*, ASCD, 2000.

TOMLINSON, C. A. *How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classrooms*, 2^e édition, ASCD, 2001.

TOMLINSON, C. A. *The Differentiated Classroo : Responding to the Needs of all Learners*, ASCD, 1999.

TRUCHOT, Véronique. « La parole – témoin de soi, témoin des autres », *École et paix*, décembre 1997.

Un plan d'action. Vers le développement durable au Nouveau-Brunswick, La Table ronde du Premier Ministre sur l'environnement et l'économie.

Vers une pédagogie actualisante. Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton 1997.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, ERPI, 1994.

Vie pédagogique, avril-mai 2002.

VIENNEAU, Jean-Guy. *Le leadership au service des individus et des organisations*, Moncton, Éditions d'Acadie 1993.

WEVA, Kabula W. « Réflexions sur l'éducation interculturelle en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick », *Éducation et francophonie*, vol. XXIII, n° 1, printemps 1995.

YVROUD, G. [en ligne]

<http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003).

ZAHORIK, John A. « Encouraging and Challenging Students Understandings », *Educational Leadership*, vol. 54, n° 6, March 1997.

