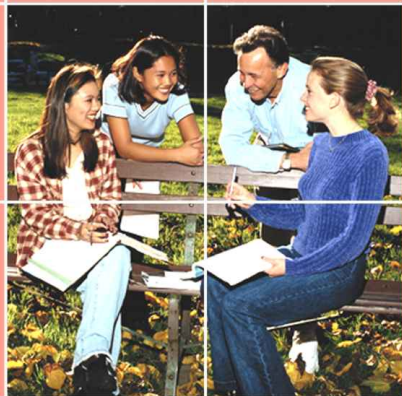


# Sciences humaines

## Programme d'études

### Sociologie 621



**PROGRAMME D'ÉTUDES**  
**ET**  
**GUIDE PÉDAGOGIQUE**

*INDIVIDU EN SOCIÉTÉ 621*

**Ministère de l'Éducation**

**Août 2000**



## NOTE SUR L'UTILISATION DE CE PROGRAMME D'ÉTUDES

**Le cours** est divisé en trois chapitres que l'on trouvera aux pages suivantes:

- **L'introduction** (*les principes de base, un historique de la science, la méthodologie et les différents outils*) ..... 114
- **La vie en société** ..... 146
- **La culture** ..... 196

**On cherche** à ce que l'étudiant comprenne:

- les différentes composantes de la société et leur fonctionnement
- sa propre place dans la société et les rapports qu'il y entretient
- les objectifs et les moyens pour vivre dans une société équilibrée

**L'approche** est communicative et expérientielle

- l'étudiant participe de trois façons: personnellement (seul), avec un partenaire, en groupe
- l'étudiant apprendra à repérer, interpréter, organiser, analyser, synthétiser et évaluer des informations et des situations

**Ce programme d'études comprend:**

- les résultats d'apprentissage généraux du cours ..... 20
- des suggestions d'activités ..... 23
- des modèles de questionnement ..... 27
- des stratégies d'enseignement et d'animation de cours ..... 30
- des modèles d'évaluation ..... 89
- **des tableaux (page 115, page 147 et page 197) indiquant les résultats d'apprentissage spécifiques à atteindre et les pages correspondantes aux leçons et aux activités dans ce programme d'études, dans le texte de base La société humaine, dans le cahier de l'élève.**

**Pour enseigner le cours**, l'enseignant reçoit *un manuel* par élève, *un cahier* par élève, *les corrections* aux activités et *un guide d'enseignement-programme d'études*.

*Le cours **Individu en société** donne un plein crédit de 110 heures*

## TABLE DES MATIÈRES

### Avant-propos

#### 1. CADRE THÉORIQUE:

1.1	Philosophie de l'éducation publique à l'Île-du-Prince-Édouard .....	3
1.2	Résultats d'apprentissage transdisciplinaires pour les finissants et les finissantes à l'Île-du-Prince-Édouard .....	5
1.3	Programme de sciences humaines de la 1 <sup>re</sup> à la 12 <sup>e</sup> année .....	9
1.4	Développement des habiletés en sciences humaines .....	10
1.5	Résultats d'apprentissage généraux du programme .....	20

#### 2. COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES :

2.1	Le milieu	
	Approche méthodologique et démarche d'apprentissage .....	23
	Stratégies d'enseignement .....	26
	A. Le questionnement .....	27
	B. Modèles de stratégies .....	30
2.2	Clientèle scolaire :	
	Besoins des apprenants	
	A. Les élèves francophones .....	82
	B. Les élèves en immersion .....	83
	Profil psychopédagogique de l'élève .....	87

#### 3. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES:

3.1	Introduction .....	90
3.2	Les buts de l'évaluation en sciences humaines .....	91
3.3	Les types, les stratégies et les outils d'évaluation .....	91

#### 4. PLAN D'ÉTUDE:

	Références au texte de base .....	113
	INTRODUCTION .....	114
	VIVRE EN SOCIÉTÉ .....	146
	LA CULTURE .....	197

## Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse à toutes les agentes et à tous les agents d'éducation de l'enseignement au secondaire et plus particulièrement aux titulaires des cours de sciences humaines. Il vise les élèves de SOC621F ou M.

Ce document veut tenir compte des tendances actuelles et préconisées dans l'avenir en enseignement des sciences humaines. Il considère l'approche socio-constructiviste et l'emphase sur le développement des habiletés comme essentielles au développement de l'autonomie dans les apprentissages futurs de l'élève.

Nous remercions tous les collaborateurs qui ont contribué au développement de ce cours.

Lorsque le générique masculin est utilisé dans ce document, il l'est uniquement dans le but d'alléger sa lecture et son usage ne veut avantager aucun sexe en particulier.

# **Cadre théorique**

## **1.1 UNE PHILOSOPHIE D'ÉDUCATION PUBLIQUE POUR LES ÉCOLES DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD**

### **Objectif :**

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

### **Principes de base :**

La société reconnaît un ensemble de principes très répandus qui forment un cadre pour l'éducation publique. Les principes identifiés pour le système d'éducation de l'Île-du-Prince-Édouard sont les suivants :

- l'éducation publique à l'Î.-P.-É. est basée sur un programme de qualité qui respecte la valeur intrinsèque du particulier et se concentre sur le développement de chaque enfant.
- le système d'éducation publique reconnaît que l'éducation est la responsabilité à la fois de l'école, de la famille et de la communauté.
- le système d'éducation publique respecte et appuie les droits fondamentaux de la personne tels qu'identifiés dans la Charte canadienne des droits et libertés et dans la Human Rights Act (Loi sur les droits de la personne).
- le système d'éducation publique reflète le caractère, le patrimoine et la démocratie de la société qu'il dessert.
- les programmes du système d'éducation publique reflètent une opinion moderne des connaissances, des habiletés et des attitudes qui ont le plus d'importance pour les particuliers et pour la société.

**Buts : Les buts de l'éducation publique veulent permettre à l'étudiant :**

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

*Ministère de l'Éducation  
1990*



## **1.2 RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE TRANSDISCIPLINAIRES POUR LES FINISSANTES ET FINISSANTS.**

**\*\*** L'enseignement de ce cours doit permettre l'atteinte de plusieurs de ces résultats pour mériter d'être appelé un cours valable.

### ***CIVISME***

*Les finissantes et finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.*

Les finissantes et finissants seront capables, par exemple :

- de démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial;
- de comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents, et de planifier l'avenir en fonction de ces connaissances;
- d'expliquer l'importance de la mondialisation de l'activité économique par rapport au regain économique et au développement de la société;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres, de même que l'apport du multiculturalisme à la société;
- de définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques;
- d'examiner les problèmes reliés aux droits de la personne et de reconnaître les formes de discrimination;
- de comprendre la notion du développement durable et de ses répercussions sur l'environnement.

### ***COMMUNICATION***

*Les finissantes et finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire dans une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.*

Les finissantes et finissants seront capables, par exemple :

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

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

### ***COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES***

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

Les finissantes et finissants seront capables, par exemple :

- de trouver, d'évaluer, d'adapter, de créer et de partager des renseignements en utilisant des technologies diverses;
- de faire preuve de compréhension des technologies existantes ou en voie de développement et de les utiliser;
- de démontrer une compréhension de l'impact de la technologie sur la société;
- de démontrer une compréhension des questions d'ordre moral reliées à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.

### ***DÉVELOPPEMENT PERSONNEL***

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

Les finissantes et finissants seront capables, par exemple :

- de faire la transition au marché du travail et aux études supérieures;
- de prendre des décisions éclairées et d'en assumer la responsabilité;
- de travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un objectif;

- de démontrer une compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie;
- de choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières;
- de démontrer des habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles;
- de démontrer de la curiosité intellectuelle, un esprit entreprenant et un sens de l'initiative;
- de faire un examen critique des questions d'ordre moral.

### ***EXPRESSION ARTISTIQUE***

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

Les finissantes et finissants seront capables, par exemple :

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

### ***LANGUE ET CULTURE FRANÇAISES***

*Les finissantes et finissants seront conscients de l'importance et de la particularité de la contribution des Acadiennes, des Acadiens et d'autres francophones à la société canadienne. Ils reconnaîtront leur langue et leur culture comme base de leur identité et de leur appartenance à une société dynamique, productive et démocratique dans le respect des valeurs culturelles des autres.*

Les finissantes et finissants seront capables, par exemple :

- de s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit dans un français correct en plus de manifester le goût de la lecture et de la communication en français;
- d'accéder à l'information en français provenant des divers médias et de la traiter;

- de faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités en tant que francophones;
- de démontrer une compréhension de la nature bilingue du Canada et des liens d'interdépendance culturelle qui façonnent le développement de la société canadienne.

### ***RÉSOLUTION DE PROBLÈMES***

*Les finissantes et finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.*

Les finissantes et finissants seront capables, par exemple :

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

### 1.3 LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES DE LA 1<sup>re</sup> À LA 12<sup>e</sup> ANNÉE

Le contenu du programme provincial de sciences humaines destiné aux élèves de 1<sup>ère</sup> à 12<sup>e</sup> année est structuré selon une approche intégrée et thématique pour l'école élémentaire, tandis qu'à l'école secondaire, il est basé sur une approche disciplinaire. Un souci de coordination a été apporté dans le choix des contenus.

Le programme de l'élémentaire se répartit comme suit :

1 <sup>ère</sup> année :	La famille
2 <sup>e</sup> année :	Le voisinage
3 <sup>e</sup> année :	La région
4 <sup>e</sup> année :	Le Canada et ses habitants
5 <sup>e</sup> année :	Les provinces de l'Atlantique et leurs habitants
6 <sup>e</sup> année :	L'Île-du-Prince-Édouard

À l'école secondaire, la progression se présente comme suit :

7 <sup>e</sup> année	Les sciences humaines par le titre du Canada-Partie 1
8 <sup>e</sup> année	Les sciences humaines par le titre du Canada-Partie 2
9 <sup>e</sup> année	Sciences humaines par l'étude des Maritimes
10 <sup>e</sup> année	HIS 421 - Le Canada dans le monde d'aujourd'hui
11 <sup>e</sup> année	DRO 521- Le droit
12 <sup>e</sup> année	SOC 621F ou M - L'individu en société ECO 621F ou M - L'éducation économique HIS 621M - L'histoire ancienne

## 1.4 DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS EN ÉTUDES SOCIALES - SECONDAIRE

La capacité de lire, d'écouter, de regarder, de parler et d'écrire d'une façon efficace, et celle de travailler avec d'autres, contribuent à la formation de citoyens qui sont sensibles et respectueux envers les points de vue des autres. L'organisation des habiletés en études sociales utilisée ci-dessous est faite pour les clarifier. Ce format ne reflète pas comment les élèves apprennent, ni comment on les instruit. Les catégories d'habiletés et les habiletés au sein de ces groupes sont reliées. L'enseignant doit les enseigner d'une façon intégrée de sorte que les relations existant entre et parmi ces habiletés soient comprises et appliquées par les élèves.

L'enseignant déterminera où et quand introduire et développer une habileté en se basant sur les besoins et la nature des apprenants. Les habiletés peuvent être présentées, développées, utilisées et/ou renforcées dans d'autres disciplines. Les habiletés ont été regroupées selon les catégories suivantes :

Habiletés reliées aux processus mentaux - Habiletés permettant à l'élève d'acquérir, d'évaluer et d'utiliser l'information et les idées.

REPÉRER/INTERPRÉTER/ORGANISER  
ANALYSER/SYNTHÉTISER/ÉVALUER

Habiletés de communication - Habiletés permettant à l'élève d'exprimer et de présenter l'information et les idées.

COMMUNICATION ORALE, VISUELLE, ÉCRITE

Habiletés de participation - Habiletés permettant l'interaction d'une personne avec d'autres.

HABILITÉS PERSONNELLES  
RELATIONS INTER-PERSONNELLES  
PROCESSUS DE GROUPE ET DISCUSSION

Les habiletés s'enseignent à partir d'un contexte et non séparément. Il faudra donc les relier aux objectifs de connaissances et d'attitudes. Les objectifs d'habiletés sont groupés ici en catégories à des fins d'organisation. Certaines des habiletés peuvent appartenir à plus qu'une catégorie.

## **HABILETÉS RELIÉES AUX PROCESSUS MENTAUX**

### **REPÉRER/INTERPRÉTER/ORGANISER**

(gagner accès à l'information et aux idées)

#### **Déterminer l'information requise et les sources possibles**

1. Identifier et définir le(s) sujet(s)
2. Identifier les sources possibles et où trouver l'information (imprimés, entrevue, enquête, etc).

#### **Trouver des matériaux en bibliothèque**

1. Trouver différentes catégories de ressources imprimées ou non à l'aide du système décimal Dewey.
2. Utiliser le fichier pour trouver les cotes de référence
3. Utiliser le fichier pour reconnaître qu'une référence est cataloguée de trois façons : sujet, auteur et titre.
4. Utiliser des guides de périodiques et d'autres répertoires.
5. Trouver des ouvrages de référence en études sociales, comprenant du matériel imprimé (atlas, almanacs, encyclopédies, annuaires et dictionnaires) et non imprimés (audio et visuel).

#### **Travailler avec des ouvrages de référence**

1. Distinguer entre la fiction et la réalité.
2. Faire des choix parmi une variété d'ouvrages ayant trait au sujet, y compris des ouvrages de référence générale (dictionnaires, annuaires, almanacs, encyclopédies) et de référence spécifique (histoire, géographie, sciences politiques).
3. Prendre note de la source selon la cote, l'auteur, le titre, la date, la page, etc.
4. Utiliser le titre, la table des matières, l'index, le glossaire, les appendices, les listes, la date de publication.
5. Repérer l'information dans les références, à l'aide de mots-clés, d'indices, de renvois, de tables des matières.

#### **Utiliser des journaux, des revues et des brochures comme sources d'information**

1. Choisir du matériel convenant aux activités de classe.
2. Choisir des actualités importants qui se rapportent aux sujets à l'étude.
3. Apprendre à connaître les sections des journaux, leur organisation et leur but.
4. Reconnaître les différences dans les buts et le reportage de divers magazines, journaux et brochures.

### **S'informer en lisant**

1. Lire du matériel pour trouver des réponses aux questions.
2. Reconnaître et être capable d'utiliser des termes se rapportant particulièrement aux études sociales.
3. Utiliser les titres, les phrases-thèmes et les phrases récapitulatives pour identifier les idées principales.
4. Différencier entre idées principales et idées secondaires.
5. Reconnaître des rapports : dans une séquence, de cause à effet, l'espace et le lieu, le temps.
6. Reconnaître des signes et des symboles (notes, astérisques, etc.).
7. Lire en ayant un but et avec discernement.
8. Apprendre à ajuster la vitesse de lecture au type de matériel.
9. Parcourir le texte pour trouver un mot particulier, avoir une impression générale ou repérer une information particulière à l'aide d'indices tels que tables de matière, titres de chapitre, mots en italique, graphiques, images ou diagrammes.
10. Prendre des notes (mémo, en points résumés, en réseau schématique) qui résument les idées principales et secondaires.

### **S'informer en écoutant et en observant**

1. Écouter et observer pour trouver des réponses aux questions.
2. Reconnaître et comprendre des indications verbales (choix de mots, ton de la voix, voix forte) et non verbales (contact visuel, expression faciale, gestes), etc.
3. Identifier des idées principales en utilisant des indices tels que des titres, la répétition, des énoncés sommaires, et des changements dans le rythme, le volume ou le mouvement corporel pour identifier des idées que le locuteur met en valeur.
4. Écouter et observer en ayant un but et avec discernement.
5. Tout en écoutant et en observant prendre des notes (résumés, points essentiels, cartes de réseaux), qui résument les idées principales et secondaires.

### **Recueillir de l'information par des entrevues et des excursions**

1. Identifier le but d'une entrevue ou d'une excursion.
2. Planifier le processus à suivre pour faire une entrevue ou une excursion, y compris les questions à poser.
3. Noter l'information en utilisant une variété de techniques.
4. Prendre des notes (résumés, points, cartes de réseaux) pour résumer les idées principales et secondaires.



### **Recueillir des faits à l'aide de réseaux d'information :**

1. Utiliser un ordinateur pour entrer et sortir de l'information recueillie de diverses sources.
2. Obtenir l'information de réseaux, de banques de données et de sources électroniques.
3. Utiliser un programme de traitement de textes pour organiser de l'information.

### **Interpréter une variété de moyens visuels tels que l'art, la télévision, les films, l'art dramatique, les bandes dessinées, les graphiques, les tableaux**

1. Reconnaître que l'information peut se présenter de façons diverses.
2. Utiliser ces moyens comme sources d'informations.
3. Reconnaître et comprendre les signes et les symboles utilisés.
4. Décrire le contenu (général et particulier) du matériel.
5. Déterminer les idées principales et les idées secondaires.
6. Reconnaître les relations entre des variables dans des graphiques, des diagrammes et des tableaux.
7. Identifier des points de vue exprimés dans des bandes dessinées, des caricatures, des photographies.
8. Identifier le but, le message et le public visé dans la communication visuelle.
9. Identifier, comprendre et évaluer de façon critique la relation entre le but, le message et le public visé dans la communication visuelle.

### **Interpréter des cartes, des globes et des photos aériennes**

1. Utiliser ces moyens comme sources d'information.
2. Interpréter et utiliser les légendes et les symboles cartographiques sur différents types de cartes.
3. Reconnaître que le relief en couleur et les lignes de contour représentent la nature de la région (élévation et relief).
4. Utiliser les points cardinaux et collatéraux (N-O, N-E, S-O, S-E).
5. Orienter les cartes dans la bonne direction.
6. Identifier et utiliser la terminologie géographique pour les formes de terrain et étendues d'eau - baie, golfe, bras de mer, péninsule, isthme, etc.
7. Repérer des lieux et/ou des traits caractéristiques à l'aide d'une grille de coordonnées (ex. : cartes routières, atlas).
8. Utiliser les latitudes et les longitudes pour repérer des endroits sur les cartes.
9. Identifier les fuseaux horaires et la ligne internationale de changement de date, les rapporter à la longitude, à la rotation de la terre et aux problèmes du changement de l'heure lorsqu'on voyage.
10. Identifier les rapports suggérés par des données cartographiques, par exemple, les facteurs qui déterminent l'emplacement des villes.
11. Déterminer la distance sur une carte en utilisant une échelle.

12. Lire des cartes de la même région dessinées à différentes échelles.
13. Estimer des distances sur un globe en utilisant la latitude.
14. Reconnaître des éléments sur des photos aériennes.
15. Comparer des cartes et des photos de la même région.

### **Organiser l'information**

1. Trier et classer l'information sous des rubriques principales ou en catégories.
2. Mettre en séquence des événements, des faits et des idées (selon l'importance ou l'ordre d'arrivée).
3. Utiliser une variété de méthodes pour classer l'information (tableaux récapitulatifs, cartes de concept, réseaux d'association, etc.).

### **ANALYSER/SYNTHÉTISER/ÉVALUER** (en utilisant de l'information et/ou des idées)

### **Analyser l'information**

1. Distinguer entre fait et fiction, entre fait et opinion, et entre fait et théorie.
2. Comparer l'information sur un même sujet tiré de deux sources ou plus, pour voir si elles sont identiques, semblables, parallèles, incompatibles, sans rapport ou contradictoires.
3. Comparer des sources d'information pour vérifier l'exactitude, la pertinence, la fiabilité, la validité.
4. Détecter les préjugés dans des sources d'information (stéréotypes, clichés, caractère ethnocentrique, propagande).
5. Identifier des points de vue et/ou des perspectives.
6. Identifier des suppositions, faites ou sous-entendues.
7. Distinguer entre des revendications justifiées et non justifiées.
8. Reconnaître la propagande et ses buts dans un contexte donné.
9. Identifier des sources d'informations principales et secondaires (autorité, expertise).
10. Déterminer les valeurs sous-jacentes à une position (identifier, définir et décrire les priorités de valeur et les conflits de valeur).

### **Synthétiser l'information**

1. Faire des inférences à partir de l'information.
2. Élaborer des concepts en catégorisant l'information.
3. Utiliser l'information pour tirer des conclusions.
4. Faire des généralisations en énonçant les rapports entre les concepts.
5. Se former une opinion basée sur un examen critique de l'information.
6. Proposer un nouveau plan d'action ou d'opération, ou créer un nouveau système.
7. Réunir l'information acquise pour répondre à une question, résoudre un problème ou prendre une décision.

8. Identifier des réponses, des conclusions, des solutions ou des décisions alternatives.

### **Évaluer l'information**

1. Juger de la pertinence de l'information
2. Juger de la validité de l'information - source, objectivité, exactitude, d'actualité ou passée.
3. Évaluer si les solutions, les décisions ou les actions alternatives sont souhaitables et réalisables.
4. Juger si la décision ou l'action est souhaitable et réalisable, en s'appuyant sur une prise de position pour une valeur particulière.
5. Évaluer le processus utilisé pour parvenir à une réponse, une conclusion ou une décision.

## **HABILETÉS DE COMMUNICATION**

### **LA COMMUNICATION ORALE**

1. Exprimer ses pensées clairement dans des présentations orales à des auditoires de plus en plus variés, dans des buts et avec des moyens divers :
  - a) communiquer ses pensées, réflexions, sentiments et informations sous une variété de formes telles que présentation orale, discours ou débat;
  - b) communiquer l'information et expliquer ses pensées, sentiments et idées sous des formes variées telles que présentation orale, discours ou débat;
  - c) communiquer l'information, expliquer ses pensées, sentiments et idées, et utiliser des arguments persuasifs sous une variété de formes telles que présentation orale, discours ou débat.
2. Utiliser un vocabulaire approprié.
3. Prononcer correctement les mots et les énoncer clairement.
4. Utiliser le vocabulaire approprié et les bons éléments de la communication orale tels que le débit, le rythme, la force de la voix, les gestes et le contact visuel.
5. Utiliser convenablement des notes en présentant de l'information oralement.
6. Utiliser convenablement les médias (transparents, magnétophone, magnétoscope, tableau, etc.).

## LA COMMUNICATION VISUELLE

### Exposer et démontrer

1. Choisir un médium approprié pour une présentation.
2. Construire des cartes appropriées (croquis, cartes thématiques.)
3. Construire des tableaux, des diagrammes, des illustrations, des lignes chronologiques, etc., en utilisant une gamme de matériaux et d'instruments.
4. Faire une exposition, un modèle à trois dimensions, un tableau mural, un collage, une oeuvre d'art, une caricature, un diorama, un film, des diapositives, un enregistrement magnétoscopique, etc.

## LA COMMUNICATION ÉCRITE

1. Garder son matériel scolaire d'une manière soignée et bien organisée.
2. Utiliser les habiletés reliées à l'art d'écrire.
3. Organiser l'information et les idées sous une forme compatible avec ce qui est requis :
  - a) utiliser des techniques appropriées à l'introduction d'une composition, telles que : écrire une phrase-thème, commencer un paragraphe ou prendre un point de vue en relation avec le sujet;
  - b) utiliser des méthodes variées pour composer un texte écrit, telles que : raisonnement, exemple, ordre chronologique, ordre spatial, opinion, séquence des événements et comparaison;
  - c) utiliser des techniques convenant à la conclusion d'une composition écrite, telles que la conclusion d'un argument.
4. Réviser et corriger un texte, avec de l'aide, pour vérifier l'exactitude des phrases, de la structure, de la ponctuation, des majuscules, de la grammaire et de l'orthographe.
5. Utiliser un dictionnaire, un dictionnaire de synonymes et un manuel de composition pour résoudre des questions spécifiques en utilisant ce qui est accepté.
6. Exprimer des idées dans ses propres termes et donner les références appropriées pour ce qui est paraphrasé ou cité.
7. Composer une bibliographie acceptable et des renvois en bas de page lorsque cela est exigé.
8. Soutenir un point de vue par écrit, en utilisant des faits ou d'autres moyens d'appui, tels que des exemples, citer des experts, des statistiques, des analogies
  - a) écrire une composition claire à partir du point de vue de l'élève, ex. : lettres, courts rapports et explications, en mettant l'accent sur sa propre expérience et ses connaissances préalables;
  - b) écrire une composition claire et convaincante en tenant compte de plusieurs points de vue, ex. : lettres, rapports et explications, en utilisant sa propre expérience en plus de celles des autres comme références;
  - c) écrire une composition claire et convaincante en tenant compte de plusieurs

points de vue, ex. : lettres, rapports, éditoriaux et essai, en mettant l'accent sur la synthèse et l'évaluation de l'information venant de sources variées.

9. Développer une plus grande maîtrise dans l'utilisation de l'ordinateur durant toutes les étapes du processus de composition (ébauche, révision, correction, édition, publication).

## **HABILETÉS DE PARTICIPATION**

### **HABILETÉS PERSONNELLES**

1. Prêter attention aux messages intérieurs et les reconnaître.
2. Reconnaître ses propres forces et ses limites et solliciter de l'aide quand c'est nécessaire.
3. Faire des choix et prendre des décisions.
4. Reconnaître que les comportements de quelqu'un suscitent l'approbation ou la désapprobation chez quelqu'un d'autre.
5. Comprendre et accepter la critique constructive.
6. Travailler indépendamment sans surveillance.
7. S'engager dans une auto-critique constructive.
8. Apprendre à faire face aux sentiments de frustration.

### **RELATIONS INTER-PERSONNELLES**

1. Faire preuve de respect envers les droits et les opinions des autres.
2. Exercer la maîtrise de soi au je, en parlant, etc.
3. Agir avec les autres selon les normes sociales.
4. Être prêt à accueillir et savoir inclure les nouvelles personnes dans son groupe.
5. Offrir aux autres de l'encouragement et son approbation.
6. Résoudre un conflit par voie de compromis et de coopération.
7. Exprimer son désaccord d'une manière acceptable.
8. Communiquer sa réaction sans intimider, en évitant des termes blessants et un langage corporel négatif.
9. Reconnaître les émotions ou les réactions d'une personne, pour déterminer ses sentiments ou ses points de vue.

### **PROCESSUS DE GROUPE ET DISCUSSIONS**

1. Savoir parler sérieusement avec les autres à l'intérieur de divers cadres, y compris petits groupes informels et discussions avec la classe entière.
2. Développer de plus en plus de facilité dans la communication avec autrui, dans des situations plus formelles telles que des entrevues et des tables rondes.
3. Contribuer, en tant que membre de groupe, à établir des buts et des règles, à organiser, à planifier et à prendre des décisions.

4. Contribuer aux diverses fonctions du groupe, telles que chef et secrétaire, et devenir de plus en plus habile dans chaque fonction.
5. Distinguer entre le travail qui peut être accompli efficacement par des personnes seules, et celui qui demande un effort collectif.
6. Contribuer aux processus de groupe : s'en tenir en sujet, approuver des idées par des faits et des raisons, développer les idées des autres, paraphraser et essayer d'en arriver à un consensus ou à une décision.
7. Faire ressortir un argument sans monopoliser la discussion.

## **PRINCIPALES SOURCES CONSULTÉES**

Johns, Eunice et Fraser, Dorothy McClure, Appendix, Social Studies Skills: A Guide to Analysis and Grade Placement. In Helen McCracken Carpenter (Ed.) Skill Development in Social Studies, 33rd Yearbook, National Council for Social Studies, Washington, D.C., 1963.

NCSS Position Paper, Skills in the Social Studies Curriculum, Social Education, April, 1984.

British Columbia Ministry of Education, Social Studies Curriculum Guide, Grade One - Grade Seven, 1983.

British Columbia Ministry of Education, Social Studies Curriculum Guide, Grade Eight - Grade Eleven, 1985.

Alberta Education, Junior High Language Arts Curriculum Guide, 1987.

# **Résultats d'apprentissage généraux**

## **1.5 LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES**

Les buts du programme de sciences humaines visent essentiellement à aider les élèves à atteindre les résultats d'apprentissages transdisciplinaires, à se développer pleinement selon leurs capacités, à mieux comprendre la nature des sciences humaines et à acquérir des connaissances sociales fondamentales. Les élèves doivent développer les attitudes et acquérir les habiletés et les connaissances suivantes, lesquelles constituent les buts du programme.

### **a) Inciter à découvrir un ensemble de connaissances sur les phénomènes sociaux par le biais de la mise en application des habiletés reliées à la démarche scientifique.**

L'apprentissage des sciences humaines devrait permettre aux élèves d'assimiler des données factuelles fondamentales et de comprendre des notions et des concepts des phénomènes sociaux qui s'y rapportent.

Toute démarche scientifique comprend la définition d'un problème, la formulation d'hypothèses, l'observation, le classement, la mesure, la communication, la collecte de données, l'expérimentation, l'analyse, l'inférence et l'élaboration de conclusions. Les élèves doivent se rendre compte que les sciences humaines ont des limites, mais qu'elles fournissent toutefois un ensemble structuré de principes expliquant des phénomènes sociaux.

### **b) Développer une attitude positive dans l'interaction avec la société et dans son amélioration.**

Le programme de sciences humaines doit amener les élèves à respecter leur société et leur permettre de mieux comprendre les interactions complexes, et de respecter leurs prochains. Dans cette optique, l'adolescent tiendra compte des conséquences qu'ont certaines activités sur la société, et il (elle) comprendra comment les besoins des êtres humains influencent les décisions touchant la vie sociale.

### **c) Permettre à l'élève de relier l'apprentissage des sciences humaines à des applications pratiques de la vie courante et promouvoir la contribution des humains dans l'évolution de la société.**

L'activité scientifique est une entreprise humaine, car toute recherche est le résultat de la curiosité et du travail d'individus. L'élève doit pouvoir apprécier les applications de la science humaine à la vie sociale et se former des opinions, particulièrement lorsque la science humaine rencontre les problèmes et les aspirations de la société.



**d) Développer la capacité de résoudre des problèmes, de planifier et de mener des recherches individuellement et avec d'autres sur des sujets et des problèmes liés aux intérêts des élèves.**

Pour effectuer des progrès sur le plan social, il faut que les gens travaillent en étroite collaboration et qu'ils se fassent part des informations qu'ils détiennent et des méthodes de recherche qu'ils ont utilisées. Pour aider les élèves à acquérir ces qualités, les cours de sciences humaines doivent leur fournir l'occasion de communiquer, de participer à des travaux de recherche et d'avoir des contacts avec la société afin de pouvoir résoudre des problèmes personnels et sociaux.

Quant à la recherche, ce guide tient pour acquis que l'apprenant a été formé chaque année dans les techniques de recherche telles que préconisées dans le document directeur du ministère, intitulé « Continuum d'habiletés relatives à l'apprentissage en bibliothèque ». Considérant que la totalité des connaissances humaines s'accroît géométriquement tous les ans, on ne parle plus d'un contenu suffisant à apprêter l'apprenant pour faire face au monde contemporain. Il s'agit, plutôt, d'équiper le jeune avec des compétences individuelles et coopératives qui mènent l'apprenant à la résolution de problèmes et à la prise de décisions. Le but ultime de ce cours est alors d'amener l'élève à une meilleure connaissance et compréhension de la société dans une perspective mondiale et de le sensibiliser à son rôle de citoyen afin qu'il puisse :

- prendre de bonnes décisions personnelles;
- participer à des consensus;
- développer le souci d'améliorer le monde dans lequel il vit.

# **Composantes pédagogiques**

## 2.1 LE MILIEU

### Approche méthodologique et démarche d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage décrits dans ce guide constituent le programme-cadre pour l'enseignement du cours **Individu en société** (HIS 621). Ces résultats ne visent pas uniquement la mémorisation de faits, de notions et de théories, mais aussi l'acquisition d'habiletés et d'habitudes de travail ainsi que le développement d'attitudes positives envers les sciences humaines.

Il n'existe pas de méthode unique d'enseignement pour atteindre ces résultats. La plupart des activités suggérées pour **L'individu en société** reposent sur une approche communicative/expérientielle telle que préconisée par le ministère de l'Éducation de l'Î.-P.-É.

Il s'agit d'une variété d'activités qui placent l'élève au centre de son apprentissage. Le processus d'investigation exige la participation active de l'élève, et ce processus peut être véhiculé par une variété de stratégies pédagogiques :

- l'analyse de statistiques, de graphiques et de tableaux
- les investigations auprès de la population
- la résolution de problèmes
- l'élaboration et l'utilisation de modèles
- les discussions
- les débats
- le dossier de l'élève traitant des actualités dans le monde des sciences humaines
- les recherches à la bibliothèque
- l'exposé oral
- les rapports
- l'apprentissage coopératif
- les excursions
- la participation
- le journal personnel
- le contrat

\* Nous privilégions la communication électronique ainsi que la rédaction de lettres comme moyens d'effectuer les investigations auprès de la population.

En règle générale, la meilleure façon d'aborder les sciences humaines consiste à s'assurer que les apprentissages soient directement liés au quotidien de l'élève. Dans le contexte d'un enseignement dynamique, l'adolescent comprendra véritablement la valeur du programme.

L'approche que l'on préconise dans ce cours se base sur ce que nous disent les théories de l'apprentissage. Par conséquent, l'enseignant doit chercher à respecter les principes suivants :

- L'enseignement doit être axé sur l'apprenant. Pour être capable de réutiliser ce qu'il apprend, l'élève doit être un apprenant actif, il doit être celui qui découvre des connaissances, celui qui pratique des habiletés. On ne peut lui demander de s'impliquer dans l'étude de la société si on n'exige de lui que d'être un récepteur passif.

« On ne se représente plus l'apprenant comme une personne qui se contente de recevoir et d'emmagasiner des renseignements; on le conçoit plutôt comme une personne apte à résoudre des problèmes, qui s'oriente elle-même en fonction de ses motifs personnels, qui connaît les procédés et les utilisations de l'apprentissage et qui tire un sentiment de confiance et de valeur personnelle de ses diverses réalisations (...), qui est capable de recherches, d'analyses, de synthèses et d'évaluations, (...) une personne douée d'une curiosité éclairée, fertile en ressources, en intuition et en créativité. »<sup>1</sup>

La raison d'être de la classe, c'est l'étudiant. Le professeur devient un élément déclencheur, un animateur, un guide pour l'élève.

- Il faut susciter un intérêt, créer une motivation à apprendre en piquant la curiosité du jeune, en le confrontant à des problèmes qui le touchent, en l'amenant à se poser des questions.
- Ce que le jeune apprend doit être relié à son vécu et à son quotidien. L'élève doit se sentir impliqué d'une façon ou d'une autre avec ce qu'il apprend, il doit se sentir concerné. Cela implique qu'il faut partir de ce que sait déjà l'élève, de ses croyances, de ses valeurs, de ses expériences. L'étudiant apprend mieux quand il est placé dans le contexte le plus concret possible. On peut aussi relier ce qui se passe dans les sociétés et entre les pays à ce qu'il vit lui-même avec ses proches ou dans sa communauté.
- Ce que l'étudiant apprend doit répondre à un besoin, il doit percevoir l'utilité de la matière ou de l'apprentissage, il doit en voir l'application pratique. Il s'agit en quelque sorte de justifier, de donner une raison d'être aux éléments du cours. L'élève doit pouvoir en retirer un bénéfice personnel.

---

1. Programme cadre : Histoire et études contemporaines  
ministère de l'Éducation, Ontario p. 12

- Il faut respecter les divers styles d'apprentissage, ce qui implique d'offrir une grande variété d'activités dans différentes situations d'apprentissage (différents environnements, différents arrangements de la classe).
- Il faut chercher à créer un milieu d'apprentissage riche et intéressant en ayant recours à des ressources variées et nombreuses afin de multiplier les stimuli, afin d'élargir les horizons et les expériences de l'étudiant, afin de garder son intérêt et de le placer face à de nouveaux défis. Le manuel ne doit pas être utilisé comme un instrument d'apprentissage quotidien; il doit rester une ressource pour l'élève, une source d'information complémentaire, un aide didactique, une référence, un outil de renforcement, et même un instrument de recherche.
- L'enseignant doit toujours savoir ce qu'il attend de ses élèves et ceux-ci ne doivent jamais perdre de vue les résultats d'apprentissage qu'ils cherchent à atteindre.

De plus, si l'on considère l'évolution rapide de la société canadienne et de la conjoncture internationale, en plus de la multitude d'informations dont nous sommes bombardés quotidiennement, il est aujourd'hui préférable d'initier à des habiletés et à des concepts que d'enseigner des faits isolés ou des événements.

L'emphase du cours L'individu en société sera donc mise sur le développement d'habiletés chez l'élève afin de l'aider à devenir autonome, confiant en ses moyens et apte à faire face aux nouvelles situations qui se présenteront tout au cours de sa vie.

Il y a trois grandes catégories d'habiletés que l'on cherche à développer. Il s'agit des :

1. habiletés du processus mental :
  - repérage qui implique de consulter diverses sources pour chercher et trouver les renseignements désirés;
  - organisation qui permet de regrouper, de classer et d'ordonner l'information;
  - conceptualisation qui permet de faire de l'analyse (perception des causes et de leurs effets, distinction entre faits et opinions, tirer une conclusion, trouver les arguments pour et contre, etc.) et de la synthèse (généralisation, implications d'une situation, prédiction de conséquences et justification, etc.);
  - évaluation qui permet de porter un jugement, de se faire une opinion personnelle, de développer son esprit critique.
2. habiletés de communication :
  - qui permettent la transmission par divers procédés, de connaissances, d'idées, de sentiments et d'opinions. On inclut ici les habiletés de réception comme l'observation, la prise de notes, l'interprétation de matériel graphique (dessins, illustrations, caricatures).
3. habiletés sociales :
  - qui permettent aux élèves de travailler en groupes.

# **Stratégies d'enseignement**

## A. Le questionnement

Questionner est une stratégie importante dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Répondre aux questions et poser des questions constituent deux types d'interrogation utilisés par les enseignants et les élèves dans des situations variées. Les bonnes questions incluent souvent le domaine cognitif (traitement de l'information) et le domaine affectif (intérêts, attitudes). Les questions devraient être établies de façon à motiver, à instruire et à évaluer. Outre les stratégies d'interrogation faites pour guider et gérer l'apprentissage, les élèves devraient être encouragés à développer les habiletés à poser leurs propres questions. Les questions que les enseignants posent peuvent servir de modèle, mais les élèves devraient recevoir des instructions sur la manière de poser et de répondre à leurs propres questions. L'interrogation est «la semence de l'enquête» et l'apprentissage des élèves est renforcé par leur implication à fournir des questions qui les aideront à traiter l'information.

On doit utiliser une variété de types de questions. Il existe plusieurs façons de catégoriser les questions :

- a) les questions de mémoire, les questions convergentes, divergentes, et d'évaluation. ces types de questions peuvent être disposées en séquence, allant des questions fermées aux questions ouvertes :
  - les questions de mémoire nécessitent le rappel de faits (définition, heure, place). Ce sont des questions fermées parce qu'il ne peut y avoir qu'une seule réponse.
  - les questions d'ordre convergent nécessitent le rappel d'idées ou de faits et leur organisation dans des termes propres à chacun (relations). Ce sont des questions fermées parce qu'il y a des réponses «justes», mais les réponses ne doivent pas être mémorisées machinalement.
  - les questions d'ordre divergent demandent des réponses originales et créatives combinant faits et idées de manière à tirer des conclusions (spéculation). Ce sont des questions ouvertes, il n'y a pas de réponse «justes», mais les réponses sont basées sur des informations exactes.
  - les questions d'évaluation font appel au jugement et à un choix basé sur de l'évidence et des valeurs. Ce sont des questions ouvertes; il n'y a pas de réponse «correcte», mais seulement l'opinion ou le choix de chacun.
- b) Hilda Taba a classé les questions en quatre catégories : les questions ouvertes, les questions convergentes, les questions d'interprétation et les questions culminantes.
- c) Selon Benjamin Bloom, il y a six niveaux de fonctionnement intellectuel sur lesquels on devrait construire des questions : rappel, compréhension, application, analyse, synthèse et

évaluation.

Bien que les catégories soient souvent décrites comme appartenant à différents niveaux, on ne devrait pas conclure qu'une catégorie est meilleure qu'une autre. Ce qui est important c'est que ces processus reçoivent une importance égale. La recherche montre que l'on devrait poser des questions de tous les niveaux afin d'encourager les élèves à penser à tous les niveaux.

La liste ci-après aidera les enseignants à créer des questions pour les discussions et les activités de classe, les devoirs et les examens. Il est important de reconnaître que ce sont les réponses qui déterminent plus exactement le niveau du processus utilisé, non les questions. Les questions devraient être adaptées aux styles d'apprentissage des élèves et à leur maturité intellectuelle.

### Types de Questionnement

Niveaux	Mots-clés	Exemples
<b>MÉMOIRE/CONNAISSANCE</b> (se rappeler/reconnaître)  Rappeler ou reconnaître l'information d'après sa mémoire.	Définir Décrire Identifier Étiqueter Faire une liste Repérer Associer Nommer Noter	Comment ...? Quoi ...? Quand ...? Où ...? Qui ...? Lequel ...? Pourquoi ...? Repérer diverses sources d'information.
<b>COMPRÉHENSION</b> (traduire/interpréter extrapoler)  Comprendre la signification de l'information. Changer l'information d'une forme à une autre. Découvrir des relations.	Expliquer Faire un schéma Paraphraser Reformuler Redéfinir Recomposer Traduire	Reconnaître l'idée principale. Expliquer le sens. Expliquer dans ses propres termes. Donner un exemple. Condenser ce paragraphe. Dire un mot. Quelle partie ne convient pas ...?
<b>APPLICATION</b> (organiser)  Utiliser l'information ou l'apprentissage en nouvelle situation.	Appliquer Changer Démontrer Illustrer Manipuler Choisir Utiliser	Choisir les commentaires qui conviennent le mieux. Dire comment, quand, où, pourquoi. Dire ce qui arriverait. Qu'arriverait-il si ...? Quel serait le résultat? Ceci s'applique à ...? Cela signifie-t-il que ...?
Niveaux	Mots-clés	Exemples



<p><b>ANALYSE</b> (démontrer)</p> <p>Séparer l'information pour arriver aux composantes de base et pour comprendre la structure de son organisation - identifier des éléments des rapports.</p>	<p>Analyser Catégoriser Classer Comparer/opposer (ressemblances/différences) Différencier Distinguer Examiner Identifier des parties Inférer Faire un schéma Séparer</p>	<p>Quelle relation y a-t-il entre ...? Analyser les coûts, les avantages et les conséquences. Quel mobile y a-t-il ...? Quel est le point de vue de ...? Quel est le thème, l'idée principale, l'idée secondaire ...? Distinguer les faits des opinions, l'information pertinente et non pertinent. Quelles contradictions ...? Quelle technique persuasive ...? Qu'est-ce que l'auteur pense, suppose ...?</p>
<p><b>SYNTHÈSE</b> (mettre ensemble)</p> <p>Combiner des parties en un tout nouveau ou original. Créativité</p>	<p>Combiner Composer Conclure Construire Créer Concevoir Développer Formuler Imaginer Inventer Faire Planifier Prédire Produire Suggérer Résumer</p>	<p>Formuler hypothèse ou question. Préparer un plan d'action alternatif. Tirer une conclusion basée sur des observations. Et si ...? Comment peut-on ...? Si... alors ...? Établir une règle. Que prédirez-vous ...?</p>
<p><b>ÉVALUATION</b> (juger)</p> <p>Juger si oui ou non quelque chose est acceptable ou inacceptable selon des normes établies.</p>	<p>Évaluer Choisir Comparer (pour/contre) Débattre Décider Évaluer Juger Justifier Priorité/rang Estimer Recommander</p>	<p>Êtes-vous d'accord? Donnez votre avis Que pensez-vous de...? Qu'est-ce que vous préférez? Qu'est-ce qui vaut mieux? Serait-ce mieux si ...? Juger les partis pris, l'émotion, la motivation. Le mieux ... Le pire ... Si ..., alors ...</p>

## B. Modèles de stratégies d'enseignement

1/

### **STRATÉGIE : FORMULATION DE QUESTIONS**

À l'aide des stratégies de travail de groupe :

- chaque élève identifie trois questions (accordez trois minutes);
- deux élèves ensemble combinent leurs questions (maximum quatre questions - accordez quatre minutes);
- les équipes de deux se joignent pour faire une liste de six questions (accorder six minutes).
- huit personnes se regroupent pour faire une liste de six questions (accorder six minutes).

Un secrétaire lit la liste à la classe, l'enseignant consigne au tableau les questions et les réduit à six ou huit questions.

2/

### **PLANIFICATION COOPÉRATIVE - ENSEIGNANT ET BIBLIOTHÉCAIRE**

Pour des activités de recherche en bibliothèque, les enseignants pourront planifier des activités en coopération avec le bibliothécaire de l'école. Tenir compte de la procédure suivante :

1. Planifier ensemble.
2. Établir des objectifs précis.
3. Intégrer des habiletés en bibliothèque dans le plan.
4. Utiliser des travaux de groupe pour développer des habiletés.
5. Expliquer à nouveau aux élèves :
  - les procédures scolaires relatives aux prêts de livres;
  - l'utilisation des cartes de l'index;
  - comment se référer aux titres de chapitres;
  - comment se référer à l'index pour une information particulière.

3/

### STRATÉGIE : REMUE-MÉNINGES ORAL

La stratégie du remue-méninges demande l'énoncé bref et rapide d'autant d'idées que possible sur un sujet donné, sur un problème ou une question d'ordre social.

Expliquez le but, les règles et les résultats du remue-méninges.

**But :** recueillir et créer des idées sur un sujet, un problème ou une question d'ordre social

**Règles :**

- toutes les réponses comptent;
- toutes les idées sont consignées sans commentaire ni critique (quantité et non qualité);
- on continue à donner le plus d'idées possibles;
- on renchérit sur les idées des autres (une idée en amène une autre);
- on établit une limite de temps, et on la respecte.

**Résultat :** une liste d'éléments offrant une large perspective. On peut grouper les éléments selon différentes catégories. On peut, selon l'activité, décider d'établir des priorités ou de les mettre par ordre.

4/

### STRATÉGIE : REMUE-MÉNINGES ÉCRIT

C'est une technique de production d'idées analogue au remue-méninges oral. Tous les participants travaillent simultanément en écrivant autant d'idées auxquelles ils peuvent penser sur un sujet, un problème ou une question sociale donnés. Le remue-méninges écrit peut être plus avantageux que le remue-méninges oral parce que les participants peuvent lire ce que les autres ont écrit, et ont le temps de réfléchir sur des idées, sans interférence.

Le but, les règles et le résultat sont analogues à ceux du remue-méninges oral.

**Démarche :**

- silence;
- on écrit toutes les idées;
- on échange sa feuille d'idées avec les autres placées au centre du groupe;
- on lit les idées des autres participants et on ajoute toute nouvelle idée;
- on continue ce processus (chaque personne est donc continuellement en train de lire les idées des autres participants ou de contribuer à la banque d'idées);
- le processus continue jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de temps ou jusqu'à ce que le groupe n'ait plus d'idées.

Les caricatures expriment une opinion individuelle qui n'est pas nécessairement juste ou équitable.

Elles ont un impact direct sur le lecteur.

Pour interpréter des caricatures, il faut examiner les détails et les relations entre les détails. On peut développer les habiletés d'interprétation au moyen de questions telles que :

- Qui est caricaturé? Que fait-il/-elle?
- Quelle est la légende ou quel est le titre?
- Quel événement ou problème est illustré?
- Quel est le but de la caricature? Ridiculiser? Expliquer? Montrer une injustice? Présenter un point de vue?
- Quelles idées sont exagérées ou déformées?
- Quels sont d'autres points de vue? Comment peuvent-ils contrecarrer le point de vue du caricaturiste?

Les caricaturistes utilisent plusieurs techniques telles que :

- la caricature (certains traits sont déformés pour ridiculiser);
- le stéréotype (ex. : le dirigeants militaires ont la poitrine couverte de médailles, ils sont riches et gros; les radicaux ont le regard fou ...);
- les symboles (le pigeon pour la paix, l'ours pour l'U.R.S.S., le castor pour le Canada, l'aigle ou Oncle Sam pour les É.-U. ...);
- des contrastes quant à la grandeur (la grosseur représente l'importance, la petitesse représente la timidité ou le manque d'efficacité);
- les ombrages (la couleur foncée représente ce qui est mauvais, une couleur claire, la fantaisie);
- les indices (légendes, panneaux, mots, personne avec un signe ou portant un macaron);
- des informations supplémentaires (souvent trouvées dans un titre ou un éditorial apparaissant le même jour dans le journal);
- l'humour (utilisée pour rappeler un événement important);
- une perspective ou un point de vue particulier (préjugé, biais).

Les diagrammes sont une méthode destinée à communiquer des données statistiques. Leur but est de présenter des données de manière à en faciliter la compréhension et à éclaircir un point particulier.

Il existe quatre formes essentielles de diagramme : les diagrammes à barres, circulaires, linéaires et pictogrammes. Voici leur description :

- diagramme à bandes - utiliser des lignes verticales ou horizontales, en relation avec une échelle numérique qui montre des quantités. Peut être utilisé pour mesurer presque toute sorte de données.
- diagramme linéaire - montre des quantités au moyen de points et de lignes convergentes tracées sur une grille. Peut être utilisé pour illustrer des données continues (par exemple des variations de températures). Les diagrammes linéaires peuvent montrer avec efficacité et précision de grands nombres.
- diagramme circulaire - montre des parties d'un tout et peut être utilisé pour illustrer les budgets ou les dépenses.
- diagramme à images - utilise des symboles graphiques pour représenter des unités numériques. Peut être utilisé pour montrer des données distinctes ou continues.

Les désavantages de ces diagrammes imagés sont : que tous les symboles doivent être comptés en ordre pour déterminer les chiffres représentés; la précision peut être perdue lorsque l'on a arrondi de grands nombres pour les convertir en symboles.

---

Les étapes nécessaires à la réussite d'un graphique sont :

1. Faire un schéma des données que l'on veut représenter en diagramme.
  - L'ordre de quantité est-il maniable?
  - Le nombre d'éléments est-il pratique?
2. Décider de la forme de diagramme à utiliser.
3. Faire une ébauche du diagramme pour voir si c'est celui qui convient.
4. Construire la forme du diagramme et y placer les données (symboles, barres de couleur, placer et relier les points, calculer les segments).
5. Mettre toutes les désignations du diagramme (titres, axes, sources et dates des données).

7/

## **STRATÉGIE : IMAGES/PHOTOGRAPHIES - INTERPRÉTATION DANS UN TEXTE GÉOGRAPHIQUE**

Exposer des images ou des photographies qui illustrent des points de vue particuliers, des concepts à développer, etc. Développer des questions ayant rapport au contenu.

Par exemple, suivre un plan de questions basé sur :

- Où est l'emplacement de..., à votre avis?
- Quelles caractéristiques naturelles observez-vous? (formations géologiques, climat, végétation, ressources naturelles...) Lieu
- Quelles activités humaines observez-vous? (emplois, sports, etc.) Lieu
- Quelles sont les conséquences des activités humaines? (construction, mines, routes, détritiques, etc.) Interaction
- Quelles activités humaines ne dépendent pas de la géographie physique? Interaction
- Quelles formes de terrain ou de végétation se trouvent modifiées à cause de l'activité humaine? Lesquelles ne l'ont pas été? Interaction
- Quelles activités dépendent du transport ou de la communication? Circulation

Les illustrations, les photographies, les images, les gravures, les dessins, les affiches, les transparents, les cartes, les graphiques, les films (court métrage, film fixe, vidéo) sont tous des moyens qui soutiennent l'enseignement de nouveaux concepts. En études sociales, il est essentiel d'utiliser le visuel et de l'exploiter. Il y a bien des recherches que les élèves peuvent faire en utilisant du visuel. Si, comme on le dit souvent, «une image vaut mille mots», il est important d'en saisir toute sa valeur. Voici deux stratégies à utiliser :

### **Les trois points essentiels**

- savoir décoder l'image : en découvrir les éléments essentiels et distinguer ce qui est au premier plan et ce qui est à l'arrière-plan;
- savoir interpréter l'image : comparer, classifier les éléments et établir les liens qu'ils font ressortir;
- savoir se laisser «impressionner» par l'image : laisser habiter son émotivité et son imagination par l'image et découvrir d'autres apprentissages, d'autres messages.

Quand on utilise l'image fixe, il conviendra d'expliquer aux élèves le but de l'activité (ex. : reconstituer une histoire), d'attirer leur attention sur les détails qu'on veut exploiter et de susciter ou de proposer des commentaires, des réflexions et des observations.

Quand on utilise l'image animée, il est important de créer une atmosphère propice au visionnement, de prévenir les élèves des passages importants, du contexte et des expressions difficiles ou inconnues, de préparer une discussion et de prévoir une seconde projection où l'on pourra s'arrêter sur un passage ou l'autre.

En utilisant le visuel, on peut penser aussi à des activités complémentaires (ex. : consulter des cartes, un livre, des graphiques) ou à des activités de prolongement. Il faut s'assurer aussi que les apprentissages faits par le visuel soient vérifiés, rectifiés ou renforcés au besoin.

Si le visuel sert d'élément de base à la recherche des élèves, il est nécessaire de prévoir un moyen de recueillir l'information (ex. : tableau des données, résumés de faits, réseaux d'associations). Il faudrait prévoir aussi un moyen de communiquer sa recherche (à l'oral, à l'écrit, par le visuel).

### **Objectifs visuels**

L'étude du visuel devrait permettre d'atteindre les objectifs suivants :

- observer
- analyser et traiter les informations
- évaluer ce qui a été analysé.

Ces objectifs peuvent être conservés dans l'utilisation de toute la gamme du visuel :

- langage corporel et expressions du visage
- images, photos, publicité, revues, affiches, panneaux
- sculpture, architecture, costume
- télévision et vidéos commerciaux et éducatifs
- films commerciaux et éducatifs.

## **STRATÉGIE : PRÉPARATION À LA LECTURE, À L'ÉCOUTE OU AU VISIONNEMENT**

Une variété d'approches est suggérée pour préparer les élèves à la compréhension orale et écrite. C'est une étape très importante en langue seconde particulièrement. On outille l'élève en l'introduisant au contexte dans lequel il va travailler, et en lui fournissant certaines connaissances linguistiques dont il a besoin pour arriver à ses objectifs.

### **Banderoles/Tableau d'affichage**

Écrire les concepts et les mots-clés introduits sur des banderoles ou au tableau d'affichage. Les laisser un certain temps pour permettre aux élèves de les voir régulièrement et de les intégrer.

### **Les en-têtes**

On donne aux élèves un en-tête (préférentiellement un qui retient leur attention) ou un en-tête accompagné d'une illustration et on leur demande de deviner le contenu du texte qu'ils vont voir. Cette approche permet de susciter la curiosité et la motivation de l'élève et de partir de ses connaissances pour cerner le sujet.

Exemples:

## **Mentir avec le sourire / Les voitures qui tuent**

### **Illustrations**

Se servir d'illustrations pour faire du développement de vocabulaire.

Présenter une illustration qui résume le texte, l'événement ou le fait à étudier. Les élèves peuvent bâtir à partir de leurs connaissances antérieures et faire des inférences. C'est également un

moyen de susciter la curiosité et la motivation.

Exemples :

### **Démarche**

#### Questions

- Décrivez ce que vous observez sur l'image.
- Quels indices vous permettent de situer cette scène dans le temps?
- Quels sont les sentiments qui ressortent?
- Quel est le rôle de la jeune fille, du vieux monsieur, du soldat, d'après vous?

#### Explication

Il s'agit de la déportation des Acadiens. Faire un résumé des faits.



## Lecture du texte ou visionnement

### Prolongement (facultatif)

- Faire parler chaque personnage.
- Continuer le déroulement de la scène. (Que s'est-il passé ce matin? Que se passera-t-il demain?)

### **Mot-clés**

On présente une liste de mots-clés tirés d'un texte en demandant aux élèves d'expliquer ceux qu'ils connaissent et d'inférer certaines significations.

Exemple : texte sur le problème des ordures et solutions

### mots-clé

sac en plastique  
déchets  
décomposer  
site d'enfouissement  
biodégradable  
fécule de maïs

À partir des explications fournies par les élèves, on essaie de cerner le contenu du texte (hypothèse). On vérifie ensuite par la lecture.

## **Remue-méninges**

On donne aux élèves un mot en leur demandant d'identifier plusieurs mots qui s'y rattachent. Cette stratégie permet de partir du connu des jeunes, de partager leurs connaissances et de développer leur vocabulaire.

### Démarche

Dire aux élèves : «Quand je pense à MAIN D'ŒUVRE, je pense à ...»

En équipe de deux, les élèves préparent une liste de mots (10) à partir du mot MAIN D'ŒUVRE.

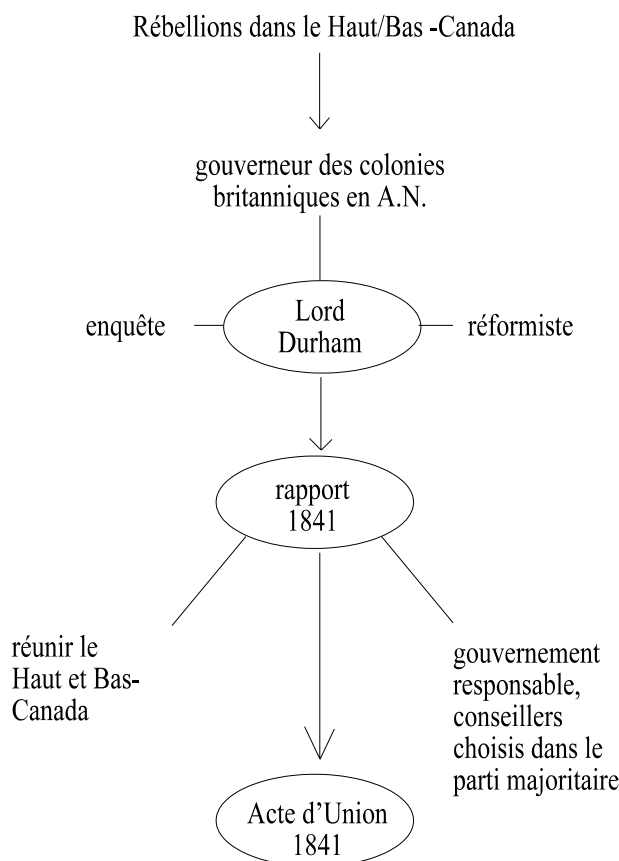
Chaque équipe partage sa liste avec la classe. Pour accélérer le procédé, les équipes écrivent leur liste au tableau.

## Résumés et cartes schématiques

- On prépare un résumé écrit des points principaux d'un texte et on l'explique aux élèves oralement ou sur transparent par exemple.
- On peut résumer le contenu sous forme schématique, particulièrement pour des lectures importantes qui n'offrent pas de points de repère aux élèves. Cette stratégie est très utile pour aider les élèves à différencier entre idées principales et idées secondaires.

### Démarche

- Présenter le schéma et les points essentiels avec explication.
- Demander aux élèves d'identifier dans leur lecture les phrases qui illustrent chaque point.
- Lorsque les élèves savent bien utiliser les cartes schématiques, on peut leur fournir un schéma incomplet. Par exemple, dans l'exemple ci-dessous, on n'y inscrirait que le texte dans les bulles et on leur demanderait de le compléter.
- En troisième étape, une fois les habiletés de lecture bien développées, on pourrait demander aux élèves de bâtir leur propre carte schématique.



### Enfin un gouvernement responsable

Les rébellions du Haut et du Bas-Canada firent comprendre au gouvernement britannique que des réformes étaient nécessaires. Lord Durham fut envoyé au Canada et chargé de faire un rapport à ce sujet. En 1838, il fut nommé gouverneur en chef de toutes les colonies britanniques de l'Amérique du Nord. En Grande-Bretagne, Durham était lui-même connu comme réformiste. Il appartenait à la classe aisée mais soutenait les réformes qui pourraient améliorer les conditions de vie de la classe ouvrière. En raison de ses opinions politiques, il avait été surnommé « Jack le radical ».

Lord Durham décida d'apprendre tout ce qu'il pouvait au sujet du Canada et se mit au travail. Il ne se contenta pas de questionner les gens riches ou ceux qui faisaient partie du gouvernement. Il envoya des fonctionnaires à travers le pays avec mission de parler aux gens simples des villes et aux colons des forêts de l'intérieur. Il se rendit lui-même à Toronto pour parler à Robert Baldwin et à d'autres qui avaient lutté pour obtenir un meilleur gouvernement dans la colonie. Il ne parla malheureusement pas avec les Autochtones. S'il y avait pensé, la vie de ces peuples du Canada serait peut-être différente aujourd'hui.

Après avoir passé cinq mois seulement en Amérique du Nord britannique, Lord Durham réussit à mettre le doigt sur les problèmes des colonies britanniques et françaises. De retour en Angleterre, il écrivit un rapport célèbre, le Rapport Durham, pour le gouvernement britannique.

Lord Durham y faisait deux recommandations essentielles. La première était de réunir les deux colonies du Haut et du Bas-Canada en une seule province. La deuxième était d'établir un gouvernement responsable pour l'Amérique du Nord britannique. Lord Durham pensait que les conseillers du gouverneur devaient être choisis parmi le parti majoritaire de l'Assemblée élue par les citoyens et que le gouverneur devait être prêt à signer tous les projets de lois approuvés par l'Assemblée.

(Source : **Rétrospective Canada**, p. 44.)

Rédaction :

Finalement les cartes schématiques fournissent un excellent moyen de développer la production orale ou écrite. On part des points essentiels notés, on suit l'organisation du schéma et on rédige des phrases complètes. Exemple : «À la suite des rébellions dans le Haut et le Bas-Canada, Lord Durham est un réformiste; il fait une enquête dans les Colonies pour identifier les causes des rébellions. Il présente son rapport de résolution en 1841, etc.»

### **Questions**

- Préparer deux ou trois questions-clés pour définir les buts de la lecture ou le visionnement d'un film. Ex. : Pourquoi les Autochtones ont-ils signé des traités avec le Canada après l'insurrection de 1885?
- Préparer une feuille de réponses avec les questions qui, quoi, comment, où, pourquoi ...

### **Vue d'ensemble**

Feuilleter un chapitre pour obtenir une vue d'ensemble du contenu et de l'organisation et situer les élèves à l'aide des titres, sous-titres, mots en caractères gras, textes encadrés, variation dans les caractères d'imprimerie utilisés, etc.

## STRATÉGIE : LECTURE À CINQ ÉTAPES

Cette stratégie comprend cinq étapes :

Parcourir : Passer en revue rapidement le texte de façon à avoir une idée générale du contenu sans s'attarder aux détails. Noter les titres, sous-titres, les mots-clés ou en caractères gras, la table des matières et l'index.

Questionner : Avant de commencer une activité, regarder les titres ou en-têtes et se poser des questions : «Que dois-je faire?», «Où trouver les réponses?», «Comment ceci s'insère-t-il avec le reste?», «De quoi traite le texte?».

Lire : Lire rapidement une ou deux fois pour avoir une vue générale. Relire pour noter les détails. Examiner les illustrations et graphiques, le tout, les différentes sections. Essayer de comprendre l'idée principale.

Redire : Redire dans ses propres mots les points-clés. Ceci peut se faire oralement ou en résumé sous forme de points-clés.

Revoir : Revoir le texte et le comparer avec ses propres notes. Y a-t-il des choses qui ont été oubliées ou est-ce complet? Revoir une deuxième fois.

## **STRATÉGIE : LECTURE (MANUELS SCOLAIRES, LIVRES DE BIBLIOTHÈQUE, REVUES, ARTICLES...)**

Quand on fait de la recherche en études sociales, il est souvent difficile d'utiliser les ressources car leur niveau de langage est élevé par rapport à celui des élèves.

Pour arriver à vivre une expérience signifiante, l'enseignant a une préparation à faire avec les élèves :

- Limiter l'objectif poursuivi au niveau des connaissances et des habiletés (par exemple, en 10B, «trouver des exemples de discrimination» et pour cela, obtenir de l'information en lisant un texte précis).
- Vérifier le niveau de difficulté de la ressource ou des ressources : prévoir les expressions inconnues ou difficiles, voir la longueur des phrases et l'organisation du texte. Dans certains cas, réécrire le texte ou une partie dans un langage plus facile pour les élèves. Préparer des étiquettes pour les mots difficiles nécessaires à la compréhension du texte et prévoir une manière de les présenter.
- Vérifier le niveau des élèves au plan de la connaissance du sujet et de leur intérêt. Préparer une amorce en conséquence qui tienne compte du niveau technique du sujet et de la motivation affective de l'élève.
- Partir du visuel ou de l'expérience de l'élève. Savoir exploiter ce qui donnera le plus de signification à la lecture.
- Présenter le matériel dans ses parties : utiliser le titre, les sous-titres, la table des matières, le glossaire, là où c'est approprié.
- Proposer une ou des stratégies de lecture du texte. Se rappeler et rappeler aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de comprendre le sens de tous les mots pour comprendre le sens global d'un texte. Proposer une stratégie comme celle-ci : LIT.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Stratégie adaptée de SPELT (Strategies Program for Effective Learning/Thinking) : Inservice Edition par R. Mulcahy, K. Marfo, D. Peat et V. Andrews, 1987. SPELT International Ltd.

## Expliquer les étapes

L- Les élèves lisent le paragraphe silencieusement.

I - Après avoir lu le paragraphe, les élèves s'arrêtent et réfléchissent à ce qu'ils viennent de lire. Ils trient l'information et sortent l'idée principale et donnent deux détails pour l'appuyer.

T - Ils sont capables de redire, dans leurs propres mots, ce qu'ils ont appris.

- Penser à un moyen de recueillir l'information (ex. : résumés des faits, tableau des données, réseaux d'association).
- Procéder au traitement de l'information : cette partie est essentielle car elle relève des habiletés de pensée. Organiser l'information, la classer, l'analyser, l'évaluer et tirer des conclusions.
- Penser à un moyen de communiquer les fruits de sa recherche. C'est ici qu'il est facile d'intégrer des objectifs du français en production orale/écrite ou en compréhension orale/écrite. C'est ici aussi qu'on peut intégrer des techniques de lecture et des connaissances au sujet de la langue.
- Objectivation. Cette dernière étape est importante à réaliser car elle permet à l'élève de s'approprier son apprentissage. L'élève regarde son produit et vérifie s'il a atteint l'objectif du départ. Il observe comment il s'y est pris pour réaliser sa recherche afin de réinvestir ses apprentissages dans un autre travail. Plusieurs exemples d'autoévaluation et des listes de contrôle sont proposés dans la section **Stratégies d'enseignement et d'évaluation** de ce document (quatrième section).

L'emploi de ces stratégies va limiter le temps de certaines activités, mais il est nécessaire de les utiliser pour que les élèves connaissent du succès en études sociales et développent leur compétence langagière et leurs habiletés de pensée. C'est une autre façon de tenir compte de leurs besoins.

## **STRATÉGIE : LECTURE DE TABLEAUX, GRAPHIQUES ET DIAGRAMMES**

De nombreuses habiletés sont requises pour lire des tableaux, des graphiques et des diagrammes. Il est nécessaire d'enseigner aux élèves comment développer ces habiletés. Les graphiques doivent être compris pour être utiles. Ils doivent être soigneusement examinés, lus et interprétés d'une façon régulière. Ceci veut dire que les élèves ont besoin de voir des graphiques et des diagrammes souvent et en plus grande variété que le nombre limité offert dans la plupart des manuels scolaires.

Lecture de tableaux - Pour obtenir de l'information d'un graphique, on doit connaître le but du graphique, déterminer les unités de mesure, résumer et déduire les significations. Pour développer des habiletés en lecture de graphiques, posez des questions semblables à celles qui suivent :

1. Quel type de graphique utilise-t-on?
2. Quelle information présente-t-on? Quelle est l'idée principale?
3. Quels sont les titres des colonnes?
4. Quels sont les sous-titres?
5. Où les lignes se rencontrent-elles? Qu'est-ce que cela veut dire?
6. Comment pouvez-vous utiliser cette information?

Lectures de graphiques (à bandes, circulaires, linéaires, à images) - Pour obtenir de l'information d'un graphique, on doit connaître le but du graphique, déterminer les unités de mesure, résumer et déduire les significations. Pour développer des habiletés en lecture de graphiques, posez des questions semblables à celles qui suivent :

1. Quel type de graphique utilise-t-on?
2. Quelle information présente-t-on? Quelles est l'idée principale?
3. Quelle est l'unité de mesure?
4. Quels sont les symboles utilisés? Que signifie chacun d'eux?
5. Quelle est l'importance de l'information présentée?

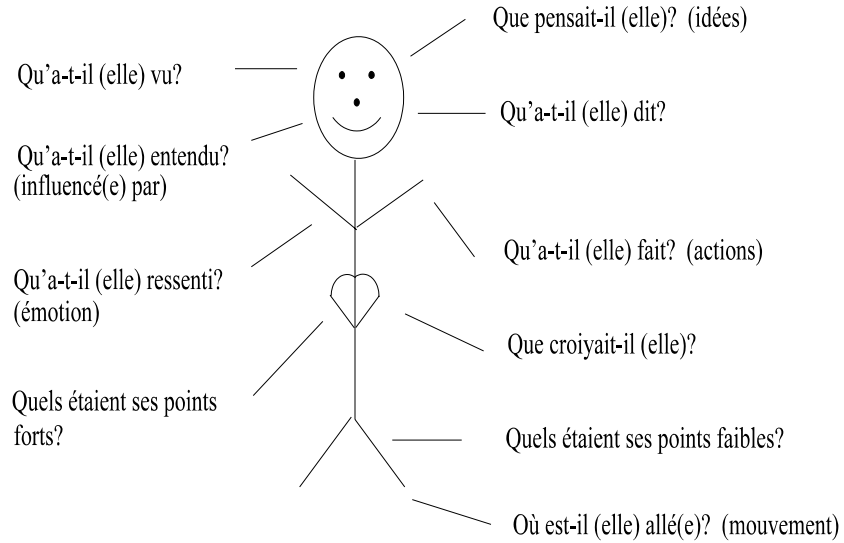
Certaines erreurs dans les graphiques peuvent conduire à des données erronées : graphiques trop simplifiés, des symboles différents en taille et en forme, des graphiques présentés sur des grilles déformées, des échelles qui ne commencent pas avec zéro et des graphiques qui montrent des gradations irrégulières.

Lecture de diagrammes - Pour obtenir de l'information d'un diagramme, il faut être capable d'en identifier les parties et de percevoir leurs relations. Pour développer des habiletés dans la lecture de diagrammes, poser des questions semblables à celles qui suivent :

1. Qu'est-ce qui est représenté dans le diagramme?
2. Quelle est la place des différentes parties?
3. Quelles sont les relations entre les différentes parties?
4. Pourquoi a-t-on inclus un diagramme?

## STRATÉGIE : BIOGRAPHIE

Compléter la biographie du héros (héroïne), à partir des questions du dessin. Exemple :



Réécrire ensuite sous forme de biographie.



## STRATÉGIE : CENTRES D'APPRENTISSAGE

La création de centres d'apprentissage nécessite une préparation importante de la part des enseignants. Elle offre cependant plusieurs avantages :

- elle permet de répondre aux différents styles d'apprentissage;
- elle aide les élèves à acquérir des attitudes et des habiletés d'indépendance dans le travail;
- elle augmente la motivation des élèves en leur donnant des possibilités de choix;
- elle donne à l'enseignant la chance de travailler avec les élèves individuellement ou en petits groupes;
- elle permet l'autoévaluation plus fréquemment;
- elle offre la possibilité de se «renouveler» en y incluant des travaux d'élèves.

1. Identifier clairement la question à l'étude pour chaque centre; par exemple, un sujet distinct comme : Quels sont les traits physiques importants d'une région? ou une question d'ordre social telle que : Les ressources naturelles de la région devraient-elle être développées?

2. Établir quelques objectifs de connaissances et d'habiletés précis. Par exemple :

- les élèves prendront connaissance de la variété des ressources du Brésil;
- les élèves construiront leur propre carte schématique pour montrer les caractéristiques physiques des régions ainsi que leurs ressources naturelles.

3. Établir une structure basée sur des questions et des activités comme celles qui suivent.

Questions de compréhension :

- Quelles sont les ressources forestières de la région?
- Quels moyens de transport et de communication y a-t-il?
- Pourquoi les ressources ont-elles été développées?
- Qui bénéficie du développement?

Activités à compléter, par ex. :

- Écrire des énoncés qui représentent les aspects positifs et négatifs du développement des ressources du pays.

4. Fournir aux élèves des matériaux suffisants pour qu'ils réussissent à donner de bonnes réponses. (Par ex. : des textes, des cartes, des brochures, des magazines, des brochures de tourisme, de l'information.)

5. Établir une limite d'une ou deux leçons pour l'étude de chaque centre.

6. Donner l'occasion de présenter l'information à la classe.

7. Faire un résumé de l'étude en reprenant les éléments essentiels des caractéristiques.

**ÉVALUER** les réponses des élèves aux questions de connaissances et la qualité des présentations.

## STRATÉGIE : CONCEPTS - FORMATION DE CONCEPTS

La stratégie de formation des concepts élaborée par Hilda Taba<sup>1</sup> demande aux élèves d'utiliser la pensée inductive pour développer leur compréhension d'un concept.

Il y a deux avantages à utiliser la stratégie de formation de concepts. Le fait que les élèves aiment participer à la découverte de la leçon, les encourage à penser de manière autonome. En retour, il font l'expérience du succès. Étant donné que la stratégie de formation de concepts encourage la pensée divergente, le climat de la classe doit permettre que toutes les idées soient acceptées et respectées.

La stratégie de formation de concepts peut s'employer de plusieurs façons. On trouvera ci-après une description générale de la stratégie ainsi que des suggestions concernant sa mise en oeuvre.<sup>2</sup>

1. **Présenter des exemples et des non-exemples.** Faire une liste des exemples et des non-exemples du concept à développer. On peut présenter la liste aux élèves au moyen d'un rétroprojecteur, de grandes feuilles de papier, d'un tableau noir, d'un tableau d'affichage ou encore sur une fiche de travail. On peut aussi présenter les exemples sous la forme d'une collection d'illustrations ou bien comme une collection composée d'objets réels.

Lorsque l'occasion se présente, demander aux élèves d'élaborer la liste eux-mêmes en leur posant des questions destinées à susciter des exemples et des non-exemples du concept. Formuler les questions de manière à ce qu'elles ne révèlent pas le concept visé. Par exemple, si le concept visé est «les besoins», l'enseignant peut demander : «Si vous faisiez naufrage sur une île déserte, qu'aimeriez-vous avoir avec vous?» La liste produite par les élèves et notée par l'enseignant au tableau ou sur des grandes feuilles devrait comporter des exemples de besoins et des désirs. Les questions subséquentes sont souvent nécessaires à la production d'idées supplémentaires.

2. **Regrouper les énoncés.** Afin d'aider les élèves à identifier les caractéristiques communes, il est recommandé de leur demander de décider quels sont, parmi les exemples figurant sur la liste, ceux qui vont ensemble : «Parmi ces énoncés, quels sont ceux qui peuvent être regroupés?» et «Quels sont les points communs des différents énoncés?»

---

<sup>1</sup> Hilda Taba. Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children. Cooperative Research Project 2404, San Francisco State College, 1966.

<sup>2</sup> Pour de plus amples renseignements, consulter : Roberta M. Woolever and Kathryn P. Scott, Active Learning in Social Studies Promoting Cognitive and Social Growth, Scott, Foresman and Company, 1988.

Au fur et à mesure que les élèves offrent des suggestions de regroupement, identifier clairement les énoncés regroupés à l'aide d'un symbole reconnaissable (par ex. : employer des couleurs différentes) ou bien faire des listes des énoncés qui ont été regroupés.

Demander aux élèves qui ont suggéré une forme de regroupement de justifier leur choix : «Pourquoi avez-vous regroupé ces énoncés?» et «En quoi se ressemblent-ils?»

3. **Donner un nom au groupe.** Demander aux élèves de trouver un mot ou une phrase pour décrire le groupe : «Comment pourrait-on nommer ce groupe?» «Quel mot décrit votre groupe?» «Quel autre mot pourrait décrire ce groupe?»

Effacer les repères utilisés pour indiquer les regroupements effectués par les élèves. Demander ensuite à d'autres élèves de regrouper les énoncés : «De quelles autres façons peut-on regrouper ces énoncés?» «En quoi les énoncés du groupe se ressemblent-ils?» «Quel titre pourriez-vous donner à votre groupe?»

Dans l'éventualité où les élèves n'arriveraient pas à atteindre le stade du développement du concept, faire une liste des énoncés qui sont des exemples de concept : «Je pense à un groupe en particulier. Observez ma liste. Pourquoi pensez-vous que j'ai regroupé ces énoncés? En quoi se ressemblent-ils? Comment pourrions-nous nommer ce groupe?»

4. **Élargir la compréhension du concepts.** Pour vérifier si les élèves ont bien compris, offrir des exemples et des non-exemples du concept, en demandant aux élèves de les classer dans les catégories qui conviennent. Discuter des raisons qui déterminent pourquoi il s'agit d'exemples ou de non-exemples du concept.

## ACQUISITION DES CONCEPTS

Au stade de la formation des concepts, les élèves regroupent des exemples en se basant sur n'importe quels critères et en formant autant de groupes qu'ils le veulent; chaque groupe a la possibilité d'illustrer un concept différent. Lors de l'acquisition des concepts, au contraire, on ne développe qu'un seul concept. La stratégie d'acquisition des concepts peut être employée de diverses façons qu'un seul concept. La stratégie d'acquisition des concepts peut être employée de diverses façons. On trouvera ci-après quelques suggestions concernant sa réalisation<sup>3</sup>.

1. **Identifier le concept.** Indiquer aux élèves quel est le concept qu'ils vont apprendre.

---

<sup>3</sup> Pour de plus amples renseignements, consulter : Bruce Joyce and Marsha Weil, *Models of Teaching*, Prentice-Hall, 1980.

2. **Donner plusieurs exemples et non-exemples du concept.** Tout en montrant les énoncés un à un, préciser s'il s'agit d'exemples ou de non-exemples. Regrouper les exemples du concept (par ex., épingler les illustrations sur le tableau d'affichage sous les titres « exemples » et « non-exemples » ou « oui » et « non »).
3. **Spécifier les caractéristiques.** Par le biais de questions planifiées, aider les élèves à identifier les caractéristiques d'un concept donné. Découvrir en quoi les exemples se ressemblent. Si les élèves ne sont pas capables d'identifier les caractéristiques après qu'on leur a posé des questions orientées, il faut leur fournir l'information. Élaborer une définition en faisant participer toute la classe.
4. **Élargir la compréhension du concept** et vérifier qu'il a été compris. Donner des exemples et des non-exemples du concept et demander aux élèves de les classer par catégories. Il est recommandé d'encourager les élèves à créer leurs propres exemples.

### STRATÉGIE : DÉVELOPPEMENT DE CONCEPTS

Il est essentiel de faire des tableaux de développement de concepts dans chaque sujet, pour aider les élèves à comprendre les concepts et leurs relations. Pour élaborer des concepts, il est nécessaire d'identifier :

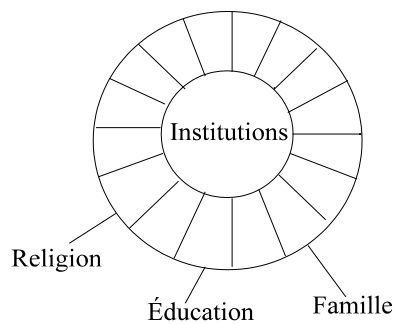
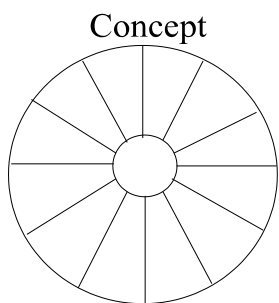
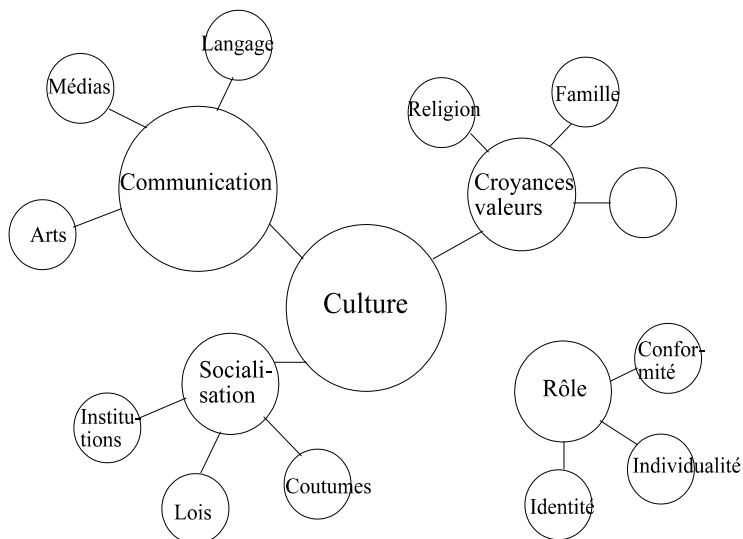
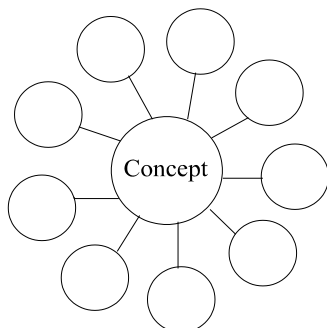
- le nom;
- les caractéristiques;
- les exemples / les non-exemples;
- la définition.

Ceci peut être accompli efficacement à l'aide de roues de concepts, de tableaux d'associations, de réseaux, etc. L'enseignant et la classe remplissent les composantes sur un grand tableau mural. De nouvelles sections sont ajoutées au fur et à mesure de l'apprentissage. quelques espaces peuvent être utilisés pour des illustrations afin d'évaluer la compréhension. Encourager les élèves à compléter des tableaux ou réseaux dans leur cahier.

Les tableaux de concepts et les réseaux d'associations sont une excellente méthode de prise de notes. Ils peuvent être aussi utilisés en remue-méninges ou en activité de classement par catégories.

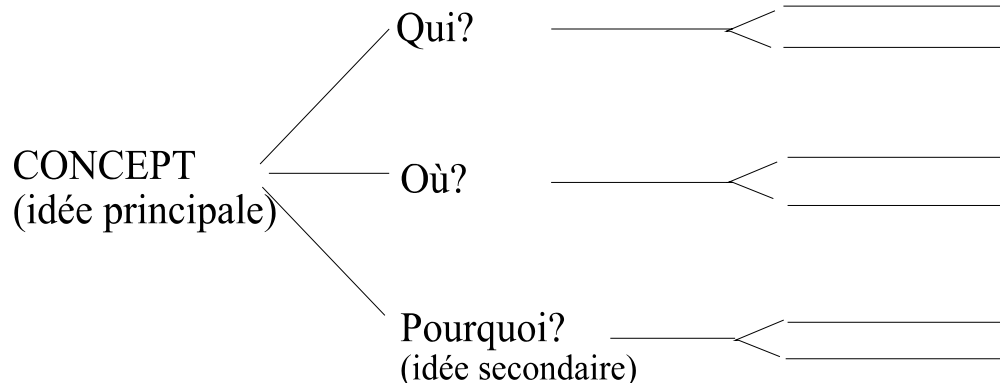
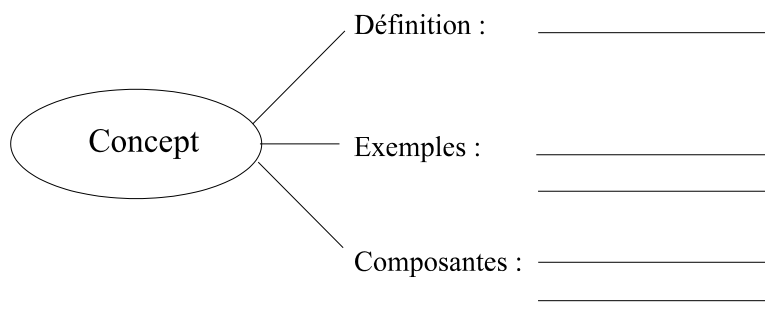
## STRATÉGIE : DÉVELOPPEMENT DE CONCEPT - CARTE

Utilisez un graphique dans vos notes pour définir les concepts et en donner des exemples.



## STRATÉGIE : DÉVELOPPEMENT DE CONCEPT - SCHÉMA

Prendre des notes en schéma pour organiser les idées.



## STRATÉGIE : DÉVELOPPEMENT DE CONCEPT - TABLEAU

Concept : \_\_\_\_\_

Définition : \_\_\_\_\_

Concepts connexes	Définitions	Exemples généraux	Exemples spécifiques

## STRATÉGIE : MODÈLE

Les modèles sont des représentations de la réalité, étudiées séparément. Ce qui est réel est représenté par des images mentales, des symboles ou des mots. Nous côtoyons des modèles régulièrement dans notre vie quotidienne : diagrammes, cartes, tableaux, graphiques, descriptions d'œuvres, ensemble d'équations.

On peut utiliser une variété de modèles et plus particulièrement les trois modèles suivants pour enseigner les études sociales : le premier modèle représente *un idéal*, c'est-à-dire un système ou une condition à l'état pur. Ce genre de modèle est particulièrement utile pour décrire les systèmes économiques et politiques en théorie. Le deuxième type de modèle est *explicatif* : il montre des liens ou explique des idées compliquées par une représentation simplifiée des rapports de base. Le troisième modèle est basé sur la *prédiction* : les données sont recueillies, traitées et élaborées en un modèle basé sur les observations du monde réel.

En études sociales, on demande souvent aux élèves de comprendre des modèles, mais on ne leur donne pas souvent l'expérience de bâtir ou de travailler avec des modèles. Ceci devrait se faire régulièrement. En 10<sup>e</sup> année, on pourrait demander aux élèves d'illustrer à quoi ressemble selon eux, le système politique canadien, par exemple, ce qui pourrait être un bon outil diagnostique.

## STRATÉGIE : DÉVELOPPEMENT DE GÉNÉRALISATIONS

Les généralisations sont des énoncés récapitulatifs et conclusifs qui synthétisent une information. Chaque généralisation montre une relation/un lien entre deux ou plusieurs concepts. D'habitude, la généralisation utilise des termes qualificatifs, de manière à ce qu'elle soit toujours vraie. Leur but est d'organiser l'information afin qu'on s'en souvienne.

Exemple :

Le changement est un processus continu qui se produit inégalement au sein des cultures.

On peut utiliser des méthodes inductives ou déductives pour parvenir à une compréhension des généralisations.

Inductive : recueillir des données - analyser en identifiant les éléments communs - faire un énoncé général - vérifier, avec des données ultérieures.

Déductive : présenter une généralisation - identifier des concepts - donner preuve à l'appui. Les élèves trouvent de l'information supplémentaire pour vérifier une généralisation OU prédisent à la lumière des généralisations. Ils justifient en expliquant par des relations logiques et vérifient

selon l'information supplémentaire.

Éviter d'attendre une grande généralisation immédiatement après avoir lu ou vu un film, etc. Les données doivent être choisies et identifiées d'abord pour donner une information de base convenable.

La pyramide formée par les faits, concepts et généralisations devrait être expliquée aux élèves. L'accumulation graduelle de faits permet d'arriver à la compréhension des concepts; les concepts permettent d'organiser les informations. Les généralisations expriment un rapport entre deux ou plusieurs concepts et contiennent souvent des thèmes qualificatifs. Exemple :

Généralisation : L'environnement physique offre des avantages mais impose des limites.

Concept : Géographie (situation, relief, ressources, rivières)

Faits : Statistiques sur l'hiver en Russie

Données sur les ressources

Gestion des rivières

Accroissement de la production et problèmes

Désastre de Chernobyl

### **STRATÉGIE : ENQUÊTE / SONDAGE**

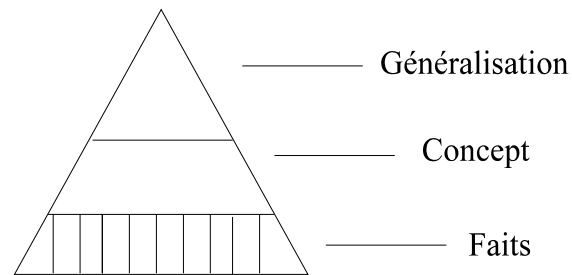
Les enquêtes ou sondages sont des moyens de recueillir de l'information sur les opinions ou les préférences d'un groupe identifié.

Étapes de la préparation d'une enquête :

1. Définir le but :
  - Pourquoi a-t-on besoin de l'information?
  - De quelle information a-t-on besoin?
  - De quel(s) groupe(s) souhaitez-vous obtenir l'information?
2. Former une hypothèse car elle peut servir à produire des idées de questions à poser (facultatif).
3. Déterminer comment procéder à l'enquête.
4. Établir les questions à poser :
  - structurées (réponses exactes ou « oui / non », « d'accord / pas d'accord »);
  - ouvertes (permet aux personnes d'exprimer leurs sentiments);
  - nombre de questions à poser.



5. Préparer l'enquête. Elle devrait inclure une explication de la raison pour laquelle elle est effectuée et affirmer que les réponses seront gardées confidentiellement. (Elle peut indiquer que les personnes pourront obtenir les résultats de l'enquête.)
6. Déterminer « l'échantillon » (le groupe réel qui répondra aux questions) :
  - vérifier l'équité, en ne favorisant pas de groupe particulier;
  - décider du nombre nécessaire d'enquêtes à faire pour assurer une représentation exacte;
  - décider de ce qui suit selon la nécessité : nombre, âge, région, géographie, profession, sexe, origine culturelle.
7. Déterminer le temps nécessaire pour achever l'enquête.
8. Déterminer qui mènera l'enquête d'une manière dénuée de parti pris.
9. Effectuer l'enquête.
10. Classifier les résultats en combinant les réponses et faire le total des réponses semblables.
11. Consigner les résultats d'une manière significative.
12. Examiner les résultats de l'enquête pour tirer des conclusions exactes. Considérer les facteurs qui peuvent avoir eu un effet sur les résultats. (Comparer les résultats à l'hypothèse si on en avait émis une.)



### **STRATÉGIE : ENTREVUE**

Voici ce qu'il faut se rappeler lorsque vous préparez une entrevue :

- Identifiez le but.
- Contactez la personne. Assurez-vous de définir clairement qui vous êtes, quel est votre but, combien de temps prendra l'entrevue, et quelles seront les formalités. Le lieu et le temps devront convenir à la personne qui sera interrogée.

- Sachez bien écouter. Votre tâche consiste à savoir ce que sait cette personne et non de dire à la personne ce que vous savez.
- Posez de brèves questions, une à la fois.
- Évitez les questions auxquelles on peut simplement répondre par « oui » ou par « non ».
- N'hésitez pas toutes vos questions d'avance. Écrivez de courtes phrases ou des mots qui stimuleront votre esprit et permettront à l'entrevue de progresser. Formulez vos questions précises sur place.
- Écoutez les réponses. Ne vous inquiétez pas de la question suivante. Les réponses sortiront au fur et à mesure des questions comme une conversation normale.
- Donnez à la personne interrogée le temps de réfléchir. N'interrompez pas le sujet et ne vous précipitez pas sur une nouvelle question avant d'avoir complètement discuté de l'ancienne question.
- Évitez des questions types telles que : « Ne croyez-vous pas que le gouvernement gaspille d'argent en...? »
- Prenez des notes (ou utilisez un magnétophone si la personne acquiesce), mais d'une façon aussi discrète que possible.
- Évaluez l'entrevue (les avantages, les désavantages du processus et comment on peut l'améliorer).
- Réviser vos notes aussitôt que possible après l'entrevue et faites une synthèse de l'information (diagramme / schéma de réflexion / paragraphe).
- Envoyez une lettre de remerciement.

### **STRATÉGIE : EXCURSION**

Une excursion peut faire partie des activités d'introduction ou de développement. Il est important qu'elle ait un but et qu'elle fournisse une expérience d'apprentissage. Les excursions doivent être soigneusement planifiées.

**Remarque :** Suivre les politiques et directives de la juridiction scolaire.

Il y a trois étapes à l'excursion :

1. Étude - Avant l'excursion
  - Obtenir l'approbation de l'administration.
  - Établir les objectifs (connaissances, habiletés, attitudes).
  - Préparation préalable des élèves (concepts, film, livres).
  - Décider où aller.
2. Préparation à l'excursion
  - Organiser l'excursion et obtenir la confirmation.

- Organiser le transport et obtenir confirmation.
- Planifier les activités et l'emploi du temps de l'Excursion.
- Faire des arrangements pour avoir des surveillants parmi les parents ou les enseignants.
- Envoyer les feuilles de permission pour les élèves (elles doivent revenir avec la signature des parents ou des gardiens).
- Faire une liste des élèves avec adresses et numéros de téléphone.
- Rencontrer les parents ou les enseignants bénévoles et leur donner des informations et des responsabilités.
- Discuter avec la classe ce que l'on attend des élèves (précautions de sécurité, vêtement approprié, etc.).
- Identifier les objectifs et les procédures pour prendre des notes (bien définir).

### 3. Activité d'objectivation

- Revoir le but et les objectifs et discuter avec la classe de ce qui a été accompli.
- Écrire une lettre de remerciement au service ou à l'établissement visité.
- Écrire une lettre de remerciement aux parents ou aux enseignants bénévoles.
- Évaluer la recherche sur le terrain en demandant aux élèves de démontrer sous forme orale ou écrite ce qu'ils auront appris.

Pour des travaux de recherche, ne pas donner uniquement un devoir à faire aux élèves, mais leur donner des instructions sur la manière de recueillir de l'information. Pour développer les questions de recherche, commencer à les faire avec eux puis continuer avec une réflexion personnelle des élèves. Il y a trois importantes étapes de recherche :

- \* compiler les questions avant d'entreprendre la recherche;
- \* prendre des notes sous forme de points (à moins qu'il y ait des renvois en bas de page)
  - bâtir avec les élèves des schémas, tableaux de données, réseaux, si nécessaire;
- \* répondre aux questions dans ses propres termes (ne pas copier).

En enseignant aux élèves comment faire des devoirs écrits, le plagiat peut être éliminé en recherche et en composition.

1. Planification :
  - choisir un sujet;
  - créer des questions pour une recherche (qui, pourquoi, quoi, où, quand, comment).
2. Identifier les sources d'information.
3. Repérer et recueillir l'information :
  - écrite, non écrite.
4. Lire - interpréter :
  - idées principales / connexes;
  - relations;
  - caricatures, images, diagrammes, tableaux, graphiques;
  - cartes.
5. Écouter et visionner - interpréter :
  - points de vue;
  - messages.
6. Organiser l'information :
  - classer, par catégorie, en séquence;
  - prendre des notes, faire des notes (réponses à des questions de recherche écrites dans les propres mots de l'élève, non copiées! ou sous forme de résumé).
7. Analyser, évaluer et résumer l'information :
  - développer des conclusions, des généralisations;
  - prendre des décisions.

## STRATÉGIE : CUEILLETTE DE DONNÉES - TABLEAU

**Le but d'un tableau de cueillette de données est de fournir une méthode rapide pour recueillir et organiser des données. Il doit être bref et concis, de manière à n'indiquer que les données essentielles. Il permet aux élèves de comparer et d'extraire des données plus facilement, pour parvenir à des conclusions et formuler des généralisations.**

Catégories	Facteurs (ex.: avantages avant au Canada)	Facteurs (ex.: inconvénients maintenant en U.R.S.S.)

Les tableaux de cueillette de données peuvent être élaborés individuellement, en petits groupes ou par toute la classe.

## STRATÉGIE : RÉSEAU D'ASSOCIATIONS OU TABLEAU SCHÉMATIQUE

Un réseau d'associations ou tableau schématique est :

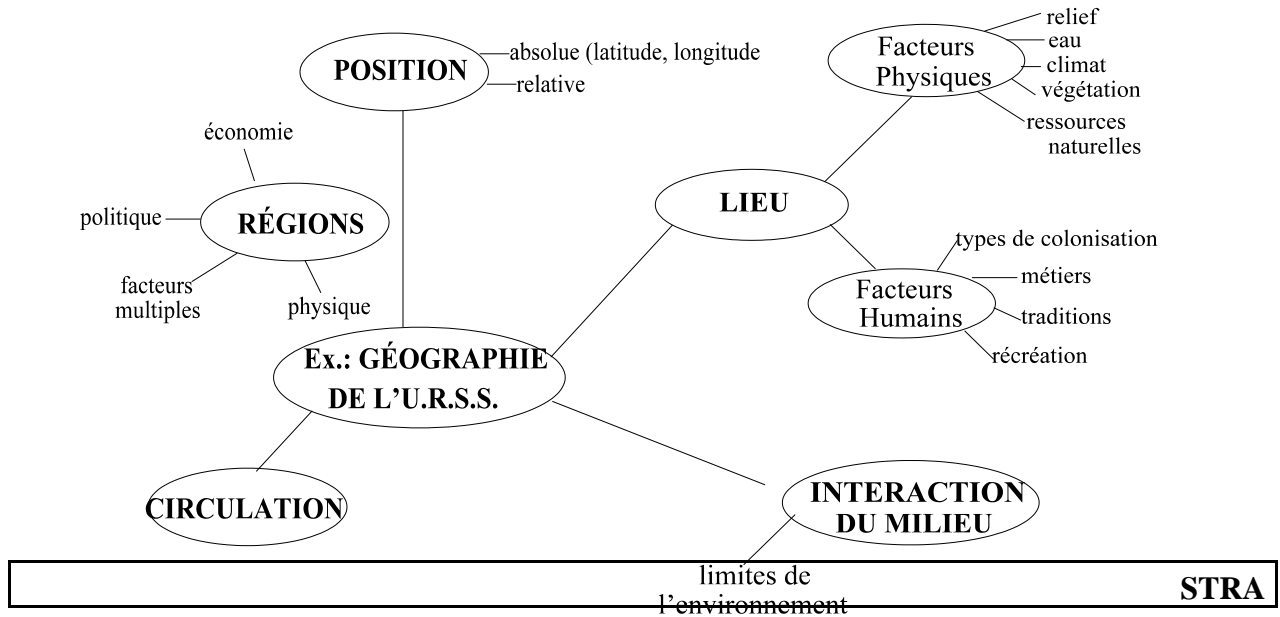
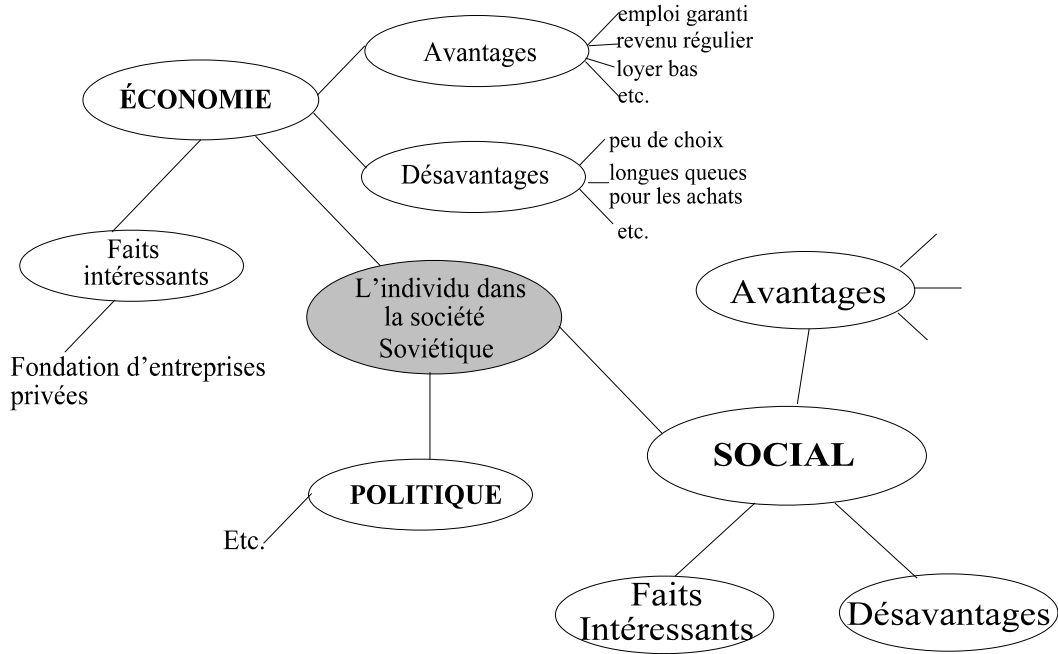
- \* une stratégie qui permet à l'apprenant de consigner des idées abstraites sous une forme visuelle; ce processus aide l'apprenant à voir des liens et des relations existantes;
- \* on l'utilise pour planifier, pour tracer les grandes lignes, pour réviser, pour approfondir la réflexion, pour organiser et montrer les relations. Tout ce qui peut être décomposé en éléments distincts peut utiliser ce processus.

### Éléments d'un réseau :

- \* Centre défini - on part d'une idée centrale, concept ou thème.
- \* Accent - mis sur une information importante à l'aide de bulles, de flèches ou de lignes ondulées.
- \* Couleurs - utilisées pour aider à mémoriser, à catégoriser.
- \* Mots-clés - déclenchent les idées connexes :
  - permettent la prise de notes d'une manière personnelle, en utilisant des lettres de dimensions et de formes variées.
- \* Liens/Flèches :
  - associent et créent des idées;
  - peuvent être des liens, des mots, des symboles, des branches, des moyens mnémotechniques.
- \* Visualisation :
  - augmente avec l'illustration, la variété des dessins, des formes, du nombre de détails insérés, facilite le transfert de l'apprentissage pour le « créateur du schéma ».

**Remarque :** Voir aussi Développement de concept.

## Exemple pour un réseau d'association



## **TÉGIE : TECHNIQUES DE PROPAGANDE**

Les individus sont influencés par d'autres personnes et par des groupes (groupes de pression). Les médias-télévision, radio, journaux, magazines et livres - influencent aussi et informent les personnes. L'information que l'on reçoit peut être inexacte ou fallacieuse.

La propagande est l'art de persuader. C'est l'effort systématique de répandre des opinions ou des croyances, souvent en déformant et par supercherie. (L'information peut ne pas présenter les deux côtés ou éviter d'examiner les preuves.)

Les experts de la propagande utilisent ces méthodes pour répandre des opinions et des croyances. La publicité est un domaine où la propagande est parfois utilisée. De même, les gens utilisent souvent certaines de ces techniques dans la conversation courante.

Les techniques de propagande utilisent ces méthodes pour répandre des opinions et des croyances. La publicité est un domaine où la propagande est parfois utilisée. De même, les gens utilisent souvent certaines de ces techniques dans la conversation courante.

Les techniques de propagande s'appuient souvent sur des raisonnements erronés pour être efficaces. Les élèves ont besoin d'exercer les habiletés de pensée critique, en particulier celles qui sont nécessaires pour détecter les erreurs dans la réflexion.

### **Voici quelques techniques ordinaires de la propagande<sup>4</sup> :**

1. Faire comme tout le monde - Tout le monde en a! Tout le monde le fait! etc.
2. Mettre tous les arguments du même côté - Présente seulement les bons ou les facteurs uniques ou présente les pires cas possibles.
3. Généralité brillante - Décrit quelque chose en termes très favorables.
4. Traiter les gens de... - Utilise des termes négatifs pour décrire ou catégoriser quelqu'un ou quelque chose.
5. Gens ordinaires - Insiste sur l'attachement que le citoyen ordinaire ou la majorité a sur quelque chose.

---

<sup>4</sup> On ne s'attend pas à ce que les élèves connaissent toutes ces techniques. Cependant ils devraient comprendre les sept techniques de propagande les plus courantes.



- 6. Témoignage - Se sert de personnes bien connues ou respectées pour affirmer que l'idée ou le produit est bon(ne).
- 7. Transfert - Reporte l'autorité ou le prestige d'une chose respectée sur quelque chose d'autre, de manière à la rendre également respectable. Ceci peut impliquer l'usage de symboles pour accomplir un but pour lequel ils n'étaient pas destinés

Voici d'autres techniques de persuasion qui utilisent des arguments fallacieux :

- 1. Ad hominem - Attaque ou accepte une idée en se basant sur celui qui l'a émise, plutôt que sur les mérites propres de l'idée.
- 2. Appel à l'émotion - Utilise l'information pour éveiller des sentiments
- 3. Appel au passé - Utilise la tradition.
- 4. Cliché - Utilise des idées ou expressions usées.
- 5. Soit - soit - Limite le choix à deux ou trois choses quand il y en a plusieurs.
- 6. Ethnocentrisme - Se sert de sa propre culture pour juger les autres cultures.
- 7. Euphémisme - Utilise une expression atténuée ou indirecte au lieu d'une expression désagréable ou très directe.
- 8. Mauvaise comparaison - Compare des choses qui ne sont pas semblables.
- 9. Preuve hors de propos - Utilise des preuves qui n'ont rien à faire avec le sujet.
- 10. Jargon - Utilise des mots incompréhensibles ou dénués de sens ou trop spécialisés pour impressionner plutôt que pour communiquer.
- 11. Question et énoncé directeur - Utilise des énoncés et des questions qui mènent à des conclusions incorrectes (le contexte mène ailleurs).
- 12. Omission - Cache ou ne révèle pas certains faits, ce qui amène à une conclusion erronée.
- 13. Hors contexte - Sortir une idée d'un tout de façon à lui attribuer une signification différente.
- 14. Généralisation excessive - Présente une généralisation à partir d'un unique exemple

- ou sans preuve.
- Déforme ou trompe en donnant une raison ou une explication trop simple.
  - Utilise une mauvaise analogie pour suggérer des ressemblances discutables entre des objets, des personnes, des événements.
  - Base un argument sur des suppositions faibles ou non définies.
  - Si un événement suit un autre événement, le premier est alors la cause du second (« post hoc ergo propter hoc » - après cela, donc à cause de cela).
  - Dégage une cause particulière et la traite comme si elle était la cause unique (ou la seule qui vaille la peine d'être mentionnée).
  - Utilise des statistiques pour dérouter les gens avec des informations inutiles.ex.:  
échantillon inexact : taille de l'échantillon, représentativité, questions et enquête;  
statistique à court terme : utilisées pour faire des demandes à long terme;  
taux et totaux : ne distingue pas entre les deux.  
moyenne : ne distingue pas entre la médiane (le milieu) et la moyenne (moyenne arithmétique);  
statistique globale : confond en mettant en équation des sommes totales avec des caractéristiques individuelles;
15. Simplification excessive
16. Analogie faible ou fautive
17. Supposition défectueuse
18. Raisonnement faux
19. Mauvaise utilisation de statistiques
- graphique : crée des illusions en « suivant le courant »; utilise une image de l'ensemble pour rendre le changement plus important qu'il ne l'est réellement; trompe en utilisant des axes non numérotés;  
pourcentage : utilise des pourcentages pour gonfler un argument faible.

21. Stéréotype - Utilise une image mentale exagérément simplifiée d'une personne, d'un lieu, d'une idée ou d'un événement.
22. Mensonge - Déclare qu'un adversaire, réel ou imaginaire, a dit quelque chose qu'il n'a jamais dit, ce qui fait paraître l'adversaire absurde.

### **STRATÉGIE : CARTES**

Il est nécessaire d'enseigner les habiletés et concepts relatifs aux cartes et aux globes tels que l'orientation, la direction, l'échelle, la distance, la situation, les symboles, les comparaisons et les inférences, la cartographie. Cet enseignement devrait être relié aux sujets à l'étude. Les cartes devraient contenir : le titre, la légende, la direction, l'échelle, les symboles, des couleurs et les coordonnées géographiques.

### **STRATÉGIES : GÉOGRAPHIE - CARTES MURALES**

Ceci demande une démarche semblable à celle de la lecture d'un atlas. Faire travailler les élèves en suivant la séquence : titre, légende, échelle, détail. Utiliser les questions suivantes pour développer des habiletés d'interprétation :

- questions de compréhension pour assurer une mise au point.  
(par exemple : quel est le thème principal de la carte?)
- questions analytiques pour développer la perspicacité et la compréhension.  
(par exemple : pourquoi les villes se trouvent-elles ou elles sont?)
- questions de synthèse pour développer des conclusions et des généralisations.  
(par exemple : quel énoncé général pouvez-vous faire au sujet de la carte?)

**Remarque :** Voir aussi Utilisation d'atlas.

## STRATÉGIES : IMAGES / PHOTOGRAPHIES - DANS UN CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE

Exposer des images ou des photographies qui illustrent des points de vue particuliers, des concepts à développer, etc. Développer des questions ayant rapport au contenu.

Par exemple, suivre un plan de questions basé sur :

- \* Où est l'emplacement de..., à votre avis? Position
- \* Quelles caractéristiques naturelles observez-vous? (formations géologiques, climat, végétation, ressources naturelles...) Lieu
- \* Quelles activités humaines observez-vous? (emplois, sports, etc.) Lieu
- \* Quelles sont les conséquences des activités humaines? (construction, mines, routes, détritiques, etc.) Interaction
- \* Quelles activités humaines pourraient être directement reliées à la géographie physique? Interaction
- \* Quelles activités humaines ne dépendent pas de la géographie physique? Interaction
- \* Quelles formes de terrain ou de végétation se trouvent modifiées à cause de l'activité humaine? Lesquelles ne l'ont pas été? Interaction
- \* Quelles activités dépendent du transport ou de la communication? Circulation

## STRATÉGIE : GÉOGRAPHIE - UTILISATION D'ATLAS

**Remarque :** Lorsqu'on utilise des atlas, commencer chaque fois par la table des matières. Si on utilise la carte pour la première fois, faire travailler les élèves selon la séquence : titre, légende, échelle, détail. Utiliser quelques questions de compréhension pour mesurer la compréhension : par exemple, quel est le ou quels sont les thèmes principaux de la carte? Poser des questions analytiques pour développer la perspicacité et la compréhension : par exemple, pourquoi les villes sont-elles situées là où elles se trouvent?, et une ou deux questions de synthèse pour tirer des conclusions et des généralisations : par exemple, quel énoncé général pouvez-vous faire à propos de la carte?

Quelques traits principaux à signaler aux élèves pour l'apprentissage de la géographie de base :

- \* Le relief - les principales formes de la terre - plaines, chaînes de montagnes, etc.
- \* L'hydrographie - les principaux bassins fluviaux du monde, en particulier les immenses fleuves des tropiques sont le résultat de précipitations importantes.
- \* Le climat - identifier les facteurs qui influencent le climat : la latitude, les ceintures de pressions et de vents, l'altitude, les courants océaniques, les chaînes de montagnes et la continentalité (la distance de l'océan). Utiliser quelques exemples de courbes de température et de précipitation pour illustrer l'effet de chaque facteur.
- \* La végétation - remarquer la correspondance étroite avec les zones climatiques, les grandes étendues avec peu ou pas de végétation.

Utiliser une mappemonde pour copier l'information sur le relief, l'hydrographie et le climat sous une forme générale.

**Remarque :** Voir aussi Cartes murales.

### **STRATÉGIE : APPRENTISSAGE COOPÉRATIF**

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui encourage ou demande aux élèves de travailler ensemble. Les enseignants créent une situation structurée de telle manière que les élèves dépendent les uns des autres pour achever une tâche d'apprentissage. Les éléments de base de l'apprentissage en coopération sont :

1. Une interdépendance de groupe positive :
  - un respect mutuel;
  - la division du travail;
  - la division du matériel, de l'information ou des ressources;
  - la distribution des différents rôles;
  - le partage des récompenses.
2. L'interaction entre les membres du groupe.
3. Une responsabilité individuelle pour la maîtrise du matériel assigné.
4. Des habiletés interpersonnelles et de petits groupes.

### **STRATÉGIE : APPRENTISSAGE COOPÉRATIF - CASSE-TÊTE**

La stratégie du casse-tête convient à une situation d'apprentissage dans laquelle l'enseignant désire traiter d'une grande quantité de matière et souhaite en même temps en lumière les aspects personnels et sociaux de l'apprentissage. Cette stratégie d'apprentissage coopératif est souvent connue aussi comme groupe de base/groupe d'experts. Au lieu de fournir l'information, l'enseignant facilite et devient un animateur du processus de groupe. La coopération devient importante parce que la réussite exige les efforts combinés de chaque personne du groupe. Chacun est responsable non seulement de son propre apprentissage, mais encore, de celui de ses camarades.

1. On répartit les élèves selon des « groupes de base » de 4 à 6 membres (hétérogènes -selon le choix de l'enseignant).
2. Chaque membre du « groupe de base » est responsable d'une partie de la tâche à accomplir (une de six questions, un aspect d'une étude de cas, etc.). En guise de variation, il serait possible de lire ou de se familiariser avec la tâche entière, mais de n'être responsable que d'une portion.
3. Les groupes sont réorganisés en « groupes d'experts », ou groupes de recherche, composés de membres ayant la même partie d'un devoir ou d'une tâche.

- Les élèves doivent maîtriser le sujet qui leur a été donné, au moyen de discussion et de prise de notes.
  - Les élèves discutent sur la manière dont ils présenteront l'information à leur «groupe de base ».
4. Les élèves reviennent à leur « groupe de base » pour faire part de leurs expertises individuelles au reste du groupe.
    - Les élèves doivent maîtriser le sujet qui leur a été donné, au moyen de discussion et de prise de notes.
    - Les élèves continuent à partager l'information jusqu'à ce que toutes les parties soient apprises de chacun.
  5. Pour rendre l'apprentissage vraiment coopératif, les élèves sont évalués au moyen d'un devoir ou d'un test. Les notes devraient être basées sur la moyenne des notes individuelles et la moyenne des notes obtenues par le reste du « groupe de base ».
  6. Les élèves reviennent à leur « groupe de base » pour revoir et pour réfléchir sur la quantité de matière apprise et sur l'efficacité de leur travail en coopération.

(Adapté de l'ouvrage de Roger T. Johnson et David W. Johnson)

**Remarque :** Voir aussi Travail de groupe - Habiletés de groupe, discussion en petits groupes.

### **STRATÉGIE : APPRENTISSAGE COOPÉRATIF - PARAPHRASE**

Laissez les élèves, par groupes de deux, exercer leurs habiletés de participation nécessaires au travail en groupe. Savoir paraphraser est une habileté importante qui favorise l'efficacité du groupe. Voici quelques techniques de la paraphrase :

1. Refaites l'énoncé des idées et sentiments exprimés par l'auteur dans vos propres termes (n'imitiez pas et ne répétez pas comme un perroquet).
2. Faites précéder vos phrases de mots comme :
  - vous pensez...
  - selon votre point de vue...
3. Évitez toute indication d'approbation ou de désapprobation.
4. Soyez précis.
5. N'ajoutez et ne retranchez rien.
6. Mettez-vous à la place de l'auteur.

## **STRATÉGIE : DÉVELOPPER LES HABILITÉS DE PARTICIPATION DE GROUPE**

Il y a deux importantes habiletés de participation de groupe. Ce sont les relations interpersonnelles, et le processus/la discussion de groupe. Ces habiletés sont reliées à un bon fonctionnement de groupe et à la réussite dans l'accomplissement d'une tâche. Ces habiletés, essentielles au fonctionnement de groupe coopératifs et démocratiques, sont reliées et difficiles à séparer en pratique.

### Les relations interpersonnelles

1. Faire preuve de respect pour les droits et les opinions des autres :
  - esprit ouvert, ne pas juger, critiquer les idées non les gens;
  - écouter attentivement les autres et réfléchir sur leurs idées (être capable de se rappeler les idées d'autres membres du groupe);
  - accueillir volontiers la rétroaction (accepter de modifier des idées).
2. Offrir aux autres encouragement et approbation (féliciter les autres pour leurs contributions).
3. Fournir du feedback sans agressivité :
  - éviter des paroles insidieuses;
  - éviter des expressions ou des gestes négatifs.
4. Exprimer son désaccord d'une manière acceptable.
5. Résoudre un conflit par des compromis et de la coopération.

### Processus et discussion de groupe

1. Comprendre la tâche avant de procéder.
2. Se préparer à la tâche (avant de lire et de faire des recherches).
3. Commencer immédiatement le travail.
4. Proposer des démarches et des règles pour l'organisation du groupe.
5. Contribuer aux diverses fonctions des membres du groupe :
  - chef (rappelle à l'ordre le groupe, maintient le groupe à l'oeuvre, résume les idées du groupe);
  - secrétaire (prend des notes);
  - animateur (s'assure que tout le monde participe).
6. Contribuer aux processus de groupe :
  - rester dans le sujet (ignorer toute conversation hors de propos);
  - soutenir des idées avec des faits et des raisons;
  - développer les idées des autres;
  - poser des questions;
  - paraphraser ou vérifier la compréhension, avant d'accepter ou de réfuter, ou d'ajouter sa contribution;
  - défendre un point de vue;
  - exprimer clairement des idées;
  - ne tirer des conclusions qu'après avoir entendu les contributions des autres;

- travailler à une conclusion ou à une décision en se servant de méthodes variées (majorité, vote, consensus ou unanimité).

7. Travailler à sa tâche jusqu'à ce qu'elle soit achevée.

**Remarque :** Voir aussi Apprentissage coopératif et discussion de groupe

## **STRATÉGIE : DISCUSSION EN PETITS GROUPES**

### **DIRECTIVES POUR L'ENSEIGNANT**

Une participation active est au coeur d'une citoyenneté démocratique. Les habiletés de participation sont essentielles au fonctionnement de groupes coopératifs démocratiques. Ces habiletés ne se développent pas automatiquement en mettant les élèves dans des situations de groupe. Les suggestions suivantes sont des moyens d'améliorer l'efficacité du travail de groupe.

#### Buts du travail en groupe

1. Augmenter la participation active, la coopération et la communication avec d'autres.
2. Développer des habiletés de résolution de problèmes et de prise de décisions.
3. Encourager l'auto-apprentissage.

#### Méthodes de gestion de groupe

1. Présenter à l'avance les buts aux élèves (les élèves fonctionnent mieux et sont bien plus motivés lorsqu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux.).
2. Donner des instructions :
  - Quelle est la tâche? (objectifs de connaissances, d'habiletés et d'attitudes)
  - Combien de temps faudra-t-il pour accomplir la tâche? (temps)
  - Comment les élèves seront-ils évalués? (critères)
  - Comment les résultats seront-ils présentés? (permettre des choix)
3. Créer des groupes :
  - par un choix de l'enseignant (groupement d'habiletés, besoins des élèves);
  - par un choix des élèves (groupes d'intérêt/choisir le sujet, choisir des individus ayant des connaissances et des habiletés semblables, choisir des amis);
  - choix au hasard.
4. Routine quotidienne :
  - Indiquer aux élèves quel sera le signal pour attirer l'attention de tous les élèves.
  - La classe commence par une introduction et des instructifs générales.
  - Les élèves se déplacent en petits groupes et à des endroits déterminés auparavant (rapidement et sans bruits).
  - Vers la fin de la période, l'enseignant demandera aux élèves de retourner au grand groupe pour récapitulation et clôture.



### Stratégies pour assurer l'efficacité du groupe

1. Démontrer le comportement approprié lorsqu'on travaille en groupe :
  - le comportement et les habiletés d'un chef, d'un secrétaire, d'un membre du groupe;
  - les techniques de l'interrogatoire, de la paraphrase, etc.;
  - encourager les élèves qui ne contribuent pas à participer aux discussions de classe (en utilisant son prénom, le contact visuel, etc.).
2. Préparer graduellement les élèves au travail en groupe :
  - commencer avec des équipes de deux, élargir jusqu'à un maximum de cinq pour les petits groupes;
  - déléguer les rôles du groupe : chef, secrétaire, questionneur, paraphraseur, récapitulateur, celui qui encourage;
  - redistribuer fréquemment les rôles (lorsque les élèves ont acquis des habiletés de participation, il n'est plus nécessaire de leur donner des rôles).
3. Choisir des tâches qui soient bien définies et qui puissent être accomplies dans de courtes périodes :
  - commencer avec des tâches concrètes et précises, élargir vers des tâches plus ouvertes.
4. Élaborer avec la classe un ensemble de règles pour la discussion de groupe, semblable à ce qui suit :
  - choisir un chef de discussion et un secrétaire (une minute au maximum);
  - écouter et respecter les idées des autres;
  - ne pas s'écarter de la question;
  - chacun doit contribuer/soulever des questions/parler à tour de rôle;
  - le secrétaire donne l'information à la classe.
5. Surveiller attentivement les élèves : les garder attentifs à leur tâche, encourager ceux qui ne contribuent pas, tenir compte de la rétroaction et de l'évaluation.
6. Donner aux élèves des occasions d'exercer les habiletés.
7. Varier la composition des groupes tout au long de l'année scolaire.

**Remarque :** Voir aussi Participation de groupe et Apprentissage coopératif.

### **STRATÉGIE : JEU DE RÔLES**

Un jeu de rôle est la représentation d'une situation dans laquelle les joueurs endossent certains rôles, sont ensuite confrontés à un problème ou une question d'ordre social et doivent prendre une décision. Les jeux de rôles sont orientés vers une question d'ordre social et les choix laissés aux joueurs sont d'habitude définis. Les conséquences quant aux choix entre les différentes options ne peuvent cependant pas être prédites.

## STRATÉGIE : JEUX

On peut utiliser des jeux dans le but d'obtenir de l'information, de développer des habiletés ou des attitudes. Dans les jeux, il y a des règles à suivre; il y a des gagnants et des perdants. On utilise souvent jeux et simulations d'une manière interchangeable ou combinée. Mais tous les jeux ne sont pas des simulations (représentations de la réalité). ainsi, le jeu des serpents et des échelles n'est pas un jeu de simulation.

### Jeu de Jeopardy

Il faut au minimum deux joueurs et un modérateur, ainsi qu'un plateau de jeu. Sur le plateau figurent quatre niveaux de difficulté et quatre catégories (16 cases). Les catégories peuvent être des unités déjà étudiées auparavant, des habiletés, etc. Les quatre niveaux de difficulté ont une valeur différente, 10, 25, 50, 100 points par exemple. Le joueur qui accumule le premier un certain nombre de points est le gagnant. On obtient des points en identifiant correctement la question qui correspond à la réponse dans la case choisie. Les joueurs, chacun à leur tour, choisissent la catégorie et le niveau de difficulté qu'ils veulent essayer sans savoir les mots ou phrases dans les cases. On ne peut pas demander la même case deux fois. quand le joueur a choisi sa case, le mot ou la phrase est révélé. Les joueurs doivent ensuite poser une question qui a pour réponse le mot ou la phrase de la case choisie.

## STRATÉGIE : PROJET DE GROUPE

### Plan

1. Élire un chef de groupe et définir ses responsabilités.
2. Décider ce qui doit être étudié.
3. Décider du format et des responsabilités pour la présentation.
4. Identifier et faire une liste des ressources utiles, y compris l'information audiovisuelle.

### Recueillir des données

1. Obtenir des ressources, de l'information en faisant de la recherche dans le catalogue, etc.
2. Lire/visionner pour obtenir l'information de base.
3. Donner des réponses aux questions.
4. Partager les réponses avec le groupe.
5. Conclure avec un énoncé général / une généralisation mettant en lumière la question d'enquête, le problème ou la question d'ordre social.

### **Présentation**

1. Dessiner des cartes, des lignes chronologiques, des diagrammes, etc.
2. Montrer l'information écrite.
3. Faire la présentation.
4. Évaluation (voir exemples dans la quatrième section qui traite de l'évaluation).

### **STRATÉGIE : SIMULATIONS**

Les stimulations sont des représentations de la réalité - la situation réelle. Bien que simulations et jeux soient souvent interchangeables ou combinés (jeux de simulation), toutes les simulations ne sont pas des jeux. Dans les jeux, il y a des règles à suivre, et il y a des gagnants et des perdants. Pour la formation de pilotes et de conducteurs, on utilise des simulateurs. Les simulations ne comportent pas d'éléments inutiles et dangereux.

### **STRATÉGIE : CONFÉRENCE**

Une conférence exige une préparation de base approfondie de la part de tous ses participants, mais ne demande ni discours, ni argumentation, ni procédures de débats. Le but de la conférence est d'explorer un problème (ou une question d'ordre social) bien défini de sorte que les auditeurs, y compris les participants à la réunion, soient mieux informés et mieux stimulés dans leur propre réflexion. (Une table ronde a moins de formalités qu'une conférence, implique moins de cinq personnes et est moins structurée.)

#### **RÈGLES :**

##### **Les conférenciers**

1. Cinq à sept membres.
2. Le modérateur ou le président est choisi parmi les membres.
3. Les membres ne font pas de rapports.

##### **Le sujet**

1. Le sujet (ou la question d'ordre social) a été établi à l'avance.
2. Les membres devraient établir à l'avance les grandes lignes, mais ne pas les avoir en mains pour la discussion. (Le sujet ne devrait pas être répété, ni discuté à l'avance pour permettre de la spontanéité.)
3. Le format général et les responsabilités de chaque participant du débat sont discutés à l'avance (avec l'enseignant).

##### **Le mode de procédure**

1. Les conférenciers sont en demi-cercle, face à l'auditoire.

2. Le modérateur présente les membres, ainsi que le sujet, et explique pourquoi le problème (ou la question d'ordre social) existe.
3. Les conférenciers font leurs présentations.
4. Le modérateur demande à l'auditoire s'il y a des questions, et les conférenciers, ainsi que des membres de l'auditoire, répondent aux questions.
5. Le modérateur conclut en résumant et en remerciant les conférenciers.

## **STRATÉGIE : DÉBAT**

Un débat implique plus de règles qu'une discussion. C'est un concours entre deux équipes qui font l'essai de leurs habiletés à gagner, par des arguments, l'adhésion de l'auditoire. Le débat se déroule selon des règles de procédure.

### **CARACTÉRISTIQUES :**

- Le débat est compétitif.
- Il exige des participants qu'ils prennent une position, soit affirmative, soit négative qui ne peut pas être changée.
- Il contient plus de règles que la discussion et suit des règles de procédure.
- Ses objectifs sont :
  - \* de commencer par une proposition;
  - \* d'en présenter les meilleurs arguments;
  - \* de gagner.
- Le style du débat est basé sur l'argumentation et sur la persuasion.

### **RÈGLES :**

#### Le sujet

1. Doit avoir deux côtés qui soient tous deux défendables.
2. Pour éviter de la confusion, il doit être énoncé positivement, et non pas négativement.
3. Il doit être énoncé clairement et brièvement.

#### Les participants au débat

1. Le côté qui soutient le sujet est appelé affirmatif, celui qui le réfute, négatif.
2. Chaque équipe doit préparer ses arguments avec soin : décider quels sont les points que chaque participant doit couvrir, consulter des livres, préparer des notes ou des cartes, et anticiper les arguments de l'adversaire.
3. Le discours de chaque participant doit contenir des arguments solides. Il vaut mieux développer quatre ou cinq arguments solides plutôt que toute une liste.

### La marche à suivre

1. Le président annonce le sujet, présente les participants, explique les limites de temps, et annonce la décision du juge.
2. Les participants au débat parlent selon cet ordre :
  1. Premier affirmatif.
  2. Premier négatif.
  3. Second affirmatif.
  4. Second négatif.
3. Le premier participant affirmatif fait la réfutation.

### Le jugement

1. La décision est donnée au côté qui a présenté ou réfuté les arguments de la manière la plus efficace.

## **STRATÉGIE : DÉBAT EN FER À CHEVAL / TABLE RONDE**

Un débat en « fer à cheval » est un débat sans formalités, mais plus organisé qu'une discussion.

Disposer la salle de classe en grand « fer à cheval ». Le bureau de l'enseignant se trouve à l'ouverture du fer à cheval de sorte que l'enseignant soit en mesure de voir tous les élèves et de diriger leurs réponses.

### **RÈGLES :**

1. Personne ne peut parler plus de trois fois.
2. Personne ne peut parler plus d'une minute à la fois.
3. Chaque personne doit être reconnue par le président avant de prendre la parole.
4. Chaque participant doit avoir parlé au moins une fois avant de prendre la parole une seconde fois (à moins que personne d'autre ne désire parler).
5. La discussion prend fin lorsque :
  - a) la durée permise touche à sa fin;
  - ou
  - b) personne ne désire parler.

## STRATÉGIE : TABLE RONDE - DISCUSSION DE CLASSE

1. L'enseignant choisit des sujets pertinents et qui intéressent les élèves, tirés de leurs expériences scolaire et extrascolaires.
2. Les sujets peuvent être présentés comme une question d'ordre social ou comme un problème (par ex.: Le Canada devrait-il permettre l'immigration de personnes appartenant à une culture qui est très différente de celle du Canada?)
3. On pourrait demander aux élèves de faire part de leurs sentiments ou opinions sur un sujet (par ex.: Que pensez-vous des voitures japonaises qui se vendent en plus grandes quantités que les voitures américaines?). Il est important que les élèves sachent qu'ils doivent soutenir leur point de vue (par ex. : je pense que... parce que...). Des désaccords peuvent succéder à certaines formalités (par ex.: Je suis d'accord avec Daniel sur d'autres points.).
4. Éviter de donner aux élèves un sujet qui ne pose pas de questions (par ex.: les Canadiens sont essentiellement américains dans leur culture). Des assertions n'encouragent pas la discussion en septième année.
5. Être prêt à encourager une discussion continue en demandant à la classe ou au groupe de poser des questions importantes.
6. Décider à l'avance quelle serait la meilleure taille de groupe pour la discussion du sujet. Décider également du moment opportun pour une discussion de groupe (par ex.: lors d'une activité ouverte).
7. Au commencement de l'année, l'enseignant peut jouer le rôle de président dans toutes les discussions de classe, et les groupes peuvent choisir un de leurs membres pour présider. Plus tard dans l'année, les élèves seront capables de discuter sans les formalités d'un président.
8. Il est nécessaire de former les élèves aux règles fondamentales de la discussion/table ronde au commencement de l'année scolaire.
  - a) Le président donne la parole à quelqu'un de la classe ou du groupe.
  - b) Il est préférable que l'interlocuteur soit visible de tous, qu'il ne parle pas trop, ne cherche pas querelle, ne remette pas les interlocuteurs à leur place, ne fasse pas de remarques en dehors du sujet, et n'essaye pas de gagner.
  - c) On demande aux interlocuteurs et aux auditeurs de garder un esprit ouvert (c'est-à-dire d'écouter des idées qui sont différentes des leurs, d'accepter de dire sur quoi on fonde ses idées, de vouloir trouver ce que pensent les autres et pourquoi, et de rester silencieux lorsque quelqu'un d'autre a la parole!).

9. La tâche du président est de s'assurer que la discussion ne dégénère pas en chaos, ou pire, mais qu'elle soit vivante et équitable. Il serait très utile que le président ait établi des règles précises au commencement de l'année :
- Le président donne à chacun l'occasion de parler.
  - Il maintient la discussion dans le sujet.
  - Il demande à un interlocuteur trop bavard d'être bref.
  - Il veille à ce que les interlocuteurs s'adressent au président au lieu de se parler l'un à l'autre.
  - Il maintient la discussion avec des questions qui permettent d'explorer les réactions des élèves.
  - Il ne permet pas de commentaires négatifs, qu'ils soient personnels ou généraux.

**Remarque :** Voir aussi Travail en groupe / Discussion en petits groupes et participation de groupe

### **STRATÉGIE : PRÉSENTATION ORALE / DISCOURS**

Les présentations orales et les discours suivent un processus semblable à celui de la composition écrite. La recherche et l'organisation sont des étapes nécessaires préalables au discours.

#### 1. Préparation d'une présentation orale ou d'un discours :

- choisir un sujet;
- entreprendre des recherches;
- faire un plan (organiser l'information);
- prendre des notes sur les points importants à traiter (ceux-ci sont des aide-mémoire seulement, et ne doivent pas être lus);
- pratiquer :
  - \* connaître le sujet et la séquence;
  - \* préparer une introduction utile et intéressante;
  - \* s'exercer souvent et en face de personnes qui peuvent offrir une critique constructive.

#### 2. Parler clairement, distinctement et précisément :

- mesurer la durée du rapport;
- énoncer clairement et d'une manière affirmative;
- faire attention à :
  - \* la prononciation;
  - \* l'audibilité, volume et hauteur de la voix;
  - \* la variété (varier la voix, éviter la monotonie);
  - \* la vitesse (lentement plutôt que rapidement, faire une pause de temps en temps);
  - \* la structure de phrase est correcte.

3. Le discours :

- regarder l'auditoire (établir un contact visuel);
- commencer lentement;
- ajuster la voix en visant quelqu'un au fond de la salle;
- avoir une bonne posture, une allure détendue;
- éviter des particularismes qui peuvent distraire (marcher, mouvements de la main);
- avoir de l'enthousiasme / de l'assurance pour diriger l'attention.

### **STRATÉGIE : COMMENT ÉCRIRE UN PARAGRAPHE**

Le paragraphe est l'élément fondamental de toute composition écrite. On aura enseigné aux élèves comment écrire un paragraphe, mais plusieurs ont besoin de réviser ce sujet et certains ne transposent pas bien les habiletés acquises dans les cours de français. Comme pour toutes les habiletés, les élèves auront besoin de connaître les règles et gagneront à voir certains résultats désirables et non désirables.

- \* Montrer d'abord aux élèves quelques exemples de paragraphes modèles, de préférence écrits par des élèves anonymement.
- \* En second lieu, montrer des exemples de mauvais paragraphes.
- \* En troisième lieu, expliquer les règles de composition d'un paragraphe.

#### Planification

1. Décider le but (le thème)
2. Rassembler l'information.
3. Organiser l'information sous forme de plan.

#### Composition écrite

1. Commencer par une phrase d'introduction qui, en général, exprime l'idée principale.
2. Développer l'idée principale qui a entre deux et six idées complémentaires, organisées par ordre et qui utilise l'information recueillie.
3. Finir le paragraphe par une phrase de conclusion.
4. Relire : Le paragraphe traite-t-il du sujet? Comporte-t-il toujours qu'un seul thème? Explique-t-il et soutient-il l'idée principale?



## STRATÉGIE : COMPOSITION

Il y a quatre types de devoir en composition qui offrent aux élèves stimulation et défi. Ce sont :

1. Le rapport - Compiler de l'information dans ses propres mots avec un minimum de réflexion critique.
2. L'exposition - Expliquer une idée, mener une investigation, synthétiser des questions d'ordre social ou apporter un nouveau point de vue à un problème (comparer et opposer les points de vue de... envers...).
3. La narration - Raconter une histoire, une anecdote, un drame ou faire un portrait en utilisant la pensée créatrice. (Écrire une histoire sur le procès de Louis Riel, en combinant la fiction avec les faits réels.)
4. La persuasion - Évaluer une idée ou une opinion. (Écrire une lettre à l'éditeur soutenant ou s'opposant à la position du gouvernement sur le libre-échange.

Les étapes nécessaires pour bien composer sont :

1. La préparation à la composition (le stade de planification, de lecture, d'écoute et d'observation)
  - Choisir un sujet.
  - Imaginer les questions à chercher (remue-méninges).
  - Recueillir de l'information et des idées (mener une recherche).
  - Organiser et enchaîner l'information et les idées.
  - Résumer les grandes lignes.
2. La composition
  - Écrire les idées et sentiments principaux.
  - Écrire clairement et en mettant par ordre :
    - \* introduction et thèse;
    - \* recherche / développement :
      - informations recherchées,
      - arguments et conclusions basés sur des faits;
    - \* conclusion :
      - récapitulation (répétition des principaux points),
      - signification, sens ou résultats.
3. La révision
  - Les idées principales sont-elles incluses?
  - Le message est-il clair et comprend-t-il tous les arguments?
  - Est-il susceptible de persuader?
  - Faire des modifications au contenu et à la structure.

4. Préparation du texte (la forme et la structure deviennent plus importantes que le contenu)
  - Améliorer les idées.
  - Corriger l'épreuve :
    - \* choix de mots, temps grammatical;
    - \* les mécanismes (ponctuation, majuscules, orthographe).
  - Revoir le format :
    - \* la page de titre;
    - \* la table des matières;
    - \* le devoir (introduction, information, conclusion);
    - \* la bibliographie.
  - Évaluation des camarades ou de l'enseignant (préparation du texte).
5. Réécrire.
6. Présentation
  - Présenter la copie finale.

**Remarque :** Voir aussi Recherche en bibliothèque.

### **STRATÉGIE : RAFT**

Les lettres RAFT réfèrent à une stratégie écrite où on demande à l'élève d'endosser le rôle d'autres personnes, et de tenir compte de l'auditoire, du format et de l'époque.

R - Rôle (journaliste, scientifique, etc.)

A - Auditoire (famille, employeur, entreprise, etc.)

F - Format (lettre, rapport, journal, reportage, etc.)

T - Temps (passé, présent, futur)

Une manière de rendre les activités plus attrayantes est de varier les rôles, l'auditoire et le format.

## LA DÉTECTION DES ERREURS DE RAISONNEMENT

\*N.B. Cette activité est surtout aimée par les élèves qui ont une intelligence « logique-mathématique », mais nécessaire pour les autres.

Une telle activité amène l'élève à exercer ses habiletés de pensée critique et l'explication de celle-ci.

### Démarche

**I.** Écrire au tableau quelques exemples généraux tels que :

- Les gens qui ne boivent pas d'alcool sont en meilleure santé que ceux qui en boivent.
- Les individus qui manquent souvent le cours de sciences humaines courent le risque d'échouer. Colette ne manque jamais le cours. Elle ne court donc pas le risque d'échouer.
- Les arbres sont verts. Les arbres sont vivants. Tout ce qui est vert est vivant.
- \*\*Pour ce module, demander aux élèves de vous fournir des exemples qui créent des problèmes entre différentes races ou religions.

**II.** Demander aux élèves de faire un remue-méninges sur d'autres exemples d'erreurs de raisonnement. Classifier selon les types d'erreurs suivants (consulter « techniques de propagande » dans les pages jaunes) :

- a) Le stéréotype : généralisation trop simplifiée au sujet des gens, des lieux, des idées ou des événements.
- b) L'un ou l'autre : le fait de croire que si l'on rejette une position sur une question, l'on accepte nécessairement l'autre position extrême.
- c) Mauvaise analogie : elle suggère que les choses qui sont semblables sous certains aspects le sont aussi sous d'autres.
- d) Généralisation excessive : une généralisation établie à partir d'un exemple unique ou d'un manque de preuves.
- e) Mauvais rapport de cause à effet : conclut que si deux événements ou situations se succèdent, les seconds résultent des premiers sans considération des détails en cause.

**III.** Distribuer un article de revue ou de journal qui contient des erreurs de raisonnement. Demander aux élèves de classifier les erreurs, puis ensuite de réécrire les raisonnements d'après ce qu'ils/elles connaissent maintenant des types.

## COMMENT DISTINGUER ENTRE FAIT, OPINION ET PARTI PRIS.

À mesure que les élèves développent un intérêt pour les questions internationales, ils\elles devraient être capables d'aborder la documentation sur laquelle ils\elles travaillent de façon critique.

**Fait :** Un fait est quelque chose dont vous pouvez prouver l'existence ou l'occurrence passée ou présente.

**Opinion :** Une opinion est une croyance, un point de vue ou un jugement avec lequel on peut ne pas être en accord.

**Parti-pris :** On rencontre souvent des énoncés dans des présentations orales ou écrites qui ne sont pas supportés par beaucoup de faits. L'élève est encouragé à reconnaître :

- les énoncés ambigus où le sens est inexact ou vague : la plupart des gens préfèrent les voitures faites au Japon
- les énoncés qui contiennent des oui-dire : selon Jim; j'ai entendu...
- les énoncés qui contiennent de l'émotion : des jeunes complètement fous
- les énoncés qui contiennent des faits à sensation : ex. Dire qu'un fermier a perdu 50 % de ses vaches au lieu de dire qu'il a perdu 5 de ses vaches quand il en a dix.
- les énoncés qui généralisent de façon abusive : toutes les femmes savent faire la cuisine mais aucune ne sait conduire

### Démarche

Discuter des trois types d'énoncés ci-dessus. Demander aux élèves de trouver des articles de revues et de magazines, des dessins humoristiques, des images, etc. tirés des journaux. Diviser un panneau d'affichage en trois sections intitulées « fait », « opinion » et « parti-pris. » Faire des listes en groupes de deux pour chacune des sections.

## **DÉMARCHE ET RÈGLEMENTS : DISCUSSIONS**

Faire un remue-méninges pour amener les élèves à déterminer le déroulement d'une discussion efficace en classe... les amener à dire :

parler à tour de rôle

tout le monde doit participer

écouter les autres

soutenir son opinion

avoir crayon et papier au cas où il faut attendre son tour

noter ce qu'on veut réfuter

**En général, il importe que les élèves s'habituent aux idées suivantes :**

**il n'y a pas de mauvaises opinions (soutenues); le consensus n'est pas ordinairement le but de la discussion; les discussions servent à ouvrir notre esprit aux idées des autres; on apprend que notre point de vue peut être enrichi ou modifié par celui des autres.**

## 2.2 CLIENTÈLE SCOLAIRE

### BESOINS DES APPRENANTS

#### A. Les élèves francophones

L'élève francophone vit une réalité culturelle complexe qui pourrait donner lieu à des conflits au niveau de l'identité individuelle ou de la société. Plusieurs besoins découlent de cette situation.

Le premier se situe au niveau personnel. L'individu doit arriver à être en harmonie avec lui-même. Pour cela, il doit connaître et accepter les différentes composantes de son identité culturelle, et comprendre et évaluer leur impact. En d'autres mots, l'individu doit se sentir bien dans sa peau. Lorsqu'il atteint ce but, il est alors en mesure de faire face à sa réalité, à son monde, de s'affirmer.

Le deuxième besoin découle de la dynamique majorité/minorité. La société majoritaire en général ne valorise pas la culture minoritaire et les différences. Souvent, elle remet même en question la légitimité du minoritaire. Le minoritaire va donc tirer une partie de sa légitimité, de sa valorisation et de son identité de son propre groupe culturel. Il devient important que l'apprenant connaisse et participe à des activités de son groupe culturel.

Le troisième besoin identifie la nécessité pour l'individu de comprendre de réfléchir aux choix qui lui sont offerts quant à sa dimension ethnique et à son appartenance au groupe culturel. Il doit donc avoir l'occasion de s'informer sur sa dimension francophone, de l'évaluer, et de déterminer son importance.

Il faut se rappeler que l'apprenant francophone :

- vit, participe et est à l'aise dans deux cultures : il en a plus que l'unilingue;
- a une perspective plus large à partir de laquelle il s'ouvre sur le monde, l'évalue et y contribue;
- a deux langues qui lui ouvrent les portes de tous les continents (Common-wealth-Francophonie);
- vit l'aspect bilingue (français-anglais) et multiculturel du Canada;
- fait partie d'un groupe culturel qui a des racines fortes.

Ces facteurs peuvent limiter le développement de l'élève :

- Les droits linguistiques de la minorité francophone hors Québec sont mal acceptés par une partie de la population de l'Île-du-Prince-Édouard. Le contexte socio-historique-politique conteste la légitimité du francophone minoritaire.
- La lutte et les conflits pour faire respecter les droits à l'éducation française sont des éléments centraux de la culture franco-minoritaire - groupe assiégé, groupe combatif, groupe perçu négativement.
- Les revendications des francophones créent des divisions entre le groupe francophone et les non-francophones et entre les francophones eux-mêmes; les jeunes peuvent se sentir tiraillés.
- La prépondérance de la culture nord-américaine anglophone dévalorise les cultures minoritaires et favorise l'assimilation.
- La non-maîtrise de la langue française peut amener une gêne ou un refus de s'exprimer en français.

## **B. Les élèves en immersion**

L'élève du programme d'immersion a des besoins qui sont communs à tous les autres élèves de la province et des besoins qui sont suscités par sa situation d'immersion.

### **1. Besoins communs**

- a) Devenir un citoyen responsable  
L'élève en immersion doit être capable d'acquérir des connaissances, d'interpréter et de communiquer des informations, de résoudre des problèmes et de prendre des décisions. Il doit développer les habiletés rattachées à la pensée créative et critique ainsi que les attitudes qui vont lui permettre de s'intégrer à une société en évolution constante.
- b) Participer à des activités scolaires qui reflètent son vécu et qui respectent son milieu culturel.

Les thèmes mandatés par le programme ainsi que les questions d'enquête ont pour but de renforcer le vécu des jeunes et de leur proposer des expériences pertinentes, concrètes, intéressantes et reliées à leur réalité. En immersion, on travaille généralement avec des élèves dont l'héritage culturel n'est pas francophone. Il est important de respecter l'intégrité culturelle des apprenants et de leur permettre d'explorer leur propre héritage culturel et de découvrir celui des autres. Le but de l'immersion n'est pas de faire de ces élèves des Francophones; ils vont cependant s'ouvrir à la culturelle francophone canadienne et mondiale et en bénéficier.

## 2. Besoins particuliers

- a) Développer sa compétence langagière dans une langue seconde tout en développant ses habiletés de pensée

Comme le montrent les recherches de Cummins, Bloom et Skinner, le développement des habiletés de pensée est intimement lié au développement des habiletés langagières. L'un ne va pas sans l'autre. Il faut que les élèves aient de multiples occasions d'utiliser les différents niveaux de processus mentaux pour pouvoir passer de la compétence langagière de base - celle qui se limite à la reproduction de l'information - à la compétence qui permet la manipulation de l'information et la création de nouveaux schèmes de pensée et d'action. Effectivement le développement langagier de l'élève en immersion doit l'amener à utiliser sa langue seconde comme outil de pensée. Le tableau suivant fait ressortir les liens qui existent entre les différents niveaux de la compétence langagière et les processus mentaux. Les habiletés reliées aux processus mentaux ainsi que la méthode d'enquête dans le programme favorisent l'acquisition et l'utilisation de tous les niveaux d'habiletés de pensée.

LIENS ENTRE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET PROCESSUS MENTAUX	
Compétence langagière	Taxonomie de Bloom
«de base» L'élève utilise la langue sous sa forme originale.	repérer, résumer mémoriser reproduire (un fait - une idée, un mot)
«cognitive - académique» L'élève utilise la langue pour manipuler et faire une différenciation croissante entre des concepts de plus en plus abstraits et pour créer de nouveaux schémas de pensée et d'action	résumer analyser synthétiser évaluer intégrer inférer



- b) Être exposé à un processus d'apprentissage taillé sur mesure, c'est-à-dire qui correspond à ses besoins

L'élève en immersion fait son apprentissage dans une deuxième langue. Son niveau linguistique dans cette deuxième langue n'est pas égal à celui de sa langue maternelle. De plus, il est rare que les élèves aient à leur disposition des ressources (audio, visuelles ou imprimées) adaptées pour l'immersion. On ne peut demander aux apprenants en immersion le même degré d'indépendance (par exemple leur remettre un film, un texte, ou une bande sans explications préalables) qu'on le ferait avec des élèves de langue maternelle. L'enseignement doit être dirigé jusqu'à un certain point pour permettre l'acquisition du langage nécessaire à l'atteinte des objectifs. Les études sociales sont une discipline qui met un accent particulier sur le discours informatif car les objectifs de connaissances et d'habiletés du programme requièrent des élèves qu'ils soient capables de recueillir et d'interpréter des informations. Il est donc essentiel que les enseignants fassent une préparation soignée et une adaptation des ressources avant leur utilisation par les élèves de façon à ce qu'elles soient à leur niveau.

La préparation et la planification d'activités de développement de la compréhension orale et écrite (visuelle, audio, audiovisuelle ou imprimée) sont à la base de la réussite de l'apprentissage en immersion. Elles devraient permettre de préparer les élèves à «attaquer» le domaine de la compréhension orale et écrite dans une deuxième langue, domaine qu'il leur faut maîtriser pour pouvoir compléter avec succès les objectifs établis à chaque leçon.

Les enseignants devront cependant être très conscients que la structure de l'enseignement en immersion peut développer chez les élèves une certaine passivité et une attitude de dépendance sur l'enseignant vis-à-vis leur apprentissage. Il est donc important d'inclure dans la planification, de façon systématique et partout où c'est possible, des stratégies qui stimulent l'élève à être actif et autonome.

Dans la section suivante, les enseignants trouveront des suggestions de stratégies d'enseignement appropriées à l'immersion et plus particulièrement reliées à l'utilisation de ressources.

- c) Avoir de multiples occasions d'utiliser le français

Les objectifs de communication et de participation du programme offrent aux élèves de multiples occasions de développer et d'utiliser leurs habiletés langagières. La planification devra donc inclure des activités qui favorisent la communication : travail en pairs, en groupes, débats, présentation orales, discours, etc. Il est important d'encourager les élèves à s'exprimer en français dès que possible.

L'environnement exerce une grande influence sur la compétence langagière de l'enfant. L'école d'immersion est quasiment le seul agent de promotion du français pour les élèves en immersion. Cet état de fait a un impact significatif sur le degré de motivation des élèves à utiliser le français à cause de son peu de valeur utilitaire en dehors du contexte scolaire. Il faut donc faire vivre en salle de classe le plus d'expériences significatives possibles en français : sujets d'intérêt des élèves, nouvelles locales, personnes-ressources, etc.

Étant donné que les ressources en français sont limitées, il serait utile d'établir dans chaque école, un dossier qu'on tiendra à jour, de toutes les personnes, organisations et ressources communautaires, institutions gouvernementales provinciales et fédérales, et organismes privés qui peuvent donner de l'aide en français. Les parents des élèves eux-mêmes peuvent être une source de consultation. Un comité de parents pourrait prendre charge de cette responsabilité.

## **L'ANGLAIS EN CLASSE**

L'utilisation de l'anglais par les élèves en salle de classe est un défi constant. Il n'y a malheureusement pas de formule magique pour amener les jeunes à s'exprimer en français tout le temps. Voici quelques suggestions de mesures à prendre et de stratégies à utiliser qui pourraient faciliter l'utilisation du français en classe :

- Établir une politique d'école quant à l'utilisation de la langue; il sera plus facile d'appliquer des règlements s'ils sont les mêmes partout. Communiquer clairement aux parents et aux élèves cette politique et les attentes.
- Obtenir l'appui des parents pour renforcer l'utilisation du français.
- Rappeler souvent aux élèves leur raison d'être dans le programme; leur offrir de la sympathie en reconnaissant que leur tâche n'est pas facile.
- Utiliser une gamme de stratégies de renforcement positif de l'utilisation du français, par exemple :
  - l'auto-discipline par les élèves;
  - une fête de trimestre ou de fin d'année ou une occasion spéciale pour célébrer les points acquis accumulés par la classe;
  - l'auto-motivation et l'auto-renforcement par les élèves;
  - impliquer les élèves dans la prise de décisions quant à l'utilisation du français (ou de l'anglais) dans la classe;
  - évaluation régulière par la classe des progrès ou du recul enregistrés.

## **PROFIL PSYCHOPÉDAGOGIQUE DE L'ÉLÈVE.**

La reconnaissance de l'unicité du développement chez les élèves du secondaire 2e cycle, et l'application subséquente de cette constatation à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation des cours et des programmes du secondaire 2e cycle, illustrent comment cette déclaration de principe tient compte de la grande diversité des besoins et des capacités des élèves.

La manière dont les élèves pensent, sentent et se développent a un impact sur leur capacité d'apprentissage; c'est pourquoi il est essentiel que le système d'éducation soit fondé sur une bonne compréhension du développement intellectuel, social et physique des élèves. Dans le choix des activités et méthodes pédagogiques retenues, tout système d'éducation efficace visera à promouvoir et à stimuler le développement des élèves.

Les renseignements qui suivent visent à promouvoir le développement intellectuel, social et physique des élèves du secondaire 2e cycle. Il ne faut jamais oublier que chaque élève suit son propre rythme de développement.

### **Développement intellectuel**

La plupart des élèves au secondaire 2e cycle se trouvent, sur le plan intellectuel, au stade du raisonnement concret. Une minorité d'entre eux auront atteint le stade du raisonnement formel, particulièrement dans les disciplines où ils présentent le plus d'aptitudes. Les élèves qui en sont au stade du raisonnement concret sont capables d'avoir une pensée logique sur les choses et les événements, mais en général uniquement dans la mesure où ces éléments font partie de leur expérience immédiate, car ils ont peu accès au côté abstrait du passé et du futur. Les élèves sont en mesure de coordonner simultanément deux aspects d'un même problème et arrivent à inverser certains processus ou actes mentaux, comme lorsqu'il s'agit d'établir un système de classification pour ensuite le décomposer en sous-groupes. Ils peuvent cependant avoir de la difficulté à faire des projections et à émettre des hypothèses, capacités qui se développent au stade du raisonnement formel.

Le stade du raisonnement formel se caractérise par le développement de la pensée hypothétique (c.-à-d. du «si..., alors»). Les élèves qui ont atteint le stade du raisonnement formel sont capables de coordonner différentes sources d'information et, contrairement à ceux qui sont encore au stade du raisonnement concret, leur aptitudes fondamentales prennent naissance dans la logique formelle plutôt que dans les perceptions spatiales.

Appliquées à la pédagogie, les caractéristiques mentionnées plus haut signifient que les élèves du secondaire répondent bien aux objets physiques et concrets ou aux expériences qui permettent de «visualiser» un concept. Il faudra donc privilégier les modes d'interrogation qui sont adaptés à ce stade de développement intellectuel tout en incitant les élèves à tendre vers le raisonnement formel. La méthode qui consiste à introduire un sujet en demandant d'abord aux élèves ce qu'ils en savent est tout à fait appropriée.

## **Développement social**

La plupart des élèves du secondaire 2e cycle se trouvent dans une période de transition. Pendant cette période, ils poursuivront les objectifs suivants :

- préciser les sujets de préoccupation et formuler plus clairement les questions liées à leur développement, questions qu'ils se posent depuis le secondaire 1er cycle;
- faire correspondre leurs divers intérêts et capacités à des valeurs;
- acquérir les connaissances nécessaires pour réaliser des projets précis;
- arriver à établir des relations empreintes de maturité avec leurs camarades des deux sexes;
- devenir autonomes, tant effectivement que financièrement, face à leurs parents et à d'autres adultes;
- planifier la transition de l'école au monde extérieur;
- mettre à l'épreuve leur image de soi; apprendre à agir selon leurs goûts et à maîtriser un plus grand nombre d'aspects de leur vie;
- faire des choix et prendre des décisions de façon plus autonome; accepter les conséquences de ces choix et des ces décisions;
- apprendre à juger leurs propres actes et ceux des autres en fonction des normes sociales qu'ils ont intériorisées. (Chez environ 10% des élèves du secondaire 2e cycle, on peut constater que les principes qui les gouvernent ont d'abord fait l'objet d'un examen critique de leur part.)

## **Développement physique**

Jusqu'à récemment, on considérait que les élèves du secondaire 2e cycle avaient terminé leur développement physique. Nous savons maintenant que les jeunes continuent de changer et de se développer au cours de la dernière phase de l'adolescence. Ils peuvent grandir encore; certains perdent du poids alors que d'autres en gagnent. Il s'agit en fait d'une période où les élèves gagnent en force et en habileté, et où leur endurance augmente. Nous savons maintenant que, si on leur en offre la possibilité, les élèves pourront alors atteindre une forme physique générale plus parfaite qu'à toute autre époque de leur vie.

# **Évaluation des apprentissages**

### 3.1 INTRODUCTION

#### Une épreuve doit révéler ce qu'on veut évaluer

L'évaluation est une force des plus puissantes en éducation. L'attention que portent les élèves aux divers éléments de l'instruction dépend de l'importance donnée à ces éléments dans la détermination des résultats scolaires. L'évaluation peut consolider l'apprentissage et avoir un effet sur le développement à long terme des habiletés et des stratégies d'apprentissage.

Bien trop souvent, surtout dans les tests ou examens, une importance exagérée est accordée à l'évaluation de la capacité de rappel de faits banals ou isolés. Face à de telles stratégies d'évaluation, les élèves se contentent de stratégies d'apprentissage superficielles telles que la mémorisation. Les recherches sur l'apprentissage cognitif ont constamment démontré que les élèves oublient vite les faits mémorisés. L'évaluation doit donc encourager les élèves à choisir, à exercer et à maîtriser des habiletés et des compréhensions qui les rendront capables de relever avec succès de nouveaux défis, non seulement pendant leurs années à l'école, mais durant toute leur vie.

Dans les sciences humaines, il est impératif qu'on attribue moins d'importance à l'apprentissage d'un contenu et qu'on accentue davantage, dans notre société, les habiletés du traitement des informations. Avec les grands événements contemporains, qui se produisent à un rythme presque essoufflant, les « essentiels » changent rapidement. Il est impossible de garder le pas avec l'explosion de connaissances nouvelles dans le monde contemporain. Les technologies modernes de l'information, telles que les bases de données en informatique, nous permettent de récupérer les connaissances les plus utiles et les plus à jour sur n'importe quel sujet. Nos élèves doivent être capables de **trouver**, de **choisir**, de **traiter**, de **appliquer et d'évaluer** ces connaissances. Une éducation en sciences humaines authentique comprend plus que le simple enseignement du passé : elle comprend aussi une composante qui rend l'élève mieux capable de participer à l'histoire qui se déroule. C'est sur ces critères que nous basons l'évaluation.

Moins d'accent sur le contenu ne doit pas se traduire par une dévalorisation des connaissances, mais plutôt par une réorganisation de l'éducation en sciences humaines. Il s'agit d'équilibrer la relation entre produit, processus et contexte.

Il n'est pas toujours nécessaire de vérifier directement les connaissances. Si une connaissance est classée dans des résultats d'apprentissage de niveaux supérieurs, tels que la compréhension ou la synthèse, l'habileté d'utiliser cette connaissance peut être mesurée dans la résolution d'un problème ou l'application d'un processus.

Une variété d'instruments et de stratégies peuvent servir à évaluer le progrès des élèves. Il importe de souligner que l'utilisation de systèmes d'évaluation multimodaux, visant en même temps les habiletés de la pensée et les élèves individuellement ne signifie pas un abaissement des normes. Le rendement des élèves est à son meilleur quand les niveaux mesurés sont élevés tout en étant réalisables. Puisqu'un apprentissage centré sur l'élève reconnaît l'existence de divergences dans les rythmes d'apprentissage ainsi que dans les habiletés, les attentes doivent comporter une certaine souplesse pour être adaptées à chaque élève. C'est le progrès de chaque élève que nous mesurons. Toutefois, même l'enseignant le plus dévoué, travaillant avec ses élèves sur une base individuelle, est incapable d'assurer le succès de tous et de chacun dès la première tentative d'apprentissage d'un module ou d'un sujet.

L'évaluation doit être fréquente, spécifique et se faire en un temps propice à l'élève. Une estimation du développement et de l'utilisation de ses habiletés et de ses connaissances encourage chez l'élève un apprentissage actif.

### **3.2 LES BUTS DE L'ÉVALUATION EN SCIENCES HUMAINES**

- Estimer le progrès des élèves, pour promouvoir leur apprentissage, dans le développement des habiletés, des attitudes et des compréhensions qui constituent une formation en sciences humaines.
- Mesurer le progrès des élèves en accordant une note à communiquer à l'élève, aux parents et aux administrateurs.
- Aider les élèves à se fixer des objectifs réalistes pour la vie, y compris des objectifs pour une formation postsecondaire et pour le travail.
- Juger du programme ainsi que des stratégies utilisées dans l'enseignement.

### **3.3 LES TYPES, LES STRATÉGIES ET LES OUTILS D'ÉVALUATION**

#### **Évaluation diagnostique**

Une évaluation diagnostique, ordinairement effectuée avant l'étude d'un module, d'un projet, d'un cours ou d'une leçon, permet d'identifier les connaissances, les habiletés et les capacités déjà acquises par les élèves. Une telle constatation est importante dans tous les cours de sciences humaines à cause des effets qu'ont les structures conceptuelles chez les élèves sur leurs capacités d'assimiler les structures politiques, économiques et historiques. De plus, un diagnostic peut révéler qui sont les élèves pour qui il faudrait prévoir de l'enrichissement ou du travail de rattrapage. Il est donc possible d'ajuster le programme pour l'adapter aux besoins des élèves et à des points de départ qui leur sont appropriés.

Les tests diagnostiques peuvent aussi déceler les faiblesses en lecture ou en communication orale

et écrite qui font obstacle à l'apprentissage. Il peut s'avérer nécessaire d'aider les élèves à comprendre la structure du manuel et leur montrer comment utiliser le mieux possible l'information donnée. Plusieurs élèves pensent que toute l'information contenue dans un manuel est également importante. L'enseignant sait que ce qui est important ce sont les grandes idées, le reste du contenu étant écrit pour donner de la cohérence aux idées essentielles et pour offrir des renseignements à l'appui des théories. Dans plusieurs textes, la présentation de la matière est telle que bon nombre d'élèves éprouvent de la difficulté à distinguer les idées maîtresses des passages exprimant les relations. Parmi les instruments de cette évaluation citons :

- court test sur le contenu
- questionnaire
- discussion en groupe
- remue-méninges

### **Évaluation formative**

L'évaluation formative fait partie intégrante de l'enseignement des sciences humaines. Elle donne des indices de la performance récente des élèves ainsi que de l'efficacité de l'enseignement. Elle joue donc un rôle diagnostique dont le but principal est de renseigner l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des résultats d'apprentissage intermédiaires ou spécifiques d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. L'information qu'elle fournit permet d'améliorer le rendement des élèves en améliorant la manière de dispenser le programme, en redéfinissant les résultats d'apprentissage, en établissant de nouvelles normes et en traçant des stratégies de rattrapage.

De par sa nature, l'évaluation formative est faite à l'intention des **enseignants**, des **élèves** et des **parents**. Elle n'est pas inscrite sous forme de note à envoyer à un établissement post-secondaire ou à un employeur. Les instruments de l'évaluation formative sont conçus en vue d'offrir à l'élève une rétroaction visant à renforcer l'apprentissage et à l'enseignant des renseignements utiles pour la planification de stratégies d'apprentissage plus efficaces. L'évaluation formative s'effectue souvent de façon informelle dans le cadre des activités d'apprentissage. Parmi ses instruments citons :

- les grilles d'observation;
- les listes de contrôle;
- le dossier de travaux;
- les fiches anecdotiques;
- les échelles d'appréciation;
- les fiches d'autocorrection et d'auto-évaluation;
- les contrôles;
- les examens.



## Évaluation sommative

L'évaluation sommative, une sommation des progrès de l'élève, est ordinairement effectuée à la fin d'un module, d'un trimestre ou d'une année. Elle fait partie intégrante de l'apprentissage. Il doit exister des rapports très étroits entre les stratégies d'enseignement, les objectifs d'apprentissage et les méthodes d'évaluation. Le but de l'évaluation sommative est de vérifier l'atteinte des résultats d'apprentissage généraux ou terminaux d'un cours. Elle est la mesure fondamentale du rendement d'un élève pris individuellement en rapport avec l'atteinte des résultats d'apprentissage, vu qu'elle offre des renseignements qui serviront à décider si l'élève obtient les crédits ou s'il passe dans la classe supérieure. Les résultats d'une évaluation sommative sont généralement publiés et peuvent être communiqués, sur demande, aux établissements postsecondaires et aux employeurs. Les notes décernées sont des jugements et elles sont utilisées dans l'évaluation des options ouvertes aux élèves.

Il existe plusieurs types d'épreuves auxquels on peut avoir recours pour obtenir les renseignements essentiels aux jugements à porter. Parmi les instruments de cette évaluation citons :

- le portfolio
- les projets
- les présentations verbales
- les présentations dans les médias
- l'activité expérimentale : examen, rapport de laboratoire
- l'épreuve écrite sous forme de test ou d'examen portant sur un ou plusieurs modules
- les échelles d'appréciation
- les grilles d'observation
- les jeux-questionnaires

Alors que l'évaluation sommative permet de vérifier l'atteinte des résultats d'apprentissage terminaux d'une séquence d'apprentissage, l'évaluation formative, plus dynamique, permet d'évaluer l'atteinte de chaque résultat d'apprentissage intermédiaire ou spécifique en rapport étroit avec un résultat d'apprentissage général. De plus, alors que l'approche sommative évalue les apprentissages d'ordre cognitif ainsi que les habiletés intellectuelles et psychomotrices, l'approche formative en fait autant en plus de porter sur l'évaluation des attitudes intellectuelles et sociales.

Dans un contexte de classe centrée sur l'élève, l'évaluation suppose que, dans le processus d'apprentissage, l'élève joue un rôle actif avec certaines responsabilités. Il s'ensuit que l'élève doit être partenaire dans les évaluations tant formatives que sommatives, et l'enseignant doit être capable de lui expliquer clairement ce qu'il doit faire pour réussir. Prendre l'habitude de faire régulièrement un exercice de réflexion personnelle est en soi une habileté valable pour la vie. Pour tous les cours de sciences humaines à l'école secondaire, les rapports sommatifs devraient provenir d'un système d'évaluation qui comporte un élément d'évaluation par l'élève, par ses pairs et par l'enseignant. Les résultats sommatifs doivent aussi refléter l'évaluation formative.

Certaines stratégies peuvent être à la fois sommatives pour l'élève et formatives pour l'enseignant. L'examen de module qui forme une partie de la note finale de l'élève est sommatif pour l'élève. Les résultats de la classe sur le même test peuvent être utilisés par l'enseignant pour déterminer des aspects comme la réussite de l'enseignement avec une nouvelle instance sur le programme d'études ou sur les ressources de base, ou bien le besoin que manifeste une classe ou un certain élève pour une activité de rattrapage, d'enrichissement ou de prolongement dans un module particulier. L'examen de module est alors formatif pour l'enseignant. Pour être vraiment formatif pour l'élève, un test doit pouvoir être repris après examen critique du résultat, et on doit allouer du temps pour la maîtrise des habiletés et des concepts qui n'ont pas été bien saisis.

Le tableau suivant résume les trois types d'évaluation :

	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative
<b>Quand?</b>	au début d'un module d'un cours, d'un projet, ...	avant, pendant et après l'apprentissage	à la fin d'un apprentissage
<b>Par qui?</b>	enseignant	élèves, pairs ou enseignant	enseignant/élève
<b>Pourquoi?</b>	identifier les expériences, les acquis préalables et les intérêts de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>- permettre une rétroaction sur le progrès de l'élève</li> <li>- repérer les problèmes d'apprentissage</li> </ul>	vérifier la maîtrise d'un programme ou d'une partie d'un programme
<b>Instruments</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- court test</li> <li>- questionnaire</li> <li>- discussion</li> <li>- remue-méninges ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dossier de l'élève</li> <li>- grilles d'observation</li> <li>- fiches anecdotiques</li> <li>- cartes de commentaires</li> <li>- échelles d'appréciation</li> <li>- fiches d'autocorrection et d'auto-évaluation</li> <li>- contrôles</li> <li>- examens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- portfolio</li> <li>- projets, présentations</li> <li>- échelles d'appréciation</li> <li>- grilles d'observation</li> <li>- activités expérimentales</li> <li>- examens</li> </ul>
<b>Décision à prendre</b>	nature des activités d'apprentissage ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nature des activités, d'apprentissage subséquentes</li> <li>- rattrapage à apporter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promotion de l'élève</li> <li>- attribution de crédits</li> <li>- efficacité du programme</li> </ul>

Adapté de *Français langue seconde, Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1992.*

Tiré de « L'apprentissage et l'enseignement en immersion tardive » ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, 1996.

Le tableau suivant compare l'évaluation formative et l'évaluation sommative :

	<b>ÉVALUATION FORMATIVE</b>	<b>ÉVALUATION SOMMATIVE</b>
<b>En quoi l'évaluation formative est-elle différente de l'évaluation sommative?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. C'est une démarche orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève en vue d'assurer une progression constante des apprentissages. Ce type d'évaluation permet d'offrir à l'élève des activités de rattrapage ou d'enrichissement, selon ses besoins.</li> <li>2. C'est un processus d'évaluation continu qui a pour objet d'assurer la progression de chaque élève dans la poursuite des résultats d'apprentissage.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. C'est une démarche qui vérifie l'atteinte des résultats d'apprentissage du programme à la fin d'une unité, d'un chapitre ou d'un programme d'études.</li> </ol>
<b>À quoi sert l'évaluation?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'évaluation formative sert à déterminer le degré de maîtrise d'un résultat d'apprentissage, à préciser les dimensions non maîtrisées et à cerner les causes de cette non-maîtrise.</li> <li>2. Elle permet de repérer les élèves en progrès et les élèves en difficulté.</li> <li>3. Elle informe l'enseignante ou l'enseignant et l'élève, et oriente le choix des actions à prendre pour assurer un développement maximum des compétences. Elle permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'ajuster son enseignement au niveau des compétences de l'élève. Elle permet aussi à l'élève de réfléchir sur ses méthodes d'étude et de travail.</li> <li>4. Selon les circonstances, elle informe les parents et les autres intervenants scolaires.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'évaluation sommative permet de vérifier si l'élève a atteint un ensemble de résultats d'apprentissage, voire même toute une séquence d'apprentissages, au terme du processus de formation.</li> <li>2. Elle sert à prendre des décisions en matière de promotion et de remise d'un diplôme.</li> <li>3. Elle s'avère un moyen précieux d'évaluer l'efficacité des stratégies et du matériel utilisés au cours de la formation.</li> <li>4. Elle informe les parents, les administrateurs et les autres intervenants scolaires des résultats de l'élève.</li> <li>5. Elle permet de poser un jugement sur le programme d'études.</li> </ol>
<b>Quelles décisions découlent de l'évaluation?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. À la suite d'une évaluation formative, l'enseignante ou l'enseignant décide de poursuivre ou de modifier son enseignement. Cette décision suppose une planification et le choix des stratégies et du matériel.</li> <li>2. L'enseignante ou l'enseignant prescrit les tâches qui permettent de renforcer ou de corriger l'apprentissage.</li> <li>3. Les résultats de l'évaluation servent à éclairer toute décision concernant la production ou l'achat de matériel didactique.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'évaluation sommative atteste les progrès accomplis par l'élève et permet de procéder à son classement et à sa certification.</li> <li>2. L'évaluation sommative permet à l'enseignante ou à l'enseignant de porter un jugement sur la pertinence d'un programme d'études.</li> </ol>

Les questions suivantes ont comme but de permettre à l'enseignant de réfléchir sur ses propres méthodes d'évaluation.

- 1) La méthode d'évaluation correspond-elle aux objectifs d'enseignement?
- 2) Est-ce que les apprenants sont engagés, dans la mesure du possible, dans les décisions portant sur le format, les questions, la durée et les critères d'évaluation?
- 3) La méthode d'évaluation est-elle axée sur le succès?
- 4) Les notes données sont-elles proportionnelles aux temps consacré à l'atteinte des objectifs?
- 5) L'apprenant a-t-il l'occasion de s'auto-évaluer?
- 6) Est-ce que les tests sont fréquents et la rétroaction immédiate et positive?

### 3.4 STRATÉGIES ET OUTILS\*

<b>EVALUATION : Discussion de groupe</b>			
<b>Dresser une liste de contrôle ou une fiche de vérification basée sur quelques-uns des critères suivants :</b>			
	Souvent	Quelquefois	Jamais
1. Aide à définir le sujet.			
2. Essaie de clarifier, et non de « gagner » dans les discussions.			
3. Émet des idées à des moments opportuns.			
4. Examine les idées qui sont contraires aux siennes.			
5. Ne perd pas de vue le sujet.			
6. Ne répète pas des idées données par d'autres.			
7. Entre dans le sujet sans tarder.			
8. Parle de manière audible à tous.			
9. Appuie ses idées sur des faits.			
10. Utilise avec justesse des concepts.			
11. Aide à évaluer la discussion.			

**\*N.B. On peut aussi se référer aux exemples d'évaluation de BIMO (Banque d'instruments de mesure de l'Ontario) dans le module approprié.**

**Auto-évaluation pour un travail de recherche dans un groupe**

1. \_\_\_\_\_ J'ai coopéré avec les autres membres du groupe en écoutant et en discutant.
2. \_\_\_\_\_ J'avais l'esprit ouvert lorsque les autres exprimaient leurs idées.
3. \_\_\_\_\_ J'ai apporté des idées ou des suggestions au groupe. En voici des exemples:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_ J'ai aidé notre groupe à se fixer des buts spécifiques.
5. \_\_\_\_\_ J'ai accompli mes tâches aussi bien que possible.
6. \_\_\_\_\_ J'ai posé des questions aux autres sur leurs idées.
7. \_\_\_\_\_ Je suis venu au groupe bien préparé(e) au besoin.
8. \_\_\_\_\_ J'ai contribué de façon positive au travail de recherche.

À cause de mes contributions, je pense mériter une note de \_\_\_\_\_ sur 10 (ou autre total)

## Exemple de pointage pour l'évaluation d'une rédaction (40 points)

### **Pensée et détails (\*5=25)**

5. Excellent : Perspicacité, idées soutenues et défendables, détails très supportifs
4. Bon : Perspicacité, détails importants mais moins profonds.
3. Satisfaisant : Idées conventionnelles soutenues par détails défendables.
2. Moyen : Idées conventionnelles faiblement soutenues par détails non pertinents - en général, pas assez de cohérence.
1. Médiocre : Idées rares ou généralités non-soutenues - peu de compréhension du sujet-détails rendent les idées confuses.

### **Organisation (\*2=10)**

5. Excellent : Introduction qui entre dans le vif du sujet - corps contient des idées qui progressent vers une conclusion efficace.
4. Bon : Introduction qui essaie d'encourager la lecture du texte - corps contient des idées qui progressent vers une conclusion appropriée.
3. Satisfaisant : Introduction, corps et conclusion fonctionnels qui ne s'écartent pas du sujet mais manquant parfois de cohérence.
2. Moyen : Pas vraiment d'introduction, ni conclusion - manque de clarté dans le rapport entre les phrases et les idées.
1. Médiocre : Idées présentées sans ordre - pas d'introduction ni de conclusion.

### **Conventions (\*1=5)**

5. Excellent : Pratiquement pas d'erreurs d'orthographe, de ponctuation et de grammaire.
4. Bon : Les quelques erreurs présentées n'affectent pas le pouvoir communicatif de la rédaction.
3. Satisfaisant : Quelques erreurs réduisent mais ne bloquent que rarement le pouvoir communicatif du texte.
2. Moyen : Erreurs fréquentes qui bloquent souvent le pouvoir communicatif de la rédaction.
1. Médiocre : Erreurs évidentes qui distraient le lecteur et bloquent le pouvoir communicatif du texte.

## Évaluation : Liste de contrôle-habiletés de participation

Nom de l'élève	Très facilement	Facilement	En voie d'amélioration	Difficilement
1. Joue différents rôles : * animateur * secrétaire * rapporteur * participant				
2. Parle à tour de rôle.				
3. Écoute quand les autres parlent.				
4. Utilise le ton approprié.				
5. Donne des idées aux autres en respectant leur contribution.				
6. S'en tient au sujet.				
7. Développe les idées des autres, paraphrase.				
8. Contribue à atteindre un consensus ou une décision.				
9. Travaille au sein d'un groupe d'une façon coopérative.				



## Présentations diversifiées dans les sciences humaines

Voici quelques idées pour le partage de connaissances entre élèves (qui respectent les intelligences multiples). Vous pouvez ajouter vos propres idées ou celles des élèves.

- fais un mots croisés
- écris une histoire
- fais un lithographe
- fais un programme sur l'ordinateur
- fais un jeu
- fais un croquis
- crée un programme à la radio
- crée un poster
- fais une exposition de diapositives
- écris une loi
- fais des acétates
- enseigne une leçon à une autre classe
- écris un livre (ou une partie d'un livre)
- planifie un journal
- crée un film fixe
- écris un poème
- fais une annonce publicitaire
- commence une collection
- fais un mobilier
- crée un spectacle
- fais un album de photos
- écris une lettre à l'éditeur
- fais une bande dessinée
- écris et organise une pièce de théâtre
- crée un film
- fais un collage
- écris une chanson
- fais une murale
- fais un dépliant touristique
- fais un sondage
- formule une hypothèse
- organise un dessin animé (film)
- fais un objet en papier-mâché
- dessine une carte géographique
- dessine un graphique
- invente un « slogan »
- fais un logo
- fais une peinture
- enregistre une interview
- fait circuler une pétition
- organise un débat
- fais une conférence de presse
- prépare un programme de télévision

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

- Imiter = 1
- Suivre le modèle = 2
- Maîtriser = 3
- Mettre en application = 4
- Improviser = 5

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

**Habileté : Interpréter**

<b>Nom de l'élève</b>									
Définit les termes et les symboles									
Donne l'idée principale et les détails qui y sont reliés									
Formule ou illustre des relations									
Traduit de l'information d'une forme à une autre									
Fait un résumé ou formule une conclusion									
Décrit les réactions suscitées par un événement									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

Imiter	=	1
Suivre le modèle	=	2
Maîtriser	=	3
Mettre en application	=	4
Improviser	=	5

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

**Habileté : Classifier**

<b>Nom de l'élève</b>									
Explique clairement sur quoi il\elle se base pour regrouper des éléments									
Change la composition des groupes en vue d'un objectif donné									
Décrit les caractéristiques des articles faisant l'objet de la classification									
Décrit les ressemblances et les différences entre ces articles									
Détermine les critères sur lesquels il\elle se base pour la classification									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

Imiter	=	1
Suivre le modèle	=	2
Maîtriser	=	3
Mettre en application	=	4
Improviser	=	5

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

**Habileté : Comparer**

<b>Nom de l'élève</b>									
Définit les termes et les symboles									
Formule l'idée principale et les détails qui y sont reliés									
Formule ou illustre des relations									
Traduit de l'information d'une forme à l'autre									
Fait un résumé ou formule une conclusion									
Identifie les bases sur lesquelles il\elle fait une comparaison									
Identifie les caractéristiques spécifiques des articles comparés									
Décrit les ressemblances et les différences									
Résume les ressemblances et les différences									
*** Commentaires aux élèves nécessaires									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

- Imiter = 1
- Suivre le modèle = 2
- Maîtriser = 3
- Mettre en application = 4
- Improviser = 5

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

**Habileté : Généraliser**

<b>Nom de l'élève</b>									
Identifie les éléments communs									
Identifie les concepts touchant à ces éléments communs									
Lie les concepts sur la base des données fournies mais ne va pas au-delà									
Expose des faits ou des exemples pouvant soutenir l'idée générale									
Dit si l'idée générale exposée correspond aux situations étudiées précédemment									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

Imiter	=	1
Suivre le modèle	=	2
Maîtriser	=	3
Mettre en application	=	4
Improviser	=	5

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

**Habileté : Tirer des inférences**

<b>Nom de l'élève</b>									
Identifie la différence entre une inférence, une observation et une généralisation									
Identifie une généralisation à utiliser comme base pour tirer une inférence									
Fait le rapport entre inférence et ce qui a déjà été donné									
Vérifie la cohérence au moment d'appliquer une généralisation à des questions semblables									
Vérifie la conclusion par rapport à la généralisation sur laquelle elle est basée									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

- Imiter = 1
- Suivre le modèle = 2
- Maîtriser = 3
- Mettre en application = 4
- Improviser = 5

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

Habilitété : Analyser

Nom de l'élève									
Peut décrire et identifier les qualités et les présuppositions trouvées dans le matériel									
Décrit des relations comme cause à effet, séquence, lieu et endroit									
Décrit les principes d'organisation et de structuration									
Organise le matériel en ses éléments et classe les données relatives à chacune des parties									
Fait la distinction entre fait et opinion et identifie des présuppositions formulées et non formulées									
Groupe les données selon les relations ou selon les composantes structurelles									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

- Imiter = 1
- Suivre le modèle = 2
- Maîtriser = 3
- Mettre en application = 4
- Improviser = 5

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

**Habileté : Faire la synthèse**

<b>Nom de l'élève</b>									
Formule l'objectif de l'activité									
Sélectionne et donne les composantes principales à inclure									
Décrit les relations entre ces composantes									
Sélectionne et décrit un moyen approprié de présenter l'information									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									



## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

- Imiter = 1
- Suivre le modèle = 2
- Maîtriser = 3
- Mettre en application = 4
- Improviser = 5

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

**Habileté : Faire des prédictions**

<b>Nom de l'élève</b>									
Identifie les conditions et les facteurs principaux et en détermine l'importance relative									
Réunit et analyse les données connexes									
Décrit les tendances et les nouveaux développements									
Sélectionne\formule une théorie ou un principe pour expliquer le phénomène									
Identifie les résultats ou les conséquences possibles									
Exprime jusqu'à quel point il est possible que la prédiction se réalise									
Identifie des relations de cause à effet									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

- Imiter = 1
- Suivre le modèle = 2
- Maîtriser = 3
- Mettre en application = 4
- Improviser = 5

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

**Habilitété : Faire des hypothèses**

<b>Nom de l'élève</b>									
Formule une proposition qui est vérifiable									
Formule une proposition qui est probable à la lumière des faits ou de la théorie établie									
Formule l'hypothèse de façon qu'elle puisse être vérifiée à l'aide des procédures et des données disponibles									
Formule la proposition de sorte qu'elle s'applique à la plupart des cas ou à tous les cas									
Réunit les données de manière systématique									
Présente une analyse des données pour affirmer ou non l'hypothèse									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

## Évaluation diagnostique\formative - échelle d'appréciation du développement d'une habileté

Niveaux de compétence et d'indépendance :

- Imiter = 1
- Suivre le modèle = 2
- Maîtriser = 3
- Mettre en application = 4
- Improviser = 5

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

Habileté : Évaluer

<b>Nom de l'élève</b>									
Définit l'article à évaluer									
Donne une raison ou un but pour l'évaluation									
Définit des normes ou des critères sur lesquelles cette évaluation est basée									
Applique des normes ou des critères de manière cohérente									
Réunit et note les données pour chaque norme									
Donne des preuves ou des raisons à l'appui de ses jugements									
***Commentaires à l'élève sont nécessaires, soit par écrit ou oralement									

# **Plan d'études**

**RÉFÉRENCES AU TEXTE DE BASE**

<b>Thèmes du programme d'études</b>	<b><i>La société humaine</i> (le texte de base)</b>
Introduction (p. 111)	Chapitre 1 (tout)
Vivre en société (p. 143)	Chapitre 2 : 2.3 p. 46 2.4 p. 49 2.5 p. 55 Chapitre 3 : Tout p. 168 Chapitre 4 : Tout p. 105 Chapitre 14 : Tout p. 426 Chapitre 15 : 15.1 p. 448 à 15.5 Chapitre 5 : 5.1 p. 142 Chapitre 6 : 6.1 p. 188 Chapitre 7 : Tout p. 230 Chapitre 8 : Tout p. 260 Chapitre 11 : Tout p. 138 Chapitre 13 : 13.1 p. 399 13.3 p. 405
La Culture (p. 193)	Chapitre 9 : Tout p. 294 Chapitre 17 : Tout p. 504 Chapitre 18 : Tout p. 514

# INTRODUCTION

Résultats d'apprentissage spécifiques: Activités/lectures suggérées

<b>Sur le plan des habiletés</b>	<b>Dans les programmes d'études</b>	<b>Dans <i>La société humaine</i></b>
- donner son opinion objectivement	1, 2	
- expliquer/comparer les comportements	1, 10	p.10, 15-18, 28, 29, Chap.14
- écouter les membres du groupe	3, 7, 12	
- écrire le rapport du groupe	4, 5, 6, 11	
- analyser les types de questions	4, 5	
- faire une recherche sur les scientifiques	5, 17	p.28: Personalités-clées p. 29: Trouver et enregistrer
- créer des questions selon les critères	9	
- analyser le rôle de la perception dans l'étude de la société	11	p.9
- classifier les méthodes de recherche	13	
- identifier des exemples de stéréotype, généralisation, supposition et les séparer des faits	9, 12	
- suivre la démarche scientifique	14	p.28 p.30:no.3 P.32:no.3
- faire une présentation orale	16,17	

*Introduction*

<b>Sur le plan des connaissances</b>	<b>Dans les programmes d'études</b>	<b>Dans <i>La Société humaine</i></b>
- connaître les sciences impliquées dans ce cours	3, 4	p.8-14
- connaître les différentes façons de penser selon ces sciences	4, 5	p.10-14
- connaître des scientifiques et leurs contributions	6	p.29: Cerner..no. 2
- connaître les concepts de base de la sociologie : les valeurs, les attitudes, les normes, les sanctions, les rôles	1, 8, 12, 15	
- connaître le rôle de la perception dans l'étude de la société	11	p.9
- connaître les méthodes de recherches sociologiques	13	
- connaître la démarche scientifique	13	p.9

<b>Sur le plan affectif</b>	<b>Dans le programme d'études</b>	<b>Dans <i>La Société humaine</i></b>
- d'apprécier les sciences et les scientifiques sociaux		
- de prendre conscience du changement continu de la société		
- de prendre conscience de la nécessité de l'objectivité dans ce cours		



## ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

1. Explication de comportement .....	p. 118
2. *Les écoles francophones - choix additionnel .....	p. 120
3. Illustration de trois des sciences humaines .....	p. 121
4. Les sciences sociales .....	p. 122
5. Les scientifiques .....	p. 123
6. Personnage clés .....	p. 124
7. Film : <i>Races humaines : mythe au réalité</i>	
8. Ethnocentrisme .....	p. 127
9. Esprit critique .....	p. 128
10. Film : <i>Le comportement</i>	
11. La perception (A, B) .....	p. 129
12. Le parc .....	p. 131
13. Les outils de la sociologie .....	p. 132
14. Le cas de la clinique Davidson .....	p. 139
15. Notre société .....	p. 143
16. Sujets de débats .....	p. 144
17. Sujets de recherches .....	p. 145

## *Introduction*

### **Activité 1:                    EXPLICATION DE COMPORTEMENT**

Le cas de Kitty Genovese - New York

Il est 3 heures du matin.  
La gérante d'un bar entrait de son travail.  
Elle conduit son auto dans le parc de stationnement près de son appartement.  
La rue est déserte.  
Elle a remarqué un homme près du stationnement. Il a commencé à la suivre.  
Elle l'a sans doute remarqué car elle se dirigeait vers la boîte téléphonique du coin pour téléphoner à la police.  
L'homme marchait plus vite. Il l'a rattrapée, l'a poussée par terre et a commencé à la poignarder.  
Elle a crié - «Oh! mon Dieu, il m'a poignardée. Aidez-moi. Au secours...»  
Un voisin a allumé - a ouvert la fenêtre pour voir. Il pouvait voir un homme se chamailler avec une femme sur le trottoir.  
Il a crié «Lâchez cette femme!»  
Surpris par la voix, l'attaquant s'est levé et s'en est allé. La femme, blessée, saignante, s'est levée avec beaucoup de peine et s'est dirigée vers son appartement.

Quand le voisin a fermé la fenêtre, l'homme est retourné à la femme. Il l'a assommée et a recommencé à la poignarder.

Encore elle a crié et un autre voisin a ouvert sa fenêtre. L'attaquant était distrait par la lumière et le bruit, et la femme a pu grimper et tourner le coin de la rue. L'attaquant est revenu, l'a encore attaquée. Elle est morte.

Enfin les policiers arrivent. Un des voisins leur avait téléphoné.

Avant d'appeler la police :  
il avait téléphoné à un ami  
il est allé au toit de son bâtiment, a sauté sur le toit de l'édifice voisine, est descendu pour discuter avec un autre ami et lui a demandé de téléphoner aux policiers car il ne voulait pas s'impliquer.

Ça pris 2 minutes pour que le policier arrive mais l'attaque avait pris 35 minutes.

38 voisins ont vu ou entendu au moins une des attaques.

1/38 a téléphoné à la police.

## *Introduction*

Expliquez leur comportement! Pourquoi ont-ils agi de cette façon là? Donner votre propre opinion ainsi que celle que donneraient les trois scientifiques. Est-ce que la même chose se passerait dans votre communauté?

### **Déroulement possible :**

Placer les élèves en groupes suivant l'encadrement de «Têtes ensemble» (Apprentissage coopératif). C'est un format pour la discussion et pour arriver à un consensus. Un des membres du groupe devra servir de porte-parole.

### **Facteurs**

les attitudes : la peur  
l'indifférence

les valeurs : l'appartenance  
les préjugés  
une expérience vécu

les normes : de sa culture  
de sa communauté

autres :

*Introduction*

**Activité 2: LES ÉCOLES FRANCOPHONES - CHOIX ADDITIONNEL**

**Explication de comportement :**

Cas 1

Un groupe de jeunes francophones sont en train de parler dans leur langue maternelle. Un anglophone entre dans la salle et tout le groupe commence à parler anglais.

Comment expliquez-vous ce comportement? Pensez-vous que tous ces jeunes francophones change la langue parlée pour les mêmes raisons?

Répondez à ces questions comme le feraient le psychologue, l'anthropologue, le sociologue?

Cas 2

Une mère parle à son enfant en français mais il/elle répond toujours en anglais.

Comment expliquez-vous le comportement de la mère? de l'enfant?

Répondez à cette question comme le feraient le psychologue, l'anthropologue, le sociologue?

## *Introduction*

### **Activité 3: ILLUSTRATION DE 3 DES SCIENCES HUMAINES(à l'oral)**

#### **Sociologie - Psychologie - Anthropologie**

Imaginez :

Quatre scientifiques s'en vont faire la pêche dans le Grand Nord du Canada dans l'île Ellesmere. C'est l'été. Ils pêchent dans une rivière glaciale. Pendant qu'ils marchent dans la rivière, ils voient un visage glacial et quand ils regardent la glace claire et bleue, ils voient le visage d'une femme qui les regarde. Elle est parfaitement préservée dans la glace depuis 10,000 ans.

Les scientifiques font un camp au bord de la glace et commencent à dégeler soigneusement cette femme ancienne. Enfin elle cligne les yeux. Elle est vivante. Elle bouge. Elle parle. Naturellement tout ça c'est de la fantaisie pure. Par contre, c'est vrai que l'on a déjà trouvé des animaux anciens préservés dans la glace de la Sibérie.

Il n'importe ici si cette histoire est vraie ou non. Ce qui nous intéresse c'est les réactions des quatre scientifiques.

Supposons qu'ils pourraient poser une seule question à la femme - une question qu'elle pourrait comprendre. Voici ce qu'ils demanderaient :

- Le sociologue - À quelle tribu appartenais-tu?
- Le psychologue - À quoi penses-tu maintenant après avoir passé 10,000 ans dans un bloc de glace?
- L'anthropologue - Est-ce que tous les membres de votre tribu avaient les mêmes grandes dents?
- L'anthropologue culturel-Est-ce que votre peuple a développé une méthode d'écriture?

D'après ces questions, quelles différences pouvez-vous remarquer entre les sciences sociales représentées? Tous les scientifiques sociales cherchent les patterns dans le comportement humain mais ils s'intéressent aux domaines différents.

Dans ce cours, il s'agit des sciences sociales. Il y en a beaucoup. Voici celles que ce cours touche :

- la sociologie
- la psychologie
- l'anthropologie
- l'économie
- les sciences politiques
- autres

## Introduction

### **Activité : 4** (oral)

### **LES SCIENCES SOCIALES**

Il existe de nombreuses sciences, directement ou indirectement reliées à l'étude de l'être humain, des sociétés et de leur organisation. Dans ce cours, on aura besoin surtout des sciences suivantes pour étudier l'être humain :

**LA PSYCHOLOGIE :**  
Étude des processus mentaux et des comportements des personnes.

**LA SOCIOLOGIE :**  
La science qui étudie les relations entre les groupes humains et les structures sociales.

ÊTRE  
HUMAIN

**L'ANTROPOLOGIE :**  
La science qui étudie le développement physique et culturel de la personne humaine

1. Quel scientifique social poserait les questions suivantes?

- un sociologue
  - un psychologue
  - un anthropologue
- a) Comment Marie peut-elle apprendre à faire face au divorce de ses parents?
  - b) Quelles compositions ethniques peut-on remarquer chez les habitants du centre-ville de Winnipeg?
  - c) Quelles valeurs sont importantes à un adolescent du Nouveau-Brunswick?
  - d) Qu'est-ce que ce fragment de poterie nous raconte au sujet du group préhistorique qui vivait ici?
  - e) Pourquoi Daniel se comporte-t-il d'une manière si hostile envers sa petite soeur?

2. Trouvez pendant le semestre 15 situations sociales où vous jouez le rôle de différents scientifiques mentionnés ci-haut.

**Possibilité d'activité coopérative.**

*Introduction*

**Activité : 5** (oral)

**LES SCIENTIFIQUES**

Demander aux élèves de questionner comme un psychologue, un sociologue, un anthropologue, en fonction de leur intérêt et spécialité.

- diviser la classe en groupes de
  - 2 psychologues
  - 2 sociologues
  - 2 anthropologues
- préparer une liste de questions à poser
- justifier leur choix de question

Mise en garde - il est possible d'avoir une relation entre les trois sciences, ce qui porte parfois à la confusion.

- les sujets :
  - le S.I.D.A.
  - l'avortement
  - les sans-abris
  - autres...

*Introduction*

**Activité : 6**      **PERSONNAGES CLÉS (2 PÉRIODES SUGGÉRÉES)**

Demander aux élèves de préparer une petite recherche sur un personnage clé dans le domaine de la psychologie, de la sociologie et de l'anthropologie.

---

En utilisant la méthode jigsaw, demander aux élèves de faire une recherche sur :

2 sociologues, 2 psychologues et 2 anthropologues
---

afin de :

- 1) Faire une table ronde dans leur groupe de base.
- 2) Résumer sous forme de tableau les points saillants (nom, note biographique, contribution, époque)
- 3) Faire une auto-évaluation (grille p. 127 « Cahier de l'élève ») dans leur groupe de base et dans leur groupe d'experts.

Voici une liste de scientifiques (on peut la rallonger)

**Auguste Comte**, (1798-1857, France), sociologue

Père de la sociologie, sa philosophie positiviste a pour objet l'étude de l'organisation humaine et de l'histoire sociale.

---

**Wilhelm Wundt** , (1832-1920, Allemagne), psychologue

Fondateur de la psychologie expérimentale (laboratoire) et de l'étude du temps de réaction aux excitations, sensations, perceptions visuelles et auditives.

---

**Jean Piaget**, (1896-1980, Suisse), psychologue

Spécialiste de la psychologie de l'enfant - a étudié les différentes étapes du développement intellectuel de l'enfant.

---

**Herbert Spencer**, (1820-1903, Grande-Bretagne), sociologue

Évolutionniste, la société doit, pour lui, être considérée comme un être vivant qui obéit à des lois de l'évolution.

---



## *Introduction*

**Margaret Mead**, (1901-1978, États-Unis), anthropologue

Elle a étudié les problèmes de l'adolescence (différences sexuelles) et les changements culturels (intégration, rites médiatiques)

---

**Karl Marx**, (1818-1883, Allemagne), anthropologue

Il a élaboré une théorie des classes sociales et des rapports de classe, et a fait une analyse critique de l'état.

---

**Sigmund Freud**, (1856-1939, Autriche), psychologue et père de la psychanalyse (étude des images, des mots, des idées et des phobies)

Il a étudié l'inconscient, les mécanismes inconscients de défense du moi contre les sollicitations de la libido, (les pulsions sexuelles).

---

**Franz Boas**, (1858-1942, États-Unis, d'origine Allemande), anthropologue

Il a démontré le caractère irréductible de chaque culture.

---

**Emile Durkheim**, (1858-1917, France), sociologue

Positiviste, il a défini l'objet et les méthodes de la sociologie (a fondé une science des mœurs).

---

**Abraham Maslow**, (1908-1970, États-Unis), psychologue

Il a établi l'ordre des besoins et la motivation.

---

**Charles Darwin**, (1809-1882, Grande-Bretagne), anthropologue

Il a développé la doctrine évolutionniste (évolution de l'humanité) dans laquelle il a décrit l'évolution des organismes vivants depuis l'apparition de la vie sur la planète.

---

**Ivan Pavlov**, (1849-1936, Russie), psychologue

Il a découvert le principe du réflexe conditionné ou l'acquis provoqué par un stimulant.

---

**Max Weber**, (1864-1920, Allemagne), sociologue

Il a travaillé sur la sociologie compréhensive, la pluralité des causes dans les situations socio-historiques et le processus de rationalisation.

---

**Burrhus Frederic Skinner**, (1904-1990, États-Unis), psychologue

*Introduction*

Il a étudié l'apprentissage et les conditionnements opérants pour créer le béhaviorisme.

---

**Louis (1903-1972) & Mary Leakey (1913-1996)**, (Grande-Bretagne), anthropologues  
Paléontologistes, ils ont découvert deux australopihtèques en Tanzanie.

---

Sociologue

Auguste Comte  
Emile Durkheim

Psychologue

Abraham Maslow  
Wilhelm Wundt

Anthropologue

Charles Darwin  
Margaret Mead

Façon de présenter :

« Oprah Winfrey »  
« Jeopardy »  
« Talk About »

*Introduction*

**Activité : 8**

**ETHNOCENTRISME**

Étude de Cas

Selon la définition du dictionnaire Le petit Robert, l'**ethnocentrisme** est la tendance à privilégier le groupe social auquel on appartient et à en faire le seul modèle de référence.

Note : L'enseignant pourra aider les étudiants à identifier des cas d'ethnocentrisme dans notre société et à faire l'étude.

## *Introduction*

### **Activité : 9**

### **ESPRIT CRITIQUE**

(animé par l'enseignant)

Afin de développer l'esprit critique en sociologie, faites la démonstration suivante :

Se servant d'une grande photo d'une scène familière (un parc, une rue achalandée, une gare, un aéroport, etc.) demander aux élèves de poser des questions pour expliquer ce qui se passe dans l'illustration. Écrire les questions au tableau (ou l'activité peut se faire en groupes).

Par la suite, expliquer le concept de la perception sociologique - une nouvelle façon de regarder une situation familière.

Certains scientifiques pensent que les sociologues doivent observer les interactions humaines avec un oeil objectif. La perspective sociologique se base principalement sur la description des faits observables, quelquefois sur les inférences et des jugements de valeur.

Demander maintenant aux élèves de classer les questions écrites au tableau dans l'une des ces catégories.

Une description :

1. d'un fait observable
2. d'une inférence
3. d'un jugement de valeur

*Introduction*

**Activité 11 :**

**LA PERCEPTION**

- A. Dessiner ce diagramme sur le tableau ou sur acétate. Demander aux élèves d'identifier ce qu'ils voient. Évidemment, ils vont tous voir le mot - TEST



Dire aux élèves que vous ne voulez pas qu'ils voient le mot Test mais seulement une série de lignes et de formes. Peuvent-ils le faire? La majorité vont dire que c'est pratiquement impossible. Expliquer, maintenant que l'être humain donne une valeur aux symboles et que c'est très difficile d'être totalement objectif dans nos observations.

- B. Quelques jours avant le cours, demandez à quelques élèves de préparer un incident à présenter à la classe (une dispute, une accusation de vol dont les autres ne sont pas au courant).

Dans l'un de vos cours, donnez le signal pour que l'incident se déroule. Par la suite, il faut expliquer aux élèves que c'était un coup monté.

Demandez aux élèves d'écrire un rapport de la situation observée. Par la suite, demandez aux élèves d'échanger leur rapport avec leurs voisins et de le lire. Ils doivent comparer les rapports afin de préparer 2 listes.

Les choses semblables	Les choses différentes

Demandez-leur de répéter cet exercice avec un autre élève de l'autre côté de la salle de classe.

## La perception B (suite)

### La mise en commun :

- Demander à quelques étudiants de partager leurs résultats avec la classe.  
Demander aux étudiants d'expliquer pourquoi tous les rapports n'étaient pas identiques.

### Quelques idées qui doivent en ressortir :

- peut-être que quelques rapports contiennent des conclusions subjectives ou des jugements de valeur;
  - la position physique dans la classe vis-à-vis les « acteurs » affecte ce qu'on voit ou entend;
  - les uns ont fait plus d'attention à un stimulus qu'à un autre (Note : on a la tendance de percevoir le mouvement plutôt que l'inaction, les contrastes, les changements, les répétitions, la grandeur ou l'intensité du stimulus);
  - peut-être que notre interprétation de l'incident a été influencée par une expérience personnelle;
  - peut-être qu'on a vu et rapporté ce à quoi on s'attendait (selon nos prédictions ou attentes);
  - peut-être que ce qu'on a vu a été affecté par nos attitudes, nos sentiments, nos besoins, etc.
- 1) Durant cette discussion l'enseignant(e) guidera les étudiants à constater que tout être humain possède un équipement sensoriel : (le goûter, l'odorat, le toucher, l'ouïe, la vue, les mouvements corporels, le sens de l'équilibre).
  - 2) Notre caractère et notre comportement sont grandement influencés par l'information (stimuli) qui passe à travers notre équipement sensoriel pour aller jusqu'au cerveau.
  - 3) Nous n'enregistrons pas ou n'absorbons pas aveuglement tout ce qui nous entoure comme une caméra ou un magnétophone. Plutôt, nous sélectionnons ce qui nous semble important. On perçoit notre environnement d'une façon particulière. \*On pourrait discuter ici du fait qu'un enseignant ne peut pas « faire apprendre » un élève.

La perception est alors notre moyen de tirer un sens de nos sensations.

Notre façon de percevoir le monde peut varier d'une personne à une autre.

Notre perception du monde peut nous tromper à cause de la façon dont on sélectionne et organise les sensations.

- \* L'enseignant peut montrer les illusions optiques aux étudiants afin de capter leur intérêt et en même temps renforcer les éléments qui peuvent affecter nos perceptions.  
Par la suite, discuter de l'importance d'une recherche basée sur l'objectivité des observations/des comportements de groupes.

**Activité : 12**

**LE PARC**

- 1) Demander aux élèves de lire le texte H (dans leur cahier) et d'identifier des exemples de
  - i stéréotype
  - ii généralisation
  - iii supposition
  - iv fait
- 2) Discuter des résultats obtenus par les élèves.
- 3) Par la suite, expliquer que la sociologie est une discipline académique et que la connaissance scientifique de la société est nécessaire pour combattre des préjugés comme ceux de Joe, de Charlie et d'Arlene. Il faut souligner que nos hypothèses doivent être basées sur une méthode et des données scientifiques.

**Texte**

Après un repas succulent, dessert à la main, plusieurs voisins discutent du dernier coup de vandalisme d'hier soir. Le beau parc de la ville a été détruit.

SUE : C'est vraiment dommage. Beaucoup de temps, d'effort et d'argent ont été investis pour obtenir ce parc...seulement pour être détruit par des ingrats.

RYAN : Savent-ils qui sont les coupables?

JOE : Pas encore, mais vous pouvez être assurés que les coupables sont sûrement ces étrangers qui viennent utiliser notre parc. Ils ne vivent pas ici donc ils ne respectent pas nos propriétés.

CHARLIE : Je ne sais pas. Je suis certain que ce sont des jeunes adolescents qui se tiennent près du parc tous les soirs. Avez-vous vu ce qu'ils portent? Des vêtements noirs, des chaînes et avez-vous vu la couleur de leurs cheveux! Ils n'ont pas de respect du tout. C'est évident! On devrait faire pression pour se débarrasser de ces types.

ARLENE : Soyez sérieux! Vous avez sûrement oublié le groupe de motards toujours devant la bibliothèque municipale. Selon moi, voilà les coupables. Les gens qui conduisent des motocyclettes sont toujours impliqués dans les mauvaises histoires. Ce sont eux, les coupables.

JOE : C'est vrai. De toute façon, ce problème fait mieux d'être réglé bientôt. Tout le monde sait que notre ville est composée de citoyens respectables, éduqués et honnêtes. On ne devrait pas être les victimes de la jalousie des autres.

**Activité 13 :**

**LES OUTILS DE LA SOCIOLOGIE**

**13 A. La démarche scientifique**

- 1) Poser une question (un problème à résoudre).
- 2) Énoncer une hypothèse (une supposition comme point de départ). « Je crois ceci et je vais le vérifier ».
- 3) Consulter les recherches déjà faites à ce sujet.
- 4) Recueillir les données par une ou plusieurs de ces méthodes :
  - la méthode expérimentale;
  - la méthode d'observation;
  - la méthode de recherches;
  - la méthode des études de cas.
- 5) Analyser les données (Il faut tenir compte de tous les faits pertinents, même s'ils semblent réfuter l'hypothèse du départ).
- 6) Formuler des conclusions :
  - organiser de manière cohérente les renseignements recueillis et présenter les résultats de recherches (pour comparer avec les autres)
  - former une réponse à la question - l'hypothèse est-elle vérifiée, acceptée, révisée, ou rejetée?
- 7) Passer à l'action et publier les résultats.

Attention : Les résultats dépendent de la quantité des données recueillies et de la justesse de la pensée critique de l'enquêteur.



## *Introduction*

### **La terminologie de la recherche sociale**

#### L'observation naturelle

- un chercheur observe le comportement de groupes dans leur propre milieu et en écrit une description très détaillée.

#### La méthode expérimentale

- une méthode de recherche effectuée dans un milieu soigneusement contrôlé afin de déterminer les rapports entre les variables.

#### L'observation participante

- un chercheur participe dans la vie en groupes des sujets de l'étude.

#### L'étude de cas

- des études approfondies d'un seul cas : une personne, un groupe de travail, un événement, etc.

#### L'analyse du contenu

- une étude de toute forme de communication afin de déterminer les caractéristiques telles que les tendances sociales (ou courants sociaux) et les modèles d'une culture en comptant le nombre de fois que certains mots ou certaines idées apparaissent.

#### L'analyse historique

- une étude des archives : les dépliants, les lois, les lettres, les journaux intimes, les journaux, les documents du passé, etc. afin de vérifier ou de réfuter une hypothèse.

#### L'interview

- un chercheur pose directement les questions à un nombre de sujets afin de déterminer les opinions, les attitudes, le comportement, etc.

#### Le questionnaire

- un chercheur distribue aux sujets une série de questions écrites afin de déterminer les attitudes, les croyances, etc.

*Introduction*

## *Introduction*

### L'expérience contrôlée

- Dans ce type d'expérience, il y a deux groupes -

#### **Groupe contrôle :**

- Ce groupe ne recevra pas de traitement expérimental mais sera comparé avec le groupe expérimental. Ce groupe est composé d'individus qui fonctionnent de façon habituelle. Ces individus doivent avoir les mêmes caractéristiques (âge, sexe, rôle social, etc.)

#### **Groupe expérimental :**

- Ce groupe subit un changement de variable indépendante - celle qui est manipulée afin de voir son effet sur la variable dépendante. Il fonctionne de façon nouvelle.

La variable dépendante est celle qui va changer à cause de l'autre; c'est celle qui est observée. Exemple : Élèves qui travaillent sans éclairage pour voir si leur notes diminuent.

### Un échantillon au hasard

- Une fraction de toute une population. Cette fraction a été choisie au hasard de la sorte que chaque membre du groupe total (la population) a eu la même chance d'être choisi. e.g. les chercheurs pourraient choisir tous les cinquièmes noms d'une liste.

### Un échantillon représentatif

- L'échantillon doit présenter la même structure que la population totale (exemple : même structure par âge et par sexe, même composition en ce qui concerne les catégories socio-professionnelles.)

**13 B.**

**Les méthodes de recherche**

**I.** Faire correspondre les méthodes de recherche suivantes avec les exemples donnés :

- a) l'observation naturelle
- b) la méthode expérimentale
- c) l'observation par participant
- d) l'étude de cas
- e) l'analyse du contenu
- f) l'analyse historique
- g) un échantillon
- h) un échantillon représentatif
- i) la méthode de l'interview
- j) la méthode du questionnaire

1. \_\_\_ Un chercheur est admis comme patient dans un hôpital psychiatrique.
2. \_\_\_ Les travailleurs pour un candidat politique mettent à la poste un questionnaire pour les citoyens au sujet de leurs intérêts sociaux.
3. \_\_\_ Un chercheur étudie une famille mono-parentale pendant six mois.
4. \_\_\_ Un chercheur étudie les journaux des petites villes, en comptant le nombre de fois qu'on mentionne les garderies afin de déterminer des courants.
5. \_\_\_ Un chercheur observe le comportement des adolescents à un concert de musique rock.
6. \_\_\_ Un chercheur examine les effets de la climatisation sur la performance académique des étudiants.
7. \_\_\_ Un chercheur questionne les veufs au sujet de leurs méthodes de faire face à la mort de leurs épouses.
8. \_\_\_ Un chercheur examine les dates de naissance en se servant des documents des 100 dernières années.
9. \_\_\_ Un chercheur pose des questions aux passants dans une rue au centre-ville au sujet de l'équipe locale de hockey.
10. \_\_\_ Une école secondaire a une population d'environ 2 000 étudiants noirs et 1 000 étudiants blancs. Un chercheur questionne 60 noirs et 30 blancs au sujet de la tension raciale.

*Introduction*

**II.** En travaillant avec un(e) partenaire, écrivez un autre exemple pour cinq des méthodes de la page précédente.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

13 C.

**Les méthodes de recherches sociales**

I. Faire correspondre les méthodes les plus appropriées aux questions suivantes :

- A) l'observation participante
- B) l'observation naturelle (ou directe)
- C) les recherches à la bibliothèque
- D) le questionnaire
- E) l'expérience
- F) l'interview
- G) l'étude de cas

1. D/F Est-ce que les Canadiens croient que les autorités font assez pour arrêter le trafic des drogues?
2. D/F Pourquoi y a-t-il un plus grand nombre d'adolescents qui abandonnent l'école à une école secondaire en particulier qu'à toutes les autres écoles secondaires de la même ville?
3. G Pourquoi est-ce que le taux de divorce est si élevé chez les femmes professionnelles?
4. F Qu'est-ce qui a fait éclater une émeute?
5. C Quel est le mode de vie des agriculteurs itinérants?
6. A/F Est-ce que les employeurs sont plus portés à embaucher un(e) candidat(e) qui porte des lunettes?
7. D/F Comment l'âge des premiers mariages a-t-il changé dans les communautés rurales au cours des trois dernières décennies?
8. F Quelles sont les préoccupations sociales principales chez les personnes âgées au Canada?
9. B/F Est-ce que la présence d'un adulte affecte le comportement social dans la cour de l'école?
10. F Est-ce que les mariages entre professions sont plus égalitaires?
11. C/F Comment est-ce qu'un culte religieux en particulier s'est développé?
12. F Comment est-ce que les parents des homosexuels arrivent à accepter la

*Introduction*

sexualité de leurs enfants?

13. \_D/F\_

Pourquoi est-ce qu'un pourcentage important des Canadiens exercent leur droit de vote?

14. \_A/B\_

Comment est-ce que les gens entament des conversations avec les étrangers?

15. \_C/F\_

Comment est-ce que la fréquence des mariages entre des races différentes a changé depuis 1950?

**II.** Relisez les questions 6, 9 et 10. Écrivez une hypothèse pour chacun de ces exemples. Identifiez la variable indépendante et la variable dépendante pour chacun.

## Introduction

### **Activité : 14**

### **LE CAS DE LA CLINIQUE DAVIDSON**

Poser cette question aux élèves :

De quoi doit-on se méfier quand on fait l'étude d'un comportement humain d'une perspective sociologique? (*Perceptions fausses, préjugés, stéréotypes, jugement de valeurs, ethnocentrisme, racisme, sexisme, etc.*)

Faire lire le cas suivant afin d'arriver à la connaissance et à l'application de la méthode scientifique.  
*Le cas de la clinique Davidson*

*Tu es le directeur des ressources humaines de la clinique de pédiatrie Davidson. Cet établissement emploie plus de 50 personnes - des médecins, des infirmiers(ères), des secrétaires, des concierges...*

*Au milieu de la clinique, nous retrouvons une grande salle d'attente où les enfants avec leurs parents attendent pour consulter leur médecin. De plus en plus, les employés se plaignent des pleurs des enfants. En plus, ces employés souffrent de maux de tête et de symptômes reliés au stress et leur moral est bas. Le directeur général de la clinique te demande de trouver une solution.*

Selon toi, quel est le problème? Propose des solutions.

(Notes pour enseignant :

1. Cette activité peut-être faite comme remue-ménages où toutes les solutions suggérées sont écrites au tableau ou on peut saisir l'occasion d'organiser un travail de groupes.
2. Faire ressortir l'idée qu'on doit connaître la cause du problème pour trouver des solutions.)

Faire lire la prochaine partie du cas.

Faire découvrir qu'on essaie d'expliquer un comportement en fonction de la cause et de l'effet et que les liens proposés entre les deux sont des hypothèses.

*Pendant quelques jours, tu as observé les comportements et les interactions des gens dans la salle d'attente. Tu t'es rendu compte que les enfants commencent à pleurer lorsqu'ils voient l'infirmier(ère). Les infirmiers(ères) portent toujours des uniformes blancs et des souliers blancs.*

*On se demande si leur tenue vestimentaire n'est pas la cause de la peur des enfants. Peut-être que les infirmiers(ères) devraient porter des ensembles de couleurs variées.*

Tu décides de faire une expérience pour déterminer si la couleur des vêtements affecte le comportement des enfants.



## *Introduction*

En suivant les étapes de la démarche scientifique, planifiez une expérience basée sur le cas de la clinique Davidson.

Vous allez faire l'expérience dans un laboratoire avec 20 bébés, âgés de 6 mois et leurs mères. Dix des bébés verront une femme portant un uniforme blanc. Les dix autres bébés verront la même femme portant des vêtements colorés. Dans tous les vingt cas, la femme se présentera dans la salle pour exactement une minute. Aussi, on étudiera seulement un bébé (aux bras de sa mère) à la fois.

### **Questions aux élèves :**

Pourquoi doit-on utiliser la même femme dans l'expérience?

Pourquoi fait-on l'expérience avec seulement un bébé à la fois?

Pourquoi est-il important que les bébés ne vous voient pas pendant l'expérience?

Avez-vous d'autres solutions à proposer maintenant?

Qu'est-ce qu'un scientifique ferait pour vérifier si sa solution est bonne?

D'après ce que tu sais des sciences, quelles sont les étapes de la méthode scientifique?

*Introduction*

Le cas de la clinique Davidson

1. Identifiez le problème :

---

---

---

2. Quelle littérature scientifique aimeriez-vous consulter ou étudier?

---

---

---

3. Formulez votre hypothèse :

---

---

---

4.(a) Identifiez les variables :

La variable indépendante :

---

---

La variable dépendante :

---

---

(b) Décrivez en détail les variables afin de les définir précisément :

---

---

---

---

---

---

---

---

*Introduction*

5. Choisissez la démarche scientifique (la méthode expérimentale, dans ce cas.)

(a) Quel groupe de bébés sera dans le groupe contrôle?

---

(b) Quel groupe de bébés sera dans le groupe expérimental?

---

6. Recueillez les données. (Puisqu'on ne peut pas faire l'expérience dans la salle de classe, décrivez exactement ce que vous feriez comme expérimentateur pour vérifier votre hypothèse.)

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Analysez les données : (Expliquez comment vous le feriez.)

---

---

---

---

---

---

---

8. Formulez les conclusions et faites un rapport des résultats. (Décrivez ce que vous feriez.)

---

---

---

---

---

---

---

**Activité : 15**

**NOTRE SOCIÉTÉ**  
(Terry Couture - droits d'auteur)

Démarche : Durée : 1 période par semaine pendant tout le cours

1. Demander aux élèves de fournir un cartable et des feuilles mobiles.
2. Chaque élève doit faire une description psychologique de sa propre personne afin que l'enseignant puisse organiser les couples.
3. Expliquer le but du travail :  
« pouvoir expérimenter des situations sociales de la vie d'aujourd'hui ».
4. Valeur du travail 100 pts = 20 % de la note du semestre.
5. Après avoir choisi les couples, il faut maintenant avoir :
  - a) des boîtes à lettres pour les élèves
  - b) un logement - si le couple achète une maison, preuve de prêt ou d'hypothèque
  - c) travail - carrière

**N.B.** Ils doivent fournir des preuves authentiques c.-à-d. des demandes d'emploi, des annonces de logement etc. L'enseignant doit accepter ou refuser les documents, les demandes. En autres mots, il/elle joue le rôle du banquier(ère), du propriétaire, etc.

6. Chaque famille reçoit de la correspondance une fois par semaine.  
ex. facture d'électricité
7. Le but de la correspondance est de faire réagir les élèves à certaines situations dans la société.  
ex. Chers M. et Mme Watson,  
« Par la présente, nous tenons à vous informer que votre demande d'adoption a été acceptée. Votre fils arrivera demain, donc il faut préparer la chambre du bébé, chercher une gardienne, lui trouver un nom. »

Dans une page expliquez l'importance que cet enfant jouera dans votre vie. En plus, démontrez que vous êtes prêts à recevoir votre fils.

**N.B.** L'enseignant placera dans la boîte à lettres un oeuf qui représente l'enfant dont le couple est responsable.

8. Chaque couple doit vivre une situation différente afin de promouvoir l'interaction et la discussion parmi les élèves.
9. La recette de la réussite, c'est l'imagination de l'enseignant(e) et des élèves.

## *Introduction*

### **Activité : 16**

### **SUJETS DE DÉBATS**

Sujets pour débats : (En ajouter selon les suggestions des élèves)

1. Puisque Jésus a dit « Les pauvres seront toujours avec nous », je ne vois aucune valeur de leur donner de l'aide sociale.
2. Si le professeur est injuste envers moi, il n'y a rien de mal à tricher.
3. L'avortement sur demande est un crime sérieux.
4. Les femmes ne devraient pas faire la compétition aux hommes pour les emplois.
5. Aller à la messe pour plaire à ses parents est mal.
6. Je mentirais pour protéger la réputation d'un(e) ami(e).
7. Une action est bonne si elle ne cause de mal à personne.
8. La consommation modérée d'alcool est acceptable pour l'adolescent.
9. Il n'existe pas de bonnes raisons de désobéir à la loi.
10. Parler des défauts des autres est bien en autant que les personnes concernées ne le savent pas.
11. Conduire une automobile est un droit et non un privilège.
12. Les hommes ont maintenant besoin d'être libérés.
13. Il y a une baisse dans la violence familiale.
14. Texte S.H. : p. 97, 132, 210, 302, 319, 339.

**Activité : 17**

**SUJETS DE RECHERCHES \***

- 1 - les sociologues
- 2 - les biographies
- 3 - le comportement
- 4 - les punitions et les récompenses
- 5 - la socialisation
  
- 6 - la télévision et la violence
- 7 - les gens de l'Île et la technologie
- 8 - la personnalité
- 9 - l'hérédité et l'environnement
- 10 - la beauté physique et l'emploi
  
- 11 - les cultures
- 12 - \*les jeunes et l'assimilation
- 13 - l'évolution des préjugés (jeunes - vieillards)
14. Il est important pour l'adolescent d'avoir plusieurs amis.
15. Pour avoir des amis, il faut être un ami.
  
16. Le secret de la popularité, c'est la conformité d'une évolution.
17. L'évolution de la famille - est-ce positif?
- 18 - les institutions sociales
- 19 - l'école et la drogue, les décrochés et la pauvreté
- 20 - les types de familles et le bonheur
  
- 21 - les femmes et la violence
- 22 - le chômage et le crime
- 23 - le chômage et l'abus d'alcool
24. Qu'est-ce que les institutions font pour nous?
25. Que devons-nous faire pour nos institutions?
  
26. Les hommes ont maintenant besoin d'être libérés.
27. Il y a une baisse dans la violence familiale.
28. Texte S.H.: p.97, 132, 210, 302, 319, 329
29. Les problèmes d'intégration - cahier de l'élève .

# VIVRE EN SOCIÉTÉ

Résultats d'apprentissage spécifiques

Activités/lectures suggérées

<b>Sur le plan des habiletés</b>	<b>Dans le programme d'études</b>	<b>Dans <i>La Société humaine</i></b>
- écouter les membres du groupe	1, 2, 3	p.102: n° 1 et 2
- critiquer les idées et non les personnes	1, 2, 3, 4b	p.100:Évaluer.. n° 2
- écrire ou rapporter oralement sur le travail de groupe	1, 2, 3	
- faire partie d'un débat	18	p.104: n° 2
- résumer les influences sociales	1	p.100: Résumer.. n° 1
- appliquer des connaissances à l'actualité		p.100: n° 5, p.95, n° 1 p.210, n° 213
- organiser de l'information sur les stéréotypes		p.92, n° 2
- évaluer les différences de valeurs		p.93, n° 2
- utiliser une des méthodes de recherche dans la démarche scientifique		p.60 communiquer p.96, n° 5
<b>Sur le plan des connaissances</b>	<b>Dans le programme d'études</b>	<b>Dans <i>La Société humaine</i></b>
- identifier les besoins de la personne	4	p.64
- définir la socialisation et ses composants	1	p.51-53, 70, 75-78
- définir la claustration	3a, 3b, 3c	p.54
- connaître les agents de la socialisation - la famille, les pairs, les médias, l'école		Chap. 3 et 8
- comprendre l'importance des rôles	10	p.85-104
- connaître les facteurs positifs et négatifs de la communication		Chap. 7



*Vivre en société*

- énumérer certains facteurs influençant le développement de la personne		Chap. 4
- décrire les institutions sociales - la famille, l'école l'église, l'économie, l'état	8, 9	
- décrire l'évolution des institutions sociales - la famille, l'école	12, 14	Chap. 11, 13
- identifier deux phénomènes menaçant chaque institution sociale, ex. famille - le divorce, la drogue	14, 15, 17, 18	Chap. 11, 13, 16
<b>Sur le plan affectif</b>	<b>Dans le programme d'études</b>	<b>Dans <i>La Société humaine</i></b>
- prendre conscience de l'introspection et du changement continu d'une personne		
- réfléchir à la complexité de la vie humaine		
- faire preuve d'esprit critique		
- prendre conscience des valeurs qui véhiculent les institutions sociales		
- faire preuve de la nécessité de contribuer au développement des institutions sociales		

### Activités suggérées

1	-	Vrai/faux .....	p.150
2	-	Imaginons .....	p.151
3	-	Études de cas...	
		A) enfants sauvages et enfants reclus/ élevée dans un poulailler .....	p. 152
		B) Deux cas d'isolement social extrême .....	p. 154
		C) Victor le garçon sauvage (voir le texte de base, page 54)	
4	-	La hiérarchie des besoins .....	p. 165
		A) associe .....	p. 166
		B) d'accord, indécis, désapprouve .....	p. 167
5	-	Le consensus-les adolescents .....	p. 168
6	-	Vidéos :	
		L'enfant dans le mur	
		Le langage	
7	-	Le conditionnement(voir le texte de base, page 75)	
8	-	Les fonctions respectives des institutions canadiennes .....	p. 169
		(voir <i>La société et toi</i> , page 168 EC; et texte de base, chapitres 11,12 et 13)	
9	-	La planète Plaxton .....	p. 170
10	-	Les rôles sociaux .....	p. 172
		(Voir le texte de base, pages 82 à 104)	
11	-	Groupes/associations de ta communauté .....	p. 173
12	-	La clarification des valeurs - la famille .....	p. 174
13	-	Activités facultatives .....	p. 177
14	-	La famille : communiquer (voir le texte de base, page 367)	
15	-	Vidéos -           Exploitation d'un film (exemple : <i>L'impossible rêve</i> ) .....	p. 185
		Autres titres - <i>C'est la vie</i>	
		<i>La famille recomposée</i>	
		<i>Se débattre</i>	
		<i>Il y a longtemps que je t'aime</i>	
		<i>L'homme renversé</i>	
		<i>Les enfants mal aimés</i>	
		<i>Les enfants de la rue</i>	
16	-	Ces adolescents qui banalisent la violence .....	p. 187
17	-	L'école : Les messages du milieu scolaire .....	p. 192
		- Activités à choisir (voir le texte, pages 418 à 424)	
18	-	Sujets de débats .....	p. 194
19	-	Sujets de recherches .....	p. 195

**Activité 1 :**

**VRAI OU FAUX**

**Discute chaque énoncé avec ton partenaire ou ton groupe.**

**Indique si l'énoncé est vrai ou faux selon ton groupe. Explique ton choix.**

1. C'est important que les enfants apprennent à vivre avec les autres.  
\_\_\_\_\_
2. Il est impossible de vivre sans aucune forme de socialisation.  
\_\_\_\_\_
3. Sans contact avec d'autres personnes, l'être humain ne peut développer complètement toutes ses capacités mentales.  
\_\_\_\_\_
4. Sans contact humain à la naissance, un enfant ne peut développer les qualités humaines.  
\_\_\_\_\_
5. Chaque personne naît avec l'habileté de communiquer avec les autres êtres humains et de s'intégrer dans une communauté.  
\_\_\_\_\_
6. Personne ne développe et n'exprime ses sentiments naturellement, sans aide.  
\_\_\_\_\_
7. La socialisation est nécessaire pour apprendre à s'entendre avec les autres personnes.  
\_\_\_\_\_
8. Aucune forme de socialisation n'est essentielle à la survie de l'espèce humaine.  
\_\_\_\_\_
9. Tous les aspects du comportement humain sont appris.  
\_\_\_\_\_
10. Pour être heureuse et équilibrée mentalement, toute personne a besoin de contacts humains.  
\_\_\_\_\_

**Activité 2 :**

**IMAGINONS**

**Nom :** \_\_\_\_\_

**Classe :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

Quelles seraient les influences de l'environnement si tu vivais à une époque et un à endroit différents? Comment ces conditions limitent-elles ou au contraire fournissent-elles les occasions? Mettez-vous dans la peau des personnes suivantes : a) Indiquez leur profession  
b) Indiquez les facteurs de l'environnement qui les dirigent vers ces professions.

	Professions occupations	Facteurs de l'environnement
Fils d'un homme des cavernes		
Fils d'un pauvre fermier aux Indes (1987)		
Fille d'un sénateur dans l'ancien empire romain		
Fille d'ambassadeur de l'Afrique		
Fille de millionnaire (1987)		
Fils de mineur à la fin des années 1800		
Un Inuit près du Pôle Nord		

L'environnement (le temps et le lieu) détermine dans une large mesure ce que tu es. Fais une liste de cinq aspects positifs et de cinq aspects négatifs qui pourraient influencer tes actions. Selon toi, qu'est-ce qui t'influence le plus? Pourquoi?

**Activité 3 :**

**ÉTUDE DE CAS**

**A. Enfants sauvages et enfants reclus**

Étudions certains cas d'enfants privés de contacts humains. D'après toi, en quoi diffèrent-ils des êtres normaux? Comment ces enfants peuvent-ils réagir, penser et ressentir?

As-tu lu la légende du Romulus et de Rémus? Abandonnés par leurs parents, ces enfants ont été adoptés par une louve qui les a nourris et élevés jusqu'à ce qu'ils puissent se débrouiller par eux-mêmes.

Des cas d'enfants élevés par des animaux ont réellement existé. Au siècle dernier, un missionnaire, le révérend A.L. Singh, a découvert aux Indes deux filles-louves, Amala et Kamala. Leur chevelure dissimulait presque tout leur visage, elles marchaient à quatre pattes et se déplaçaient comme des louveteaux. Leurs yeux luisaient comme ceux des animaux, mais on voyait bien qu'il s'agissait d'êtres humains.

On a évalué l'âge de Kamala à environ huit ans, et celui d'Amala à environ un an et demi. Il fallait les traiter comme des bébés, car elles ne pouvaient parler. Elles avaient acquis une nature animale. Pour modifier leur comportement acquis, il a fallu une bonne dose d'efforts et de patience. Elles déchiraient les aliments avec leurs dents et mangeaient avec les mains. Elles buvaient en lapant, comme les chiens.

Amala est morte au bout d'un an, mais Kamala a survécu neuf ans. Au cours de cette période, elle a assimilé un vocabulaire restreint d'environ quarante mots.

On appelle ce genre de cas des enfants sauvages. Les enfants sauvages, élevés par des louves, des ours ou d'autres animaux sont coupés de tout contact humain : par conséquent, leur éducation animale ne leur permet pas de fonctionner en société.

Malheureusement, on trouve des cas d'enfants élevés par leurs parents, à qui l'attention, l'affection et les contacts humains ont pratiquement fait défaut. On parle dans ces cas d'enfants reclus, parce qu'ils ont été complètement privés de rapports sociaux, affectifs et physiques avec des êtres humains.

Romulus et Rémus, abandonnés par leurs parents, ont été recueillis par une louve. La légende leur attribue la fondation de Rome.

### **Élevée dans un poulailler**

Une jeune fille de neuf ans, demeurant au Portugal, a été élevée dans un poulailler. Elle ne pouvait pas parler, seulement caqueter. Elle marchait très vite en prenant de très petits pas et battait ses bras comme des ailes.

Lorsqu'elle a été trouvée en 1980, elle vivait avec sa mère qui souffrait d'une déficience mentale. La jeune fille était placée dans le poulailler tôt le matin pendant que sa mère allait travailler dans des champs agricoles. L'enfant recevait du blé d'inde et du chou comme nourriture. Ne pouvant l'amener avec elle, la mère croyait sincèrement bien faire pour que la jeune fille ne se fasse pas mal, et ainsi elle la protégeait des dangers environnants.

Lors de la découverte, on amena la jeune fille vivre dans une institution pour les personnes souffrant de déficience mentale. Elle ne démontra aucune amélioration. (Traduction et adaptation de *Society Living with Change* p. 218).

#### **Questions à répondre**

1. Énumère tous les comportements inhabituels de cette jeune fille.
2. Énumère 3 choses dont elle aurait eu besoin pour bien fonctionner dans une société donnée et dis pourquoi elle en aurait eu besoin.

#### **Liste**

#### **Raisons**

1.

2.

3.

3. Penses-tu que c'était une bonne décision de la placer dans une institution pour déficients mentaux? Pourquoi?
4. Suggère d'autres façons de l'aider à s'intégrer à la société.

## **B : Deux cas d'isolement social extrême\* (version complète)**

### **Cas d'Anna**

Une petite fille de cinq ans a été trouvée « attachée à un vieux fauteuil dans un débarras au second étage » d'une ferme, à dix-sept milles d'une petite ville de Pennsylvanie. Cette cruelle histoire de négligence était rapportée dans le New York Times du 6 février 1938.

Selon le rapport du Times, l'enfant « était calée sur un fauteuil qui était incliné vers l'arrière et reposait sur un seau à charbon, ses bras maigres comme des baguettes attachés au-dessus de sa tête. Elle était incapable de parler ou de remuer... L'enfant était habillée d'une chemise sale et d'une serviette, » déclara le policier chargé de l'enquête. « Ses mains, ses bras et ses jambes n'avaient que la peau sur les os et étaient si fragiles qu'elle ne pouvait pas s'en servir. Elle n'avait jamais eu assez à manger, elle n'avait jamais grandi normalement... »

Cette petite fille, que nous appellerons Anna, était le deuxième enfant illégitime auquel sa mère, âgée de vingt-sept ans, avait donné naissance. Celle-ci vivait avec son père et d'autres parents dans la maison de son père. Ce dernier s'était tellement irrité de la naissance de ce bébé illégitime qu'il ne voulait même pas voir la petite fille et c'est ainsi que la mère d'Anna gardait l'enfant dans une pièce écartée.

Après avoir lu le rapport du journal, le sociologue Kingsley Davis et un étudiant qui l'aidait dans ses travaux, commencèrent à faire des recherches sur le cas de la petite Anna.

Ils rendirent visite à l'enfant et entre les visites reçurent par le courrier des informations provenant de différentes personnes ayant un lien avec l'enfant. Le compte rendu qui suit se base sur les renseignements contenus dans leurs dossiers :

Le 4 février 1938, Anna a été placée dans une maison dépendant du comté. Après seulement trois jours, certains changements commencèrent à se manifester - changements mineurs mais changements néanmoins. Au début de son arrivée dans cette maison, elle ne réagissait absolument pas - elle restait étendue sur le dos comme une loque, immobile, sans expression, indifférente à tout. Ses pieds trop faibles retombaient vers l'avant et formaient presque une ligne droite avec ses jambes squelettiques, montrant qu'elle était restée allongée sur son dos pendant longtemps. On la croyait sourde et peut-être aveugle. On ne lui avait trouvé aucun symptôme de maladie bien que le diagnostic indiqua qu'elle souffrait de malnutrition.

---

\* Adapté de « Extreme Social Isolation of a Child » par Kingsley Davis, American Journal of Sociology, Vol. XLV (janvier 1940), pp. 554-565 : et de « Final note on a Case of Extreme Isolation » par Kingsley Davis, American Journal of Sociology, Vol. LII (mars 1947), pp.432-437.

## *Vivre en société*

À notre première visite, trois jours après qu'Anna ait été amenée dans cette maison, la plupart des conditions susmentionnées existaient encore. Mais grâce à un régime riche en vitamines, à des massages et à beaucoup d'attention, elle était devenue assez active. Elle pouvait s'asseoir (si on la plaçait en position assise) et remuer ses mains, ses bras, sa tête, ses yeux et sa bouche sans difficulté.

Du fait qu'Anna tournait la tête lentement vers une pendule dont le tic-tac était assez fort et qui se trouvait près d'elle, nous en arrivâmes à la conclusion qu'elle pouvait entendre. Par contre, d'autres efforts pour lui faire remarquer des sons, par exemple, en tapant dans nos mains ou en lui parlant, ne provoquèrent aucune réaction. Mais lorsque par hasard la porte s'ouvrait brusquement, elle avait tendance à regarder dans cette direction. De temps en temps, elle fronçait les sourcils ou se renfrognait sans raison spéciale - c'est-à-dire sans aucune incitation à le faire. Le reste du temps, elle restait impassible.

Le lendemain matin, l'enfant semblait plus alerte. Elle aimait sa nourriture et restait allongée sur le dos pour qu'on lui donne à manger. Elle ne s'intéressait pas aux jouets ou au jeu. Lorsqu'on essayait de la retenir physiquement, elle se mettait en colère rageusement. Elle ne souriait pas à moins d'être cajolée et elle ne pleurait pas.

Elle avait ainsi fait quelques progrès pendant ses trois premiers jours dans la maison du comté. Cependant, pendant son séjour dans cette maison, les autres progrès ont été plus lents à venir. Avant de passer au reste de son histoire, étudions d'abord plus en détail les faits historiques de son cas.

Anna était née le 6 mars 1932 dans la maison d'une infirmière privée. Très peu de temps après, on l'emmena dans une maison d'enfants. Puis, pendant quelque temps, on la mit en pension chez une infirmière non diplômée.

Elle semblait être un beau bébé, entièrement normal. Entre l'âge de six et de dix mois, on la ramena chez sa mère où elle resta par la suite enfermée dans une pièce. La mère (6) s'irritait des ennuis qu'Anna lui causait et voulait se débarrasser de la petite fille. Apparemment, elle ne faisait rien d'autre que nourrir l'enfant, ne prenant même pas la peine de lui donner un bain, de l'élever, de la surveiller ou même de la caresser. Bien qu'elle niât l'avoir jamais attachée, il est probablement vrai que l'enfant était retenue d'une façon ou de l'autre (dans un berceau ou d'une autre manière).

La chambre à coucher où Anna était enfermée comprenait un lit à deux places où la mère dormait avec son fils pendant qu'Anna restait étendue sur un fauteuil cassé. Les contacts sociaux d'Anna avec les autres étaient alors réduits au minimum. Les quelques contacts qu'elle avait étaient routiniers ou ouvertement antagonistes, ne lui donnant aucune occasion d'éprouver un sentiment d'« ensemble », de communion avec les autres. Elle constituait donc un excellent sujet pour étudier les conséquences d'un isolement social extrême.



Dix jours après notre première visite, Anna montrait quelques améliorations. Elle était plus alerte, pouvait fixer son attention davantage, son visage avait plus d'expression, elle se tenait mieux et avait l'air en meilleure santé. En outre, elle avait découvert sa langue - au sens physique. Alors qu'auparavant, celle-ci restait inactive à l'arrière de sa bouche, elle la tirait maintenant fréquemment et semblait y prendre plaisir.

Elle souriait plus souvent, suivant régulièrement des yeux les mouvements des deux autres petits enfants qui vivaient temporairement avec elle dans sa chambre et elle manipulait ses jouets d'un air plus décidé. Elle n'avait pas appris cependant à rechercher de l'attention, à manifester ses désirs, à mâcher ou à contrôler son élimination. Elle n'avait commencé à apprendre qu'un tour de sociabilité - elle frottait son front contre celui de l'infirmière, amusement qu'elle se prit à aimer beaucoup par la suite.

À notre visite suivante, le 22 mars 1938, juste après qu'elle eut six ans, nous ne vîmes que peu de changement hors une légère amélioration physique. L'infirmière avait réussi à la faire rire très fort en la chatouillant et en riant elle-même aux éclats et elle pensait qu'Anna la reconnaissait. Le docteur cependant modifia sa première opinion optimiste : il pensait maintenant que l'enfant était née anormale.

Au bout d'un autre mois, Anna avait pris cinq livres, faisait preuve de plus d'énergie, riait beaucoup et pouvait prononcer un son comme « da ». Mais c'était tout.

Le 9 juin, un autre mois plus tard, elle s'était à peine améliorée dans un sens ou dans l'autre. Lorsqu'on lui faisait passer des tests, elle semblait se ranger dans la catégorie des enfants de un an ou plus pour les activités motrices (mouvement musculaire) utilisant les mains et les yeux. Mais pour son langage et la manière dont elle agissait pour obtenir ce qu'elle désirait, elle était très en retard. Si l'on essaie de faire une estimation, on peut dire qu'elle se rangeait définitivement en-dessous d'un enfant d'un an.

Vers le 12 août, sa condition physique s'était encore améliorée. Elle riait souvent de bon coeur et faisait un son « tcha-tcha-tcha » avec ses lèvres et une ou deux fois un genre de son verbal sans signification. Son intérêt pour les autres était devenu plus évident, ses réactions plus précises et distinctives.

Jusqu'à son départ de cette maison le 11 novembre, à l'âge de six ans et huit mois, peu d'autres changements intervinrent. Elle montrait qu'elle aimait les gens en souriant, les bousculant et en tirant leurs cheveux, mais elle était encore un individu asocial en ce sens qu'elle n'avait pratiquement rien appris.

Si nous nous demandons pourquoi en neuf mois elle avait appris si peu de choses - pas même comment mastiquer sa nourriture ou comment boire d'une verre - la réponse réside probablement dans son long isolement antérieur et dans les conditions de vie à la maison du comté. Ses deux petits compagnons de chambre partirent bientôt et elle resta seule. Dans tout l'établissement qui comprenait 135 pensionnaires, il n'y avait qu'une seule infirmière.

Anna était d'habitude soignée par des pensionnaires adultes, dont beaucoup étaient déficientes mentalement et à peine capables de parler elles-mêmes. Pendant une grande partie de la journée, la porte d'Anna était fermée. Outre cet isolement continu, Anna ne recevait aucun stimulant. On la nourrissait, on l'habillait, on la lavait sans qu'elle ait à lever la main pour son compte. Elle n'était jamais punie ou récompensée parce que personne n'avait le temps de s'occuper de cette tâche fatigante. Tous les avantages n'étaient pour elle que des choses et par conséquent non des récompenses. Ainsi elle demeurait à peu près dans une condition semblable à celle d'un animal, sauf qu'elle ne possédait pas la structure d'organisation inhérente à l'animal et était donc beaucoup plus passive et inadéquate.

Lors de notre visite du 6 décembre, nous eûmes la surprise de voir qu'Anna avait subi ce qui était pour elle un changement remarquable - elle avait commencé à apprendre certains actes physiques simples. Ces exploits, très minimes en réalité pour un enfant de presque sept ans, étaient dûs sans aucun doute à son transfert de la maison du comté à une famille où elle était l'objet unique des soins constants d'une personne.

Cela faisait moins d'un mois qu'Anna était restée dans ce foyer nourricier mais les résultats étaient déjà évidents. Sa nouvelle gardienne utilisait les mêmes méthodes de bon sens par lesquelles les mères ont des rapports avec leurs bébés - une attention constante, des corrections répétées et d'innombrables petites récompenses et punitions, toujours mélangées à un intérêt actif et une présence physique prédominante. Tout ceci, Anna en profitait pour la première fois de sa vie.

On pouvait remarquer quelque chose : Anna réagissait maintenant de la même façon énergique, indépendante et désordonnée qu'un bébé d'un an. Lorsqu'on lui faisait signe et qu'on l'appelait, elle faisait un effort pour venir, en souriant et en faisant des gestes excités.

Un mois plus tard, on remarquait une plus grande amélioration dans le même sens. Même si de sérieuses limites entravaient toujours son développement, Anna devenait vraiment un être plus humain.

Encore plus tard, vers le 19 mars 1939, elle pouvait effectuer seule quelques pas sans tomber. Elle pouvait obéir aux commandes verbales de sa mère nourricière, et semblait comprendre de manière vague ce que cette dernière voulait qu'elle fasse. Elle reconnaissait clairement la travailleuse sociale qui l'emmenait toutes les semaines chez le docteur et qui par conséquent symbolisait pour elle le

plaisir d'une promenade en automobile; et elle exprimait au moyen de gestes corporels anxieux son désir de sortir. Il était évident qu'elle semblait rechercher de l'attention et y prendre plaisir, mais elle ne boudait pas si on la laissait seule. Ses limites existaient toujours cependant. Elle ne disait rien - on ne pouvait même pas lui apprendre à dire « bye-bye »; il fallait la surveiller pour lui dire quand elle devait aller à la toilette; elle ne jouait presque pas lorsqu'elle était seule; et elle était peu curieuse et ne possédait que peu d'initiative. Il semblait encore impossible de communiquer avec elle.

Le 30 août 1939, à l'âge de sept ans et demi, on transféra Anna d'une maison privée à une institution pour enfants arriérés. À ce moment-là, elle pesait vingt livres de trop pour son âge. Elle avait appris à mieux marcher et pouvait presque courir. Ses habitudes de propreté personnelle indiquaient qu'elle comprenait ce dont il s'agissait. Il était clair qu'elle comprenait également de nombreuses instructions verbales, même si elle ne pouvait pas parler.

Dans son nouveau milieu, elle fit d'autres progrès, mais pas beaucoup. Dans le compte rendu d'un examen fait le 6 novembre de la même année, le directeur de l'institution décrivait l'enfant de la manière suivante :

« Anna se promène sans but, fait périodiquement des gestes rythmiques avec ses mains et, par moments, fait des bruits gutturaux et des sons de succion. Elle regarde ses mains comme si elle les voyait pour la première fois. Il est impossible de retenir son attention pour plus de quelques secondes à la fois... à cause de son incapacité à se concentrer. Elle oublie ce qu'elle fait pour regarder dans le vide autour de la pièce. L'élocution est complètement absente.

De nombreux essais infructueux ont été faits avec elle dans l'espoir de lui faire articuler les sons initiaux. Je ne crois pas que cet échec soit dû à une attitude négative ou à la surdité mais au fait que son développement est encore insuffisant à ce stade-ci pour accepter le langage. Le pronostic n'est pas favorable. »

Plus de cinq mois plus tard, le 25 avril 1940, quand elle eut un peu plus de huit ans, un psychologue clinique examina Anna et rapporta ce qui suit : forte pour son âge, audition « entièrement normale », vision apparemment normale, capable de monter les escaliers, langage au stade du gazouillement et « les perspectives futures de développement d'un langage intelligent semblent bonnes ».

L'école pour enfants arriérés rapporta le 1<sup>er</sup> juillet 1941 qu'Anna pouvait se conformer à la vie collective en société, mais comme quelqu'un qui suit les autres plutôt que comme chef. De bonnes habitudes de propreté personnelle étaient prises. Les habitudes alimentaires étaient normales sauf qu'elle n'utilisait encore qu'une cuillère. Elle pouvait s'habiller toute seule mais ne pouvait pas attacher ses vêtements et pouvait accomplir certaines actions physiques reliées au jeu et à l'action de

manger. Toutefois ce qui était le plus remarquable, est qu'elle avait enfin commencé à acquérir un langage qu'on pouvait caractériser comme étant le langage d'un enfant de deux ans. Elle pouvait appeler les gardiennes par leur nom et aller en chercher une lorsqu'on le lui demandait. Elle possédait quelques phrases complètes pour exprimer ce qu'elle désirait. Le rapport concluait qu'il n'y avait rien de particulier à son sujet sauf qu'elle était faible d'esprit - « probablement de type congénital ».

Le 19 août 1942, Anna mourut d'une jaunisse hémorragique. Elle avait approximativement dix ans et demi. Un rapport final de l'école, établi le 22 juin 1942, évidemment le dernier avant sa mort, n'indiquait qu'une légère avance sur celui dont nous avons parlé plus haut.

Il mentionnait qu'Anna pouvait suivre des instructions, enfiler des perles, reconnaître quelques couleurs, faire des constructions avec des blocs et faire la distinction entre des images attrayantes et non attrayantes. Elle parlait surtout en phrases mais répétait les mots et essayait de faire la conversation. Elle était propre dans sa tenue vestimentaire. Elle se lavait habituellement les mains et se brossait les dents. Elle essayait d'aider les autres enfants. Bien que facilement excitée, elle avait un caractère agréable.

### **Interprétation**

Telle était la condition d'Anna avant sa mort. On pourrait croire qu'elle n'avait pas fait beaucoup de progrès, mais il faut se rappeler l'état dans lequel on l'avait trouvée. Il faut se rappeler qu'elle ne pouvait pas parler, marcher, faire de gestes ou se nourrir elle-même, même lorsque la nourriture était placée devant elle. Elle ne savait pas ce qu'était la propreté. Elle était si indifférente à tout qu'il était difficile de savoir si elle pouvait entendre. Et tout cela à l'âge de presque six ans. Si on les compare à cette première condition, ses capacités au moment de sa mort semblent remarquables en vérité, même si elles ne représentent en fait qu'un niveau mental légèrement supérieur à celui d'un enfant de deux ans et demi. Il semble par conséquent qu'une conclusion s'impose - son isolement a empêché le développement total des capacités intellectuelles qu'elle possédait sans doute. Il est difficile de dire, bien entendu, quelle était sa capacité originale; mais son développement après sa période de réclusion (y compris son aptitude à marcher et à courir, jouer, à s'habiller, à s'insérer dans un milieu social et par-dessus tout à parler) montre qu'elle possédait au moins un degré de capacité qui n'aurait jamais trouvé sa réalisation dans son état original d'isolement.

Une autre question qui se pose est la suivante : Que serait-elle devenue si elle avait été élevée normalement depuis le moment de sa naissance? Une réponse précise serait impossible à faire dans tous les cas, mais même une réponse approximative est difficile à cause de sa mort prématurée. Si l'on suppose qu'il est presque impossible à un enfant d'apprendre à parler, à penser et à agir comme une personne normale après une longue période d'isolement précoce, il semble vraisemblable qu'Anna était née avec une capacité d'apprentissage normale ou presque. D'autre part, on nous a fait remarquer qu'Anna représentait un « cas marginal, elle avait été découverte avant l'âge de

six ans », âge « assez précoce pour permettre une certaine flexibilité (possibilité de changement) ». Tout en admettant donc que l'isolement d'Anna ait pu constituer la cause principale (et était en tout cas certainement en cause secondaire) de son manque de progrès mental rapide pendant les quatre années et demie qui suivirent le moment où on la tira de son abandon, il faut aussi considérer l'hypothèse qu'elle était née débile mentale.

En ce qui concerne cette hypothèse, il nous faut considérer la mentalité des ancêtres d'Anna. La grand-mère maternelle d'Anna par exemple avait fait apparemment son éducation dans un collège universitaire et souhaitait que ses enfants reçoivent une bonne éducation, mais son mari - le grand-père sévère d'Anna - était si avare qu'il n'en fut pas question. Dans ces conditions, sa fille (la mère d'Anna) réussit, en dépit du travail pénible de la ferme, à terminer sa huitième année dans une école de campagne. On ne connaît pas le père d'Anna. En résumé : l'hérédité d'Anna est d'un type qui aurait pu donner naissance à une déficience mentale innée.

### **Cas d'Isabelle**

Au lieu de faire des spéculations au sujet de l'ascendance d'Anna, cependant, il vaudrait peut-être mieux la comparer à un autre cas. S'il était possible de découvrir un enfant qui aurait été isolé pendant environ la même période de temps qu'Anna mais qui aurait accompli une récupération beaucoup plus rapide et un développement mental beaucoup plus grand, nous aurions alors une indication beaucoup plus solide qu'Anna était mentalement déficiente au départ.

Un tel cas existe en fait. Il s'agit d'une petite fille trouvée environ à la même période qu'Anna et dans des conditions étrangement semblables. Aucune description complète des détails de l'affaire n'a été publiée mais, outre les rapports de journaux, le compte rendu préliminaire excellent d'un spécialiste en élocution, le D<sup>r</sup> Marie K. Mason, qui joua un rôle important dans le traitement de l'enfant, a été publié. L'auteur a eu en effet l'occasion d'observer l'enfant en avril 1940.

Née apparemment un mois après Anna, la petite fille en question, que nous appellerons Isabelle, a été découverte et amenée à l'hôpital pour enfants de Columbus, en Ohio, au mois de novembre 1938, neuf mois après la découverte d'Anna. Au moment où elle a été admise à l'hôpital, elle avait approximativement six ans et demi.

Comme Anna, c'était une enfant illégitime et elle avait été gardée en isolement pour cette raison. La mère d'Isabelle était sourde et incapable de parler depuis l'âge de deux ans. Dans une pièce sombre isolée du reste de la famille, Isabelle et sa mère passaient la plupart de leur temps ensemble. Isabelle n'avait donc eu aucune chance d'acquérir un langage. Quand elle communiquait avec sa mère, c'était au moyen de gestes. Son attitude envers les étrangers, et particulièrement les hommes,

## *Vivre en société*

était presque celle d'un animal sauvage et se caractérisait par une grande crainte et une grande hostilité. Au lieu de parler, elle ne faisait qu'un étrange croassement. De beaucoup de manières, elle agissait comme un bébé, le D<sup>r</sup> Mason signalait  
« qu'elle semblait n'avoir aucune conscience de rapports de tous genres. Lorsqu'on lui montra une balle pour la première fois, elle la tint dans la paume de sa main, puis avança la main et caressa mon visage avec cette balle. Une telle attitude peut se comparer à celle d'un enfant de six mois. »

Au début, il fut même difficile de dire si elle pouvait entendre, tellement ses sens avaient été inutilisés. Beaucoup de ses actes ressemblaient à ceux des enfants sourds. Il n'est pas étonnant que, lorsqu'on découvrit qu'elle pouvait entendre, les spécialistes de l'hôpital pour enfants qui travaillaient avec elle la crurent faible d'esprit. Elle réussissait très mal même sur des tests non verbaux et montrait peu de promesses d'avenir. L'impression générale était qu'elle était complètement inéducable et que tout essai pour lui apprendre à parler, après une si longue période de silence, n'aboutirait qu'à un échec.

En dépit de cette interprétation, les personnes chargées d'Isabelle, commencèrent un programme habile et systématique de formation. Peu à peu elle commença à réagir à toute pantomime et à tout jeu dramatique et une fois que les premiers obstacles furent surmontés, une chose curieuse se produisit. Elle passa par toutes les étapes habituelles caractéristiques d'un enfant de un à six ans, non seulement dans l'ordre normal mais bien plus rapidement que d'habitude. En un peu plus de deux mois après qu'elle commença à parler, elle pouvait réunir des mots et en faire des phrases.

Neuf mois après, elle pouvait reconnaître des mots et des phrases sur la page imprimée, écrire bien, additionner jusqu'à dix et raconter à nouveau une histoire après l'avoir entendue. Sept mois après ce moment, elle possédait un vocabulaire de 1 500 mots à 2 000 mots et commençait à poser des questions compliquées. En partant d'un niveau d'instruction d'entre un et trois ans (selon l'aspect que l'on envisage), elle avait atteint un niveau normal vers l'âge de huit ans et demi. Autrement dit, elle avait couvert en deux ans des étapes d'apprentissage qui en prennent d'habitude six.

Lorsque l'auteur du rapport vit Isabelle un an et demi après sa découverte, elle donnait l'impression d'être une petite fille très brillante, joyeuse et énergique. Elle parlait bien, marchait et courait sans difficulté et chantait avec entrain et justesse. Aujourd'hui, (1946), elle est âgée de plus de quatorze ans et a terminé avec succès la sixième année d'une école publique. Ses professeurs disent qu'elle participe à toutes les activités de l'école aussi normalement que les autres enfants. Bien que plus âgée que ses camarades en classe, sa formation physique n'est heureusement pas beaucoup plus avancée que la leur.

Il est très clair que l'histoire du développement d'Isabelle est très différente de celle d'Anna.

Les deux petites filles commencèrent à un niveau intellectuel très bas et semblaient être toutes deux faibles d'esprit à la naissance. Toutes deux attinrent un niveau considérablement plus élevé par la suite, mais Isabelle réussit à acquérir une mentalité normale en deux ans tandis qu'Anna était encore remarquablement inadéquate après quatre ans et demi. Cette différence de résultats peut suggérer qu'Anna avait une capacité moins grande au début. Mais une autre explication peut être avancée.

Nous devons nous souvenir qu'Anna n'avait jamais reçu l'attention experte et prolongée qu'Isabelle reçut. Grâce à ces soins, Isabelle commença à parler à un âge précoce. Son développement rapide après avoir appris à parler semble en avoir été le résultat. Jusqu'à ce que le langage et l'élocution d'Isabelle soient développés, elle présentait toutes les caractéristiques d'un enfant faible d'esprit. Si on avait prodigué à Anna une formation intensive en élocution à un stade plus précoce, son développement aurait pu être beaucoup plus rapide par la suite.

Supposer qu'Anna débuta avec une capacité mentale nettement inférieure n'est donc pas raisonnable. Même si elle était de mentalité déficiente au départ, nous n'avons aucune possibilité de savoir dans quelle mesure elle l'était. Dans des conditions ordinaires, elle aurait pu être un individu normal et lent ou, comme sa mère, une faible d'esprit. Même après le cauchemar de son isolement, si elle avait vécu jusqu'à sa maturité, elle aurait pu alors atteindre le niveau le plus élevé de ses capacités, quel qu'il soit. Sans aucun doute, son isolement eut une profonde influence sur elle au point de vue mental. La preuve est dans les changements substantiels qui eurent lieu au cours des quatre années et demie qui suivirent son sauvetage.

Le cas d'Isabelle, au contraire de celui d'Anna, indique clairement que l'isolement jusqu'à l'âge de six ans - sans avoir réussi à apprendre une forme de langage quelconque et donc sans avoir réussi à saisir quelque signification culturelle que ce soit - n'empêche pas un apprentissage ultérieur. En fait, l'enfant semble passer par les étapes intellectuelles à une vitesse plus rapide que dans le cas d'un développement normal. Il est difficile de dire quel serait l'âge maximum jusqu'auquel une personne pourrait rester isolée et être encore capable de se développer pleinement au point de vue culturel. Il est presque certain que ce ne serait pas au-dessus de l'âge de quinze ans, et même peut-être serait-ce aussi bas que dix ans. Sans aucun doute également, l'âge exact varierait considérablement avec les individus.

**TABLEAU COMPARATIF  
ANNA ET ISABELLE**

<b>PENDANT SA CLAUSTRATION</b>	<b>ANNA</b>	<b>ISABELLE</b>
Genre de naissance		
Parents ou tuteurs		
Genre de relation avec la mère		
Comportement psycholo- gique lors de la découverte		
Description physique		
Conséquence de la rééducation		



**EXERCICE - ANNA ET ISABELLE**

1. Identifie une raison qui expliquerait le fait qu'Anna et Isabelle n'ont pas réussi à se développer normalement lors de leur claustration.
2. Donne des exemples, tirés du texte, qui ont entraîné une évolution différente chez Anna et Isabelle.

	<b>ANNA</b>	<b>ISABELLE</b>
<b>Ex. :</b>	ne ressentait aucun sentiment	était aimée de sa mère
<b>amour</b>		
<b>communication</b>		
<b>éducation</b>		

**Activité 4 :**

**LA HIÉRARCHIE DES BESOINS**

**I - Besoins physiologiques :**

ton besoin de respirer, de manger, de boire, d'éliminer, de dormir; ton besoin de mouvement, d'activité, de sexualité.

**II - Besoins de sécurité :**

ton besoin de protection physique, d'être à l'abri des dangers et du froid, de ne pas manquer d'argent; ton besoin de te sentir en sécurité psychologique, en confiance; ton besoin d'organiser ton temps, de donner un certain ordre à ta vie.

**III - Besoins sociaux d'appartenance :**

ton besoin d'appartenir à un groupe, d'y avoir ta propre place; ton besoin d'affection, d'attention, d'amour; ton besoin d'aimer quelqu'un.

**IV - Besoins d'estime de soi :**

ton besoin de sentir que ta valeur, tes qualités, tes habiletés sont reconnues; ton besoin de mériter l'appréciation des autres et de toi-même; le besoin que les autres te valorisent.

**V - Besoins de se réaliser :**

ton besoin de t'exprimer, de te sentir utile, d'accomplir quelque chose, de créer.

**VI - Besoins de s'actualiser :**

ton besoin de t'épanouir, de développer ta personnalité, ton autonomie, ta spiritualité; ton goût d'apprendre.

**A - Associe les énoncés suivantes  
aux besoins fondamentaux selon Maslow :**

1. Paul se réalise à travers ses amis. Les autres lui donne confiance en lui par leur appréciation.
2. Carole boit, mange et dort pour maintenir son corps en santé.
3. Lucie se sent à l'abri du danger et en confiance.
4. Michel est responsable de lui et obtient les éléments nécessaires à sa croissance.
5. Claude aime bien faire de la peinture. Il se sent créateur et cela le comble.
6. Monique est rassurée quand elle sait qu'elle peut compter sur ses parents dans les moments difficiles.
7. Henri peut s'exprimer, se sentir utile et accomplir quelque chose.
8. Paula est à l'écoute d'elle-même et prend tous les moyens pour développer sa personnalité.

A - Physique

B - Sécurité physique et psychologique

C - Aimer et être aimé

D - Réalisation

E - Actualisation

- Réponses :**
- 1 - C
  - 2 - A
  - 3 - B
  - 4 - E
  - 5 - D
  - 6 - B
  - 7 - D
  - 8 - E

**B - « D'accord - indécis(e) - désapprouve »**

Déroulement :

Placer les élèves en paires. Leur donner la tâche de choisir « d'accord, indécis, désapprouve » pour les 10 énoncés. Ensuite, ils (elles) doivent en choisir chacun un pour expliquer leur opinion. Pour évaluation formative de l'expression orale.

Matériaux : 1 copie par deux élèves

Temps : 10 minutes en paires

Habilité à pratiquer : Critiquer les idées, non les personnes

**D'accord - indécis(e) - désapprouve**

1. Je me sens bien comme je suis - je n'ai pas besoin des autres.
2. On doit faire attention à ce qu'on dit et à nos attitudes envers les autres pour maintenir la qualité de nos relations interpersonnelles.
3. Une personne peut changer si elle veut, à force de travailler sur elle-même.
4. Je veux absolument garder mes amis même si c'est moi qui doit faire toutes les concessions.
5. Je suis très replié sur moi-même. Je montre rarement mes sentiments profonds par mes comportements.
6. J'ai l'impression d'être écouté par les autres. J'ai besoin de cette attention.
7. Je trouve la vie bien difficile. Je n'ai pas confiance en l'avenir.
8. Je suis plein(e) de vie et d'enthousiasme. J'entreprends beaucoup de projets avec espoir de réussite.
9. L'amitié limite l'autonomie d'une personne car elle ne peut plus faire ce qu'elle veut.
10. Je me sens aimé(e) et respecté(e) et je pense que les autres ont une bonne image de moi.

**Activité 5 :**

**LE CONSENSUS - LES ADOLESCENTS**

Combien d'entre vous...

1. Estimez que les adolescents devraient choisir eux-mêmes leurs vêtements?
2. Regardez la télévision plus de trois heures par jour?
3. Pensez que tricher n'est pas toujours malhonnête?
4. Saurez dire à une personne qu'elle a mauvaise haleine?
5. Êtes satisfait de votre position dans votre famille?
6. Pensez que le gouvernement canadien ne dépense pas un montant d'argent suffisant à la recherche du SIDA?
7. Êtes d'accord que l'adolescent mérite une allocation?
8. Avez un ami d'une autre race?
9. Pensez que les adolescents d'aujourd'hui manquent de respect envers les professeurs?
10. Vous sentez à l'aise pour parler à vos parents?

**Activité 8 :**

**LES FONCTIONS RESPECTIVES  
DES INSTITUTIONS CANADIENNES**

**En groupe de deux**, lisez et notez si vous êtes d'accord que les fonctions des institutions suivantes sont toujours les mêmes. Expliquer vos choix.

A. - La famille

1. La procréation.
2. La satisfaction des besoins physiologiques : boire, manger, santé, sécurité physique.
3. Le besoin de sécurité : les parents pour l'enfant, l'amitié pour les autres, la religion, une philosophie de la vie.
4. La satisfaction des besoins affectifs : aimer et être aimé.
5. Le besoin de valorisation.
6. Le processus de socialisation.

B. - L'école

1. Transmet la connaissance et la culture.
2. Contribue à la socialisation à l'extérieur de la famille.
3. Prépare l'individu à s'adapter à une société changeante.
4. Prépare l'individu au monde du travail en inculquant la mobilité qui est la clé du succès.

C. - L'Église

1. Renforce les valeurs morales inculquées par la famille.
2. Encourage la pratique du culte et la participation aux activités religieuses.
3. Joue le rôle de conseiller moral.
4. Dispense les sacrements rattachés aux grands événements de la vie.
5. S'implique davantage dans les problèmes quotidiens de la vie moderne, p. ex. la pauvreté, le Tiers-monde.

D. - Le monde du travail : l'industrie, les affaires et les syndicats

1. Satisfait les besoins physiques de la société.
2. Fournit les biens et les services requis par toutes les facettes de l'activité humaine.
3. Fournit des activités vocationnelles.
4. Les syndicats protègent les intérêts des travailleurs.

E. - L'État

1. Pourvoit aux besoins des citoyens.
2. Crée et applique des lois pour la sécurité de ses citoyens.
3. Garantit les droits individuels.
4. Assure les services fondamentaux aux citoyens incapables de pourvoir à leurs propres besoins.

**Activité 9 :**

**LA PLANÈTE PLAXTON**  
*La raison d'être des institutions*

I. Démontrer la nécessité des institutions.

II. Données :

1. Vous êtes des Terriens vivants en l'an 3 000.

2. La Terre : ses problèmes :

- surpopulation
- pollution ...contamination
- il devient de plus en plus difficile d'y vivre.

3. Le gouvernement mondial décide de coloniser la planète Plaxton.

Plaxton possède les mêmes conditions physiques que la Terre, c'est-à-dire que l'homme peut y habiter sans problème. Plaxton ne décèle aucune forme humaine.

4. 200 individus sont choisis pour coloniser cette planète.

III. Approches :

A - MÉTHODE SOCRATIQUE

Qui doit-on envoyer coloniser Plaxton?

Critère de sélection :

- Médecin, avocat, ingénieur, professeur
- Mère et père, enfants, etc...

Pourquoi doit-on envoyer ces gens?

- Pour répondre aux besoins fondamentaux d'une société :
  - a) santé
  - b) nourriture
  - c) éducation
  - d) justice
  - e) loisirs

Donnez des exemples de groupes essentiels qui s'occupent de chacun de ces domaines dans la société actuelle :

- (i) Santé : unité sanitaire, hôpitaux, ambulance St-Jean, Croix-rouge.
- (ii) Loisirs : louveteaux, guides, 4H, scouts, activités communautaires et sportives, ciné-clubs.
- (iii) Nourriture :
  - a) production
  - b) transformation
  - c) distribution
- (iv) Éducation : système scolaire.
- (v) Famille.
- (vi) Justice : police, cour de justice.
- (vii) Transport : autobus, train, avions.
- (viii) Gouvernement : gouvernement local, provincial, fédéral.

**B - SIMULATION : OPÉRATION COLONISATION**

Les 200 participants sont choisis au hasard (Loto-Plaxton).

Après une randonnée d'un mois le groupe arrive sur la planète Plaxton.

Vous devez maintenant mettre en place des mécanismes qui assureront le bien-être du groupe. c.-à-d. Institutions à mettre en place - Voir approche A.

Session de décodage (de briefing)

Déterminer la raison d'être, la classification et la définition des institutions.

Les exemples vécus dans le jeu de simulation vous aideront dans les sections subséquentes de l'unité.

**C - DISCUSSION EN ÉQUIPES**

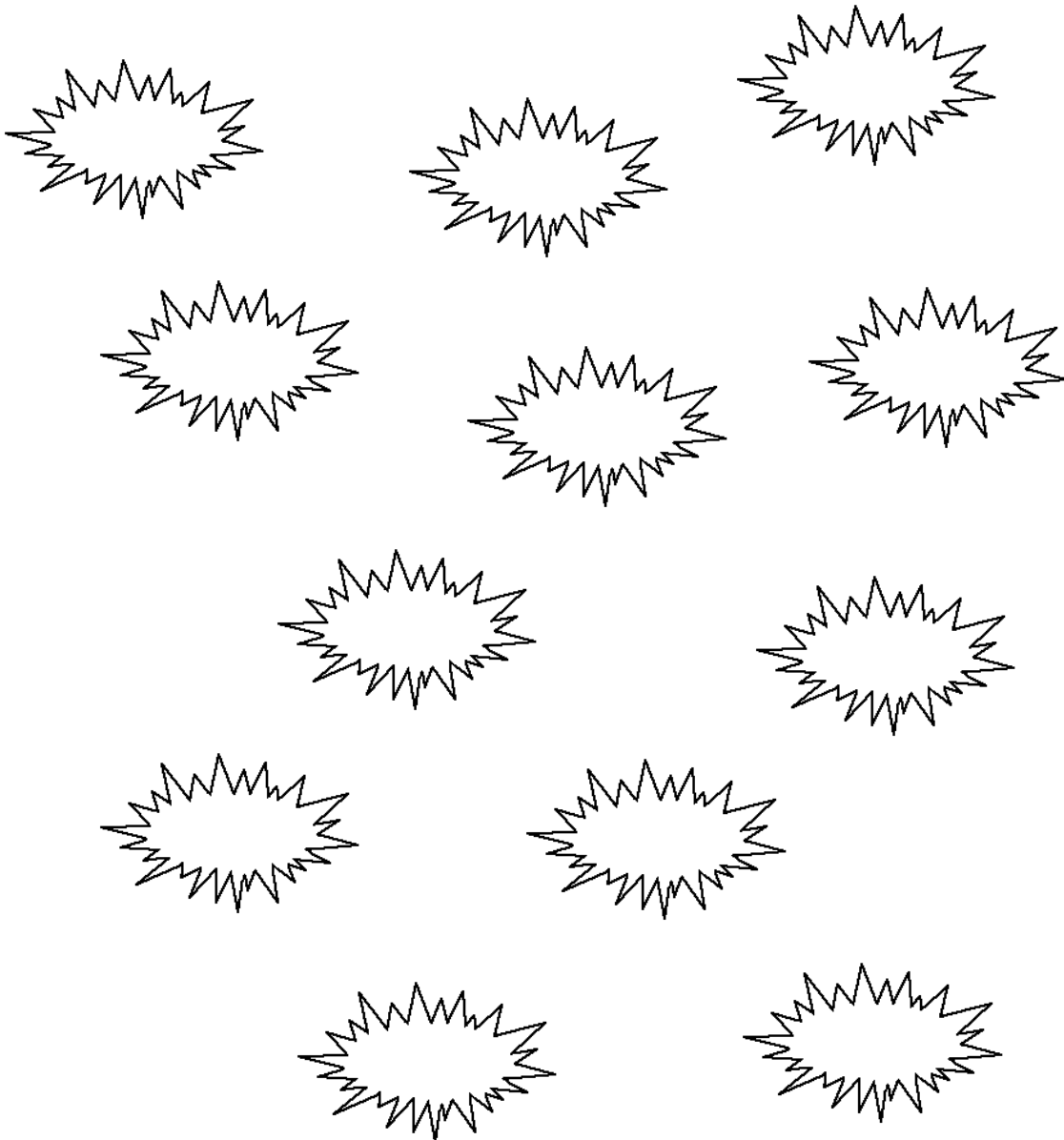
Chacun des groupes joue un rôle tel que suggéré au préalable. p. ex. gouvernement mondial



**Activité 10 :**

**RÔLES SOCIAUX**

1. Identifie des rôles que tu occupes présentement. Identifie tes attentes envers toi-même et les attentes des autres envers toi dans ces rôles.



**Activité 11 : GROUPE / ASSOCIATIONS DE TA COMMUNAUTÉ**

Nom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

À quels groupes appartiens-tu?

---

Nom du groupe ou de l'organisation	But du groupe	Principaux règlements	Volontaire ou non	Membres
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

**Activité 12 :**

**CLARIFICATION DES VALEURS<sup>5</sup>**

**LA FAMILLE**

M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

1. Quel est le but fondamental de la famille?
  - a) La reproduction - la procréation
  - b) Moyen par lequel les gens peuvent satisfaire leurs besoins de donner et de recevoir de l'affection
  - c) La protection et l'éducation des enfants
  - d) Un cadre dans lequel les individus peuvent exprimer leurs désirs sexuels
2. J'envisage avec une certaine confiance la possibilité de me marier  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
3. Vis-à-vis les vœux de fidélité prononcés par les mariés...  
J'approuve \_\_\_\_\_, Je désapprouve \_\_\_\_\_
4. Un mariage sans enfant n'est pas valable.  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_

**Rôles des conjoints :**

5. Est-ce que l'époux devrait partager les travaux domestiques et le soin des enfants avec l'épouse? Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
6. Penses-tu que la place de l'épouse est
  - a) au foyer
  - b) au travail
  - c) une combinaison de a) et b)
7. Est-ce que la mère de famille devrait aller travailler hors du foyer si elle a des enfants?
  - a) Oui, quand bon lui semble
  - b) Oui, lors de l'entrée des enfants à l'école
  - c) Non, jamais
8. La femme peut s'épanouir si elle demeure au foyer :  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_

---

<sup>5</sup> Programme d'études - Homme en société, Conseil scolaire d'Ottawa, 1979.

9. Qui a la fonction la plus exigeante?
  - a) l'époux gagne-pain
  - b) l'épouse ménagère
  
10. Crois-tu que la femme dans sa façon d'agir est...
  - a) égale \_\_\_\_ à l'homme?
  - b) inférieure
  - c) supérieure
  
11. Au point de vue intelligence, est-elle...
  - a) inférieure
  - b) supérieure à l'homme
  
12. Penses-tu qu'une femme peut-être à la tête de n'importe quelle sorte d'entreprise?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
  
13. D'après toi existe-t-il de la discrimination envers la femme?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_

Le divorce

14. Quand devrait-on permettre le divorce?
  - a) jamais
  - b) seulement dans les circonstances extrêmes
  - c) sans restriction si les deux partenaires le désirent
  - d) sans restriction si un partenaire le désire
  
15. Qui souffre le plus lors d'un divorce?
  - a) l'époux
  - b) l'épouse
  - c) l'enfant
  
16. Qui souffre le moins lors d'un divorce?
  - a) l'époux
  - b) l'épouse
  - c) l'enfant
  
17. La facilité d'obtention d'un divorce diminue de beaucoup la valeur de l'institution du mariage.      Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_

Les nouvelles options :

18. Que penses-tu des couples non mariés qui vivent ensemble?  
J'approuve \_\_\_\_\_, Je désapprouve \_\_\_\_\_
19. Est-ce que les couples non mariés devraient être libres d'avoir et d'élever des enfants?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
20. Que penses-tu des relations sexuelles avant le mariage?  
J'approuve \_\_\_\_\_, Je désapprouve \_\_\_\_\_
21. Est-ce que tu approuves des familles collectives (les communes) dans lesquelles plusieurs couples partagent les travaux domestiques et le soin des enfants?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
22. Est-ce que tu approuves des familles collectives (communes) dans lesquelles plusieurs couples partagent tout, incluant les relations sexuelles?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_

Relations parents-enfants :

23. Discutes-tu avec tes parents des problèmes personnels?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
24. Lorsque tu discutes de tes problèmes personnels, avec lequel es-tu plus à l'aise?  
Ton père \_\_\_\_\_, Ta mère \_\_\_\_\_
25. Est-ce que tes parents t'accordent assez de liberté quant à tes sorties?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
26. Est-il vrai d'affirmer que les parents ne comprennent pas leurs enfants?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_
27. Aimes-tu participer à diverses activités avec tes parents?  
Oui \_\_\_\_\_, Non \_\_\_\_\_

### 13. Activités facultatives

### ÉTUDE DE CAS KWEKU

Lis bien le cas suivant. Prouve, en te référant directement au texte, que Kweku ne jouit pas de ses droits.

Je m'appelle Kweku. J'ai 9 ans. Beaucoup de gens disent que je suis un petit garçon mais je vis seul. Mon travail, c'est de vendre des chewing-gums du côté de la Place Orion à l'heure des cinémas. Des tas de garçons et de filles achètent du chewing-gum avant d'entrer au cinéma. Je ne vais pas à l'école. Je n'y vais pas parce que je n'ai pas d'argent. Ma mère est morte juste avant que je sois né. Mon père, personne ne sait qui c'est. Une femme me donnait du lait quand j'étais petit, maintenant je suis grand et je travaille. Je ne dors pas avant deux ou même trois heures du matin. Je n'ai pas de maison où dormir. Je dors dans le garage à camions. J'achète des choses qu'ils vendent sur les routes. Le monde n'est vraiment pas beau. Je n'ai pas de savon, pas de sucre, ni plein d'autres choses. Je voudrais que 1979 nous apporte une maison et de l'eau pour les gens des villages.

Ne prenez pas de photo de moi. Je ne veux pas que les hommes blancs me voient aussi sale.

Kweku (9 ans), Accra, GHANA.

UNICEF

ARTICLE	DROIT	CITATION DE L'ARTICLE
9	« L'enfant ne doit pas être admis à l'emploi. »	
6	« La société et les pouvoirs publics ont le devoir de prendre un soin particulier des enfants sans famille. »	
4	« Droit à un logement. »	
4	« Droit à une alimentation. »	
9	« Protégé contre toute forme de négligence. »	

## ÉTUDE DE CAS

### JE VENDS DES CIGARETTES

Je vends des cigarettes dans la rue. Je vends des cigarettes de 8 heures du matin à 6 heures du soir sans me reposer. J'achète les cigarettes au marché noir à San Andresito. J'en vends en général à peu près 20 paquets par jour. Je gagne 5 pesos par paquet. Je donne tout ce que je peux à ma mère pour qu'elle achète de la nourriture et des vêtements. Mon père cherche à faire des travaux de bricolage. Il sait seulement peindre. Je gagne plus d'argent que lui. Si j'étais resté à l'école, j'aurais pu devenir avocat. Personne ne dit du mal d'un avocat comme on le fait de quelqu'un qui vend des cigarettes dans la rue.

Luis Tacheco (14 ans), Bogota, COLOMBIE.

Tu es l'avocat de Luis Tacheco. Tu veux convaincre le juge que les droits de Luis ne sont pas respectés. Cite le numéro et l'article de la Déclaration des droits de l'enfant qui prouvent que Luis est victime d'injustice.

EXEMPLE	ARTICLE (n°)	CITATION DE LA CHARTE DES DROITS DE L'ENFANT
« Je vends des cigarettes de 8 heures du matin à 6 heures du soir sans me reposer. »		
« Je donne tout ce que je peux à ma mère pour qu'elle achète de la nourriture et des vêtements. »		
« Si j'étais resté à l'école, j'aurais pu devenir avocat. »		

## EXERCICE

### DÉCLARATION DES DROITS DE L'ENFANT

- A. Lis bien chaque cas et en te référant à la Déclaration des droits de l'enfant, inscris dans l'espace prévu le numéro de l'article qui n'a pas été respecté.

Exemple :

  9              En Colombie, il y a trois millions d'enfants qui travaillent dans les mines de charbon.

     1.            Lors d'un tremblement de terre, on a secouru les enfants en dernier.

     2.            Deux mille enfants vivent dans les rues à Bogota.

     3.            Sans raison valable, on sépare un enfant de ses parents dès la naissance.

     4.            On refuse d'accepter à l'école un enfant physiquement handicapé.

     5.            On enseigne aux enfants qu'ils ne doivent pas jouer avec les enfants d'une autre race.

- B. Lis bien chaque cas et en te référant à la Déclaration des droits de l'enfant, inscris dans l'espace prévu le numéro de l'article qui a été respecté.

     1.            Au Canada, il est interdit de vendre des enfants ou de les soumettre aux travaux forcés.

     2.            Chaque bébé dans une pouponnière porte un bracelet qui indique son nom.

     3.            En Ontario, les manuels scolaires sont gratuits au primaire et au secondaire.

     4.            La Société de l'aide à l'enfance trouve des foyers pour les enfants sans famille.

     5.            En Ontario, des infirmières visitent les mères et les nouveaux-nés à la maison pour leur accorder les soins post-natals.



## ARTICLE

**Le Droit, 16 avril 1987**

---

### **LES ENFANTS SUÉDOIS JOUIRONT DES MÊMES DROITS QUE LEURS AÎNÉS**

---

STOCKHOLM (Reuter) - Les enfants suédois, qui sont déjà parmi les mieux protégés au monde, s'appêtent à voir leur droits étendus grâce à une série de propositions avancées hier par une commission parlementaire permanente.

La commission, qui a déjà fait un délit des cas d'enfants battus par leurs parents, suggère que les enfants de plus de 12 ans puissent intervenir en personne au tribunal dans les affaires de divorce et de garde, ou que l'État leur paie des avocats.

La parole des enfants aurait le même poids que celle de leurs parents, ajoute le projet, qui propose en outre l'accès à la sécurité sociale des enfants qui décident de quitter le toit familial, et le droit de ne pas communiquer à leurs parents ou tuteurs des informations vitales, comme un avortement ou une désintoxication.

« Il est temps que les enfants obtiennent les mêmes droits que les adultes. Ils ont droit autant que les générations plus âgées à une protection sociale » à déclaré le président de la commission, Nils Wentz. Il ne s'agit pas d'affaiblir l'autorité parentale, a-t-il précisé, mais de se rappeler que les enfants ne sont pas « des citoyens de seconde classe ».

Les familles, qui s'estiment déjà bien affaiblies par la législation actuelle, n'ont pas attendu que le projet soit examiné par le gouvernement avant d'être présenté au Parlement à la fin de l'année, pour le critiquer. « Le législateur commence à perdre la tête », a déclaré un parent à Reuter.

## QUESTIONNAIRE

« Les enfants suédois jouiront des mêmes droits que leurs aînés. »

a) Inscris, dans la colonne de gauche, les trois nouveaux droits dont jouiraient les enfants suédois si ces propositions étaient acceptées.

b) Indique, dans la colonne de droite, les besoins auxquels ces droits correspondent.

### Droits

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Besoins

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Pour chacun des droits proposés, indique si tu aimerais que le Canada adopte ce droit.

<b>Droit</b>	<b>Opinions (oui ou non)</b>	<b>Arguments (pourquoi)</b>
1. Droit d'intervenir au tribunal dans les affaires de divorce et de garde ou d'être représentés par une avocate ou un avocat.	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
2. Sécurité sociale pour les enfants qui quittent le toit familial.	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
3. Droit de ne pas communiquer à leurs parents ou tuteurs des informations vitales comme un avortement ou une désintoxication.	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

## **MÉTHODES DE SOCIALISATION SONDAGE**

A. Quels procédés sont le plus souvent utilisés pour inculquer un comportement à un enfant? Mets les méthodes suivantes en ordre de priorité.

1. lui expliquer, lui faire comprendre
2. le gronder, des paroles de colère
3. le punir physiquement tel le taper
4. lui enlever des privilèges
5. ignorer un mauvais comportement ou se montrer indifférent
6. froncer les sourcils, yeux sévères
7. lui sourire
8. le récompenser
9. l'isoler dans un endroit tel sa chambre
10. le priver de choses qu'il aime
11. lui proposer un modèle à suivre
12. autres

B. SONDAGE 1

1. Demande à des parents de dix familles différentes de classer en ordre de priorité les méthodes de socialisation ci-dessus.
2. Après avoir compilé les réponses du sondage, apporte une conclusion et fais-en part à la classe.

**OU SONDAGE 2**

1. En te servant de la liste à la partie A de la page précédente, va t'asseoir dans un centre commercial pendant 3 jours différents (30 minutes chaque fois) au moins et fais un crochet à côté du procédé utilisé chaque fois qu'une personne adulte essaie d'amener un enfant à bien se comporter en public.
2. Tu présenteras ton sondage à la classe en faisant part de tes conclusions.

**OU SONDAGE 3**

1. Avance une hypothèse sur la façon de traiter :
  - une fille
  - un garçon
  - un très jeune enfant
  - un enfant plus vieux.

Va t'asseoir dans un centre commercial et vérifie si tes hypothèses sont vraies en observant les comportements des individus.

2. Tu présenteras ton sondage à la classe en faisant part de tes observations.

**TOUR DE TABLE**

D'après une étude complétée en 1985, voici des résultats démontrant les valeurs prioritaires chez les adolescentes et adolescents canadiens de 15 à 19 ans. Faites votre propre enquête pour comparer les réponses aujourd'hui et indiquer cette comparaison dans un graphique.

1. l'amitié	91 %
2. être aimé	87 %
3. droit à la liberté	84 %
4. succès	78 %
5. vie bien aisée	75 %
6. droit à la vie privée	68 %
7. vie familiale	65 %

**Activité 15 :**

**ÉTUDE D'UN FILM**

**Exemple : L'impossible rêve**

1. À l'aide du tableau de la page suivante, inscris les tâches de chaque membre de la famille.
2. Quelles sont les choses qui changeraient si le rêve de la mère se réalisait?  
\_\_\_\_\_
3. a) À l'aide d'un sondage, essaie d'établir quel est le partage actuel des tâches entre les hommes et les femmes de ton entourage.  
b) Refais le tableau, afin qu'il reflète les résultats de ton sondage.
4. À ton avis, le partage actuel des tâches entre les hommes et les femmes est-il appelé à changer? Explique ton point de vue.

**L'IMPOSSIBLE RÊVE**

**LE PARTAGE DES TÂCHES**

PARENTS		ENFANTS	
MÈRE	PÈRE	GARÇON	FILLE
<b>Avant de travailler</b>			
<b>Après le travail</b>			
<b>Après le souper</b>			

## REMUE-MÉNINGES RÔLES

<b>a) LE RÔLE DES PARENTS</b>	<b>b) LE RÔLE D'UN ÉLÈVE</b>	<b>c) LE RÔLE D'UN AMI</b>
Exemple : enseignent à leurs enfants les notions du bien et du <u>mal</u>	Exemple : s'assure de maintenir un bon rendement scolaire.	Exemple : se montre toujours honnête et loyal.

1. La classe se divise en groupes de quatre.
2. Chaque groupe doit écrire des tâches et des responsabilités associées à chacun des rôles (maximum 15 minutes).
3. Puis, à tour de rôle, les groupes présentent leur description devant la classe.
4. Tous les élèves s'assurent de bien noter dans leur cahier les nouvelles idées pour bien compléter leurs listes.
5. Chacun écrit une définition du rôle social.

### ILLUSTRATION PAR AFFICHE

1. La classe se divise en groupes de quatre.
2. Chaque équipe adopte un thème parmi les suivants :
  - a) Tous les rôles possibles associés à un garçon de 16 ans.
  - b) Tous les rôles possibles associés à une fille de 16 ans.
  - c) Tous les rôles possibles associés à une femme.
  - d) Tous les rôles possibles associés à un homme.
3. Le professeur s'assure que tous les thèmes sont représentés.
4. Les élèves trouvent dans des journaux et dans des revues, des images, des caricatures et même des mots qui représentent tous les rôles possibles pour les concepts.
5. Ils préparent un montage illustrant leur thème.
6. Chaque groupe présente son affiche devant la classe.

**Activité 16 :**

**Ces adolescents qui banalisent la violence**

(L'Express : Semaine du 3 au 9 novembre 1992)

1. BURNABY, C-B. - Gordon Hogg rencontre tous les jours des adolescents qui commentent les pires actes criminels - vols, viols, meurtres - sans aucune raison apparente, simplement parce qu'ils disent s'ennuyer.
2. Le directeur du Centre de détention pour jeunes de Willingdon explique que ces actes de violence, totalement gratuits, sont en hausse constante.
3. « Les adolescents sont de plus en plus agressifs, s'identifient souvent à un groupe, et entretiennent beaucoup de frustrations qu'ils ont du mal à contrôler », précise M. Hogg.
4. Quand il demande aux jeunes criminels de son centre pourquoi ils ont commis des meurtres ou des viols, il reçoit souvent la même réponse : « Je m'ennuyais. Je n'avais rien à faire. »
5. M. Hogg explique que la façon dont ces jeunes sont élevés pourrait bien être en cause. L'ennui, les frustrations et la colère s'entremêlent dans la psychologie de ces jeunes criminels.
6. « Ces enfants grandissent dans une société qui les bombarde d'informations - par le biais de la télévision, des jeux vidéo, des films - mais qui ne sollicite pas leur imagination.
7. « Quand on leur demande de s'occuper par eux-mêmes, ils deviennent frustrés, colériques, parce qu'ils constatent que la société ne leur procure plus de stimulation. »
8. Les agents de probation, les officiers de police et le personnel des écoles constatent tous une hausse de la violence chez les adolescents, une violence qui semble de plus en plus gratuite.
9. Le week-end dernier, à Surrey, un adolescent de 16 ans, Jesse Cadman, a été poignardé à mort parce qu'il avait une opinion divergente de celle d'un groupe d'adolescents.
10. À William Lake, un enfant de onze ans à été tué par sa gardienne.
11. À Vancouver, Michael Archer, 16 ans, passera le reste de sa vie dans une chaise roulante; il a été sauvagement battu par un groupe d'adolescents, près de sa maison.
12. Plusieurs jeunes hommes ont des problèmes à contenir leur violence, se battent fréquemment.
13. Depuis 1986, les statistiques montrent que les crimes violents commis par des adolescents ou des enfants ont connu une hausse de 100 pour cent, déclare Alan Markwart, qui travaille pour le département correctionnel de la Colombie-Britannique.
14. Il ajoute toutefois que ces statistiques ne sont pas aussi alarmantes qu'elles le paraissent. Il n'y a pas eu de hausse notable des meurtres, par exemple.
15. Une femme âgée de 90 ans, résidente de la banlieue de White Rock, a récemment confié à Patreace Sinclair, qui fait une recherche sur les crimes urbains, qu'elle n'avait pas mis les pieds hors de son appartement depuis qu'elle avait été agressée par des jeunes, plusieurs semaines auparavant.
16. « Elle m'a demandé qu'elles étaient les peines les plus sévères pour ces jeunes criminels », explique Patreace Sinclair. Elle a ajouté : « Je vais être obligée de m'enfermer dans mon appartement pour le reste de ma vie, et eux, ils sont bien à l'abri. »
17. Linda Marcotte, qui mène une véritable croisade anti-pauvreté, souligne que ce sont les jeunes élevés dans un milieu pauvre qui sont les plus susceptibles de devenir violents. Elle ajoute qu'il y a eu une augmentation de 193 pour cent en dix ans des hommes célibataires bénéficiant de l'aide sociale.
18. Beth Nielson, chef de la section spéciale de la police de Vancouver sur le crime, précise que les crimes commis par des adolescents, comme le meurtre de Jessie Cadman, ont montré l'urgence d'une situation, à laquelle il n'y a cependant pas de solution miracle.
19. « Les causes sont complexes et entremêlées. Nous devons faire plus de prévention, aider ces jeunes à se développer socialement », ajoute-t-elle.
20. Les spécialistes au Centre de détention de Willingdon, qui gardent 150 des pires jeunes criminels de la région de Vancouver, passent beaucoup de temps à leur apprendre à gérer leur agressivité.
21. Gordon Hogg ajoute que ces jeunes ont en commun le fait d'avoir manqué de contacts avec leurs parents.
22. « Ils ont une mauvaise perception du bien et du mal parce que personne ne le leur en a jamais parlé », ajoute-t-il.
23. Terri Townsend, agente de probation, approuve : « Je ne tiendrais certainement pas un parent responsable du crime de son enfant. Je crois que l'adolescent doit porter la responsabilité de son acte. Mais le manque d'implication familiale, l'absence de structures et de loisirs constituent tout de même la base de ses problèmes. »



**« CES ADOLESCENTS QUI BANALISENT LA VIOLENCE »  
reportage tiré de L'EXPRESS du 3 au 9 novembre 1992**

**1 et 2. Analyse et organisation**

- Manchette (nom de l'article)
- Source
- Date de publication
- Événement qui a suscité ce reportage
- Définition du mot « BANALISENT »
- L'idée générale qui se dégage de ce reportage
- Citez les lignes qui expliquent la conclusion ou l'opinion prise par l'auteur
- Un FAIT est un énoncé qui est vrai ou qui a déjà été prouvé. (Ex : Il y a 32 députés à Charlottetown).
- Un ÉNONCÉ n'est pas nécessairement vrai. C'est une opinion qui est exprimée.
- Encerchez 5 faits dans l'article.
- Encerchez 5 opinions.

**3. Évaluation**

- Trouvez-vous que les idées exprimées dans l'article sont réalistes pour l'ensemble du Canada?
- Faites-vous confiance aux personnes qui nous fournissent l'information dans cet article?
- Pour qui (quel groupe) cet article aurait-il été écrit?
- Pourquoi Gordon Hogg nous a-t-il fourni cette information, selon vous?
- Êtes-vous d'accord avec l'énoncé de Hogg qui stipule que la violence chez les adolescents semble être plus grave que chez les autres groupes d'âge?
- Citez 3 exemples cités par l'auteur pour avancer son hypothèse.
- La conclusion de cet article vous semble-t-elle logique ou pensez-vous que la famille devrait prendre plus de blâme?
- Avez-vous trouvé du langage ÉMOTIF dans l'article? Paragraphes 1, 3, 4, 6, 7, 11, 17 et 22.

**4. Association personnelle**

- Toi, comment vois-tu le problème de la VIOLENCE?
- Trouves-tu que le problème est grave?
- Comment as-tu réagi par rapport aux actes de violence mentionnés dans l'article?
- Est-ce que ton environnement a de l'influence sur ton point de vue?
- Penses-tu qu'un grand nombre de Canadiens partagent tes opinions?
- Penses-tu que tu es à l'abri de cette violence sociale qui semble augmenter parce que tu habites une région rurale?
- Est-ce que tu examines ce problème d'une manière objective ou est-ce que tu te laisses emporter par tes émotions?
- Quelle action proposes-tu pour remédier à ce problème?
- Penses-tu que la famille est responsable pour ces actes de violence chez les adolescents?
- Selon toi, quelles autres causes vois-tu à ce problème social? Fais une liste.

## Le degré d'agressivité serait à la hausse chez les enfants

---

Presse Canadienne

---

TORONTO - Plusieurs parents, enseignants ou enseignantes du développement de l'enfance constatent que le degré d'agressivité est à la hausse chez les enfants d'aujourd'hui.

Certains blâment la télévision, d'autres les poupées belliqueuses du genre « Super-héros » ou les coûteux jouets guerriers que de plus en plus d'enfants trouvent sous leur arbre de Noël.

Quelle qu'en soit la raison, beaucoup sont d'accord pour dire que les enfants - même les tout-petits - manifestent un comportement plus agressif.

« Je pense que si vous posez la question aux membres de la commission qui sont assis autour de cette table, la réponse est oui - ils ont constaté une augmentation de ce type de comportement », déclarait récemment M<sup>me</sup> Heather-Jane Robertson, directrice du développement professionnel pour la Fédération canadienne des enseignants.

« Auparavant, l'enfant qui faisait des siennes était plutôt une exception, fait-elle remarquer. Maintenant, c'est chose courante. »

Même dans les garderies, des tout-petits se battent pour un biscuit en imitant leur héros préféré, ou invoquent son cri de guerre quand ils veulent s'opposer à leur parents, au moment de mettre leur manteau ou d'aller se coucher, déplore Carolyn Warberg.

Plusieurs autres professionnels du développement des enfants abondent dans le même sens, tout en soulignant que la relation de cause à effet n'est pas si évidente.

Certains enfants très agressifs viennent en effet de foyers où l'on contrôle strictement l'exposition aux émissions violentes du petit écran. Dans ce cas,

cependant, il peut s'agir d'une réaction au contrôle exercé sur eux, explique M<sup>me</sup> Warberg.

Une autre explication, avancée celle-là à partir des travaux de Rudolph Dreikurs, un psychologue américain, veut que l'agressivité augmente chez les enfants à mesure que la société devient plus démocratique.

Selon cette théorie, à force d'entendre revendiquer des droits, soit en regardant la télé ou en écoutant leurs parents parler, les enfants commencent tout naturellement à réclamer des droits eux aussi.

Mais tous ne sont pas convaincus de l'existence d'une réelle hausse de l'agressivité. Pour le président du **Droit, OTTAWA-HULL, mardi 15 décembre 1987** et de l'Association canadienne de jeu et de thérapie pour enfants, M. Mark Barnes, il est possible qu'on remarque davantage l'agressivité, tout simplement.

Plusieurs éducateurs attribuent aussi une partie du problème à la déstabilisation de la famille nucléaire traditionnelle, et aux pressions qui s'exercent sur les enfants dans de telles situations.

Le Droit, OTTAWA-HULL, le 12 avril 1986

### **30 secondes sur les effets de la violence**

Par France Pilon

HULL - La violence est partout. Dans la rue, dans les sports, à l'école, mais aussi à la maison. Les frères et soeurs qui se chamaillent, les jeunes pee-wee qui se battent sur une patinoire affichent des comportements sortis tout droit du petit écran et du film vidéo qui ont libre cours dans tous les foyers.

C'est justement par le truchement de la télévision que Rachel Larouche Gauthier et Ginette Deguire Jasmin, deux finissantes au programme d'animation de l'Université du Québec à Hull veulent sensibiliser la population sur les effets néfastes de la télé et de la vidéo qui transmettent plus souvent qu'à leur tour des images de violence.

Elles viennent de produire avec 5 780 \$ recueillis par les clubs optimistes de la région une publicité de 30 secondes qui passe présentement sur les ondes de CHOT depuis le 7 avril et qui sera diffusée à raison de neuf fois par semaine jusqu'au 4 mai.

Le spot publicitaire présente deux enfants qui regardent la télévision. Le garçonnet, tout en se gavant de pop-corn, imite des joueurs de hockey qui sont engagés dans un corps-à-corps et lance des « Vas-y! bûche-le » pour ponctuer l'action. Sa soeur, dégoûtée par ce spectacle, lui sape son plaisir en enfilant une cassette-vidéo où l'on voit deux hommes... en train de se battre. Le frère bombarde sa soeur à coups de pop-corn et ils finissent par se prendre aux mains.

« Nous avons écrit ce scénario pour démontrer l'influence de ce que les enfants voient et de ce que les enfants font », a souligné en conférence de presse Ginette Deguire Jasmin.

#### **La télévision : une influence néfaste**

La télévision, selon les deux étudiantes, propage la violence par ses émissions violentes. De plus, sa publicité axée sur la consommation à outrance affecte les familles pauvres et engendre des frictions entre parents et enfants.

Inconsciemment, notre société valorise la violence dans les sports et, souvent, les rapports dominants-dominés », soutiennent les instigatrices de la publicité.

Toutes les deux travaillent en milieu scolaire où elles sont témoins de comportement violent chez des enfants.

Ces derniers, ont-elles souligné, regardent tous les jours des scènes de violence, que ce soit par le truchement des émissions de télévision, des films ou des cassettes-vidéo louées par leurs parents.

Une telle avalanche de violence, concluent-elles, ne peuvent qu'influencer leur comportement.

Selon un sondage conduit en 1985 dans une école primaire de Gatineau, les enfants écoutaient en moyenne 10 vidéos par fin de semaine, l'équivalent de 16 heures de télévision. Les films favoris : la collection des Rambo, les films d'horreur et d'aventure.

« Les jeunes, surtout les plus petits, ne font pas la distinction entre la réalité et la fiction », soutient Rachel Larouche Gauthier, dont le fils Frédéric, en 2<sup>e</sup> année à l'école Georges-Étienne-Cartier, tient le rôle du petit garçon dans la publicité. Sa « soeur », Lucie Lévesque, est inscrite en 6<sup>e</sup> année à la même école. Tous les deux ont admis qu'ils regardaient quelquefois des films de violence et que, leur influence, surtout chez Frédéric, se faisait sentir dans leurs jeux.

**Le Droit, OTTAWA-HULL, le 3 octobre 1987**

## **Faut-il se résoudre à débrancher le téléviseur?**

Paul Gaboury

La place qu'occupe la télévision dans notre quotidien n'est pas sans susciter beaucoup de questions et d'inquiétudes.

Un Canadien moyen, âgé de 70 ans, risque de passer 10 ans de sa vie devant cet appareil.

En général, on s'inquiète des comportements violents que ce médium transmet à des enfants, mais aussi à ses parents.

Ce qui surprend le plus toutefois du constat d'association de la violence et de la télévision, c'est que bon nombre d'actes violents graves impliquent des enfants et des parents normaux et aimants.

Dans le cadre d'un atelier organisé hier lors de la Conférence internationale sur la santé mentale des enfants, le D<sup>r</sup> Gaston Gauthier, coordonnateur de la formation familiale à la Commission des écoles catholiques de Montréal, est venu raconter devant une trentaine de délégués comment il croit nécessaire de faire un nouvel examen du visionnement de la télévision. En insistant, non plus sur les émissions, mais plutôt sur les enfants et les adultes, on pourra solutionner le problème de la violence et de la télévision.

« Dans les cas de violence grave faite aux enfants, on se rend compte qu'ils impliquent des familles, des parents normaux et aimants, une constatation qui m'apparaît très inquiétante » a raconté le D<sup>r</sup> Gauthier.

À partir de ses recherches, le

D<sup>r</sup> Gauthier affirme que la violence suscitée par la télévision, un médium que l'on dit de communication, est le résultat d'une non-communication entre les membres d'une même famille.

« Ce qui est la source de la violence, c'est la non-communication, et pas nécessairement les messages de violence transmis par la télévision », dit-il.

À partir de caricatures trouvées dans diverses revues et journaux, le D<sup>r</sup> Gauthier a expliqué à son auditoire toute l'importance que ce médium occupe dans nos vies et sur la vie familiale.

« Il arrive souvent par exemple que les parents et enfants qui vivent des problèmes de violence disent qu'il n'y a pas de communication entre eux. Les gens sont proches, dans la même maison, mais ils ne communiquent plus. Il n'y a plus de place pour les enfants, ni pour le dialogue, ni pour les activités de divertissement autres que la télévision », dit-il.

« Les diffuseurs disent qu'ils communiquent, mais les familles elles, ne communiquent plus et elles en souffrent. »

Les enfants les plus vulnérables à la violence de la télévision, poursuit le

D<sup>r</sup> Gauthier, sont ceux qui vivent divers types d'exclusion autres que la non-communication avec les membres de leur famille. Il donne en exemple les enfants économiquement pauvres, ceux

qui ont des problèmes d'intégration et d'apprentissage à l'école.

Le D<sup>r</sup> Gauthier ne croit pas que les gens devraient débrancher leur appareil, mais il propose plutôt une alternance. Les familles pourraient décider par exemple de ne pas regarder la télévision au moins une journée par semaine afin de se parler, de participer à des activités à la maison.

« Je pense que nous arriverions à un meilleur visionnement si on s'en privait. Il s'agit d'une technologie intéressante, mais on n'a pas à se mettre à genoux devant elle, en croyant qu'elle développera notre culture, notre éducation, comme le laissent croire les diffuseurs », affirme le D<sup>r</sup> Gauthier.

**Activité 17 :**

**L'ÉCOLE**  
**LES MESSAGES DU MILIEU SCOLAIRE**

L'élève qui commence à s'affirmer par lui-même et à montrer qu'il est son propre maître ne tarde pas à être remis à sa place. Ceux qui sont indépendants, qui sont remplis de l'amour d'eux-mêmes, qui ne se laissent pas culpabiliser et qui ne se mettent pas martel en tête sont systématiquement qualifiés de mauvais esprits.

Les écoles ne sont pas faites pour les enfants qui ont une pensée indépendante. Trop nombreuses sont celles où la quête de l'approbation est la clé de la réussite. Ce n'est pas sans raison que le vieux cliché du « chouchou du prof » est toujours employé. Il existe et il fonctionne. Si vous vous faites applaudir par le corps enseignant, si vous vous conduisez conformément à ses préceptes, si vous bâchez le programme qui vous est imposé, vous êtes sûr de la réussite. Mais vous aurez un besoin intense d'être approuvé puisque votre confiance en vous a été étouffée pratiquement à chaque pas.

Quand il accède à l'enseignement secondaire, l'élève a généralement appris la leçon. Au conseiller d'orientation qui lui demande quelles sont les disciplines qu'il voudrait étudier, il répond : « Je ne sais pas. Dites-moi ce que je dois faire. » Il se sentira beaucoup plus à l'aise si l'on prend les décisions à sa place. En classe, il travaillera avec assiduité sans se soucier de ce qu'on lui enseignera. Il apprendra à rédiger correctement une composition et à expliquer Horace. Il apprendra à construire une dissertation en faisant abstraction de ses opinions et de ses jugements personnels et à s'appuyer sur des citations telles des références utilisant tout ce qu'il dira. S'il n'apprend pas tout cela, il sera puni : il aura de mauvaises notes - et ne sera pas approuvé par le professeur. Et lorsqu'il sera prêt à passer son examen, il lui sera difficile de prendre une décision par lui-même parce que, douze années durant, on lui aura dit comment il fallait penser et ce qu'il fallait penser. Il s'est toujours référé au professeur et, désormais, il est incapable de penser tout seul. Aussi qu'il demande-t-il l'approbation et apprend-il qu'obtenir la sanction des autres est l'équivalent de la réussite et du bonheur.

La même type d'endoctrinement se poursuit dans l'enseignement supérieur. Rédigez deux dissertations par semestre, utilisez le format exigé, commencez à tant de centimètres du haut de la page et faites une marge de tant de centimètres, écrivez lisiblement, votre composition doit avoir une introduction, un développement et une conclusion, étudiez les chapitres suivants... C'est la chaîne de montage! Soyez conformiste, faites plaisir à vos professeurs et c'est le succès assuré. Et quand, finalement, un étudiant s'inscrit dans un groupe d'études et que le professeur annonce : « Ce semestre, vous pourrez étudier ce que vous voudrez dans la discipline qui vous intéresse. Je vous aiderai à faire votre choix et à travailler mais il s'agit de votre formation et vous êtes libre de faire ce qui vous plaît. Je vous aiderai, c'est tout ce que je peux faire », alors, c'est la panique! « Quand les travaux devront-ils être remis? » « Faut-il que ce soit dactylographié? » « Quels livres faut-il lire? » « Combien y aura-t-il d'examens? » « Quel genre de questions nous posera-t-on? » « Quelle longueur les textes doivent-ils avoir? » « Comment fait-on les marges? » « Est-ce que je serai obligé de venir en classe tous les jours? »

Ce sont là les questions qui viennent aux lèvres de ceux qui quémandent l'approbation et cela n'a rien d'étonnant compte tenu des méthodes pédagogiques que nous avons examinées. L'étudiant a été habitué à faire quelque chose pour quelqu'un d'autre, à plaire à son professeur et à se juger en fonction des critères d'autrui. Ces interrogations sont le résultat final d'un système qui exige de rechercher l'approbation pour survivre. Penser par soi-même est terrifiant. Il est plus facile et plus sûr de faire ce que les autres attendent de nous.

---

Ce texte est tiré et adapté de *Vos zones erronées*, par Wayne W. Dyer, Montréal, Québec, Éditions Select, 258 p. (7,95\$) p. 75-76 et reproduit avec l'autorisation des Éditions Select, 1555 ouest, rue de Louvain, Montréal.

Dans le texte ci-dessus, trouvez l'idée principale.

Trouvez les idées secondaires.

Est-ce que ce texte représente des faits/des opinions? Expliquez.

Trouvez-vous que l'école d'aujourd'hui est coupable de l'accusation?

Est-ce qu'un élève peut parler pour tous les autres? Pourquoi? Pourquoi pas?

Utilisez la démarche de résolution de problèmes pour arriver à des ébauches de solutions.

**Activité 18 :**

**SUJETS DE DÉBATS**

Sujets varié \*

1. Puisque Jésus a dit « Les pauvres seront toujours avec nous », je ne vois aucune valeur de leur donner de l'aide sociale.
2. Si le professeur est injuste envers moi, il n'y a rien de mal à tricher.
3. L'avortement sur demande est un crime sérieux.
4. Les femmes ne devraient pas faire la compétition aux hommes pour les emplois.
5. Aller à la messe pour plaire à ses parents est mal.
6. Je mentirais pour protéger la réputation d'un(e) ami(e).
7. Une action est bonne si elle ne cause de mal à personne.
8. La consommation modérée d'alcool est acceptable pour l'adolescent.
9. Il n'existe pas de bonnes raisons de désobéir à la loi.
10. Parler des défauts des autres est bien en autant que les personnes concernées ne le savent pas.
11. Conduire une automobile est un droit et non un privilège.
12. Les hommes ont maintenant besoin d'être libérés.
13. Il y a une baisse dans la violence familiale.
14. Texte : p.97, 132, 210, 302, 319, 339.
15. La préférence sexuelle est un « produit » de l'environnement ou de l'hérédité.

\* (On peut allonger la lisée avec les suggestions des élèves)

**Activité 19 :**

**SUJETS DE RECHERCHES**

1. les sociologues
2. les biographies
3. le comportement
4. les punitions et les récompenses
5. la socialisation
6. la télévision et la violence
7. les gens de l'Île et la technologie
8. la personnalité
9. l'hérédité et l'environnement
10. la beauté physique et l'emploi
11. les cultures
12. \*les jeunes et l'assimilation
13. l'évolution des préjugés (jeunes - vieillards)
14. Il est important pour l'adolescent d'avoir plusieurs amis.
15. Pour avoir des amis, il faut être un ami.
16. Le secret de la popularité, c'est la conformité.
17. L'évolution de la famille - est-ce à encourager?
18. Les institutions sociales
19. L'école et la drogue, les décrochés et la pauvreté
20. Les types de familles et le bonheur
21. Les femmes et la violence
22. Le chômage et le crime
23. Le chômage et l'abus d'alcool
24. Qu'est-ce que les institutions font pour nous?
25. Que devons-nous faire pour nos institutions?
26. La personnalité - les théories du développement.
27. L'influence des « Mass Media » sur les individus.
28. Texte S.H. : p.97, 132, 210, 302, 319, 339.
29. Les déficients auditifs
30. Les aveugles
31. Les personnes atteintes de paralysie cérébrale



# LA CULTURE

*La culture*

Résultats d'apprentissage spécifiques

Activités/lectures suggérées

<b>Sur le plan des habiletés</b>	<b>Dans le programme d'études</b>	<b>Dans <i>La société humaine</i></b>
- de formuler des questions sur la culture		p. 320 Cerner
- de critiquer les idées et non les personnes	1, 2	p.325..no.4
- d'encourager les membres de son groupe	2	p.321..no.6,7
- de respecter les opinions diverses de son groupe	10	p. 321.no.6,7
- de faire une présentation orale	17, 19	p.325..no.1,2, 4
- de lire, interpréter et construire des graphiques par rapport aux groupes ethniques		p.318, p. 500 ..no.3
- de suivre la méthode scientifique	5, 12, 22 (13, 16)	
- de comparer le processus du changement à l'évolution d'une culture	6, 11, 22	Chap. 9 Chap. 18
- d'analyser l'information des lectures, des vidéos etc. de synthétiser et évaluer	2, 8, 9	p.316; E/A p. 320-326

*La culture*

<b>Sur le plan des connaissances</b>	<b>Dans le programme d'étude</b>	<b>Dans <i>La société humaine</i></b>
- de définir le concept de culture incluant divers aspects	1	Chap.9
- d'identifier ses propres valeurs face à sa culture	3	
- de connaître les problèmes sociaux qui découlent de l'interaction culturelle	9, 20	
- de connaître les choix offerts à l'individu minoritaire : assimilation, intégration, promotion, ethnocentrisme, ségrégation	12	p.143-146
- d'expliquer le lien entre comportement humain et la culture		
- d'expliquer les étapes du processus du changement culturel	20	p.299/ p.516
- de connaître plusieurs cultures	7, 17, 20*	p.320 T/E p.322-8
<b>Sur le plan affectif</b>	<b>Dans le programme d'études</b>	<b>Dans <i>La société humaine</i></b>
- faire preuve d'ouverture d'esprit en appréciant la diversité culturelle		
- d'apprécier l'évolution d'une culture		
- d'apprécier l'apport de sa culture dans l'identification de ses valeurs et à l'épanouissement personnel		
- de faire preuve d'esprit critique		
- d'apprécier le fait que différentes personnes dans une même culture sont à différents stages de développement		

Activités suggérées

LA CULTURE

**Attention :** Les activités précédées d'un astérisque s'adressent plutôt aux élèves de la Commission scolaire de langue française.

- 1 - Remue-méninges d'une définition de la culture pour en identifier les caractéristiques
- 2 - Travail coopératif avec articles sur les cultures, sous-cultures et contre-cultures
- 3 - Clarification de valeurs :
  - a) cultures/gouvernement/valeurs . . . . . p. 201
  - b) deux peuples - un pays . . . . . p. 202
- 4 - \*Remplir un pré-test sur la situation linguistique au Canada . . . . . p. 203
- 5 - Préparer un questionnaire pour comparer les valeurs des gens de sa région avec ceux d'une autre région (ex. échange avec Lennox Island, une école francophone, une classe d'immersion). Ce questionnaire doit être préparé par les élèves
- 6 - \*Utiliser la méthode du questionnaire : Évolution de la culture . . . . . p. 204
- 7 - Inviter des personnes de différents groupes ethniques pour parler de coutumes, de valeurs et de l'évolution de leur peuple
- 8 - Regarder un vidéo
  - a) \* Un pays sans bon sens
  - b) \* Parlons franc
  - c) \* À la mesure de l'Acadie moderne
  - d) \* Défi du monde francophone
  - e) \* Savez-vous planter des choux?
  - f) \* Deux voix comme un écho
  - g) \* Moncton Acadie
  - h) \* L'oeuvre d'un peuple
  - i) Angel et Big Joe
  - j) Visages du Canada
  - k) Un choix difficile
  - l) Les enfants de la télévision
  - m) À la recherche de l'homme invisible
- 9 - Identifier et discuter à travers des articles, certains problèmes sociaux liés au multiculturalisme \*ou à la situation de la francophonie . . . . . p.209
- 10 - Discussion - Devons-nous transmettre toutes nos valeurs à nos enfants? Est-ce possible? Est-ce que ça nuirait à l'évolution de la culture et aux droits de nos enfants?
- 11 - \*Faire une visite guidée du Musée Acadien de Miscouche ou de l'exposition économuséale suivie d'une présentation orale au sujet de l'évolution des Acadiens
- 12 - Définir les termes assimilation, intégration, promotion, ethnocentrisme, ségrégation et faire des mini-recherches par la méthode appropriée les Autochtones, les Acadiens, les Québécois, les Chinois à Toronto ou à Vancouver, etc.

## *La culture*

- 13 - Communiquer - utiliser une affirmation citée comme point de départ pour faire une recherche par une méthode appropriée (voir le texte de base, page 344)
  
- 14 - \* Vidéo et Activités
  - Volet communautaire . . . . . p. 212
  - Volet politique . . . . . p. 219
  
- 15 - Vivre ensemble notre avenir . . . . . p. 226
  - A. Moi et les autres . . . . . p. 229
  - B. Préjugés et stéréotypes . . . . . p. 233
  - C. La discrimination . . . . . p. 234
  - D. Extrait de quelques chartes . . . . . p. 236
  
- 16 - \*Ce soir on sort - comparer l'Île-du-Prince-Édouard et l'Ontario ou l'Alberta ou le Nouveau-Brunswick . . . . . p. 239
  
- 17 - Le changement culturel . . . . . p. 242
  
- 18 - \*Post-test sur la culture suivi de la compilation, de l'analyse et de la discussion
  
- 19 - Sujets de débats . . . . . p. 243
  
- 20 - Sujets de recherches . . . . . p. 244
  
- 21 - Personnes ressources . . . . . p. 245
  
- 22 - Fiche d'évaluation du cours . . . . . p. 247

**Activité 3**                    **A : CULTURES - GOUVERNEMENT ... VALEURS**<sup>6</sup>

- Légende :    1. Très d'accord  
                  2. Un peu d'accord  
                  3. Pas d'accord

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 1. Un peuple conquis doit se soumettre aux volontés du conquérant.                             | 1 | 2 | 3 |
| 2. Les politiciens prennent toujours avantage d'une situation pour l'avancement de leur cause. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Peu de chefs ont vraiment à coeur le bien de la population.                                 |   |   |   |
| 4. Tous les moyens sont acceptables pour assimiler un groupe ethnique.                         | 1 | 2 | 3 |
| 5. Le gouvernement doit se préoccuper du bien de la majorité de la population.                 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Un peuple qui est en minorité doit combattre pour survivre.                                 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Les chefs doivent se servir de la force pour contrôler un groupe vaincu.                    | 1 | 2 | 3 |
| 8. Il est impossible à deux groupes ethniques de vivre ensemble dans un même territoire.       | 1 | 2 | 3 |
| 9. Les chefs doivent être bons pour les vaincus.   | 1 | 2 | 3 |
| 10. L'assimilation doit se faire doucement.  | 1 | 2 | 3 |

---

<sup>6</sup> Programme d'études - Homme en société, Conseil scolaire d'Ottawa, 1979.

**B. DEUX PEUPLES - UN PAYS  
d'accord ou non**

1. La Confédération canadienne se dirige vers l'échec. \_\_\_\_\_
2. Seul un gouvernement central fort pourrait sauver l'unité canadienne. \_\_\_\_\_
3. La menace d'indépendance du Québec n'est que du chantage. \_\_\_\_\_
4. Le gouvernement du Québec se doit de respecter les droits de sa minorité anglophone. \_\_\_\_\_
5. Il est impossible à deux groupes culturels de cohabiter un même territoire. \_\_\_\_\_
6. Les tensions actuelles qui risquent de mettre fin à l'unité canadienne sont le résultat de mauvaise volonté chez les Canadiens anglais. \_\_\_\_\_
7. Le manque de souplesse des Canadiens-français pourrait conduire à l'échec de la Confédération canadienne. \_\_\_\_\_
8. Jusqu'à tout récemment (1960) il existait des relations amicales entre Canadiens-français et Canadiens-anglais. \_\_\_\_\_
9. Le nationalisme est à la base des préjugés. \_\_\_\_\_
10. Les Canadiens-français n'ont jamais considéré le Canada comme étant leur pays. \_\_\_\_\_
11. L'identité canadienne est un rêve conçu par les Pères de la Confédération. \_\_\_\_\_
12. Les Néo-Canadiens expriment plus de fierté envers leur mère-patrie d'origine que leur pays d'adoption. \_\_\_\_\_
13. Les divergences de conception du nationalisme au Canada sont une des richesses de la nation. \_\_\_\_\_
14. Les groupes minoritaires se doivent de lutter constamment pour assurer leur survivance. \_\_\_\_\_
15. Le bien commun de la majorité a préséance sur les droits de la minorité. \_\_\_\_\_
16. La clé de voûte de l'unité canadienne est la tolérance et le respect mutuels. \_\_\_\_\_
17. Le fédéralisme canadien répond aux besoins et aux aspirations des Canadiens. \_\_\_\_\_
18. Le Parti Québécois est un groupe de révolutionnaires qui veut détruire le Canada. \_\_\_\_\_
19. Le gouvernement fédéral est efficace dans la préservation de l'unité canadienne. \_\_\_\_\_
20. La relation de deux groupes, l'un majoritaire et l'autre minoritaire, est constamment source de tensions. \_\_\_\_\_

**Activité 4**

**PRÉ-TEST/POST-TEST**

En considérant **votre situation et vos opinions personnelles**, dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec chacune des phrases suivantes? Indiquez comme suit : 1-très d'accord 2-un peu d'accord 3-pas d'accord

1. À toutes fins pratiques, dans notre province, il est plus important pour un francophone d'apprendre l'anglais que de perfectionner son français.
2. Les Québécois(es) se considèrent supérieur(e)s aux francophones hors Québec.
3. Le bilinguisme donne trop de pouvoir aux francophones.
4. La meilleure chose qui puisse arriver aux Canadien(ne)s français(es), c'est que tous et toutes apprennent l'anglais et cessent de perdre leur temps au sujet du français.
5. Les Québécois(es) qui s'installent ici compliquent les relations entre anglophones et francophones.
6. Il est important de bien connaître le français pour ma carrière.
7. Il est important que mes enfants apprennent le français.
8. Les anglophones souhaitent l'assimilation de tous les francophones hors Québec.
9. Il est important que mon conjoint ou ma conjointe soit de langue française.
10. C'est le rôle du gouvernement provincial d'assurer l'égalité du français et l'anglais dans ma province.
11. Lorsque je suis avec des francophones, ça me fatigue de toujours avoir à passer à l'anglais quand un anglophone se joint à nous.
12. Les anglophones sympathisent avec la situation minoritaire des francophones hors Québec.
13. Pour mes enfants, je crois qu'il serait plus utile de fréquenter l'école anglaise que l'école française.
14. La place des francophones est au Québec.
15. Vivre en français, pour moi, est nécessaire à mon épanouissement personnel.
16. Il ne faudrait pour rien au monde abandonner nos efforts pour garder le français au Canada.
17. La culture canadienne-française est trop folklorique.
18. Au Canada, les francophones ont des privilèges que les anglophones n'ont pas.
19. L'affichage devrait se faire en français seulement dans une école française.
20. Nous devrions parler français à la maison.
21. Je veux être capable de parler un français correct et devenir bilingue.
22. J'irai faire mes études postsecondaires en français.



**Activité 6 :**

**ÉVOLUTION DE LA CULTURE**

**Questions aux élèves - Évaluation...Ces questions suivent le sondage qui les suit.**

- 1)
  - a) Parmi les quatre domaines du questionnaire, où remarquez-vous le plus de différence dans les réponses données par les répondants des groupes 1 et 2 comparativement à ceux des groupes 3 et 4?
  - b) Analysez les données reçues afin de formuler des conclusions.
  - c) Présentez vos données sous forme de graphiques ou de rapport écrit.
  - d) Comparer les étapes du processus du changement aux résultats de votre questionnaire.
  
- 2) Choisissez quelques questions du questionnaire afin de pouvoir analyser les énoncés ci-dessous pour constater du changement s'il y a lieu. Veuillez spécifier les questions que vous avez utilisées pour arriver à votre conclusion.
  - a) l'attitude envers la majorité anglophone;
  - b) l'attitude envers la minorité francophone;
  - c) la transmission de valeurs d'une génération à une autre;
  - d) la possibilité de vivre sa francophonie à l'Île-du-Prince-Édouard.
  
- 3) Questions à discuter **après** le sondage :
  - 1) Est-ce que les valeurs des Acadiens ont beaucoup changé avec les deux dernières générations?
  - 2) Est-ce qu'on peut s'identifier comme Acadien tout en participant à la société canadienne?
  - 3) Donne un exemple d'une situation où tes droits culturels finissent où les droits culturels d'un autre citoyen commencent?

**ÉVOLUTION DE LA CULTURE**

**Questionnaire - Échantillon au hasard**

Nom de famille \_\_\_\_\_

De sexe masculin \_\_\_\_\_ De sexe féminin \_\_\_\_\_

Âge 1) 10 - 20 ans \_\_\_\_\_ 3) 51 - 65 ans \_\_\_\_\_  
2) 21 - 30 ans \_\_\_\_\_ 4) 66 ans et plus \_\_\_\_\_

**Famille et environnement**

- |   | Parfois | Oui | Non |
|---|---------|-----|-----|
| 1. Je fais partie d'une famille de plus de 4 enfants.                                   |         |     |     |
| 2. Je parle français à la maison.   |         |     |     |
| 3. J'apprécie la musique folklorique - violon, chant, gigue, danse carrée, guitare etc. |         |     |     |
| 4. La mère devrait rester à la maison pour prendre soin de la famille.                  |         |     |     |
| 5. Je peux faire de la cuisine acadienne - râpure, blé d'inde lessivé, pâté, etc.       |         |     |     |
| 6. J'aime manger des mets acadiens.   |         |     |     |
| 7. L'église est une partie importante de ma vie.  |         |     |     |

**Attitudes**

En considérant votre situation et vos opinions personnelles, dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec chacune des phrases suivantes?

**1-beaucoup 2-un peu 3-non**

8. Les Québécois qui viennent ici aident les francophones hors Québec à faire respecter leurs droits.
9. Le français est une langue de famille, l'anglais est une langue de travail.
10. La culture anglaise est plus moderne que la culture française.
11. Je trouve plus naturel de vivre en anglais qu'en français.

## La culture

12. Lorsqu'on m'empêche de parler ma langue, je me sens privé(e) d'un droit fondamental.
13. C'est toujours une source de problèmes que d'avoir deux langues officielles dans un pays.
14. Ce **n'est pas** « cool » de parler français.
15. Il est important que je conserve ma culture et ma langue française.
16. J'essaie de parler en français correct en faisant attention aux mots anglais et aux anglicismes.

## Loisirs et médias

Dans quelle mesure accomplissez-vous les activités suivantes en français? (1-toujours 2-souvent 3-de temps en temps 4- pas beaucoup. Si vous ne pratiquez pas du tout l'activité, inscrivez "5" - Je ne pratique pas cette activité.)

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 17. Regarder la télévision                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Écouter la radio  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Lire les journaux                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Lire des revues,<br>des magazines                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Lire des bandes dessinées                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Lire des livres, comme<br>activité de loisir            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Lire des livres et des manuels<br>à des fins éducatives | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Faire du sport  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Aller au cinéma   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Assister à des spectacles<br>(ex. : chanteurs, théâtre) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. S'amuser avec des jeux vidéo                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Louer des films<br>sur cassettes vidéo                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Faire du théâtre  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Écrire par plaisir<br>(ex. : poèmes, nouvelles)         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Rédaction de travaux                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Travail rémunéré  | 1 | 2 | 3 | 4 |

**La francophonie**

En considérant votre situation et vos opinions personnelles, dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec chacune des phrases suivantes?

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 33. Les Québécois(es) sympathisent avec la situation minoritaire des francophones hors Québec.               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Être francophone dans ma province, ça veut dire être bilingue.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Les anglophones se considèrent supérieur(e)s aux francophones hors Québec.                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. C'est le rôle du gouvernement fédéral d'assurer l'égalité du français et de l'anglais.                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Les francophones sont une minorité comme les autres.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Cela me fatigue lorsque j'entends des gens parler un français plein de mots anglais.                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Il est important de bien connaître le français pour réussir dans la vie.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Il est important pour moi de m'afficher comme Acadien.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Il est important pour moi de m'afficher comme Canadien.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Je suis fier(e) de dire que je suis un(e) Acadien(ne) ou francophone de l'Île.                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Les groupes minoritaires se doivent de constamment lutter pour assurer leur survivance.                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. La clé de l'unité canadienne est le respect mutuel.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. La relation de deux groupes, l'un majoritaire et l'autre minoritaire est constamment source de tensions. | 1 | 2 | 3 | 4 |

## *La culture*

Diriez-vous que la langue française au <b>Canada</b> est présentement en :	Très mauvaise situation	1
	Mauvaise situation	2
	Plus ou moins bonne situation	3
	Bonne situation	4
	Très bonne situation	5
Diriez-vous que la langue française dans votre <b>province</b> est présentement en :	Très mauvaise situation	1
	Mauvaise situation	2
	Plus ou moins bonne situation	3
	Bonne situation	4
	Très bonne situation	5
Diriez-vous que l'avenir de la langue française au <b>Canada</b> est :	Assuré	1
	Incertain	2
	Menacé	3
Diriez-vous que l'avenir de la langue française dans votre <b>province</b> est :	Assuré	1
	Incertain	2
	Menacé	3
Diriez-vous que les <b>jeunes francophones</b> de votre <b>province</b> accordent :	De plus en plus d'importance au français	1
	La même importance qu'auparavant au français	2
	De moins en moins d'importance au français	3
À l'heure actuelle, en général je parle :	Uniquement le français	
	Plus le français que l'anglais	
	Autant le français que l'anglais	
	Plus l'anglais que le français	

## **LA CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS**

### **Article 23**

**L'article 23 de la charte des Droits et Libertés influence actuellement tous les domaines de l'éducation en milieu minoritaires au Canada; en voici**

**l'énoncé :**

- (1) Les citoyens canadiens :
  - a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident;
  - b) qui ont reçu instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
- (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette institution.
- (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
  - a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

- b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

L'article 23 renferme des garanties importantes concernant les droits des minorités linguistiques dans le domaine de l'éducation.

Dans les neuf provinces où l'anglais est la langue de la majorité ainsi que dans le Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, les parents qui sont citoyens canadiens et dont la langue maternelle est le français ou qui ont reçu leur instruction au niveau primaire en français au Canada ou encore dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction primaire ou secondaire en français au Canada, ont le droit, en vertu de la Constitution, de faire instruire tous les enfants en français.

Au Québec, les citoyens canadiens qui ont reçu leur instruction primaire en anglais au Canada ou dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction en anglais au Canada, ont le droit, en vertu de la Constitution, de faire instruire tous leurs enfants en anglais. Le critère de la langue maternelle des parents ne s'applique pas au Québec, à moins que son emploi ne soit autorisé au préalable par l'assemblée législative ou le gouvernement du Québec. Dans tous les cas, le droit à l'instruction dans la langue de la minorité s'exerce là où le nombre d'enfants admissibles est suffisant, et comprend, lorsque le nombre d'enfants le justifie, le droit à l'instruction dans des établissements linguistiques financés à même les fonds publics.

## **ENTENTE-CADRE CANADA / Î.-P.-É. SUR LA PROMOTION DES LANGUES OFFICIELLES**

Pour faciliter la mise en oeuvre de la Politique sur les services en français, le gouvernement provincial a signé, **le 27 juin 1988**, une entente-cadre sur la promotion des langues officielles avec le Secrétariat d'État du Canada. Cette entente a pour but **d'établir un mécanisme de coopération entre les deux parties et d'assurer une meilleure communication et d'améliorer la prestation de services en français dans la province.**

Ses objets sont :

- a) favoriser le développement et l'épanouissement de la communauté francophone;
- b) favoriser la création de services en français au gouvernement provincial;
- c) organiser des projets, dans les ministères provinciaux, qui les aideront à donner des services et à communiquer en français;
- d) favoriser la coopération entre les gouvernements fédéral et provincial pour améliorer les services et contribuer au développement de la communauté.

Chaque année, les ministères provinciaux soumettent leurs demandes de projets au comité de gestion de l'entente, lequel est présidé par deux hauts fonctionnaires, un provincial et un fédéral. Le Comité administre l'entente, notamment en examinant les mesures et les projets soumis à l'approbation des ministres et en assurent la mise en oeuvre.

La contribution de l'Île-du-Prince-Édouard varie, selon les projets, entre 25 p. 100 et 50 p. 100.

Les sept domaines prioritaires visés par l'entente sont :

1. l'offre et la coordination de services provinciaux en français dans les régions désignées;
2. les services en français dans le domaine de la justice;
3. les ressources professionnelles francophones;
4. la promotion de la culture et du patrimoine acadiens;
5. le développement de services bilingues à la fonction publique provinciale;
6. le Secrétariat des affaires francophones;
7. les initiatives visant le développement de la communauté francophone.

### **POLITIQUES DES SERVICES EN FRANÇAIS**

En février 1987, le Comité consultatif des communautés acadiennes et la Société Saint-Thomas-d'Aquin (la Société acadienne de l'Î.-P.-É.) entreprennent l'administration d'une étude sur les services en français avec l'aide du gouvernement provincial et du Secrétariat d'État.

À la suite des recommandations de cette étude, le gouvernement provincial a adopté, **le 22 octobre 1987**, la politique suivante :

**Politique des services en français...**

**LE GOUVERNEMENT DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD ADOPTE UNE POLITIQUE POUR AMÉLIORER SES CAPACITÉS D'OFFRIR DES SERVICES EN FRANÇAIS AUX RÉSIDENTS FRANCOPHONES; LE COMITÉ CONSULTATIF DES SERVICES EN FRANÇAIS FERA DES RECOMMANDATIONS QUANT AUX RÉGIONS ET AUX POSTES QUI SERONT DÉSIGNÉS BILINGUES ET LE CONSEIL EXÉCUTIF LES APPROUVERA.**

Le 18 novembre 1987, le Premier ministre Joseph Ghiz a formé un comité consultatif des services en français pour aider le gouvernement à mettre cette politique en oeuvre. Ce comité a rencontré le Comité consultatif des communautés acadiennes et d'autres intervenants afin d'identifier les besoins en matière de services en français. Par la suite, on a dressé une liste de postes à désigner bilingues et le Conseil exécutif l'a approuvée. Le recrutement en vue de combler ces postes se poursuit.

**N.B. La politique a été révisée et amendée en 1995 et une nouvelle politique des services en français a été approuvée par le Conseil des ministres en 1996.**



## VOLET VIE COMMUNAUTAIRE

### Mise en situation :

La devise de l'Acadie, « L'union fait la force » est toujours de mise en ces temps modernes. « À la mesure de l'Acadie moderne » en est un bon exemple. Cependant, tout le travail qui est maintenant accompli envers la sauvegarde acadienne est à tout jamais perdu sans la relève de la jeunesse. Les élèves d'aujourd'hui seront les adultes de demain. Ils (elles) devront décider du sort de l'Acadie. Les élèves préparent, par leur conviction personnelle, l'Acadie qui vient. Une multitude d'obstacles leur font face : l'assimilation, l'indifférence, la commercialisation américaine, etc. D'ordinaire, l'énergie nécessaire d'une survie d'un peuple tel celui de l'Acadie, se cache dans l'intérêt de sa langue parlée et écrite, dans ses croyances religieuses ou populaires et dans le respect mutuel de son origine.

### Activité numéro 1 : optionnelle

*Les élèves sont séparés en groupes et ils (elles) doivent répondre d'une manière sincère, aux questions suivantes :*

- *Est-ce que je participe personnellement à la sauvegarde de ma culture?*
- *Est-ce que j'en parle avec mes camarades de classe ou avec des adultes?*
- *Est-ce que je peux affirmer que je suis victime de l'assimilation?*
- *Est-ce que je préfère parler en anglais?*
- *Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?*
- *Est-ce qu'il existe des situations où je ne peux pas m'exprimer dans ma langue maternelle?*
- *Est-ce que je permettrais que l'on change mon nom afin d'avoir un emploi dans un milieu anglophone?*
- *Est-ce que je suis conscient(e) que je fais partie de la relève de demain?*

*L'élève devra faire un rapport des réponses obtenues et les partager en table ronde. Toute cette activité doit mener à une discussion ouverte afin de mettre à jour le problème, dans l'espoir de le résoudre.*

Objectif :

L'élève devra se rendre compte qu'il (elle) fait partie d'une communauté et que même en étant jeune, il (elle) a déjà une responsabilité envers les décisions prises aujourd'hui afin d'assurer sa présence dans les décisions de demain.

\*\*\*\*\*

**Mise en situation :**

« L'Acadie doit ressembler à son peuple. » Nous sommes dans un monde qui change, se transforme et qui évolue. Le peuple acadien est un exemple frappant de ce peuple en évolution. Même s'il respecte énormément les traditions du passé, il est évident que le (la) jeune Acadien(ne) veut autre chose. Ils n'utilisent pas les mêmes moyens et pourtant, pour plusieurs, ils demeurent convaincus d'une Acadie qui renaît.

**Activité numéro 2 :**

*On demande à l'élève d'identifier par écrit ce peuple dont il a fait partie. Il ou elle devra essayer d'identifier pourquoi la fierté est importante. La rédaction la mieux réussie pourrait être envoyée à un journal ou à un concours. Les titres suivants sont suggérés : « L'Acadie, un peuple! » ou « L'histoire d'un peuple en évolution » ou encore « Moi, l'Acadien(ne) ».*

**Objectif :**

Par le truchement d'un texte écrit, faire réfléchir l'élève au sens de l'appartenance et à la fierté qui en est dégagée.

\*\*\*\*\*

**Mise en situation :**

Comme dans l'histoire de tous les peuples, plusieurs décisions d'envergure se sont prises, non pas en assemblée spectaculaire ou en réunion extraordinaire, mais bien autour d'un bon repas amical. Un tête-à-tête jovial autour d'une table bien garnie a souvent été la démarche utilisée afin de régler plusieurs conflits.

**Activité numéro 3 :**

*L'élève, en groupe ou individuellement, devra présenter une recette acadienne et, dans la mesure du possible, un échantillon de cette nourriture.*

**Objectif :**

Par le biais d'un festin populaire en salle de classe, l'élève réalisera la créativité gastronomique de l'Acadien(ne).

\*\*\*\*\*

## *La culture*

### **Mise en situation :**

Toute conviction doit être soutenue par les actions qui en découlent. Quelqu'un qui ne lutte pas pour la sauvegarde de ses principes reste souvent une personne incomplète et vidée.

### ***Activité numéro 4 : optionnelle***

*L'élève est invité(e) à appuyer le comité culturel de son école ou à en créer un . On l'incite aussi à prendre part aux mouvements acadiens de sa région.*

### **Objectif :**

Par cette activité, l'élève doit s'engager physiquement et moralement à la survie de l'Acadie d'aujourd'hui.

**MARIE-GERMAINE D'ENTREMONT**

*« Nous portons un bagage culturel  
qui s'échelonne sur dix générations. »*

Originnaire de Pubnico-Ouest (le bas), dans le comité de Yarmouth, en Nouvelle-Écosse, Marie-Germaine d'Entremont oeuvre auprès de la communauté acadienne de sa province depuis plus de dix ans.

Depuis 1990, elle est directrice générale de la Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse. Auparavant, elle a travaillé à titre de coordonnatrice exécutive pour le comité du centre scolaire-communautaire d'Halifax-Dartmouth, qui a permis l'ouverture du Carrefour du Grand-Havre en septembre 1991.

De juin 1983 à septembre 1989, Madame d'Entremont était au service de la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse, comme agente d'information, directrice-générale adjointe et directrice générale pour un intérim de six mois.

Depuis décembre 1991, elle siège au Conseil des Gouverneurs de l'Université de Moncton. Pendant deux ans, elle a aussi siégé au Comité des droits linguistiques du programme de contestation judiciaire.

Elle détient un baccalauréat en sciences sociales, avec spécialisation en sciences politiques, de l'Université de Moncton. Elle est récipiendaire d'une bourse de mérite pour les langues officielles.

**TAD SAMSON**

*« Nous, les jeunes Acadiens et Acadiennes,  
sommes le présent et la relève de demain.  
C'est à nous d'inculquer à nos enfants, nos moeurs,  
nos coutumes et nos valeurs afin d'assurer la survie de l'Acadie. »*

Ce jeune Acadien, né à Petit-de-Gras, en Nouvelle-Écosse, a déjà une liste impressionnante d'expériences avec divers groupes francophones et associations de jeunes.

Depuis 1992, il est le 2<sup>e</sup> vice-président de la Fédération de la jeunesse canadienne-française. Il a été premier et deuxième vice-président de la Société Nationale de l'Acadie de 1990 à 1992. Il est membre du Conseil d'administration du Conseil Jeunesse Provincial de la Nouvelle-Écosse et de la Société Historique de l'Île Madame. Il est président du Comité Jeunesse de Richmond.

Pendant l'été 1991, il a été stagiaire en France avec la Fondation franco-acadienne pour la jeunesse. De 1988 à 1991, il a travaillé à la Coopérative jeunesse de services de Petit-de-Gras.

Tad est reconnu pour ses talents d'animateur. Il a participé à plusieurs programmes d'échanges, forums et tables rondes.

**MICHEL DOUCET**

*« Vivez pleinement votre culture acadienne.  
Elle contribue à votre formation,  
à faire de vous les individus de demain. »*

Michel Doucet est une personnalité bien connu dans toute l'Acadie. Son séjour de deux ans et demi à la présidence de la Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick l'a certes propulsé à l'avant-scène de l'actualité francophone, mais là n'arrête pas ses réalisations.

Premier directeur du Centre international de la common law en français depuis 1989, il termine présentement un contrat d'un an (1992-1993) à Paris, à titre de responsable du programme de Promotion et de protection des droits de la personne et d'appui au processus démocratique à l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT).

Diplômé de Cambridge University, M. Doucet est professeur agrégé à l'Université de Moncton depuis 1984. Il est auteur de quelques publications, portant notamment sur les droits linguistiques, en plus d'être commentateur politique pour la revue Ven'd'Est. Il est membre de l'Association du Barreau canadien, du Barreau du Nouveau-Brunswick et de l'Association des juristes d'expression française du Nouveau-Brunswick.

Il a été premier vice-président de la Fédération des francophone hors-Québec pendant un an et demi et vice-président de la Société Nationale de l'Acadie pendant un an.

**GINO LEBLANC**

*« Participez, écrivez des lettres dans les journaux,  
prenez votre place dans les organismes de jeunes.  
Ce n'est pas toujours facile d'être Acadien ou Acadienne,  
c'est une lutte, mais il faut relever le défi.  
Nos ancêtres l'ont fait et nous avons le devoir de le faire,  
vers une Acadie moderne et contemporaine, avec nos institutions,  
et la possibilité de vivre en français. »*

Gino LeBlanc a toujours su démontré que la jeunesse acadienne avait sa place dans la collectivité et dans les processus de décision. Tant au niveau local, provincial que national, il a occupé des postes importants au sein de divers organismes francophones.

Il est le premier jeune à siéger au Conseil d'administration de la Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick. De 1991 à 1992, il s'est fait connaître surtout par son poste à la présidence de la Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick.

De 1991 à 1992, Gino a été président de la Fédération des jeunes canadiens-français. Durant l'année universitaire 1992-1993, il occupe la présidence de la Fédération des étudiant(e)s du Centre universitaire de Moncton. Il est aussi représentant de la jeunesse acadienne à l'Assemblée du peuple du Nouveau-Brunswick à l'Assemblée législative. Il est coprésident de l'aile jeunesse du Comité du Canada pour le OUI et délégué de la jeunesse francophone et acadienne aux conférences sur le renouvellement du Canada.

Gino a été boursier du Regroupement des universités francophones hors Québec. Il a remporté le Prix initiative jeunesse du premier ministre du Nouveau-Brunswick, reconnaissant son travail auprès de la jeunesse acadienne.

## VOLET POLITIQUE

### Mise en situation :

Les Acadien(ne)s ont maintenant une voix active dans le domaine politique. Plusieurs Acadien(ne)s ont marqué de leur présence, le cheminement politique en Acadie. Il suffit de penser à certains individus tels : Messieurs Louis J. Robichaud, Pascal Poirier, Jean-Maurice Simard, Léonce Bernard, Guy LeBlanc et Madame Aldéa Landry. Plusieurs députés sont d'origine acadienne.

### *Activité numéro 1 : optionnelle*

*Inviter en classe, un député acadien qui discutera de l'évolution de cette présence acadienne en milieu politique. Il serait important que les élèves préparent une série de questions avant l'arrivée du député.*

### Objectif :

Établir un lien entre un représentant du processus politique et l'élève qui un jour, aura le droit de vote.

\*\*\*\*\*

### Mise en situation :

Nous ne pouvons pas parler de politique sans parler d'actualité. Il est important d'établir des preuves concrètes de la participation acadienne à l'intérieur du domaine politique.

### *Activités numéro 2 : optionnelle*

*L'élève devra faire un bilan des personnalités acadiennes qui ont siégé ou qui siègent présentement à l'Assemblée législative de sa province.*

### Objectif :

L'élève réalisera par cette recherche, s'il est vrai que l'Acadie de son milieu a sa place en politique.



**Mise en situation :**

La qualité primordiale de tout politicien demeure la facilité verbale de l'individu. Un(e) politicien(ne) qui ne peut pas s'exprimer convenablement devant le public ou se défendre devant l'opposant, ne peut s'attendre à une carrière florissante dans le domaine politique. C'est souvent par la conviction de ses paroles qu'un(e) politicien(ne) découvre l'art de mener un bon débat.

**Activité numéro 3 :**

*Les élèves sont divisés en groupes. Il peut y avoir autant de groupes que de partis politiques représentés. Exemple : si les groupes suivants sont représentés, les libéraux, les conservateurs, les néo-démocrates, il y aurait trois groupes d'impliqués dans le débat. Chaque groupe décide d'un(e) représentant(e). Il serait bon que chaque groupe ait deux personnes qui veulent faire le débat afin de permettre un vote pour l'un ou l'autre d'après ses capacités. Dans un débat où les trois groupes sont représentés, un thème leur est suggéré. Exemple : l'environnement, l'inflation, le chômage, la santé, etc. À la suite de leurs prestations, un groupe d'élèves ne faisant partie d'aucun groupe politique vote pour le (la) gagnant(e). Cette activité peut également se faire entre deux classes. Le (la) représentant(e) au débat devra utiliser toutes les tactiques importantes afin d'assurer sa victoire. Exemples : promesses politiques, critiques envers les opposant(e)s, etc.*

**Objectif :**

L'élève devra vivre les étapes nécessaires afin de participer activement au déroulement politique. Il (elle) pourra par conséquent se rendre compte de la fiction ou des réalités qui entourent la machine politique.

## **LOUIS - J. ROBICHAUD**

Premier acadien à être élu Premier ministre du Nouveau-Brunswick, de 1960 à 1970, Louis-Joseph Robichaud a réussi à instaurer des réformes économiques et linguistiques au profit du peuple acadien.

Né à Sainte-Antoine, en 1925, avocat, il devint leader du Parti libéral provincial en 1958. En 1960, il défait les conservateurs de H.J. Flemming et devient premier ministre.

Il obtient de son Assemblée législative que la province soit officiellement bilingue. Il a voulu aussi pallier à certaines disparités régionales graves en favorisant le développement des régions acadiennes du nord, défavorisées par rapport au sud plus industrialisé.

Battu par le conservateur Richard Hatfield en 1970, il abandonne la politique provinciale en 1971. Il a été nommé sénateur en 1973.

## **MARCELLE MERSEREAU**

*« J'encourage les jeunes à participer pleinement  
à leur vie de communauté, à leur vie scolaire,  
tant au niveau culturel, social, que politique. »*

Marcelle Mersereau a été élue pour la première fois à l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick en septembre 1991 à titre de députée de Bathurst. Elle a été nommée ministre des Municipalités, de la Culture et de l'Habitation en octobre 1991.

Auparavant, M<sup>me</sup> Mersereau avait été directrice pour le ministère de la Santé et des Services communautaires, directrice régionale au ministère de l'Aide au revenu et consultante pour la Société d'habitation du Nouveau-Brunswick.

Bachelière de l'Université de Moncton en 1970, elle a aussi été conseillère de la Ville de Bathurst. Elle est membre de diverses organisations, dont le Conseil économique du Nouveau-Brunswick, l'Association pour l'économie familiale du Nouveau-Brunswick et du Canada et l'Institut de l'administration publique du Canada.

## **LÉONCE BERNARD**

*« En tant que communauté acadienne, nous avons des droits.  
Il faut s'assurer de toujours les protéger. »*

Originaire d'Abram-Village, Léonce Bernard est l'un des rares Acadiens à avoir accédé au Conseil des ministres de l'Île-du-Prince-Édouard.

Après une carrière en comptabilité et en finances, M. Bernard s'est tourné vers la politique. Il a été élu la première fois député libéral dans Prince, en 1975, lors d'une élection partielle. Il a ensuite été réélu lors des élections générales de 1978, de 1979, de 1982, de 1986 et de 1989. Il est devenu membre du Conseil des ministres, à titre de ministre de l'Industrie en 1986. En 1989, il devint ministre des Affaires communautaires et culturelles et aussi ministre des Pêches et de l'Aquaculture.

En 1991, il quitte la politique et accepte le poste de directeur-général à la coopérative Le Village Pionnier, à Mont-Carmel.

M. Bernard a toujours été reconnu pour sa participation accrue au sein de divers organismes bénévoles et culturels de la région Évangéline.

## **GUY LEBLANC**

*« Être francophone dans des milieux souvent très anglophones signifie qu'il faut lutter pour préserver sa langue et sa culture. Les Acadiens ont réussi l'exploit jusqu'à maintenant et j'encourage les jeunes à relever le défi. »*

La carrière politique de cet Acadien, originaire de Saulnierville en Nouvelle-Écosse, est impressionnante.

Depuis le mois de février 1992, Guy LeBlanc est le ministre de l'Éducation, en plus d'être responsable des Affaires acadiennes et autochtones depuis 1989.

Élu pour la première fois à l'Assemblée législative de la Nouvelle-Écosse en 1984, député de la circonscription de Clare, il a successivement détenu les portefeuilles ministériels de l'Environnement, des Transports et des Communications, des Services communautaires, et des Pêches.

En 1992, il a déposé un projet de loi visant à renforcer les droits des Néo-écossais(es) francophones en matière d'éducation.

M. LeBlanc participe activement aux affaires communautaires et il est membre de nombreuses associations. Il a notamment été président de la section néo-écossaise et directeur du bureau international de l'Association des parlementaires de langue française.

Il est bachelier de l'Université Sainte-Anne et de l'Université Acadia. Il a aussi enseigné l'éducation physique à l'élémentaire.

## **BERNARD VALCOURT**

*« Les jeunes doivent regarder l'avenir avec détermination  
tout en étant conscient de l'héritage culturel qu'ils possèdent.  
Ils et elles auront alors tous les atouts pour réussir dans la vie. »*

Bernard Valcourt a été nommé ministre de l'Emploi et de l'Immigration au gouvernement fédéral en avril 1991.

Originaire de Saint-Quentin, dans le nord du Nouveau-Brunswick, il a d'abord exercé le droit jusqu'à son élection à la Chambre des communes en 1984.

Pendant deux ans, il fait fonction de secrétaire parlementaire pour deux ministères. En 1986, il accède au Conseil des ministres à titre de ministre d'État aux Petites entreprises et au Tourisme.

Réélu dans sa circonscription de Madawaska-Victoria en 1988, il est ministre des Consommateurs et des Sociétés. En 1990, il devient ministre des Pêches et des Océans, poste qu'il occupe jusqu'à sa dernière nomination.

Il est membre de plusieurs comités du Conseil des ministres et il partage la responsabilité politique du Nouveau-Brunswick.

## **Vivre ensemble notre avenir-Préalable des activités** **15A, 15B et 15C**

### **Message de la table de concertation des syndicats CEQ du Montréal métropolitain**

« Vivre ensemble notre avenir » est un outil pédagogique qui vise à :

- \* sensibiliser le personnel et les élèves des établissements scolaires au racisme et à ses manifestations;
- \* contribuer à une meilleure compréhension interculturelle et internationale;
- \* amener les écoles et les centres à se doter de politiques et de pratiques adéquates en matière d'antiracisme.

Malgré l'importance du sujet qu'il aborde, les organismes participants sont conscients que cet instrument est modeste et perfectible. Son mérite est d'inscrire l'antiracisme à l'agenda scolaire. Nous espérons que cet outil permettra d'amorcer une réflexion collective sur cette question.

\*

- Alliance des professeurs de Montréal
- Syndicat de l'enseignement de Champlain
- Syndicat de l'enseignement des Moulins
- Syndicat de l'enseignement de Laval
- Syndicat des enseignantes et enseignants de Le Royer
- Syndicat des enseignantes et enseignants de Mille-Iles
- Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal
- Syndicat des enseignantes et enseignants du Sault-St-Louis
- Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal
- Syndicat des professionnelles et professionnels de l'ouest de Montréal.

## **PRÉSENTATION**

Il n'est pas facile d'aborder la question du racisme. Le débat soulève inévitablement les passions. Les personnes qui n'en sont pas victimes se refusent souvent à reconnaître dans leur société, dans leur environnement, des attitudes et des comportements que d'autres qualifient de racistes.

Mais il faut se rendre à l'évidence : les manifestations de racisme sont nombreuses. On les retrouve sous forme de préjugés dans les écrits, les conversations, les blagues. Plusieurs études de la Commission des droits de la personne du Québec ont démontré à quel point les minorités visibles, et particulièrement, la communauté noire, étaient victimes de discrimination au travail, dans l'accès au logement, dans le système judiciaire. Leur faible représentation dans les institutions publiques autorise même à parler d'une discrimination systémique que l'on tente désormais de corriger par des programmes d'accès à l'égalité.

Au cours des dernières années, de l'avis de plusieurs spécialistes, les manifestations de racisme se sont multipliées, partout au Québec. On s'inquiète, avec raison, de l'existence de groupes à l'idéologie ouvertement raciste, de milieux, de tensions interethniques.

L'école n'y échappe pas. Ici, des incidents violents opposent deux groupes d'élèves d'origines ethniques différentes. Là, quelques membres d'un groupe de skinheads d'obédience néo-nazie distribuent de la propagande raciste à la porte de l'école. Ailleurs, c'est par des injures, des blagues offensantes ou le refus de communiquer que se manifeste le rejet de l'autre.

Il ne s'agit pas, bien sûr, d'agiter des épouvantails, ni d'entreprendre une chasse aux sorcières. Notre tâche est d'éduquer et, en matière de lutte au racisme, l'éducation doit s'acquitter d'une mission particulièrement importante. Les déclarations de bonnes intentions ne suffisent pas. Non seulement importe-t-il de préserver les établissements scolaires de toute manifestation raciste, mais encore faut-il que par les connaissances enseignées, par les valeurs transmises, par les façons d'être de celles et de ceux qui y travaillent, l'école contribue à combattre le racisme.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la montée des tensions interethniques que l'on observe dans la société québécoise. D'abord, la population s'y est largement diversifiée, depuis quelques décennies, conséquence d'une immigration de plus en plus originaire du tiers monde (Asie, Afrique, Amérique latine et Antilles). Autre fait : c'est désormais à la communauté francophone que les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants doivent s'intégrer, notamment par l'obligation faite à leurs enfants de fréquenter l'école française. Ces deux tendances se poursuivront dans les années à venir, l'immigration assurant une certaine stabilité démographique et les pays européens d'émigration étant devenus, à leur tour, terre d'accueil.



## *La culture*

Par ailleurs, la crise économique avec son cortège de personnes exclues, en chômage ou vivant de l'aide sociale, n'est pas sans encourager la recherche de boucs émissaires que l'on dit « voleurs de jobs ». Ces conditions sociales favorisent la montée du racisme comme le reconnaissaient les auteurs du Rapport du comité d'intervention contre la violence raciste.

Finalement, l'insécurité linguistique et l'ambiguïté nationale sont propices au développement de réactions de rejet où se combinent souvent ethnocentrisme et racisme. Cette crainte de disparaître s'ancre profondément dans notre histoire, mais elle prend une signification particulière dans le cadre des débats entourant la question nationale. Les réactions virulentes à l'égard des revendications des autochtones, renforcées par la crise de l'été 1990, sont aussi à situer dans ce contexte.

La lutte au racisme ne se conçoit pas sans cette compréhension minimale des facteurs particuliers qui en justifient l'urgence. Cette lutte se fonde sur la croyance en une seule et même humanité qui s'exprime à travers des identités communautaires multiples regroupées dans des sociétés particulières. Cela exige que soit clairement défini le cadre de vie commun d'une société. À l'école, cela suppose que soient établies démocratiquement des règles de vie claires et précises concernant notamment la langue, les manifestations de racisme, les mécanismes de règlement de conflits, etc.

Heureusement, les différences culturelles ne sont pas immuables. Les élèves ne sont prisonniers ni de leurs préjugés, ni de leur culture; c'est là une conviction pédagogique fondamentale qui inspire la présente démarche éducative.

Les fiches qui suivent proposent des moyens d'améliorer la vie de l'école et des projets d'activités à réaliser en classe avec les élèves. Un contact avec les réalités internationales pourra permettre de nouvelles perceptions des autres et donc favoriser un nouvel éclairage sur l'interdépendance entre les nations. On y trouvera différentes approches pédagogiques. Ainsi, par l'entremise de certaines situations, les élèves découvriront les effets de la discrimination sur l'individu. D'autres activités invitent à la réalisation de tâches communes dans un contexte d'égalité, une excellente façon de favoriser l'ouverture à l'autre.

Dans l'ensemble, les fiches sont structurées selon un modèle unique. Après une observation et une analyse de la réalité découlant d'une démarche pédagogique originale, on invite les élèves à poser des gestes concrets pour combattre le racisme. Afin de favoriser une meilleure compréhension internationale, à la fin de chaque chapitre du cahier, on trouvera reproduite une activité déjà proposée par d'autres organismes tels l'ACDI, l'Aide à l'enfance, la CEQ, etc.

Nous espérons que ce modeste outil pédagogique favorisera la création de climats d'ouverture et d'accueil dans les établissements scolaires et qu'il contribuera à y faire disparaître le racisme sous toutes ses formes.

## **1. MOI ET LES AUTRES**

### **NOTIONS PRÉALABLES**

Les définitions qui suivent présentent quelques-uns des fondements sur lesquels s'appuient les activités proposées ici; il est fortement recommandé d'en prendre connaissance pour faciliter la clarification des notions utilisées dans cette section.

---

### **HÉTÉROPHOBIE, AUTRUISME ET RACISME PRIMAIRE**

Le rapport d'altérité naît avec la prise de conscience chez l'être humain du semblable et du différent : ce qui est différent, étranger à soi fait « naturellement » peur. Memmi appellera HÉTÉROPHOBIE « la peur et le refus terrifié et agressif de l'autre quel qu'il soit » (Vincent, 1986-1987) alors que Langaney parlera d'AUTRUISME pour décrire cette réaction universelle et animale, cette réaction normale de défense devant un prédateur. Pour ces auteurs, toutes les différences, qu'elles soient physiques, sexuelles, culturelles ou sociales, font peur. Toutefois, Vincent (1986-1987) rapporte que « lorsque la peur vient de la perception réelle ou imaginaire de différences physiques, Langaney considère qu'il s'agit d'un premier niveau de racisme ou d'un RACISME PRIMAIRE ».

---

### **XÉNOPHOBIE ET XÉNOPHILIE**

Le terme « xénophobie » de même que son contraire « xénophilie » est né au début de XX<sup>e</sup> siècle (1906, selon le Robert). Il exprime les sentiments d'hostilité, de peur ou de sympathie envers les étrangers. Ces sentiments sont dirigés en particulier envers les étrangers qui vivent près de nous ou qui veulent venir s'établir ici. Par exemple, on aura des sentiments xénophobes envers les immigrants récents parce qu'ils peuvent entrer directement en compétition avec nous.

L'étranger fascine généralement lorsqu'il est loin, lorsqu'on n'a pas à partager avec lui son territoire et ses privilèges. On apprécie son art, sa culture matérielle, sa cuisine, son folklore, voire certaines de ses mœurs, mais lorsque ces choses sont à distance. Si ce même étranger devient un concitoyen, un voisin de quartier, un ami de son fils, il peut devenir indésirable.

À l'instar de l'ethnocentrisme, les phénomènes de xénophobie et xénophilie sont considérés comme universels. Toutefois leurs manifestations ne sont pas toujours présentes, ni constantes. La peur et la hantise de l'étranger surviennent lorsqu'on craint d'être délogé, d'être déclassé sur le plan économique, social, culturel, politique ou même territorial.

## **ETHNOCENTRISME**

Selon Barrette, Gaudet et Lemay, l'ethnocentrisme se définit comme étant « la loyauté ou la fidélité envers son groupe d'appartenance défini en termes d'ethnie, accompagnée d'un jugement négatif et dévalorisant des autres ethnies. L'ethnocentrisme juge les autres du seul point de vue des valeurs et des normes du groupe d'appartenance ».

### Vivre ensemble notre avenir

Face aux autres groupes culturels qui affichent des valeurs et des moeurs différentes, une communauté se situe en classifiant et en hiérarchisant les groupes de façon aléatoire, bien sûr. Ainsi, elle devient le centre de l'univers, la meilleure, le point de référence, alors que les autres, dans leurs valeurs et leurs comportements, sont jugés avec mépris et condescendance.

L'ethnocentrisme, autrement dit le fait d'être centré sur son ethnie, fait croire aux uns, par exemple, que leurs valeurs et leurs comportements culturels sont les meilleurs, les plus civilisés et les plus évolués. Par conséquent, ils auront tendance à juger les autres formes culturelles comme barbares, conservatrices ou arriérées. Certains diront même que tel groupe humain n'a pas de culture ou possède une culture primitive, infantine ou incomplète. Par exemple, l'Occidental s'attribue facilement une supériorité sur beaucoup d'autre peuples en raison de son développement technologique. Il se croit plus « évolué ». C'est oublier d'une part, que la technologie n'est pas le seul élément culturel et d'autre part; que le progrès et l'évolution ne sont pas synonymes.

Ainsi chaque groupe humain perçoit les autres à travers des lunettes culturelles et les juge en fonction de ses points de référence, de sa moralité et de son contexte.

Plusieurs chercheurs semblent s'accorder sur le caractère universel de l'ethnocentrisme. Celui-ci est considéré comme un mécanisme nécessaire pour consolider une identité culturelle. Néanmoins, l'ethnocentrisme peut se manifester de différentes façons selon les époques et les contextes nationaux. C'est un phénomène qui, en dehors de certaines limites, peut conduire à des excès violents et destructeurs. Prenons l'exemple de l'ethnocide dont les Amérindiens habitant l'actuel Canada furent les victimes. D'abord considérés comme des païens par les Jésuites qui leur imposèrent leur religion, ils se virent interdire, par la Loi sur les Indiens de 1884, entre autres, la pratiques du potlatch, une des bases de cultures amérindiennes de la côte nord-ouest. Le potlatch était considéré comme immoral et mercantile par les Européens de l'époque. Par cette interdiction, on court-circuitait le système politique et social de ces nations et on voulait les intégrer de force à la culture euro-canadienne de l'époque.

**Activité 15 A -**

**MA VISION DES AUTRES**

Souvent les jeunes ont tendance à généraliser les comportements et cette activité vise à les sensibiliser aux différences et à les leur faire apprivoiser.

\* \* \* \* \*

**OBSERVATION DE LA RÉALITÉ**

Distribuer aux élèves un questionnaire (voir annexe 1.2) qui les invitera à transmettre leurs premières réflexions devant les nouveaux groupes culturels qu'ils sont appelés à rencontrer et à côtoyer. Effectuer ensuite une mise en commun de ce qui a été écrit.

\* \* \* \* \*

**ANALYSE DE LA RÉALITÉ**

À la suite à cette mise en commun, écrire au tableau les titres **RESSEMBLANCES** et **DIFFÉRENCES** afin de faire réfléchir les élèves plus à fond sur les réponses fournies dans le précédent questionnaire.

**TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ**

« Les différences entre les personnes ou les groupes sont nombreuses, variées. Que ce soit par exemple une personne de sexe différent, une personne obèse, une personne handicapée, (...) une personne d'origine indienne, toute différence dérange! Toute différence confronte et menace notre identité comme personne et comme groupe.

C'est par une attitude d'ouverture à l'autre, de tolérance, de compréhension que nous verrons l'enrichissement qu'apporte la différence entre les personnes et les peuples et que nous mettrons en évidence la ressemblance qui nous réunit. »

On pourrait demander aux élèves d'identifier dans l'actualité un événement duquel se dégage une attitude positive ou négative à l'égard de la tolérance, de l'ouverture à l'autre, de la compréhension.

Par le biais d'une lettre d'opinion envoyée aux journaux locaux ou publiée dans le journal de l'école, les participantes et les participants pourraient, selon le cas, publiciser l'attitude positive ou dénoncer l'attitude négative identifiée à l'étape précédente.

**ANNEXE 1.2 MES PREMIÈRES RÉFLEXIONS**

1. Quelles images, quelles impressions me viennent à l'esprit quand je pense à un autre groupe ethnique?

---

---

2. Qu'est-ce que je pense de ces personnes?

---

---

3. Quelles qualités je leur reconnais?

---

---

4. Quels défauts je leur reconnais?

---

---

5. Qu'est-ce que j'aime de ces personnes?

---

---

6. Qu'est-ce qui me choque chez ces personnes?

---

---

7. Qu'est-ce que je ressens quand je les vois regroupées entre elles?

---

---

8. Qu'est-ce qui pourrait m'empêcher d'aller leur parler ou d'aller les voir?

---

---

9. Si je voulais aller leur parler ou aller les voir, quels changements faciliteraient un rapprochement?

---



**Activité 15 B : VIVRE ENSEMBLE NOTRE AVENIR**

**PRÉJUGÉS ET STÉRÉOTYPES  
VRAI OU FAUX?**

1. Les Canadiennes et les Canadiens aiment le hockey. \_\_\_\_\_
2. Les personnes âgées détestent le rock. \_\_\_\_\_
3. Les serpents vénéreux sont immunisés contre leur propre poison. \_\_\_\_\_
4. Les Italiennes et les Italiens aiment la pizza. \_\_\_\_\_
5. Les Amérindiennes et les Amérindiens ne sont pas faits pour l'école. \_\_\_\_\_
6. Les singes peuvent se balancer d'un arbre à l'autre avec leur queue. \_\_\_\_\_
7. Les garçons sont forts. \_\_\_\_\_
8. Les Canadiennes et les Canadiens vivent au Canada. \_\_\_\_\_
9. Les requins vivent dans l'océan. \_\_\_\_\_
10. Les oiseaux volent. \_\_\_\_\_
11. Les latinos sont « machos ». \_\_\_\_\_
12. Les bébé sucent leur pouce. \_\_\_\_\_
13. Les membres de la communauté inuit vivent dans des igloos. \_\_\_\_\_
14. Les membres de la communauté noire sont de bons athlètes. \_\_\_\_\_
15. Les blondes ont plus de plaisir. \_\_\_\_\_
16. Les chiens jappent. \_\_\_\_\_
17. Les personnes arabes se promènent à dos de chameau. \_\_\_\_\_
18. Les filles aiment jouer à la poupée. \_\_\_\_\_
19. Les Japonaises et les Japonais ne sont pas grands. \_\_\_\_\_
20. Les Allemandes et les Allemands sont des gens très organisés. \_\_\_\_\_
21. Les hommes sont plus grands que les femmes. \_\_\_\_\_
22. Les piqûres d'araignées sont venimeuses. \_\_\_\_\_
23. Les hommes des Indes portent des turbans. \_\_\_\_\_

**Activité 15 C:**

**LA DISCRIMINATION**

\* **N.B. Se servir d'un ou des sujets suivants pour fin de discussion, de sondage, de recherche ou d'autre activité.**

**NOTIONS PRÉALABLES :**

Les définitions qui suivent présentent quelques-uns des fondements sur lesquels s'appuient les activités proposées ici; il est fortement recommandé d'en prendre connaissance pour faciliter la clarification des notions utilisées dans cette section.

\* \* \* \* \*

**LE CONCEPT DE RACE**

Les premières tentatives de classification de l'espèce humaine apparurent aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, et elles comportaient d'emblée une hiérarchisation. Le Blanc y était décrit comme ingénieux et gouverné par des lois; le Noir, paresseux et rusé, serait gouverné par la volonté arbitraire de ses maîtres; le Jaune, avare et orgueilleux serait, quant à lui, gouverné par l'opinion. (À l'époque, certains allaient même jusqu'à classer en deux groupes distincts les poux de chaque groupe : poux de l'homme et poux du nègre.) Ces classifications ont évidemment servi de justification aux différentes entreprises colonialistes et à l'esclavage tout comme elles servent encore à justifier l'apartheid.

Le raffinement de ce système de classification, basé sur un ensemble de caractéristiques physiques (couleur de la peau, forme du crâne, etc.) en conduira certains à reconnaître plus d'une vingtaine de races, d'autres à établir une hiérarchisation entre Européens, glorifiant les Nordiques, méprisant les Juifs. Cette dernière théorie sera d'ailleurs un fondement du nazisme.

Aux XX<sup>e</sup> siècle, les scientifiques seront de plus en plus nombreux à dénoncer l'utilisation du concept de race car, disent-ils, il n'existe actuellement aucune classification objective de l'ensemble des populations humaines. La génétique a permis d'observer certaines différences entre les populations, mais les populations que l'on retrouve dans chaque regroupement varient selon le critère utilisé. Par exemple, la couleur foncée de la peau est déterminée génétiquement par un pigment, la mélanine. Les populations « noires » ont un taux élevé de mélanine alors que ce taux est faible chez les populations « blanches » et « jaunes ». On a également observé que la présence de lactose (une enzyme nécessaire à la digestion du lait) pouvait permettre un autre regroupement. Cette fois, le classement des hommes en deux groupes réunit d'une part, les Européens et des Américains originaires d'Europe et d'autre part, les personnes des autres continents. Une autre caractéristique génétique, liée cette fois au système sanguin (antigènes du



## *La culture*

système immunologique HL-A) conduit à regrouper d'une part, les populations africaines et européennes et d'autre part, les populations asiatiques et les Esquimaux.

Les quelques différences génétiques observables entre diverses populations conduisent donc à des regroupement variés. On a plutôt constaté une uniformité génétique chez l'ensemble des populations humaines, les variations observées étant aussi importantes à l'intérieur d'un même groupe qu'entre des groupes différents. Bref, la diversité génétique est telle qu'on peut être aussi différent de son voisin que de quelqu'un vivant dans un autre pays, quel qu'il soit.

Puisqu'il ne semble pas y avoir de critères objectifs délimitant ce qu'on désigne sous l'expression « races » et parce ce concept depuis son origine a servi à la hiérarchisation des populations, parce qu'il a justifié et justifie encore la domination de certains groupes sur d'autres, nombreux sont celles et ceux qui suggèrent de ne plus utiliser le concept de race pour la classification de l'espèce humaine.

Nous avons vu précédemment que toute société est porteuse de stéréotypes de toutes sortes, le stéréotype étant : « un modèle de comportement, une façon de voir les choses, une “image” qui s'impose aux individus à l'exclusion d'autres images, d'autres façons de voir, d'autres règles du jeu. »

Les stéréotypes peuvent être positifs ou négatifs et, en intégrant ces jugements de valeur à l'égard de différents groupes, nous pouvons être porteuses ou porteurs de préjugés. Et ainsi, si dans notre quotidien, notre préjugé nous amène à poser une action concrète, cette action risque d'être discriminatoire.

### **Motifs de discrimination :**

- |                        |                                |
|------------------------|--------------------------------|
| 1. L'âge               | 8. La langue                   |
| 2. La couleur          | 9. L'orientation sexuelle      |
| 3. L'origine ethnique  | 10. La religion                |
| 4. L'origine nationale | 11. Les convictions politiques |
| 5. Le sexe             | 12. La condition sociale       |
| 6. Le handicap         | 13. L'état civil               |
| 7. La grossesse        |                                |

L'objectif des activités proposées dans ce chapitre est de rendre la personne capable de prendre conscience que ses propres stéréotypes et préjugés peuvent l'amener à poser des actions discriminatoires, donc à interdire à une personne ou à un groupe d'exercer ses droits et libertés en toute égalité. Dans une telle démarche, les enseignantes et enseignants détiennent la responsabilité de conscientiser les élèves aux droits et libertés de toutes les personnes vivant au Québec, et de promouvoir le droit à l'égalité pour toutes et tous, d'où l'extrême importance de leur rôle.

## **D. EXTRAITS DE QUELQUES CHARTES**

### **A) CHARTE QUÉBÉCOISE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE**

#### **CHAPITRE 1.1**

##### **Droit à l'égalité dans la reconnaissance et l'exercice des droits et libertés**

10. Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.

10.1 Nul ne doit harceler une personne en raison de l'un des motifs visés dans l'article 10.

11. Nul ne peut diffuser, publier ou exposer en public un avis, un symbole ou un signe comportant discrimination ni donner une autorisation à cet effet.

12. Nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public.

13. Nul ne peut, dans un acte juridique, stipuler une clause comportant discrimination. Une telle clause est réputée sans effet.

14. L'interdiction visée dans les articles 12 et 13 ne s'applique pas au locataire d'une chambre située dans un local d'habitation, si le locataire ou sa famille réside dans le local, ne loue qu'une seule chambre et n'annonce pas celle-ci, en vue de la louer, par avis ou par tout autre moyen public de sollicitation.

15. Nul ne peut, par discrimination, empêcher autrui d'avoir accès aux moyens de transport ou aux lieux publics, tels les établissements commerciaux, hôtels, restaurants, théâtres, cinémas, parcs, terrains de camping et de caravaning, et d'y obtenir les biens et les services qui y sont disponibles.

## *La culture*

16. Nul ne peut exercer de discrimination dans l'embauche, l'apprentissage, la durée de la période de probation, la formation professionnelle, la promotion, la mutation, le déplacement, la mise à pied, la suspension, le renvoi ou les conditions de travail d'une personne ainsi que dans l'établissement de catégories ou de classifications d'emploi.
17. Nul ne peut exercer de discrimination dans l'admission, la jouissance d'avantages, la suspension ou l'expulsion d'une personne, d'une association d'employeurs ou de salariés ou de toute corporation professionnelle ou association de personnes exerçant une même occupation.
18. Un bureau de placement ne peut exercer de discrimination dans la réception, la classification ou le traitement d'une demande d'emploi ou dans un acte visant à soumettre une demande à un employeur éventuel.
  - 18.1 Nul ne peut, dans un formulaire de demande d'emploi ou lors d'une entrevue relative à un emploi, requérir d'une personne des renseignements sur les motifs visés dans l'article 10 sauf si ces renseignements sont utiles à l'application de l'article 20 ou à l'application d'un programme d'accès à l'égalité existant au moment de la demande.
  - 18.2 Nul ne peut congédier, refuser d'embaucher ou autrement pénaliser dans le cadre de son emploi une personne du seul fait qu'elle a été reconnue coupable ou s'est avouée coupable d'une infraction pénale ou criminelle, si cette infraction n'a aucun lien avec l'emploi ou si cette personne en a obtenu le pardon.
19. Tout employeur doit, sans discrimination, accorder un traitement ou un salaire égal aux membres de son personnel qui accomplissent un travail équivalent au même endroit. Il n'y a pas de discrimination si une différence de traitement ou de salaire est fondée sur l'expérience, l'ancienneté, la durée du service, l'évaluation au mérite, la quantité de production ou le temps supplémentaire, si ces critères sont communs à tous les membres du personnel.
20. Une distinction, exclusion ou préférence fondée sur les aptitudes ou qualités exigées de bonne foi pour un emploi, ou justifiée par le caractère charitable, philanthropique, religieux, politique ou éducatif d'une institution sans but lucratif ou qui est vouée exclusivement au bien-être d'un groupe ethnique est réputée non discriminatoire.

**Non en vigueur** : De même, dans les contrats d'assurance ou de rente, les régimes d'avantages sociaux, de retraite, de rente ou d'assurance ou dans les régimes universels de rente ou d'assurance, est réputée non discriminatoire une distinction, exclusion ou préférence fondée sur des facteurs de détermination de risque ou des données actuarielles fixés par règlement.

## **B) CHARTE CANADIENNE DES DROITS ET LIBERTÉS**

### **Droits à l'égalité**

15

- (1) La loi ne fait exception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques.
- (2) Le paragraphe (1) n'a pas pour effet d'interdire les lois, programmes ou activités destinés à améliorer la situation d'individus ou de groupes défavorisés, notamment du fait de leur race, de leur origine nationale ou ethnique, de leur couleur, de leur religion, de leur sexe, de leur âge ou de leurs déficiences mentales ou physiques.

### **Recours**

24

- (1) Toute personne, victime de violation ou de négation des droits ou libertés qui lui sont garantis par la présente charte, peut s'adresser à un tribunal compétent pour obtenir la réparation que le tribunal estime convenable et juste eu égard aux circonstances.

## **C) CONVENTION DES NATIONS-UNIES SUR LES DROITS DE L'ENFANT**

### **Article 2**

1. Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.
2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille.

**Activité 16 :                      TITRE : « CE SOIR, ON SORT »**

- Objectif :**
1. Se familiariser avec la notion d'assimilation.
  2. Prendre connaissance de la projection du nombre de jeunes francophones dans la province en l'an 2020.
  3. Amorcer une réflexion sur le problème de l'assimilation et les solutions à y apporter

**Durée :** 30 à 45 minutes

- Processus :**
1. Commencer par une discussion libre sur la notion d'assimilation en vous aidant des questions suivantes :

- Combien d'entre vous avez entendu parler de l'assimilation?
- Quelle définition en donnez-vous?
- Connaissez-vous quelqu'un qui en soit mort?
- En parlez-vous avec vos ami-e-s?
- Est-ce aussi important que votre sortie du vendredi soir?

(Une discussion brise-glace sert à découvrir ce que pensent les jeunes du groupe. En général, ils sont peu conscients de l'existence d'un problème, encore moins de la relation entre leur comportement individuel et la situation globale. La discussion initiale vise seulement à établir le contact et à présenter le mot « assimilation ». Il ne faut pas chercher à arriver à une définition partagée par le groupe.)

2. Inscrire les réponses des étudiants sur le tableau, sans les commenter, en soulignant qu'on y reviendra plus tard.
3. Passer à l'exercice : « Ce soir on sort » en vous inspirant des questions suivantes :
  - Combien d'entre vous ont présentement un « chue » ou une « blonde » anglophone?
  - Est-ce que vos ami-e-s vivent la même situation?
4. Noter le % que ces jeunes représentent.

## *La culture*

5. Faire l'illustration de l'exogamie et de l'endogamie chez les francophones de votre province. Reprendre les données sur le tableau de conférence. Garder le « punch » final - la projection du nombre de jeunes francophones dans la province en l'an 2020, c'est-à-dire dans vingt-cinq ans - pour la toute fin.

Le raisonnement est relativement simple. En faisant certaines extrapolations à partir des % d'assimilation, les % d'exogamie (mariages mixtes) et d'endogamie et le taux de fécondité, il est possible de dresser un scénario projetant le nombre d'enfants francophones de la prochaine génération.

Cette démarche illustre la conséquence des mariages mixtes où le français se perd. On souhaite ainsi susciter une prise de conscience de la conséquence possible d'un choix personnel.

6. Terminer l'exercice en recueillant les réactions des jeunes à ces données et en les inscrivant sur le tableau de conférence. Vous pouvez diriger la discussion en utilisant les questions suivantes :
  - Est-ce que ces chiffres font en sorte que vous ne « tomberez pas amoureux » avec un-e anglophone? Probablement pas. L'amour, c'est l'amour!!!
  - La question est donc : Quelles solutions pouvez-vous imaginer à la situation que je viens de vous décrire? Si vous me dites de retourner aux mariages arrangés par les parents, je ne vous croirai pas.

**Remarques :** Exogamie : mariages ou unions entre membres de clans différents.

Endogamie : mariages ou unions entre membres d'un même clan.

Toutes les notes prises sur le tableau de conférence devront être conservées pour les exercices ultérieurs.

## *La culture*

### Mise en garde

Les projections qui suivent utilisent certaines données qu'on retrouve dans Le choc des nombres publié par la FJCF dans le cadre du projet Vision d'avenir.

**IL EST IMPORTANT DE RECONNAÎTRE QU'IL S'AGIT DE SCÉNARIOS POSSIBLES DE LA SITUATION EN L'AN 2020 SI TOUS LES FACTEURS UTILISÉS RESTENT LES MÊMES.**

Évidemment, une analyse démographique en règle utiliserait une grille de travail beaucoup plus subtile et tiendrait compte de plusieurs autres facteurs comme la migration, les taux de mortalité, les tendances qui semblent se dessiner (comme la dénatalité), etc.

Le seul but de ces illustrations est de faire prendre conscience au jeune de l'impact possible, pour le groupe culturel, d'un choix personnel important dans sa vie : avec qui formera-t-il/elle un couple. Les tendances à l'anglicisation des couples et, par conséquent, des enfants sont justes. L'effet final en l'an 2020 (25 ans : 1995 - 2020) est prévisible. Il reste très important, par contre, de reconnaître que ces tableaux ne sont pas des projections statistiques qui respectent toutes les règles scientifiques, mais seulement une ILLUSTRATION D'UN PHÉNOMÈNE SOCIAL.

Les hypothèses pour ces tableaux sont :

1. Les jeunes qui avaient entre 15 et 24 ans en 1995 seront, en 2020, des parents qui auront entre 40 et 50 ans.
2. Leurs enfants auront, en l'an 2020, entre 15 et 24 ans, dans des proportions semblables.
3. Les foyers/couples qui ont l'anglais comme langue parlée à la maison auront des enfants qui se déclareront de langue maternelle anglaise ou de langues maternelles multiples, selon le phénomène observé depuis 1981.

### **Synthèse des tableaux:**

À partir de l'année 1995 à l'année 2020, les mariages entre anglophones et francophones causent une disparition de la langue française selon les pourcentages suivants :

Alberta	67% en 25 ans	Île-du-Prince-Édouard	52% en 25 ans
Nouveau-Brunswick	33% en 25 ans	Ontario	47% en 25 ans

*La culture*

*Activité possible : Faire une recherche auprès des églises et de la loi pour découvrir le nombre de mariages anglophone\francophone au cours des cinq dernières années à l'Île-du-Prince-Édouard.*



**Activité 17:**                      **LE CHANGEMENT CULTUREL**

**Le concept de changement**

Réaction au changement

- À l'étape de la **négation**, on rejette complètement le changement. Toute acceptation du changement à ce stade est fortuite.
- Il y a **reconnaissance** du changement lorsqu'on accorde une certaine foi et une certaine valeur à la nouvelle idée.
- Il y a **acceptation** du changement quand plus d'actions sont dictées par la nouvelle idée que par l'ancienne.
- Il y a **défense** du changement quand l'ancienne idée est perçue comme fausse et la nouvelle, comme le bon sens même.

Facteurs de changement

Trois facteurs généraux peuvent inciter les personnes de même culture à accepter le changement.

- Quand des changements environnementaux surviennent ou que le groupe s'établit dans un nouvel endroit, une adaptation culturelle s'ensuit.
- Tout contact entre deux sociétés de cultures différentes se traduit par des changements culturels.
- Les progrès technologiques impliquent une adaptation de nombreux aspects de la culture d'une société.

Types de changement

- L'évolution, qui se fait progressivement et qui est souvent le résultat d'un projet ou d'un plan.
- La révolution, qui implique un changement soudain et total.
- \* **Choisissez un changement culturel dans votre province ou votre région et utilisez une méthode de recherche pour voir quelle sorte de réaction les gens (en général ou en groupes spécifiques) démontrent.**

**Activité 19 :**

**SUJETS DE DÉBATS**

\*\*\*\*En ajouter selon les suggestions des élèves

1. Puisque Jésus a dit « Les pauvres seront toujours avec nous », je ne vois aucune valeur de leur donner de l'aide sociale.
2. Si le professeur est injuste envers moi, il n'y a rien de mal à tricher.
3. L'avortement sur demande est un crime sérieux.
4. Les femmes ne devraient pas faire la compétition aux hommes pour les emplois.
5. Aller à la messe pour plaire à ses parents est mal.
6. Je mentirais pour protéger la réputation d'un(e) ami(e).
7. Une action est bonne si elle ne cause de mal à personne.
8. La consommation modérée d'alcool est acceptable pour l'adolescent.
9. Il n'existe pas de bonnes raisons de désobéir à la loi.
10. Parler des défauts des autres est bien en autant que les personnes concernées ne le savent pas.
11. Conduire une automobile est un droit et non un privilège.
12. Les hommes ont maintenant besoin d'être libérés.
13. Il y a une baisse dans la violence familiale.
14. Texte : p.97, 132, 210, 302, 319, 339
15. La préférence sexuelle est un « produit » de l'environnement ou de l'hérédité.

**Activité 20 :**

**SUJETS DE RECHERCHES**

1. les sociologues
2. les biographies
3. le comportement
4. les punitions et les récompenses
5. la socialisation
6. la télévision et la violence
7. les gens de l'Île et la technologie
8. la personnalité
9. l'hérédité et l'environnement
10. la beauté physique et l'emploi
11. les cultures
12. \*les jeunes et l'assimilation
13. l'évolution des préjugés (jeunes - vieillards)
14. Il est important pour l'adolescent d'avoir plusieurs amis.
15. Pour avoir des amis, il faut être un ami.
16. Le secret de la popularité, c'est la conformité.
17. L'évolution de la famille - est-ce positif?
18. les institutions sociales
19. l'école et la drogue, les décrochés et la pauvreté
20. les types de familles et le bonheur
21. les femmes et la violence
22. le chômage et le crime
23. le chômage et l'abus d'alcool
24. Qu'est-ce que les institutions font pour nous?
25. Que devons-nous faire pour nos institutions?
26. La personnalité - les théories du développement.
27. L'influence des « Mass Media » sur les individus
28. Texte S.H. : p.97, 132, 210, 302, 319, 339.

*La culture*

**Activité 21:** À mettre à jour chaque année-

**Personnes ressources pour la salle de classe durant le cours**

**Vidéos:**

1) Le **Centre des médias** offre un service de prêt gratuit au personnel enseignant.

Contactez-le : Centre des médias

202, rue Richmond

Charlottetown, Î.-P.-É.

C1A 2J2

Tél. 368-4639 ou 368-4644

2) **La Vidéothèque française des Provinces maritimes** est un service de reproduction de ressources audiovisuelles. L'adresse est :

La Vidéothèque

Service de ressources pédagogiques

C.P. 6000

Fredericton, N.-B.

**FORMULAIRE**

**Personnes ressources pour la salle de classe**

Occupation : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

Téléphone : (m) \_\_\_\_\_

(b) \_\_\_\_\_

Domaine spécialisé :

\_\_\_\_\_

Niveau scolaire préféré : \_\_\_\_\_

Expériences antérieures (ex : ateliers, conférence, activités dans la salle de classe, etc.)

\_\_\_\_\_

Préparation ou exigences \_\_\_\_\_

*La culture*

Disponibilité (mois, saison, temps de la journée) \_\_\_\_\_

**Journaux et Revues-voir Cd Rom à votre bibliothèque**

La Voix acadienne Ltée  
340, rue Court  
Summerside (Î.-P.-É.)  
C1N 4K2

Ven' d'est  
C.P. 430  
Petit-Rocher (N.-B.)  
E0B 2E0

L'Actualité  
1001, boul. de Maisonneuve ouest  
Montréal (Québec)  
H3A 3E3

La Sélection du Reader's Digest  
215, avenue Redfern  
Montréal (Québec)  
H3Z 2V9

**Catalogues**

Liste des publications de Statistique Canada (N° 11-209F)

Faire parvenir commande à :

Vente des publications  
Statistique Canada  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0T6

**FICHE D'ÉVALUATION DU COURS PAR LES ÉLÈVES - QUESTIONNAIRE<sup>7</sup>  
VEUILLEZ RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS SUR LA FEUILLE RÉPONSE**

1. Les objectifs

- 1.1 Les objectifs ont été exposés :
- a) non exposés
  - b) de façon imprécise
  - c) avec précision mais sans y donner suite
  - d) avec précision et suivis

2. Le contenu

- 2.1 La matière à l'étude est :
- a) très intéressante
  - b) intéressante
  - c) peu intéressante
  - d) n'est pas intéressante

- 2.2 La matière à l'étude est :
- a) très facile
  - b) facile
  - c) ni facile, ni difficile
  - d) difficile
  - e) très difficile

- 2.3 La matière à l'étude est :
- a) très pertinente
  - b) pertinente
  - c) peu pertinente
  - d) n'est pas pertinente

3. La méthodologie

- 3.1 Compte tenu de la matière, la méthode pédagogique utilisée dans ce cours (cours magistral, discussion, etc...) est :
- a) très inappropriée
  - b) inappropriée
  - c) convenable

---

<sup>7</sup> Programme d'études - Homme en société, Conseil scolaire d'Ottawa, 1979.

*La culture*

d) très convenable

3.2 L'utilisation que fait le professeur du tableau est :

- a) très efficace
- b) efficace
- c) plus ou moins efficace
- d) n'est pas efficace

3.3 L'utilisation que fait le professeur des aides audio-visuels est :

- a) très convenable
- b) convenable
- c) inapproprié
- d) très inapproprié

4. Les ressources

4.1 Le manuel de classe pour ce cours semble :

- a) très inapproprié
- b) inapproprié
- c) convenable
- d) très convenable

4.2 Les documents d'appui pour ce cours semblent :

- a) très convenables
- b) convenables
- c) inappropriés

5. Travaux

5.1 Les devoirs me semblent :

- a) très faciles
- b) faciles
- c) ni faciles, ni difficiles
- d) difficiles

## *La culture*

- 5.2 La quantité de devoirs me semble :
- a) excessive
  - b) passable
  - c) insuffisante
  - d) très insuffisante
- 5.3 L'explication de devoirs me semble :
- a) très claire
  - b) claire
  - c) plus ou moins claire
- 5.4 Ma charge totale de travail pour ce cours comparativement à celle de mes autres cours est
- a) très faible
  - b) inférieure à la moyenne
  - c) moyenne
  - d) supérieure à la moyenne

## 6. L'évaluation des élèves

- 6.1 La quantité d'évaluation de mon rendement dans ce cours (travaux, test, etc.) me semble :
- a) très insuffisante
  - b) insuffisante
  - c) appropriée
  - d) excessive
- 6.2 La difficulté des tests et des travaux comparativement au cours me semble :
- a) très injuste
  - b) injuste
  - c) plus ou moins juste
  - d) juste
  - e) pas d'opinion



*La culture*

6.3 La correction des tests et des travaux me semble :

- a) trop généreuse
- b) sévère
- c) ni trop généreuse, ni trop sévère

7. Évaluation générale du cours :

7.1 L'organisation générale du cours me semble :

- a) très bonne
- b) bonne
- c) passable
- d) mauvaise
- e) très mauvaise

7.2 Dans ce cours, j'apprends :

- a) très peu
- b) peu
- c) passablement
- d) beaucoup
- e) énormément

Commentaires ou suggestions

---

---

---