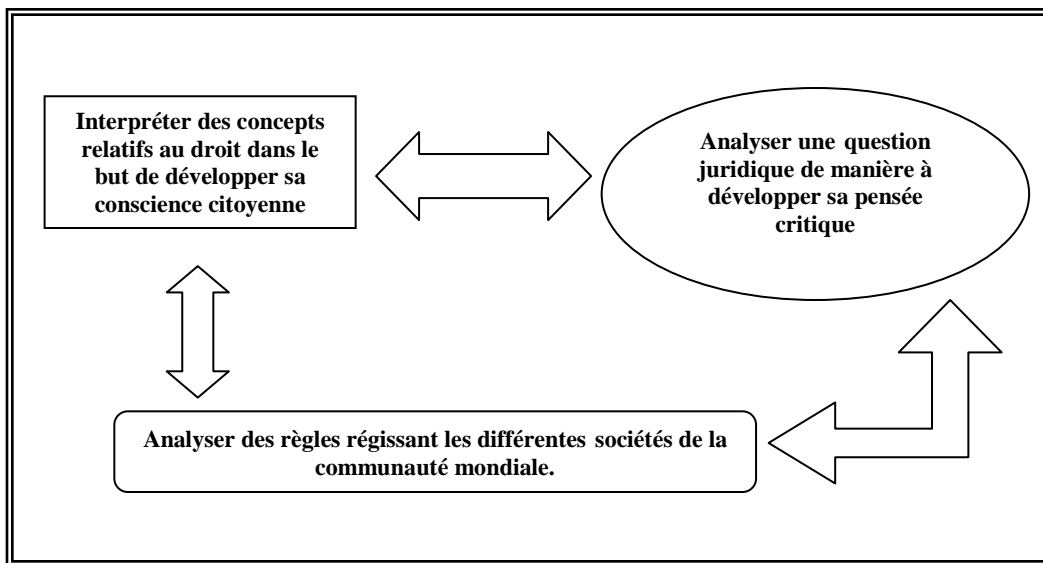


Programme d'études :

Droit 45411



Ministère de l'Éducation

Direction des services pédagogiques

(Version janvier 2007)

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CADRE THÉORIQUE	3
1. Orientations du système scolaire	3
1.1 Mission de l'éducation	3
1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation	4
2. Composantes pédagogiques	6
2.1 Principes directeurs	6
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	8
2.3 Modèle pédagogique	15
2.3.1 L'enseignement.....	15
2.3.2 L'évaluation des apprentissages.....	17
3. Orientations du programme	23
3.1 Présentation de la discipline	23
3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux.....	24
3.2.1 Primaire : de la maternelle à la 8^e année.....	29
3.2.2 Cours de géographie 9^e année.....	29
3.2.3 Cours d'histoire 10^e année et 11^e année	31
3.2.4 Cours de droit 86411.....	34
PLAN D'ÉTUDES – DROIT 86411	38
GLOSSAIRE	45
CONTENU NOTIONNEL	47
Présentation des éléments du contenu.....	47
Connaissances conceptuelles	48
Orientations générales.....	49
Bloc 1 → Le droit : un premier survol.....	52

Bloc 2 → Le domaine du droit.....	55
Bloc 3 → Les droits fondamentaux.....	60
Bloc 4 → Le droit criminel	68
RESSOURCES	73
Annexe 1 - Stratégie d'enquête	77
Annexe 2 - Niveaux de questionnement.....	78
Annexe 3 - Le texte argumentatif.....	79
Annexe 5 - L'enseignement d'une stratégie	87

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 et 2*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

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

CADRE THÉORIQUE

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

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

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;
3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la

paix et le respect des droits humains;

5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

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

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

* Plus que la lecture, la **littératie** est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

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

La communication

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

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ Exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité; ➤ Utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; ➤ Prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ Exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur; ➤ Poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières; ➤ Comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension; ➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes; ➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières; ➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.

Les technologies de l'information et de la communication

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

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; ➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques <i>et la position de base associée à la saisie de clavier;</i> ➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image; ➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome <i>et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier;</i> ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome <i>et efficace et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier;</i> ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.

Pensée critique

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

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; ➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; ➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; ➤ discerner entre ce que sont une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.

Développement personnel et social

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

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.); ➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci; ➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives; ➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels; ➤ développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre; ➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives; ➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.

Culture et patrimoine

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

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale; ➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices : ➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs; ➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.
---	---	--	---

Méthodes de travail

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

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis;➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.
--	---	---	---

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

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

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

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

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

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

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

1. La cohérence pédagogique

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

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

2. La pédagogie différenciée

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

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

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des

programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

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

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

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

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

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

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

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

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

En ce qui concerne l'élève,

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

En ce qui concerne l'enseignant,

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

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

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

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

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

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (Voir Annexe 1)

Des composantes de l'évaluation

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

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

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

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

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

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

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

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

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

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

qui l'ont formée et transformée et par la réflexion que cela implique. Ce faisant, les élèves développent le sens du relatif, apprennent à exprimer leur point de vue, à accepter celui des autres et à nuancer le leur.

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

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

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

Grands thèmes

(1) La Terre, un village global : toute société *interagit avec d'autres sociétés*, ce qui l'oblige à définir ses propres valeurs et à respecter celles des autres. La facilité et la rapidité des communications autour du globe font prendre conscience de la *responsabilité de chacun en tant que citoyen du monde*. De plus, la mutation rapide des sociétés modernes nécessite que chaque personne *s'engage* dans la recherche de l'harmonie sociale à l'échelle locale et planétaire.

(2) La dynamique du temps : *la compréhension du passé permet d'établir des liens avec le présent et amorce la transition vers l'avenir*. L'histoire, cadre de référence des sociétés, permet de s'identifier selon ses origines, de savoir s'identifier à son patrimoine, d'en connaître les défis.

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

- (3) Les interactions des humains avec leur territoire :** des rapports étroits existent entre les humains et les territoires qu'ils occupent. Ces territoires, *les humains s'y adaptent mais surtout les modifient* en fonction de leurs besoins. La géographie contribue à la découverte de ces interactions et permet de prendre conscience des actions à poser pour le développement harmonieux de ces territoires et leur préservation.
- (4) Les impacts économiques :** la vie d'une société est grandement influencée par la production des biens de consommation, en association avec leur préservation ou leur gaspillage, leur distribution et leur consommation. La connaissance des systèmes économiques, de leurs institutions et de leurs principes constitue un important outil d'intervention en société.
- (5) L'exercice de la démocratie :** c'est généralement dans la famille que l'enfant se familiarise en tout premier lieu avec le *processus démocratique*. À l'école, les élèves sont amenés à le pratiquer régulièrement dans les contacts avec les pairs. Les sciences humaines leur permettent, par la compréhension du fonctionnement et de l'importance de la démocratie au Canada et dans d'autres pays, de s'ouvrir au civisme actif. La comparaison avec d'autres systèmes politiques renforce la conception de la citoyenneté et insiste sur la nécessité *des droits, des libertés et des responsabilités* des personnes.

Concepts liens

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

- (1) Continuité et changement :** ces deux concepts sont relatifs aux sociétés et aux territoires d'hier et d'aujourd'hui. Ils permettent de comprendre la complexité des sociétés et des territoires à la fois par leurs éléments de permanence et par leur évolution.
- (2) Interaction et interdépendance :** les relations des personnes entre elles et avec leurs territoires constituent le point central de la vie des sociétés. Ces concepts permettent de comprendre le rôle

des personnes dans la communauté proche et dans la communauté planétaire.

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

Savoir

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

Savoir-faire

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

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

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

La stratégie d'enquête en sciences humaines permet aux élèves d'explorer des sujets, questions, problèmes ou enjeux afin de repérer de l'information pour entreprendre une réflexion prospective dans le but de formuler des réponses innovatrices. Le point de départ de cette stratégie est la curiosité naturelle des élèves qui les incite à utiliser différentes façons de **questionner**,* ² de réfléchir et d'aller ainsi plus loin dans la résolution de problèmes et la prise de décision. Les élèves utilisent le raisonnement critique, la pensée créative et les habiletés de **métacognition*** au cours de l'analyse des questions. Ces stratégies les poussent à se positionner face à un problème qui pourrait avoir des causes multiples et complexes sans solutions claires.

(2) Interprétation et communication des résultats

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

(3) Élaboration et coopération à des projets collectifs

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

Savoir-être

Les élèves seront encouragés à développer une attitude positive et un intérêt permanent envers les sciences humaines. Ils seront amenés à effectuer le transfert des concepts dans toute étude, analyse et prise de décision. L'apprentissage des sciences humaines devra amener les

² Les mots en gras accompagnés d'un * sont définis dans le glossaire page 60

élèves à valoriser l'importance du passé dans la réalité actuelle des *Acadiens et des francophones* du Nouveau-Brunswick et du Canada.

Les sciences humaines encourageront à respecter et à *défendre* les valeurs démocratiques de nos institutions et à *assurer une qualité de vie* personnelle et collective dans la société. L'apprentissage par les sciences humaines amènera les élèves à s'engager avec conviction dans la résolution de problèmes relatifs aux enjeux régionaux et mondiaux. Ils seront appelés à évaluer des situations et à indiquer des éléments de solution ou à considérer des solutions proposées par d'autres.

Résultats d'apprentissage généraux

3.2.1 Primaire : de la maternelle à la 8^e année

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

- (1) lire ***l'ORGANISATION**** d'une société sur son territoire.
- (2) interpréter des ***CHANGEMENTS**** dans l'organisation d'une société sur son territoire.
- (3) s'ouvrir à la ***DIVERSITÉ**** des sociétés sur leur territoire

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

Secondaire

3.2.2 Cours de géographie 9^e année

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

- (1) lire l'organisation d'un territoire
- (2) interpréter un enjeu territorial
- (3) construire sa conscience planétaire

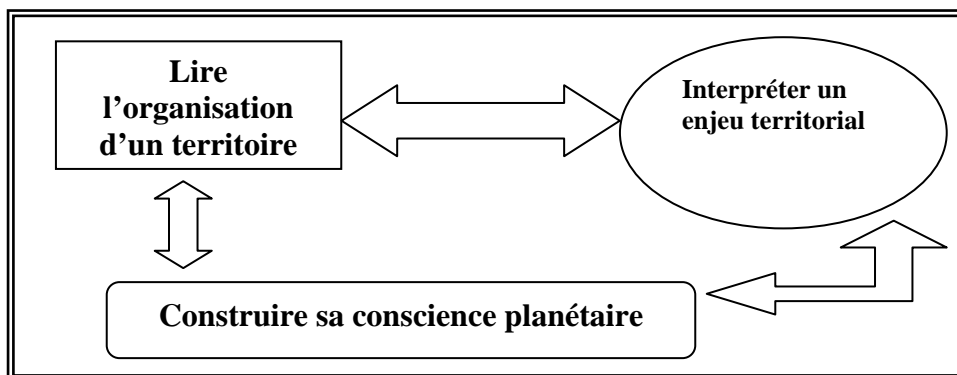
Le développement de ces résultats d'apprentissage s'effectue par l'étude de différents **territoires*** types et des concepts qui y sont associés. Les territoires à l'étude sont le territoire agricole, le territoire maritime, le territoire urbain, le territoire forestier, le territoire minier.

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

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

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

Schéma -La dynamique des résultats d'apprentissage généraux
Géographie 9^e année



3.2.3 Cours d'histoire 10^e année et 11^e année

Tout comme le programme de géographie de 9^e année, les programmes d'histoire de 10^e année et de 11^e année tirent profit des apprentissages réalisés en sciences humaines depuis la maternelle. Compte tenu des finalités intellectuelles, patrimoniales et civiques attribuées à l'enseignement de l'histoire dans les écoles acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick, ces programmes visent à amener l'élève à utiliser la démarche intellectuelle proposée par la discipline, à développer sa perspective historique et à construire ses compétences de citoyen responsable. Les deux programmes portent sur la même trame chronologique – de la période du 17^e siècle jusqu'à nos jours –, mais traitent chacun d'un laboratoire d'études particulier : le Monde en 10^e année et le Canada en 11^e année. Ils ont été conçus de manière à refléter la connexité des deux laboratoires d'études, d'où le partage des mêmes composantes pédagogiques.

Les résultats d'apprentissage généraux retenus sont les suivants :

- 1) *développer sa pensée historique en appliquant la **méthode historique****
- 2) *utiliser la **perspective historique*** de manière à donner un sens au monde dans lequel il vit*
- 3) *manifester une appréciation des attributs d'une **citoyenneté active, moderne et ouverte***

Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges économiques et culturels, l'internationalisation de la formation en histoire est une nécessité intellectuelle, civique et culturelle. Le cours d'histoire de la 10^e année porte sur l'histoire du Monde du 17^e siècle jusqu'à nos jours. L'élève doit être confronté (sugg. : doit s'ouvrir, s'éveiller) à la diversité culturelle et il doit développer sa curiosité, son ouverture d'esprit et son sens du respect des différences sociales; l'étude de l'histoire des autres peuples est un moyen privilégié d'y arriver. La mondialisation rend par ailleurs plus nécessaire que jamais l'étude de son pays et de ses origines. L'histoire sert non seulement à doter l'élève d'une culture, mais elle lui permet de trouver son identité; elle participe notamment à la constitution d'une mémoire collective partagée et d'une citoyenneté moderne et

ouverte. Le cours d'histoire de la 11^e année examine donc l'évolution du Canada depuis le 17^e siècle.

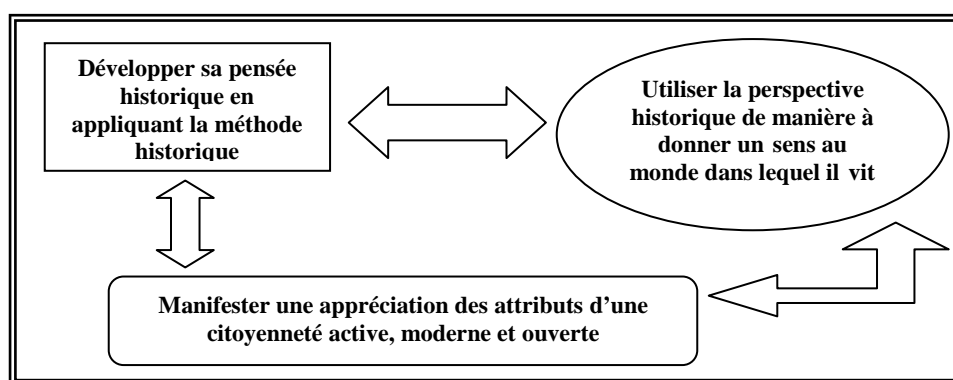
Portant sur des laboratoires d'études différents mais qui partagent une même plage chronologique, les deux cours sont étroitement liés. L'histoire du Monde éclaire l'histoire canadienne. Elle permet la mise en contexte des événements ou des phénomènes qui se manifestent au pays et qui ont des racines ou une portée internationale. Ainsi, la compréhension de la nature et du développement de l'expérience française en Amérique demande la connaissance des caractéristiques de la société de départ, la France du 17^e siècle, de son organisation sociale et de son mode de gouvernement. Ces éléments, examinés dans le cadre du cours de 10^e année, serviront par la suite dans le cours d'histoire canadienne de 11^e année. De même, à sa modeste échelle, l'histoire canadienne alimente depuis ses débuts l'odyssée humaine. Elle en est partie prenante, comme en fait foi, par exemple, la contribution canadienne à l'accueil de millions d'immigrants au fil des siècles. Les vastes mouvements migratoires initiés par la Révolution industrielle ne peuvent être bien saisis que si l'on examine à la fois les facteurs qui poussent au départ dans les anciennes sociétés et ceux qui attirent dans les nouveaux mondes.

Sans négliger l'acquisition de connaissances, l'approche privilégiée met l'accent sur le développement par l'élève de compétences non seulement applicables à l'étude de l'histoire, mais aussi transférables à d'autres situations. Cela dit, les résultats d'apprentissage sont présentés de manière à tenir compte du fait que l'étude de l'histoire n'est pas qu'un simple prétexte servant au développement de compétences intellectuelles ou civiques, mais que la matière elle-même est un savoir et un patrimoine que l'élève doit s'approprier pour se réaliser dans sa vie adulte, développer une mémoire partagée et assumer pleinement son rôle de citoyen.

L'enseignement du programme de l'histoire du Canada, et plus encore en ce qui a trait à l'histoire du Monde, pose un grand défi compte tenu de l'étendue des périodes à l'étude de chacun. L'enseignant doit mettre l'accent sur l'essentiel, à partir de choix judicieux. Sans se départir d'une sensibilité justifiée à l'égard de la continuité en histoire, il est invité à mettre l'accent sur la notion de changement, à travailler à partir des faits historiques qui sont porteurs de changement – la Révolution américaine ou la Confédération canadienne, par exemple – et qui constituent autant de temps forts ou de moments historiques à approfondir et à comprendre. Étant donné que l'histoire se définit avant tout

comme la science du temps, celle qui étudie l'évolution des sociétés humaines dans la durée, c'est encore l'approche chronologique qui est la plus appropriée pour organiser les éléments de contenu qui serviront à l'atteinte des résultats d'apprentissage. Les programmes cherchent à tisser des rapports entre le présent et le passé afin d'amener l'élève à donner un sens au monde dans lequel il vit.

Schéma -La dynamique des résultats d'apprentissage généraux
Histoire 10^e année et 11^e année



3.2.4 Cours de droit 86411

Le programme de droit cadre avec les orientations des programmes des sciences humaines ; il adhère à la formation intellectuelle et sociale de l'élève. Le droit est une discipline qui amène l'élève à traiter des relations entre les individus en tant que membre d'un groupe social ainsi que des relations des citoyens avec leurs institutions juridiques et leur territoire. L'étude des institutions juridiques de sa province, de son pays ainsi que celles du droit international feront l'objet d'apprentissage. L'élève sera parallèlement amené à apprécier les règles qui régissent d'autres sociétés ailleurs dans le monde. Le droit fournit à l'élève un contexte idéal à l'apprentissage de son rôle de citoyen en développant sa pensée critique et sa conscience citoyenne.

Les résultats d'apprentissage généraux retenus sont les suivants :

- 1) *interpréter des concepts relatifs au droit dans le but de développer sa conscience citoyenne ;*
- 2) *analyser une question juridique de manière à développer sa pensée critique ;*
- 3) *analyser des règles régissant les différentes sociétés de la communauté mondiale.*

Les apprentissages dans le cadre du cours de droit démystifient le droit et rendent cette discipline accessible. L'élève y examine des questions sociales d'un œil critique, développe une logique de pensée juridique, forme son opinion sur des faits de sorte à devenir un citoyen averti qui désire s'informer pour guider ses prises de décision. Ces apprentissages servent à l'élève aujourd'hui et en tant qu'individu au sein d'une collectivité.

Toutes les sphères de notre vie sont touchées par le droit. L'étude du droit prépare l'élève à des situations de la vie courante. D'abord, la vie professionnelle est touchée par le droit d'une façon ou d'une autre. Nos élèves sont de futurs travailleurs sociaux, politiciens, médecins, mécaniciens, avocats, vendeurs, informaticiens ; certains feront partie d'un syndicat, d'autres chercheront à éviter que le syndicat entre dans leur entreprise. Enfin, il y a de

fortes chances que leur vie personnelle touche aux domaines tels que les contrats, la co-habitation, la responsabilité civile et autres.

L'étude des institutions juridiques tente de circonscrire les droits, les libertés et les responsabilités des membres de la société canadienne. Ces institutions visent à protéger les droits individuels et collectifs et à régir les rapports entre les membres d'une société. L'éducation à la citoyenneté est donc un fil conducteur du cours de droit. Ses concepts visent à amener l'élève à devenir un citoyen bien renseigné et conscient des droits qui lui reviennent et des responsabilités qui lui incombent.

Par le fait même, le cours de droit amène l'élève à comprendre les institutions juridiques provinciales, nationales et internationales qui énoncent ses droits et ses responsabilités en tant que citoyen de chacune de ces instances.

En outre, l'élève doit reconnaître l'importance du passé des Acadiens pour comprendre la réalité des francophones du Nouveau-Brunswick.

Notre société connaît des changements profonds et est aux prises avec des défis inédits, tant sur les plans démographique que technologique, social et politique. L'élève est face à des valeurs, souvent contradictoires, et devra faire preuve d'ouverture d'esprit. Il a besoin d'être compétent, informé, réfléchi, critique et responsable. Plutôt que de se limiter à assimiler de l'information, il doit tenter de l'interpréter et de l'évaluer.

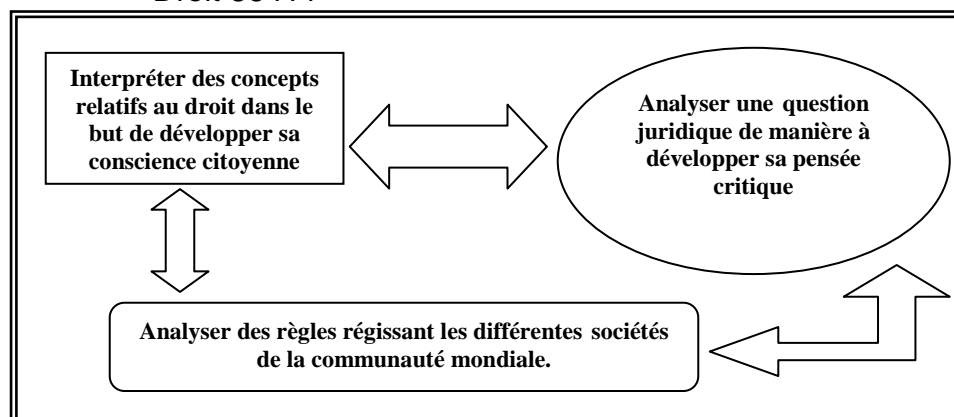
L'approche pédagogique mettra l'accent sur le développement par l'élève d'habiletés de haut niveau non seulement applicables à l'étude du droit, mais aussi transférables à d'autres situations. Le but est d'amener l'élève à se questionner afin de donner un sens au monde dans lequel il vit. L'élève est ainsi placé au centre du processus d'apprentissage et d'évaluation ; c'est lui qui construit son savoir, un savoir utilisable dans le contexte d'éducation à la citoyenneté.

Dans ses recherches, l'élève va découvrir que le droit est complexe ; chaque réponse avancée ne peut être considérée, dans la plupart des cas, en tant qu'ultime réponse commune à tous. Par conséquent, l'interaction entre les élèves permet à chacun d'approfondir sa recherche et de nuancer son point de vue. Il devra constamment se questionner et justifier ses arguments.

Dans un même ordre d'idées, l'enseignant verra à présenter des situations d'apprentissage significatives et contextualisées qui placeront l'élève le plus près possible de situations de la vie courante où il devra faire appel à un ensemble d'opérations. Puisque celles-ci donnent du sens aux apprentissages, elles influent sur la motivation intrinsèque de l'élève.

Et qui plus est, le droit contribue à développer chez l'élève les résultats d'apprentissage transdisciplinaires, particulièrement la communication et la pensée critique. En effet, le cours de droit incite à l'interaction et à la collaboration entre les élèves. Il y a une libre circulation des idées et une diversité de points de vue qui permettent la construction de savoirs dans des contextes significatifs. Le cours de droit place souvent l'élève dans des situations de communication telles que débats, procès simulés, tables rondes, études de cas, discussions collectives, et en équipe, qui l'amèneront à enrichir son vocabulaire, sa syntaxe et à exprimer clairement ses idées puisque la maîtrise de la langue passe par l'utilisation de la langue. Lors de ces situations d'apprentissage, l'élève devra tenir compte de l'objectivité de son texte, oral ou écrit, qui sera souvent à caractère argumentatif ; en somme, il devra réinvestir ses apprentissages du cours de français. À titre d'exemple, l'élève devra débattre de questions juridiques tels que l'euthanasie, le suicide assisté, la peine de mort, les mariages civils, la biotechnologie et les questions environnementales, sujets qui sont souvent controversés. Pour y arriver, il devra utiliser des éléments du discours qui appuient ses opinions (faits, exemples, références, rapports, statistiques) et utiliser des marqueurs de relation qui mettent en évidence les rapports qui unissent les arguments entre eux pour soutenir la prise de position ou le point de vue adopté. De même, l'enseignant verra à fournir à l'élève de nombreuses occasions d'exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Schéma -La dynamique des résultats d'apprentissage généraux
Droit 86411



PLAN D'ÉTUDES – DROIT 86411

1	Résultat d'apprentissage général Interpréter des concepts relatifs au droit dans le but de développer sa conscience citoyenne.
----------	---

Vue d'ensemble

Vivre en société implique la compréhension des lois qui la régissent. L'élève va découvrir que les lois sont créées à partir d'un besoin et que ces lois servent à régler les litiges, les ententes ainsi que les lignes de conduite qui dictent de quelle façon les citoyens doivent agir en société.

L'étude des origines du droit procure aux élèves un aperçu de l'évolution des sociétés. Il faut appuyer sur le caractère évolutif du droit plutôt que de s'arrêter à des faits historiques. L'élève pourra constater que certains documents anciens ont énoncé des principes de droit tels que le Code d'Hammourabi, il y a au-delà de 4000 ans. En découvrant les origines du droit canadien, l'élève va s'interroger sur la participation des Acadiens lors des prises de décision.

L'élève saura reconnaître le fonctionnement de l'appareil judiciaire et le rôle de ses intervenants. La structure hiérarchique du système judiciaire est composée de tribunaux ayant chacun leur juridiction. Certains régissent les relations entre l'État et les particuliers ou les organismes (droit public) ; d'autres, les relations entre les particuliers ou les groupes de particuliers (droit privé).

L'élève sera amené à faire des transferts en établissant des liens entre des concepts de droit et des événements de la vie courante. D'une part, l'élève examine de multiples cas qui font partie de la jurisprudence afin de comprendre l'application du droit. D'autre part, les médias fournissent, sur une base quotidienne, de l'information à jour de décisions des tribunaux qui contribuent à l'évolution du droit. Ils présentent maintes occasions d'approfondir les concepts étudiés.

L'acquisition du vocabulaire juridique se fera en contexte. Ainsi, l'élève va enrichir sa langue en se dotant d'un vocabulaire spécifique à la compréhension du droit.

1	Résultat d'apprentissage général Interpréter des concepts relatifs au droit dans le but de développer sa conscience citoyenne.
----------	--

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>
<ul style="list-style-type: none">• élaborer un portrait de l'histoire du droit ;• recourir au langage juridique ;• reconnaître les caractéristiques des différents types de droit ;• manifester une appréciation du rôle du droit dans la société ;• évaluer des situations de la vie courante afin de déterminer si elles sont conformes au droit.

2	Résultat d'apprentissage général Analyser une question juridique de manière à développer sa pensée critique.
----------	---

Vue d'ensemble

Il est important en tant que citoyen de pouvoir se former une opinion éclairée après avoir pesé les atouts et les contraintes de problèmes et d'enjeux juridiques. L'élève sera appelé à faire des choix et ce, toute sa vie durant.

Pour analyser une question juridique, l'élève doit confronter ses connaissances du droit, au fur et à mesure que ses apprentissages se perfectionnent, afin de regarder d'un esprit critique la jurisprudence qui contribue à l'évolution du droit.

Il sera donc essentiel que l'élève applique les différents éléments de la stratégie d'enquête qui lui permettront d'analyser des questions juridiques et des enjeux sociaux.

Dans sa démarche, l'élève devra poser des questions réfléchies qui le conduiront à trouver et à évaluer des faits, à prendre une position et à la défendre avec des arguments convaincants d'une façon claire et structurée.

Dans la cueillette de ses données, il est essentiel que l'élève découvre la problématique du sujet. Pour ce, il devra développer l'habileté de distinguer entre un fait et une opinion et savoir se servir de ces faits pour établir ses arguments. Il sera donc en mesure d'adopter un des points de vue et de se préparer à le défendre en s'assurant que les arguments sont solidement présentés. L'élève doit aussi se préparer à répondre aux questions puisque les sujets suscitent souvent de fortes discussions.

L'analyse d'enjeux juridiques contribue à donner vie au droit ; par exemples, l'euthanasie, le suicide assisté, la biotechnologie, la propagande haineuse, la violence, la liberté de reproduction, les droits des francophones, l'avortement, les droits ancestraux des autochtones, les erreurs judiciaires et la libération des criminels sexuels et dangereux. En s'interrogeant sur différentes questions

juridiques, l'élève interprète des réalités qui lui permettent de développer des outils pour construire sa conscience citoyenne.

Ces situations dont ils entendent parler au quotidien dans les médias exigent et permettent que l'élève applique ses connaissances juridiques, enquête et organise sa recherche afin de se positionner par rapport à la question. Ainsi, l'élève développe l'habileté d'aborder une question avec un esprit critique. Ces apprentissages contribuent à faire de lui un citoyen averti, capable de se formuler une opinion en examinant des faits et les arguments des différentes parties.

Tout au long de son apprentissage, l'élève développe sa pensée critique et il améliore ses habiletés d'expression orale et de compréhension de textes relatifs au droit.

2	Résultat d'apprentissage général Analyser une question juridique de manière à développer sa pensée critique.
----------	--

Résultats d'apprentissage spécifiques

L'élève doit pouvoir :

- cerner la complexité de la problématique ;
- recueillir de l'information ;
- distinguer un fait d'une opinion ;
- prendre position ;
- préparer l'argumentation afin de défendre sa position.

3	Résultat d'apprentissage général Analyser des règles régissant les différentes sociétés de la communauté mondiale.
----------	---

Vue d'ensemble

Toujours dans le cadre d'éducation à la citoyenneté, le cours de droit permet une ouverture sur le monde. Plus que jamais, la Terre est un village global. En examinant nos institutions juridiques, nos droits et libertés, l'élève aura l'occasion de s'ouvrir à différentes situations qui se passent ailleurs dans le monde en y examinant les ressemblances et les différences. Il sera en mesure d'explorer les conséquences dans ces sociétés.

Il n'y a pas de gouvernement mondial ; chaque État est souverain. Il n'existe pas de service de police mondialement reconnu ou de structure judiciaire universelle. Pour ces raisons, les nations ne peuvent qu'agir de façon autonome ou de concert avec les autres États. En conséquence, les nations établissent des accords qui régissent certains domaines des relations internationales tels que la Convention de Genève, l'Accord de Kyoto et la Convention relative aux droits des enfants. Les États qui décident d'y adhérer doivent respecter les exigences de ces ententes.

L'Organisation des Nations Unies (ONU) tente de faire respecter un code international de principes de conduite. Pour y arriver, elle a mis sur pied un système de lois internationales que les États membres s'engagent à suivre.

Certains organismes jouent un rôle prépondérant sur la scène internationale pour régler des conflits aux niveaux politique, environnemental, économique, humanitaire et social.

3	Résultat d'apprentissage général Analyser des règles régissant les différentes sociétés de la communauté mondiale.
----------	--

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>
<ul style="list-style-type: none">• expliquer les ressemblances et les différences dans diverses sociétés de la communauté mondiale du point de vue juridique;• Interpréter les conséquences que ces ressemblances et différences peuvent avoir dans les sociétés ailleurs dans le monde ;• évaluer l'impact des conventions et traités internationaux.

GLOSSAIRE

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

Concepts : représentations mentales d'un ou de plusieurs phénomènes et de leur relation (Angers, 2000).

Conscience citoyenne : la capacité à reconnaître les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer des choix et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé (Saliou Sarr).

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

Documents sources : documents qui ont marqué l'évolution du droit canadien. Certains orienteront l'enseignant (tel un organigramme); d'autres seront partagés avec l'élève. Ces documents, parfois juridiques ou historiques ou politiques, serviront à l'élève pour appuyer sa recherche dans la compréhension des étapes qui ont façonné notre système juridique actuel. Certains lui permettront un aperçu des différentes sociétés qui ont contribué à la base de notre système à différentes époques. D'autres sont des documents plus récents tels que la Charte canadienne des droits et libertés, la structure hiérarchique des tribunaux, des extraits de différents codes de lois qui gèrent notre système judiciaire. Enfin, on ne peut passer à côté de certains événements historiques qui ont contribué à la composition du droit canadien et de ses institutions ; à titre d'exemples, des documents tels que la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 et la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948.

Métacognition : se rapporte à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement. (Pintrich 1990)

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

Questionner : (voir Annexe 2)

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

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

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

CONTENU NOTIONNEL

Il n'y a pas de préalable au cours de Droit 86411. Cependant, l'élève aura acquis de nombreuses connaissances dans son cours d'histoire du Monde en 10^e année. Certains élèves auront également déjà suivi le cours d'histoire du Canada avant le cours de droit.

Présentation des éléments du contenu

Introduction

Mise en situation : problèmes et enjeux juridiques

Activation des connaissances antérieures

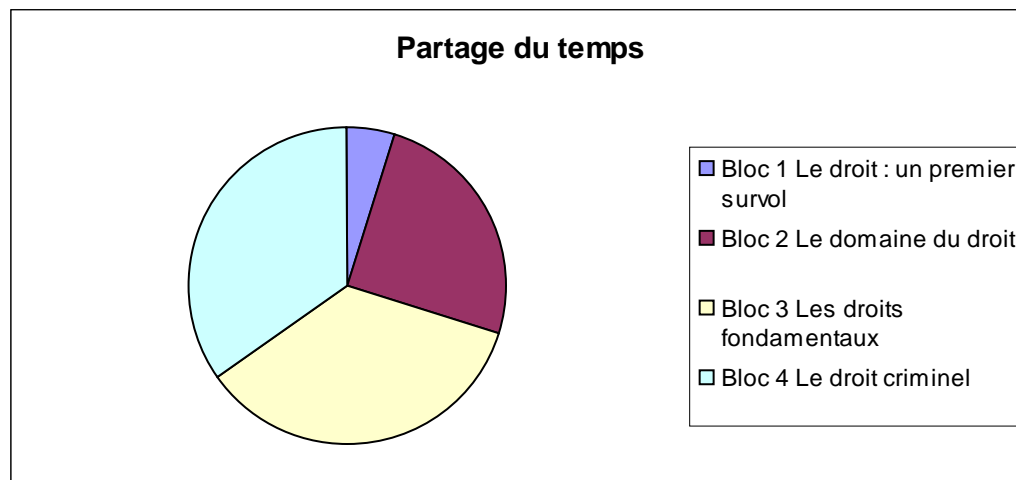
Bloc 1 - Le droit : un premier survol

Bloc 2 - Le domaine du droit

Bloc 3 - Les droits fondamentaux

Bloc 4 - Le droit criminel

Répartition du temps d'enseignement



Connaissances conceptuelles

La sélection des concepts repose sur leur capacité à expliquer le changement dans notre système juridique au fur et à mesure que les sociétés évoluent et que de nouveaux besoins surgissent. Ces connaissances servent à expliquer à la fois le passé et le présent.

L'étude des divers concepts sera approfondie à partir de thèmes à l'aide de documents sources à l'appui.

Concepts

- Actus reus
- Charte
- Constitution
- Crimes contre l'humanité
- Défense
- Discrimination
- Droit
- Droits et libertés
- Droits linguistiques
- Enchâssement
- Formule d'amendement
- Habeas corpus
- Infractions
- Jurisprudence
- Loi
- Mens rea
- Multiculturalisme
- Organismes internationaux
- Partage des pouvoirs
- Présomption d'innocence
- Primauté du droit
- Procès
- Sentence
- Stare decisis
(Règle du précédent)
- Tribunaux
- Valeurs

Orientations générales

Pour comprendre le système juridique actuel, l'élève devra, dans certains cas, examiner les événements et les sources du passé qui ont contribué à façonner le système juridique du Canada ainsi que l'état actuel des relations juridiques à travers le monde. Étant donné que les institutions juridiques et politiques sont intimement liées, l'élève devra également comprendre le fonctionnement de ces dernières pour mieux comprendre la société à laquelle il appartient. Le système politique canadien revêt une importance primordiale puisque la nature de celui-ci détermine dans une large mesure le fonctionnement des systèmes juridiques et économiques canadiens. Le Canada étant une démocratie, le gouvernement canadien détient son pouvoir du peuple et l'exerce dans l'intérêt du peuple. Puisque l'élève sera appelé un jour à exprimer sa volonté quant à la conduite de la destinée collective, il importe qu'il saisisse que les membres du gouvernement sont en quelque sorte les porte-parole de la population.

L'élève sera amené à interpréter des concepts sur différents aspects qui peuvent se manifester dans les thèmes étudiés. Ainsi, l'enseignant pourra amener l'élève à apprécier les règles qui régissent notre société et différentes sociétés dans le monde. L'examen d'une question sous différents angles en comparant les points de vue des divers intervenants contribuera au développement de sa pensée critique et de sa conscience citoyenne. L'élève va découvrir que le droit est omniprésent dans toutes les sphères de notre vie et sera en mesure d'en apprécier la nécessité. Dès que nous vivons en société, nous avons besoin de lois pour régir nos relations afin de vivre en harmonie.

Durant le cours, l'élève va découvrir les fondements juridiques de notre système démocratique en développant un esprit critique face à notre système judiciaire. Il sera capable d'en reconnaître les faiblesses tout en étant en mesure d'en apprécier les forces, par rapport à d'autres pays, à titre d'exemples : les libertés fondamentales, les droits démocratiques, les garanties juridiques et les droits linguistiques. L'élève va se questionner sur le rôle du droit dans la société canadienne, le rôle des tribunaux et de leurs responsabilités, les droits des citoyens canadiens et les limites aux libertés individuelles et collectives. Cet apprentissage ne peut se faire sans l'actualité à l'appui. En somme, il devra se faire une représentation du droit et de son importance dans notre société.

Étant donné la vaste étendue du domaine juridique, des choix s'imposaient quant au contenu notionnel. La majeure partie du cours sera donc consacrée aux droits fondamentaux et au droit criminel. Ce sont deux domaines qui touchent de près à l'actualité et à l'évolution du droit et qui permettent à l'élève de développer sa conscience citoyenne, tant au niveau local que planétaire.

Tel qu'énoncé dans le plan d'étude, l'acquisition du vocabulaire relatif au droit doit se faire en contexte. De même, l'enseignement ne sera pas axé sur des dates. Elles serviront plutôt de points de repère à l'élève qui devra mettre de

l'ordre chronologique dans les différents éléments de ses apprentissages afin de mieux comprendre l'évolution du droit.

Introduction

Mise en situation : problèmes et enjeux juridiques internationaux, nationaux et régionaux
À déterminer en salle de classe, par le biais d'activités diverses mises sur pied par l'enseignant et en se référant à l'actualité.
<ul style="list-style-type: none">• Vérifier les perceptions de l'élève par rapport à son vécu et à son interprétation de l'actualité.• Faire un retour sur les acquis :<ul style="list-style-type: none">➤ 7^e et 8^e – Préhistoire au 16^e siècle➤ 10^e – Histoire du Monde, 17^e au 21^e siècles➤ 11^e – Histoire du Canada, 17^e au 21^e siècles

Orientations suggérées

En guise d'introduction, les élèves sont appelés à faire l'inventaire de grands problèmes et enjeux juridiques tels qu'ils les perçoivent. Ici comme ailleurs, l'actualité doit être intégrée aux apprentissages afin de les rendre plus signifiants. La technique de remue-méninges peut être particulièrement appropriée à cette fin. Une liste d'éléments jugés significatifs peut être élaborée. Le rôle de l'enseignant consiste à amener les élèves à donner un sens à cette série et à tenter de lier les éléments proposés aux concepts retenus dans le cadre du cours. L'élaboration d'une carte d'exploration se prête très bien au triage et à la classification des éléments. Ces derniers constituent des points de repère dont l'enseignant pourra se servir tout au long du cours afin de rendre son enseignement plus signifiant.

Voici des éléments qui méritent d'être examinés sommairement, afin de mettre à niveau les connaissances des élèves et surtout d'établir des relations entre les événements, les faits et les concepts à l'étude. Il s'agit de déterminer comment ces éléments font partie de la toile de fond de notre système judiciaire aujourd'hui. Il ne s'agit pas de reprendre tout ce qui a été vu dans les cours d'histoire précédents, mais bien d'insister sur les éléments qui expliquent plus particulièrement le système juridique du Canada, le grand portrait. Il faut considérer que certains de ces éléments font l'objet d'étude plus approfondie aux blocs 2 et 3.

7^e et 8^e → Civilisation : la Mésopotamie, aujourd'hui l'Irak. Il est intéressant de noter que la *Mésopotamie, vers 1567 av. J.-C., était le berceau de la civilisation, d'où le Code d'Hammourabi.*

10^e → Histoire du monde

- *Les contacts qui s'établissent entre l'Europe et les autres parties du globe*
- *La Charte des droits, Angleterre, 1689*
- *La Guerre d'indépendance américaine, 1776-1783 – Déclaration d'indépendance, 1776*
- *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, France, 1789*
- *La Confédération canadienne, 1867*
- *La création de l'ONU, 1945*
- *La déclaration universelle des droits de l'Homme, 1948*

11^e → Histoire du Canada

- *Traité d'Utrecht et perte de l'Acadie, 1713*
- *Le Traité de Paris, 1763*
- *L'Acte de Québec, 1774*
- *La création du Nouveau-Brunswick, 1784*
- *La création du système de réserves amérindiennes, 1830*
- *La Confédération, 1867 (A.A.N.B.)*
- *Le Statut de Westminster, 1931*
- *Le rapatriement de la Constitution et l'adoption de la Charte des droits et libertés, 1982.*
- *La Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996*

Bloc 1 → Le droit : un premier survol

Concepts

- Droit
- Primauté du droit
- Jurisprudence
- Stare decisis (Règle du précédent)
- Loi
- Droits et libertés
- Valeurs

Thèmes

- Évolution historique du droit
- Traditions juridiques : Common Law \ Droit civil

Interpréter des concepts relatifs au droit dans le but de développer sa conscience citoyenne

Analyser une question juridique de manière à développer sa pensée critique

Analyser des règles régissant les différentes sociétés de la communauté mondiale.

Documents sources

- Code d'Hammourabi / Code babylonien
- Loi hébraïque
- Magna Carta (La Grande Charte)
- Droit Canon
- Dix commandements
- Code justinien et Code de Napoléon

Bloc 1 - Le droit : un premier survol

Orientations suggérées

Dans un premier survol, il ne faut certes pas aller trop en profondeur dans l'exploitation des deux thèmes : l'évolution historique du droit et les traditions juridiques. D'ailleurs, les éléments essentiels reviendront dans les autres blocs. L'enseignant verra à s'attarder sur les raisons d'être, les valeurs, l'évolution, les ressemblances et les différences.

Le but d'étudier l'évolution du droit est justement d'observer son caractère évolutif selon les besoins de la société et d'observer à quel point les valeurs influent sur les lois d'une société.

Même si l'étude du droit se fait dans un contexte canadien, un aperçu d'événements historiques et de lois permet d'amener l'élève à comparer les lois anciennes à celles d'aujourd'hui ; par exemple, le code d'Hammourabi et le code hébraïque. L'enseignant verra à amener l'élève à se poser des questions qui l'inciteront à réfléchir sur des situations évolutives tels les peines accordées aux différentes infractions, le traitement des prisonniers, la peine de mort au Canada et dans le monde.

La religion avait une place prépondérante jusqu'à la Renaissance au niveau des lois puisque l'Église avaient de fortes influences auprès de la monarchie. D'ailleurs, nos lois reflètent encore ces valeurs religieuses. En outre, dans certains pays, le système de loi est encore étroitement lié à la religion.

L'élève devra aussi prendre conscience qu'en plus de leurs origines anciennes, les traditions juridiques du Canada proviennent des deux pays fondateurs, la France et l'Angleterre, soit le droit civil et la common law.

Seul le Québec a conservé le système de droit civil. Un survol historique permettra à l'élève d'en comprendre le pourquoi.

À l'origine, la common law a évolué à partir des décisions judiciaires des juges itinérants. Ce sont encore les décisions judiciaires qui font progresser notre système juridique aujourd'hui. Il faudra donc appuyer sur le caractère évolutif du droit. La jurisprudence, la règle du précédent (Stare Decisis), la primauté du droit feront l'objet d'étude.

Pistes d'enseignement

- Pourquoi les lois sont-elles ainsi aujourd'hui au Canada et ailleurs dans le monde ? L'enseignant peut commencer par amener l'élève à examiner la situation du droit aujourd'hui et l'amener à se questionner à savoir pourquoi c'est comme cela aujourd'hui.
- Au fur et à mesure que les élèves acquièrent des notions, ils pourront construire une ligne du temps (une fresque pour la salle de classe, une par équipe ou individuellement) et ce, tout au long du semestre.
- Préparer une tâche où les élèves circulent dans différentes stations et notent leurs questions et réflexions (à l'aide d'une feuille de route) par rapport aux documents qui s'y trouvent : p. ex. Code d'Hammourabi, Loi hébraïque, Magna Carta, Droit canon, Code de Napoléon.
Feuille de route :
 - Qu'est-ce qui te frappe le plus dans ce document ?
 - Quelles questions te poses-tu face à ce document ?
 - À qui s'adressaient ces lois ou ces règles et à quelle époque ?
 - Quelles sont ses ressemblances avec les lois d'aujourd'hui ?
 - Quelles valeurs ces lois véhiculent-elles ?
- Pour étudier l'évolution du droit, l'élève pourra faire une recherche sur des causes telle que l'affaire Marshall (pêche) concernant les droits des autochtones. Cette décision de la cour influe sur les droits des autochtones et les aide dans leurs revendications. Amener les élèves à réfléchir sur les revendications des autochtones, leurs frustrations d'avoir été ignorés au cours des générations.
- Faire faire une affiche ou une présentation illustrant l'importance du droit dans la société – bonne activité d'intégration.
- Choisir une mise en situation qui illustre pour les élèves le besoin des lois, une situation où ils devront organiser une société sans structure, tel un groupe de personnes qui se retrouvent sur une île déserte à la suite d'un naufrage.
- Faire faire un schéma comparatif entre la common law et le droit civil par rapport à leurs sources, leurs fondements philosophiques et le rôle des juges.
- Lois farfelues : exploiter le pourquoi à l'origine de ces lois.

Bloc 2 → Le domaine du droit

Concepts

- Constitution
- Enchâssement
- Formule d'amendement
- Charte
- Partage des pouvoirs
- Tribunaux
- Droit
- Droits et libertés
- Loi

Thèmes

- Fonctionnement des pouvoirs fédéraux et provinciaux :
Législatif, exécutif et judiciaire
- Types de droit :
Droit public
Droit privé

Interpréter des concepts relatifs au droit dans le but de développer sa conscience citoyenne

Analyser une question juridique de manière à développer sa pensée critique

Analyser des règles régissant les différentes sociétés de la communauté mondiale.

Documents sources

- Organigramme des gouvernements
- Étapes d'adoption d'un projet de loi
- Organigramme des tribunaux
- Acte de l'Amérique britannique (1867) incluant les articles Article 91, 92 et 93
- Loi constitutionnelle de 1982

Bloc 2 - Le domaine du droit

Orientations suggérées

Dans l'étude du domaine du droit, l'élève s'arrêtera sur deux thèmes, soit le fonctionnement des pouvoirs et les types de droit.

Fonctionnement des pouvoirs fédéraux et provinciaux

La Constitution canadienne - La constitution est la loi suprême d'un État, la loi fondamentale d'un pays. Les pouvoirs du gouvernement canadien sont définis et limités dans la constitution. Au Canada, la primauté du pouvoir, c'est la Constitution. Même la Reine et le Gouverneur général y sont soumis. Ce document juridique décrit les institutions de l'État, organise en son sein la répartition des pouvoirs et fixe les règles relatives à l'organisation de l'État et de la société. L'interprétation de la Constitution relève de la Cour suprême du Canada.

Puisque la Constitution est la loi fondamentale du Canada, toutes les autres lois doivent y être conformes. Qu'elle soit fédérale, provinciale ou municipale, une loi jugée contraire à cette loi fondamentale est déclarée inconstitutionnelle et invalide.

La Constitution canadienne a été créée en 1867, par une loi du Parlement britannique, néanmoins elle a été modifiée au cours des années. Des changements à souligner sont le Statut de Westminster en 1931 et le rapatriement de notre Constitution en 1982.

La Loi constitutionnelle de 1867 divise les compétences entre deux gouvernements : le fédéral et le provincial.

Le partage des pouvoirs - L'étude de la structure du gouvernement permet à l'élève de comprendre notre système démocratique. Les pouvoirs législatif et exécutif doivent collaborer étroitement afin d'assurer le bon fonctionnement du parlementarisme tandis que le pouvoir judiciaire est totalement indépendant des deux premiers afin d'en assurer l'impartialité.

L'élève sera placé en situation où il devra se questionner sur le pourquoi du partage des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, le fonctionnement de chacun, voire l'origine de ces pouvoirs.

Le pouvoir législatif - Le parlementarisme peut se définir comme étant un régime politique qui détient le pouvoir législatif, c'est-à-dire le pouvoir de faire et de modifier des lois. En common law, le droit législatif s'est construit graduellement. Au Canada, l'adoption de la démocratie libérale faisait partie de l'héritage britannique au moment où la colonie a accédé au rang de nation. Elle a donc été introduite avec les lois et les coutumes de ce pays.

Dans le fonctionnement du pouvoir législatif, l'élève devra nécessairement prendre connaissance des institutions qui composent le Parlement : le monarque, le Sénat et la Chambre des communes. Puisque le Canada est une monarchie constitutionnelle, notre chef d'État est le monarque britannique, représenté en permanence sur le territoire canadien par le Gouverneur général.

La procédure d'adoption d'un projet de loi fera l'objet d'apprentissage. Sur le plan législatif, le Gouverneur général doit donner son accord, par la sanction royale, aux projets de loi adoptés par les deux chambres du Parlement. L'élève verra que les étapes d'adoption d'un projet de loi diffèrent au niveau provincial par rapport à celles du fédéral.

Pour exploiter ce thème, l'enseignant verra à faire vivre des situations authentiques qui obligeront l'élève à s'appropriier ces procédures. La simulation d'une session où un projet de loi est présenté à l'Assemblée législative ou à la Chambre des communes en est un exemple. L'actualité peut très bien appuyer ce thème.

Le pouvoir exécutif - Sans faire une étude exhaustive du pouvoir exécutif, l'élève sera amené à apprécier et à critiquer le système existant. Le pouvoir exécutif veille à exécuter les décisions du Parlement. L'élève devra surtout comprendre d'où proviennent les membres du Cabinet. Ce groupe de personnes, qui varie selon les désirs du Premier Ministre, exerce un pouvoir énorme. Il a à son service tout un appareil gouvernemental : la fonction publique.

Dans le fonctionnement du pouvoir exécutif, l'élève devra prendre connaissance de ses principales composantes : la Couronne, le Premier Ministre et le Cabinet (Conseil des ministres). Le Premier Ministre dirige le Cabinet et est chef du gouvernement canadien ; il tire son pouvoir de la convention plutôt que de la Constitution.

Le pouvoir judiciaire - Les personnes qui exercent les pouvoirs législatif et exécutif ne peuvent en aucun cas intervenir dans la procédure judiciaire. Le rôle du pouvoir des tribunaux consiste à appliquer et à interpréter les lois adoptées par le Parlement.

Dans le fonctionnement du pouvoir judiciaire, la structure des cours de justice fera l'objet d'étude. L'élève devra se faire une représentation des tribunaux. Il comprendra qu'ils sont organisés en hiérarchie selon une série ascendante de pouvoirs. Au sommet de la hiérarchie se trouve la Cour suprême du Canada dont les décisions sont finales et sans appel. Depuis 1949, il n'y a plus d'appels judiciaires interjetés auprès du Conseil privé de Londres. La Cour suprême du Canada est depuis la plus haute instance au pays.

Pour éviter que ces institutions ne soient qu'un organigramme pour l'élève, des cas de jurisprudence ainsi que l'actualité contribueront à leur donner vie. Il y aura de nombreuses occasions de s'y référer.

La Constitution du Canada prévoit que les provinces ont des pouvoirs exclusifs en matière d'administration de la justice sur leur territoire. Elle peut aussi créer plusieurs types de cours.

Types de droit

En résumé le droit public est tout ce dont l'état s'occupe et le droit privé offre des recours aux individus entre eux. Ce sont deux types qui ont des règlements et des procédures différentes. En plus, il existe des droits spécialisés. Le programme de droit ne vise pas à faire de l'élève un spécialiste des différents types de droit.

Le droit public est la division générale de droit qui s'occupe des questions touchant la société dans son ensemble. Il se rapporte aux relations entre l'État et les particuliers ou les organismes. Bien que le droit public englobe plusieurs branches, l'apprentissage mettra l'accent sur le droit constitutionnel, le droit environnemental et le droit criminel, ce dernier fera l'objet d'étude au bloc 4.

Le droit privé est la division générale du droit qui se rapporte à la protection des droits privés et sert principalement à régler les différents et les conflits qui existent entre les particuliers ou groupes de particuliers. Les principaux secteurs du droit privé qui feront l'objet d'apprentissage sont le droit de la responsabilité civile délictuelle, le droit des successions, le droit de la famille et le droit des contrats.

Quant au droit spécialisé, il a son propre système, ses propres tribunaux et règlements. Ces systèmes fermés ne sont pas soumis aux mêmes règles de droit que celles du droit public. Il ne touche que leurs membres, par exemple, le droit militaire et le droit canonique.

Pistes d'enseignement

- Amener les élèves à comparer des constitutions pour en comprendre le concept, par exemple, celle du conseil des élèves, celle d'autres organismes dont leurs parents ou grands-parents font partie.
- À partir de documentation sur les différentes cours de justice, l'élève se construit un schéma organisationnel représentant la hiérarchie et les voies d'appel.
- Organiser un débat sur un projet de loi ou un sujet controversé.
- Inviter un avocat qui pratique le
 - droit familial
 - droit des contrats
 - droits des biens : propriété, hypothèques, titres, recherche de titres
- Petite recherche sur le droit familial et successoral
- Petite recherche sur les contrats
- Tâche : projet de loi
- Se bâtir un schéma : organigramme des cours (recherche)
- Organiser une sortie éducative à l'Assemblée législative. Il est très important que ces sorties soient bien planifiées. Prendre également rendez-vous avec les députés qui représentent les régions où habitent vos élèves. Dans les semaines qui vont précéder cette visite, les élèves auront certainement à noter des questions qu'ils veulent poser à leurs représentants. Cette discussion peut les stimuler à exercer leur droit de vote quand ils auront 18 ans.
- Discuter de cas relatifs à la responsabilité civile délictuelle dans les domaines tels que
 - les assurances ;
 - les procès civils (responsabilité);
 - les procès au criminel (culpabilité) ;
 - le libelle diffamatoire ;
 - les animaux domestiques (responsabilité stricte) ;
 - les obligations ou les devoirs relatifs à l'installation et au maintien d'une piscine.

Bloc 3 → Les droits fondamentaux

Concepts

- Constitution
- Charte
- Enchâssement
- Droits et libertés
- Droits linguistiques
- Discrimination
- Organismes internationaux
- Multiculturalisme
- Crimes contre l'humanité
- Habeas corpus

Thèmes

- Les droits de la personne au Canada
- Le droit international

Interpréter des concepts relatifs au droit dans le but de développer sa conscience citoyenne

Analyser une question juridique de manière à développer sa pensée critique

Analyser des règles régissant les différentes sociétés de la communauté mondiale.

Documents sources

- La Déclaration canadienne des droits, 1960
- La Charte canadienne des droits et libertés, 1982
- Dossiers sur l'évolution des droits linguistiques des francophones au N.-B. : loi 88, son enchâssement dans la constitution
- Loi sur les droits de la personne
- Commission des droits de la personne du N.-B.

Bloc 3 - Les droits fondamentaux

Orientations suggérées

Dans l'étude des droits fondamentaux, l'élève s'arrêtera sur deux thèmes, soit les droits de la personne au Canada et le droit international.

Cette section a pour but d'offrir une vue d'ensemble des diverses lois qui protègent nos libertés et droits fondamentaux garantis dans la société canadienne ainsi qu'au niveau international. Il est essentiel que l'élève ait accès à des textes officiels ou des extraits. Ce sont, entre autres, des études de cas sous différentes formes d'évaluation formative qui vont permettre à l'élève d'intégrer ces apprentissages.

Les droits de la personne au Canada

Tel que vu dans un survol historique, la Grande Charte constitue sans doute l'une des plus anciennes sources des droits de la personne. Cependant, dans le monde contemporain, certains documents ont une influence plus directe sur nos droits fondamentaux en tant que sources. La *Charte canadienne des droits et libertés* occupera une place prépondérante.

Au Canada, il existe plusieurs sources de droits fondamentaux. La Common Law est une source importante ainsi que diverses lois et codes, tels la Loi constitutionnelle de 1867, le Code criminel, la Loi sur les langues officielles du Canada et les codes de droits de la personne. Le droit international est une autre source de droits fondamentaux. La Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée en 1948 par l'Organisation des Nations Unies (ONU), en est le premier exemple. Étant donné que le Canada a souscrit à cette déclaration, elle peut être utilisée dans l'interprétation du droit canadien. Cette déclaration a été une inspiration pour les chartes promulguées à compter de 1960 au Canada. Il est à remarquer qu'un pays sans Charte, tel le Royaume-Uni, ne signifie pas qu'il y ait absence de libertés et de droits fondamentaux.

La Déclaration canadienne des droits, adoptée en 1960 par le Parlement canadien, reconnaît l'existence des libertés et des droits fondamentaux de tout individu vivant au Canada. La Déclaration canadienne des droits est une loi parlementaire qui s'applique uniquement aux activités du gouvernement fédéral, donc les lois provinciales n'y sont pas soumises. La déclaration ne s'applique qu'aux relations entre l'État fédéral et les individus et ne concerne pas les relations entre deux individus. Puisque c'est une loi ordinaire, elle ne fait pas partie de la Constitution. Elle peut être modifiée comme toute autre loi. Elle énonce également que les lois du Canada doivent s'interpréter et s'appliquer conformément à la Déclaration.

Les droits de la personne : chaque province est dotée d'une loi qui régleme les relations entre deux individus, par exemple un employeur et son employé.

La *Loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick*, adoptée en 1967, assure l'égalité de traitement dans l'emploi, le logement et les services privés. Cette loi vise les entreprises privées ainsi que le gouvernement provincial et les gouvernements municipaux.

La *Loi canadienne sur les droits de la personne*, adoptée en 1977, régit les activités de compétence fédérale.

Tant au niveau fédéral que provincial, ce sont les Commissions des droits de la personne qui administrent ces lois. Ces lois s'appliquent à leur juridiction respective. La Commission enquête gratuitement sur les plaintes de discrimination en vue de les régler. Il n'est pas nécessaire de retenir les services d'un avocat.

L'ombudsman est un outil démocratique au service du citoyen depuis 1967 au Nouveau-Brunswick. Le Bureau de l'ombudsman a pour mission centrale de s'assurer que tous les citoyens du Nouveau-Brunswick soient traités de façon équitable par le gouvernement et ses organismes. Il enquête sur les plaintes de nature administrative contre les organismes définis par la *Loi sur l'Ombudsman* et ce, dans les domaines et motifs non couverts par « *La loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick* ».

L'ombudsman est indépendant du gouvernement ; il répond directement à l'Assemblée législative et à la population du Nouveau-Brunswick. Le recours à l'ombudsman est gratuit.

Il n'y a pas d'ombudsman au niveau fédéral. Les plaintes des citoyens peuvent se faire par le biais des membres du Parlement.

La *Loi sur les normes d'emploi* protège également les individus. Les employés syndiqués jouissent déjà d'une protection de par leur convention collective. Cette loi les protège et, en plus de cela, en cas de conflit avec une convention collective, la loi l'emporte. Cette loi est particulièrement précieuse pour les employés non syndiqués. Parmi les différentes clauses selon lesquelles un individu peut y avoir recours, nous y trouvons la durée du travail, le salaire minimum, les jours fériés payés et le travail des enfants.

La Charte canadienne des droits et libertés a été enchâssée dans la Constitution canadienne lors de son rapatriement en 1982. Tout comme la Constitution dont elle fait partie, la Charte est la loi suprême du pays et ne peut être modifiée que selon une formule d'amendement. Elle a pour but de protéger l'individu contre le pouvoir abusif de l'État. Elle s'applique autant au gouvernement fédéral qu'à ceux des provinces. Elle s'applique aux pouvoirs législatif et exécutif, ce qui comprend donc les ministères et les sociétés d'états. L'interprétation de l'article 32 détermine ses champs d'application au fur et à mesure que les causes sont présentées devant les tribunaux. Elle circonscrit les pouvoirs des assemblées législatives et des gouvernements du Canada et prévaut sur toutes les lois. Elle ne s'applique donc qu'aux lois et

activités des gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux. Elle rend inopérantes les lois qui lui sont incompatibles. Il faut avoir recours aux tribunaux pour faire valoir les droits de la Charte et retenir les services d'un avocat.

Droit des femmes - Le but premier de l'étude de ce sujet est de conscientiser l'élève au fait que les droits des femmes ne sont pas tous acquis tels que, par exemple, au niveau de l'équité salariale.

Il sera nécessaire de faire un bref survol historique sur l'évolution du droit des femmes et souligner certains gains qui ont fait avancer la cause des femmes tels l'affaire « personne » et le droit de vote.

L'affaire « personne » : le 18 octobre 1929, le Conseil privé de Londres a rendu sa décision qui déclarait que les Canadiennes étaient des personnes et pouvaient, à ce titre, être nommées au Sénat.

Le droit de vote accordé aux femmes : il est à remarquer que certaines femmes ont voté aux élections de 1917. À compter de 1918, ce droit s'est étendu aux femmes de race blanche. Au Nouveau-Brunswick, le droit de vote a été accordé aux femmes en 1919.

L'élève devra aborder la question importante des droits spéciaux des peuples autochtones, soit les Amérindiens, les Inuit et les Métis du Canada. L'article 25 de la *Charte* et l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982* confirment les droits existants, ancestraux ou issus de traités et ce, à la demande expresse de certains groupes autochtones. Par contre, des militants pour le droit des autochtones soutiennent que la *Charte canadienne* a été créée sans leur apport. Ils maintiennent en outre que la *Charte* leur a été imposée et qu'elle ne reflète pas leurs valeurs, leurs coutumes et leurs aspirations.

La source du système judiciaire canadien et celle du droit autochtone sont à la base de normes tout à fait distinctes d'où peuvent surgir bien des conflits. Il en résulte des réclamations contradictoires avec deux systèmes de valeurs différents. On n'a qu'à penser à l'enjeu des négociations à Oka en 1990 ou, plus récemment, le conflit dans le domaine des pêches. Encore là, l'actualité regorge d'exemples dans nos communautés du Nouveau-Brunswick et ailleurs au Canada qui permettront d'examiner ces questions juridiques selon les points de vue des différentes parties en cause.

Afin que l'élève soit en mesure d'apprécier que la situation des autochtones au Canada n'est pas unique dans la communauté mondiale, il serait à propos ici d'examiner les droits de peuples autochtones ailleurs dans le monde. À titre d'exemples, les aborigènes en Australie ainsi que les Mayas et les Incas lors de la conquête espagnole. À cet effet, l'enseignant pourra en profiter pour faire un retour sur les acquis du cours d'histoire 42211, 10^e année.

Les droits linguistiques des groupes minoritaires de l'une ou de l'autre langue officielle sont protégés aux articles 16 à 23 de *la Charte canadienne des droits et libertés* de 1982.

Ces droits existaient au préalable dans une loi fédérale, la *Loi sur les langues officielles du Canada* de 1969 et dans la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* de 1969 qui a été introduite par Louis J. Robichaud. La loi du Nouveau-Brunswick a été promulguée, article par article, sur une période d'une douzaine d'années et n'est seulement entrée totalement en vigueur qu'en 1980.

Dans la reconnaissance des droits de la minorité linguistique, le *Nouveau-Brunswick* est allé plus loin que les autres provinces. D'abord, en 1968, le gouvernement de Louis J. Robichaud a adopté la *Loi sur les langues officielles*; cette loi a incontestablement joué un grand rôle dans le cheminement des Acadiens vers l'égalité des droits linguistiques. Un autre gain considérable pour les francophones du Nouveau-Brunswick a été l'amendement de la *Loi scolaire* en 1980 pour reconnaître à chacun des groupes linguistiques officiels le droit de diriger son propre conseil scolaire. En plus, au moment de la rédaction de la Charte, le premier ministre à l'époque, Richard Hatfield, a demandé que les droits linguistiques reconnus dans la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* soient enchâssés dans la *Loi constitutionnelle* de 1982.

La législature du Nouveau-Brunswick a adopté en 1981 la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles du Nouveau-Brunswick*, appelée souvent la loi 88. En février 1993, les principes de cette loi ont été enchâssés dans la Constitution canadienne.

Le commissaire aux langues officielles est en quelque sorte un ombudsman spécialisé. Il reçoit les plaintes des citoyens relativement à l'usage des langues officielles au sein des services offerts par le gouvernement du Canada. Au Nouveau-Brunswick, seule province canadienne officiellement bilingue, le poste de commissaire aux langues officielles a été créé en 2003. De façon générale, son mandat vise les institutions gouvernementales, les corporations de la Couronne, tout tiers qui offre des services pour le compte du gouvernement provincial.

La Loi sur les mesures de guerre a fait couler beaucoup d'encre. La puissance de cette loi porte à réfléchir.

Une seule fois au Canada, la *Loi sur les mesures de guerre* a été invoquée pendant une crise intérieure et ce, lors de la crise d'octobre 1970.

C'est également en vertu de cette loi que des Canadiens d'origine allemande, ukrainienne et slave ont été emprisonnés pendant la Première Guerre mondiale et que des Canadiens d'origine japonaise ont subi le même sort pendant la Deuxième Guerre mondiale et ont vu leurs biens confisqués.

Cette loi a été remplacée en 1988 par la Loi sur les mesures d'urgence afin de pallier aux lacunes de celle qu'elle remplace.

Le droit international

De pair avec les droits de la personne au Canada, l'étude du droit international amène l'élève à une ouverture sur le monde et sa diversité. L'important est qu'il découvre que des institutions protègent les droits des personnes au niveau mondial et qu'il y a des événements qui provoquent une jurisprudence instantanée qui contribue à définir le droit international.

L'enseignant verra à amener l'élève à choisir des conflits, par exemple un génocide, qui lui permettront de critiquer des situations dans le monde où les droits de la personne ne sont pas ou n'ont pas été respectés. Cela pourra aussi amener l'élève à comparer la qualité de vie au Canada avec celle de communautés ailleurs dans le monde. En revanche, des organisations non gouvernementales (ONG) pour les droits de la personne, telles que Amnistie internationale, la Croix-Rouge, Médecins sans frontières, militent pour contrer les violations des droits de la personne. Compte tenu des régimes en place dans certains États, il est souvent difficile de faire respecter les obligations internationales. Tout comme ailleurs dans le cours, l'actualité est une ressource pédagogique incontournable dans les apprentissages de cette section.

Le droit international régit les relations entre les États indépendants du monde. Étant donné qu'il n'y a pas de gouvernement mondial ou d'organisme législatif international pour adopter des lois internationales, des organisations telles que l'Organisation des Nations Unies (ONU) sont mises sur pied pour régler des conflits aux niveaux politique, économique, environnemental, humanitaire et social. Des faits historiques marquants, telle la Deuxième Guerre mondiale, contribuent à l'évolution de cette forme de droit.

L'ONU a été reconnue organisation internationale officielle par la Charte des Nations Unies signée par 50 pays en 1945. Aujourd'hui, elle compte 191 États membres. La Charte des Nations Unies garantit que le droit régit les relations internationales de manière à préserver la paix mondiale, à renforcer la sécurité collective et à améliorer la coopération internationale.

Le droit international est régi par deux cours de justice qui relèvent des Nations Unies : la Cour internationale de justice (CIJ) et la Cour pénale internationale (CPI).

La Cour internationale de justice (CIJ) exerce la fonction de tribunal international. La cour se prononce sur les litiges entre les États qui consentent à lui soumettre leurs conflits tels que les activités environnementales, commerciales et politiques. Elle règle également des conflits à l'intérieur d'un État sur demande d'une des parties. Les juges qui y

siègent représentent les principaux systèmes juridiques du monde. Organe judiciaire principal de l'Organisation des Nations Unies, cette cour a été instituée en 1945 par la Charte des Nations Unies. Son siège social est à La Haye aux Pays-Bas.

La Cour pénale internationale (CPI) est la première institution internationale permanente instaurée par un traité et qui a été créée pour promouvoir la primauté du droit et assurer que les crimes internationaux les plus graves ne demeurent pas impunis.

La compétence de la Cour est limitée aux crimes les plus graves qui touchent l'ensemble de la communauté internationale. Le crime de génocide, les crimes contre l'humanité, les crimes de guerre et les crimes d'agression relèvent de sa compétence.

Le Statut de Rome créant la Cour pénale internationale a été adopté en 1998 avec l'appui de 120 pays. C'est seulement depuis juillet 2002 que les individus qui se rendent coupables de l'un des crimes énoncés dans le Statut sont passibles de poursuites devant la Cour. Son siège social est à La Haye aux Pays-Bas.

Pistes d'enseignement

- Plusieurs questions juridiques peuvent être abordées dans le cadre des droits fondamentaux. Des approches pédagogiques variées permettront à l'élève de faire l'analyse de questions souvent controversées. Le débat et les études de cas intégrés à des situations d'apprentissage qui amèneront l'élève à se questionner contribueront à construire sa conscience citoyenne et son esprit critique. Exemples de questions juridiques : les droits des autochtones, les mariages civils, l'avortement et la biotechnologie telles les nouvelles techniques de reproduction.
- Une approche par projets permet à l'élève de faire une communication orale pour présenter une situation dans le monde où les droits et libertés ne sont pas respectés. L'élève se choisit une situation ou un thème qu'il présentera en salle de classe en exposant le résultat de sa recherche. Il va mener une discussion qui pourrait proposer des éléments de solution. Le questionnement des élèves de la salle de classe peut conduire un élève plus loin dans sa recherche et éviter ainsi de se limiter à ses connaissances antérieures.
- Injustices de groupes au Canada : étudier dans un contexte d'actualité et / ou choisir un groupe pour un projet de recherche. Exemples : autochtones, femmes, Noirs, immigrants.
 - Exploiter un événement de l'actualité.
 - Faire revivre des tranches de vie de groupes qui ont subi des injustices. Les élèves préparent des jeux de rôles.
- Jeux de rôles, droits de la personne :
 - groupe discriminé devant la Commission des droits de la personne. Il y a des cas sur le site de la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick.
- Inviter une personne ressource de la Commission des droits de la personne, de l'Immigration, des autochtones, du Conseil consultatif sur la condition de la femme au Nouveau-Brunswick.
- Étude de la Charte canadienne des droits et libertés en utilisant des approches pédagogiques variées. Il est recommandé d'étudier la Charte par thèmes avec des cas à l'appui. Il existe plusieurs sources à cet effet.
- Faire une comparaison des droits des individus protégés par les différentes lois. Cette démarche permettra à l'élève d'en faire une analyse critique. Cette comparaison peut se faire à l'aide d'un schéma ou d'un tableau synthèse.

Bloc 4 → Le droit criminel

Concepts

- Procès
- Infractions
- Stare decisis (Règle du précédent)
- Actus reus
- Mens rea
- Défense
- Sentence
- Présomption d'innocence
- Droits et libertés

Thèmes

- La nature du droit criminel
- Les infractions spécifiques
- La procédure criminelle
- Les moyens de défense
- La détermination de la peine
- Loi sur le système de justice pénale pour adolescents et adolescentes

Interpréter des concepts relatifs au droit dans le but de développer sa conscience citoyenne

Analyser une question juridique de manière à développer sa pensée critique

Analyser des règles régissant les différentes sociétés de la communauté mondiale.

Documents sources

- Extraits du Code criminel du Canada et lois connexes (disponibles en ligne sur le site du ministère de la Justice)

Bloc 4 - Le droit criminel

Orientations suggérées

Les élèves du cours de droit ont toujours eu un intérêt marqué pour le droit criminel. Ainsi, cette branche du droit peut servir de prétexte pour amener l'élève à comprendre notre système judiciaire et en faire un citoyen averti.

L'étude du droit criminel amènera l'élève à en comprendre la nature, les infractions spécifiques, la procédure criminelle, les moyens de défense, la détermination de la peine et la *Loi sur le système de justice pénale pour adolescents (LSJPA)*.

L'enseignant saura choisir des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève d'intégrer ses apprentissages et de faire des transferts à d'autres situations. À titre d'exemple, dans la démarche d'un procès simulé, l'élève ne peut faire autrement que de mettre en pratique une stratégie d'enquête.

La nature du droit criminel

Le droit criminel est sous la compétence législative du gouvernement fédéral ; il est donc uniforme à travers le Canada, par opposition au droit civil qui relève des législatures de chaque province. L'élève prendra connaissance du pourquoi des lois criminelles qui visent essentiellement à imposer le respect de normes de comportement pour le bien-être individuel et le bien-être collectif, à protéger la sécurité des personnes et des biens et à maintenir l'ordre public. La présomption d'innocence est la pierre angulaire de notre système judiciaire, ce qui n'est pas le cas dans certains pays qui fonctionnent sous un système civiliste.

À l'époque de la colonisation, le droit anglais reposait surtout sur un système de jurisprudence. Après la Confédération, une commission a été créée afin de rédiger le Code criminel en dégagant tous les principes du droit criminel et en les intégrant dans un système logique et cohérent. Ainsi est né, le 1^{er} juillet 1893, le *Code criminel*. Aujourd'hui, pour qu'une accusation d'infraction criminelle soit valide, il faut qu'elle soit spécifiée dans le Code criminel ou dans une autre loi.

Définition juridique du crime - En général, deux éléments sont essentiels pour définir qu'un acte est criminel : l'élément matériel appelé l'*actus reus* et l'élément mental appelé la *mens rea*.

L'actus reus ou acte coupable, élément physique ou matériel, exige que l'acte ait réellement été posé par l'accusé. Le geste comme tel ou l'omission interdit au Code criminel peut constituer l'*actus reus* nécessaire.

La mens rea ou esprit coupable signifie le besoin de prouver l'intention criminelle, c'est-à-dire que l'accusé avait l'état d'esprit d'un criminel au

moment où il a perpétré le crime. Encore là, il peut s'agir d'un acte fautif ou l'omission d'un acte fautif (négligence ou imprudence). La personne doit avoir participé de son plein gré et être coupable en esprit. Le geste (l'actus reus) ne suffit pas. Aujourd'hui, la législation vise tellement à protéger la société, qu'on a mis de côté le besoin de prouver la mens rea pour certaines infractions. Un acte en soi peut constituer un délit, par exemple la conduite en état d'ébriété ; l'intention de commettre un crime n'a aucune conséquence.

Le *Code criminel* définit plusieurs infractions spécifiques. Les catégories suivantes feront l'objet d'apprentissage dans le cadre du cours de droit : les infractions contre la personne et les infractions contre les droits de propriété.

La procédure criminelle

Les infractions au Code criminel se classifient en deux catégories : soit des actes criminels pour décrire les plus graves, soit des infractions punissables par procédure sommaire pour les crimes de moindre importance.

De même, l'élève devra comprendre le droit des accusés en examinant la procédure d'arrestation, les garanties juridiques, les différents moyens de défense auxquels un accusé peut faire appel, la procédure lors d'un procès et les choix qui s'offrent à une personne inculpée.

Une analyse des différents facteurs qui influent la détermination de la peine permettra à l'élève d'en prendre connaissance, de s'interroger sur le pourquoi et d'arriver à comprendre notre système judiciaire à l'œuvre. Dans ce contexte, il est important que l'élève se rende compte que les sanctions ne se limitent pas aux amendes et à l'emprisonnement. Notre système juridique met beaucoup d'importance sur la réhabilitation et est constamment à la recherche de mesures de rechange. Il va de soi que l'élève devrait également faire un survol du système carcéral étant donné qu'un certain pourcentage des personnes condamnées doivent y séjourner.

Loi sur le système de justice pénale pour adolescents et adolescentes (LSJPA)

Il est très à propos d'étudier la LSJPA dans un cours de droit au secondaire. D'abord, le niveau d'âge visé par cette loi, 12 à 17 ans, est beaucoup plus près du vécu de l'élève que toute autre loi. En plus, elle permet de comprendre et d'apprécier le fonctionnement du système judiciaire qui administre cette loi différemment des autres. Il y aura lieu de faire le lien avec les droits et libertés des adolescents, en particulier ceux qui sont énoncés dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. L'interdit de publication est un des éléments fondamentaux du système canadien de justice pour les jeunes.

La LSJPA est en vigueur depuis 2003. Cette nouvelle loi mise davantage sur la réhabilitation et moins d'emprisonnement, par rapport à la Loi sur les jeunes contrevenants (LJC) qu'elle remplace. Il s'agit d'un exemple de l'évolution du

droit. Tel que le préambule de la LSJPA le dit bien, la société se doit de répondre aux besoins des adolescents et de les aider dans leur développement, de leur offrir soutien et conseil et de travailler à la prévention de la délinquance juvénile en s'attaquant à ses causes.

La LSJPA n'est pas une panacée judiciaire, mais elle apporte de bons éléments de solution. Déjà, les statistiques démontrent une amélioration quant à la diminution de mises en accusation, à l'utilisation des tribunaux et l'augmentation du recours aux mesures extrajudiciaires.

Avant l'application de la LSJPA, le Canada avait le taux d'incarcération des adolescents le plus élevé des pays occidentaux, y compris les États-Unis. De surcroît, le taux d'incarcération des jeunes au Canada était plus élevé que chez les adultes. À cet effet, la LSJPA augmente notamment les mesures extrajudiciaires pour les infractions moins graves. Ces mesures visent à entraîner des conséquences significatives lorsque, par exemple, le jeune doit réparer le préjudice causé à la victime. En plus de responsabiliser le jeune par la restitution, ces mesures contribuent à la réadaptation et la réinsertion sociale. Par ailleurs, elles améliorent non seulement le traitement des crimes moins graves perpétrés par les jeunes, mais elles permettent également aux tribunaux de se concentrer sur les affaires plus graves. De même, la LSJPA tient compte des besoins et des circonstances entourant l'adolescent ; elle prévoit que la sanction infligée ne soit pas plus longue ou plus sévère que ce qui est juste et proportionnel à la gravité de l'infraction.

Pistes d'enseignement

- Tâches sur le procès simulé.
- Sorties éducatives (visites) :
 - cour de justice
 - prison, dans la mesure du possible
 - poste de police (salle des pièces à conviction, système CPIC, cellules de détention, intérieur d'une voiture de patrouille et autres)
- Dans la démarche d'un procès simulé, l'élève met en pratique une stratégie d'enquête. Lors de la préparation de la cause, il doit s'interroger sur les faits, planifier le questionnement des témoins, préparer la déclaration d'ouverture et de fermeture à l'aide d'arguments convaincants fondés sur des principes de droit et en utilisant les termes appropriés. Les conclusions d'une cause sont régies par la jurisprudence. Que l'élève représente la Couronne ou la Défense, le travail est le même puisqu'il doit aussi bien connaître la cause du point de vue de la partie qui l'oppose. La Couronne et la Défense doivent présenter clairement les faits entourant la cause selon des règles de procédure très précises, règles que doit s'approprier l'élève qui est acteur dans un procès simulé. L'élève avocat doit planifier sa recherche, recueillir et traiter de l'information, l'organiser de sorte à avoir une liste de vérification complète qui le guidera lors de la tenue du procès. Enfin, il sait où il s'en va avec son interrogatoire des témoins et il est prêt à réagir aux imprévus. Il en

va de même pour l'élève témoin. Le processus d'apprentissage autour d'un procès n'est pas le produit final ; au contraire, toute la préparation de la cause se fait très bien en apprentissage coopératif et implique toute le groupe de la salle de classe. Le procès peut débiter aux étapes préliminaires telles que l'enquête policière et la sélection du jury.

- Assister à une session de cour de justice. Lorsque l'enseignant fixe le rendez-vous, le bureau de la cour en question est en mesure de dire quels jours seraient plus profitables aux élèves.
- Organiser un procès simulé - Le cas pour le procès simulé est préparé par l'Association du Barreau de l'Ontario <http://www.cbao.org/> dans le cadre de la Journée du droit. Le procès est disponible en ligne : voir « Procès simulés au niveau secondaire ». Vous n'aurez pas besoin « d'enseigner » les procédures judiciaires, ils vont les vivre. Si votre district judiciaire organise un tournoi de procès simulé, inscrivez votre groupe du cours à titre de participant. C'est normalement l'Association du jeune barreau local qui organise un tel tournoi. Par ailleurs, l'Association du barreau encourage fortement ses membres à contribuer au volet éducatif.
- Visite guidée au poste de police le plus proche.
- Plusieurs questions juridiques peuvent être abordées dans le cadre du droit criminel. Des approches pédagogiques variées permettront à l'élève de faire l'analyse de questions souvent controversées. Le débat et les études de cas intégrés à des situations d'apprentissage qui amèneront l'élève à se questionner contribueront à construire sa conscience citoyenne et son esprit critique. Exemples de questions juridiques : les erreurs judiciaires, la peine capitale, le contrôle des armes à feu, les délinquants sexuels remis en liberté, l'instauration de limites dans Internet, le droit des victimes de crimes.
- Dans ses recherches sur la LSJPA, l'élève pourra consulter le site du ministère de la Justice qui est certes une source intarissable pour planifier une recherche sur le sujet, s'interroger sur la problématique de la délinquance juvénile et concevoir un plan dépendamment de l'objet de sa recherche.
- Inviter des personnes ressources en salle de classe. À titre d'exemple, avocat, secrétaire de cour ou greffier, juge, membre de la GRC, délégué à la liberté surveillée, agent de probation, travailleur social ou conseiller spirituel dans un pénitencier ou une prison.

RESSOURCES

Manuels de cours

Buckingham, D. *et al.* (2003). *Comprendre le droit canadien*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 549 p.

Cousineau, M. (1991). *Le droit*. Montréal, Guérin, 460 p.

Dickinson, D. *et al.* (2004). *Le droit canadien et international*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 780 p.

Autres sources consultées

Albert, A. et Vanbrugghe, A. (1996). *Solstice*. Moncton : Éditions d'Acadie, 423 p.

ANGERS, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3^e édition, Anjou, CEC, 2000.

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

Bureau de l'Ombudsman [en ligne]. [Réf. mars 2006]. Fredericton : site du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Accès : <http://www.gnb.ca/0073/index-f.asp>

Bureau du Commissaire aux langues officielles du Nouveau-Brunswick [en ligne]. [Réf. mars 2006]. Tous droits réservés, © Bureau du commissaire aux langues officielles du Nouveau-Brunswick. Fredericton : site du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Accès : <http://www.officiallanguages.nb.ca/accueil.asp>

COLLECTION électronique (La) : Collection virtuelle de monographies et de périodiques [en ligne]. Révisé le 6 juin 2005. [Réf. mars 2006] *Façon de citer des documents électroniques*. Bibliothèque et Archives Canada (BAC). Ottawa : Gouvernement du Canada. Accès : <http://www.collectionscanada.ca/collectionelectronique/003008-400-f.html>

Commission canadienne des droits de la personne [en ligne]. Révisé le 28 mars 2006. [Réf. mars 2006]. Ottawa : site du gouvernement du Canada. Accès : <http://www.chrc-ccdp.ca/default-fr.asp>

- Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick* [en ligne]. Révisé le 10 mars 2006. [Réf. mars 2006]. © Copyright 1998-06 Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick. Fredericton : site du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Accès : <http://www.gnb.ca/hrc-cdp/f/>
- COMMISSION du français et de l'Informatique de la FESeC [en ligne]. [Réf. mars 2006]. *Le référencement des informations*. Accès : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/renseigner.html>
- COMMISSION du français et de l'Informatique de la FESeC [en ligne]. [Réf. mars 2006]. *L'évaluation d'un site*. Accès : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/evaluer.html>
- COMMISSION du français et de l'informatique de la FESeC [en ligne]. Révisé le 22 juin 2006. [Réf. juin 2006] *Comment évaluer de manière critique les ressources issues de l'Internet?* Accès : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/index.html>
- COMMISSION du français et de l'Informatique de la FESeC [en ligne]. [Réf. mars 2006]. *Commission «Français et Informatique» : L'exploration d'un site*. Accès : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/exploiter.html>
- Cour internationale de justice (CIJ)* [en ligne]. [Réf. mars 2006]. Pays-Bas, La Haye. Accès : <http://www.un.org/>
- Cour pénale internationale (CPI)* [en ligne]. [Réf. mars 2006]. Pays-Bas, La Haye. Accès : <http://www.icc-cpi.int/>
- Encyclopédie canadienne (L') [en ligne]. © 2006 Fondation *Historica* du Canada. *Loi sur les mesures de guerre*. Accès : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/PrinterFriendly.cfm?Params=f1ARTf0008439>
- GIROUX, Sylvain et Ginette TREMBLAY, *Méthodologies des sciences humaines : la recherche en action*, 2^e édition, Montréal, ERPI, 2002.
- LAVILLE, Christian et Jean DIONNE, *La construction des savoirs : Manuel de méthodologie en sciences humaines*, Montréal, Chenelière, 1996.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, *Le coffre à outils du chercheur débutant : Guide d'initiation au travail intellectuel*, Toronto, Oxford University Press, 1989.
- Martin, S. et Issenhuth, J.-P. (1986). *Du rêve au hasard, Français 4^e secondaire*. Montréal : Éditions HRW Itée, 350 p.

Ministère de la Justice du Canada. [en ligne]. Révisé le 3 avril 2006. [Réf. Le 3 avril 2006]. Ottawa : site du gouvernement du Canada. Accès : <http://www.justice.gc.ca/fr/index.html>

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. *L'enseignement explicite d'une stratégie*. [en ligne]. [Réf. avril 2006]. © Min. Éducation Saskatchewan. Accès : <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem6.html>

Morissette, R. et M. Voynaud (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Chenelière / McGraw-Hill.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2005). *Documents patrimoniaux et autres documents historiques*. Programme d'études : histoire 42211 (10^e année), Fredericton, Direction des services pédagogiques.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2000). *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève. Monographie 2*. Fredericton, Direction des services pédagogiques.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2005). *Documents patrimoniaux et autres documents historiques*. Programme d'études : histoire 42311 (11^e année), Fredericton, Direction des services pédagogiques.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1993). *Programme d'études : droit 8611*. Fredericton, Direction des services pédagogiques.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1990). *Programme d'études : institutions politiques, économiques et juridiques 4311 (IPEJ)*, Fredericton, Direction des services pédagogiques.

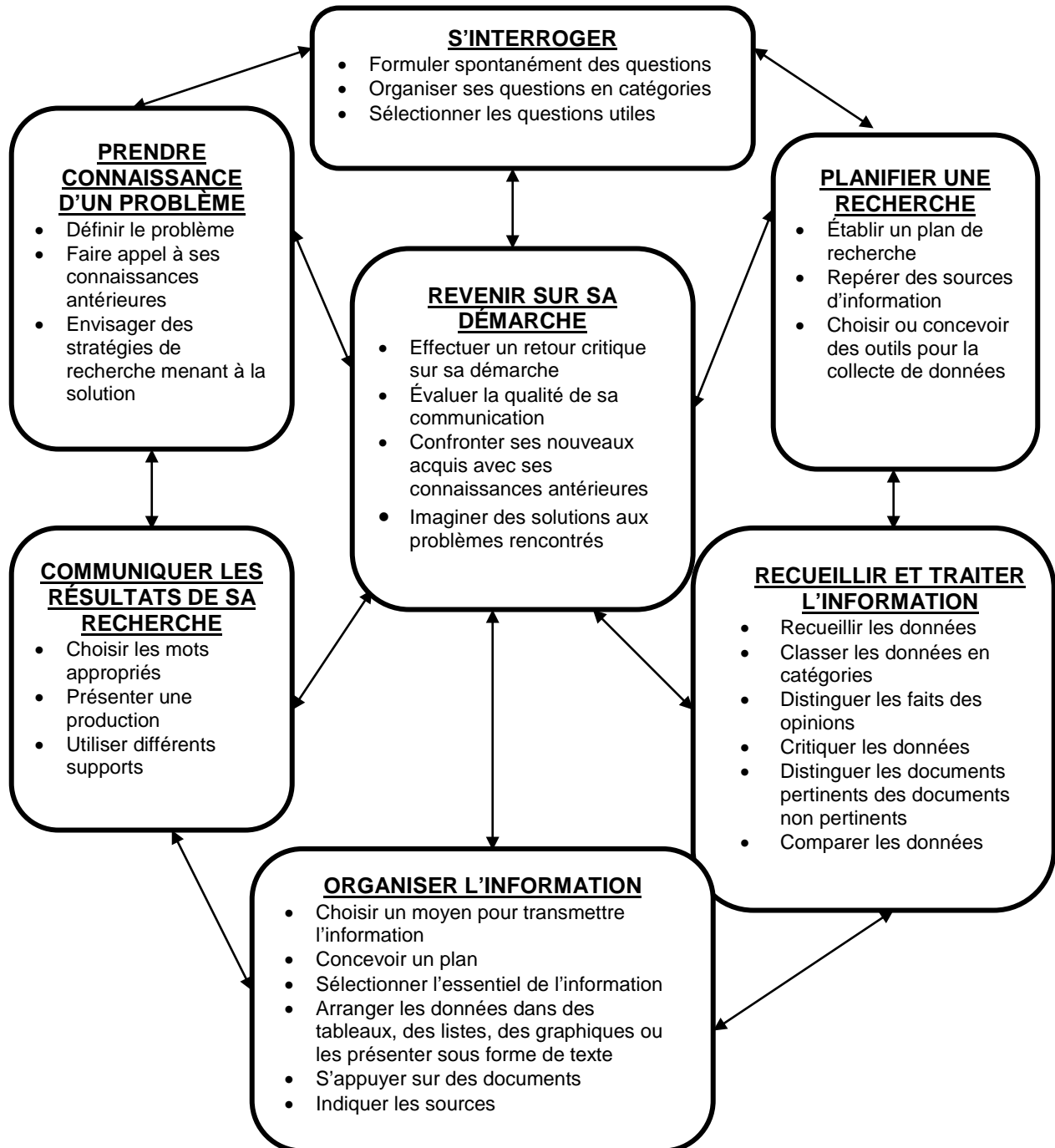
Organisation des Nations Unies. Copyright © Organisation des Nations Unies, 2000-2006. [en ligne]. Accès : <http://www.un.org/>

Ouellette, R. et al. (1990). *Système politique canadien et ses institutions (Le)*. Fascicule du cours Institutions politiques, économiques et juridiques (IPEJ) du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Moncton, Éditions d'Acadie.

Ouellette, R. et al. (1991). *Système politique canadien et ses institutions (Le) : Guide pédagogique*. Fascicule du cours Institutions politiques, économiques et juridiques (IPEJ) du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Moncton, Éditions d'Acadie.

- Poirier, D. (1991). *Système juridique canadien et ses institutions (Le)*. Fascicule du cours Institutions politiques, économiques et juridiques (IPEJ) du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Moncton, Éditions d'Acadie.
- Poirier, D. (1992). *Système juridique canadien et ses institutions (Le) : Guide pédagogique*. Fascicule du cours Institutions politiques, économiques et juridiques (IPEJ) du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Moncton, Éditions d'Acadie.
- Robillard, C., A. Gravel et S.Robitaille (1998). *Le Métaguide. Un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*. Laval, Groupe Beauchemin, éditeur.
- Sarr, S. L'éducation à la citoyenneté : le rôle de l'école. [Réf. janvier 2007]. © Copyright 2006 EIP-CIFEDHOP : Site de l'Association mondiale pour l'école instrument de paix ; EIP-SÉNÉGAL. Accès : <http://www.eip-cifedhop.org/eipafrique/senegal/cit.html>.
- Service canadien du renseignement de sécurité (SCRS) [en ligne]. Révisé le 30 mars 2006 [Réf. mars 2006]. © Copyright ministère de la Justice. Ottawa : site du gouvernement du Canada. Accès : <http://www.csis-scrs.gc.ca/>.
- Simard, C. (2001, août). Atelier sur «La lecture et l'écriture dans les différentes matières scolaires». Moncton.
- TREMBLAY, Raymond Robert et Yvan PERRIER, *Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

Annexe 1 - Stratégie d'enquête



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

Les fiches de questions

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

**Haut
niveau**

**Bas
niveau**

Nomme . . .
Quelle est . . . ?
Où est . . . ?
Qui est . . . ?
Combien y a-t-il . . . ?
Qui peut . . . ?
Quand cela est-il arrivé ?

Annexe 3 - Le texte argumentatif

Dans le cadre du cours de droit, l'élève devra développer des stratégies d'écriture d'un texte argumentatif. L'élève sera amené à utiliser ses connaissances pour participer au débat. Par exemple, pour argumenter sur un sujet tel que le clonage, l'élève va lire ou discuter de la question en se ressourçant dans un texte explicatif ou analytique, mais il sera amené au débat dans un discours argumentatif qui sert à convaincre.

Le hors-texte : Les illustrations telles que photos, schémas et tableaux contiennent énormément d'information hors-texte que l'élève doit relier au texte ou vice-versa. L'élève doit savoir traiter le texte et le hors-texte.

Pour rédiger un texte argumentatif, il faut faire appel à des arguments bien fondés afin de rendre son discours crédible.

Les types d'arguments auxquels je peux faire appel

<p>Les faits</p> <p>Un fait est toute situation, toute affirmation, tout événement prouvé et vérifiable.</p> <p>✓ Je peux donc citer : des dates, des événements, des statistiques, des références dignes de foi, des résultats d'expériences scientifiques, des conclusions d'experts, des phénomènes unanimement reconnus. En principe, les mots présentant le fait doivent être «objectifs» ou neutres ; par exemple :</p> <p><i>L'autre étape importante de 1968 a été la présentation de la Loi sur les langues officielles par le gouvernement fédéral [...].</i></p> <p><i>En 1991, on comptait près de 7% de policières au Canada, soit environ 4000 femmes pour un effectif de plus de 56 000 agentes et agents de police.</i></p> <p>(Statistique Canada)</p> <p><u>Pour présenter un fait, il faut habituellement avoir recours aux éléments suivants :</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Des pronoms neutres, par exemple <i>on</i>, et non <i>je</i>, <i>nous</i>, etc.• Un vocabulaire neutre, par exemple, <i>l'usage de drogues</i>, et non <i>l'abus de drogues</i>.• Des noms propres, par exemple, <i>Santé Canada...</i>, <i>Donald Poirier</i>, etc., et non <i>Certains pensent...</i>• Des adjectifs qui précisent l'information ; par exemple. : <i>jeunes Canadiens</i> ; <i>[...] il semble peu probable que la loi et la Constitution du Canada [...] puissent accommoder les structures <u>politiques</u> et <u>juridiques</u> auxquelles aspirent les Autochtones.</i>• Des prépositions qui introduisent des références, par exemple : <i>D'après...</i>, <i>Selon...</i>, etc.• Des verbes qui expriment une idée de preuve ; par exemple : <i>confirmer</i>, <i>prouver</i>, <i>faire état de</i>, <i>révéler</i>, etc.• Des marqueurs de relation pour expliquer un fait ; par exemple. : <i>d'une part... d'autre part</i>, <i>à ce sujet</i>, <i>étant donné que</i>, <i>bien que</i>, etc. ; <i>Très vite cependant, les interventions spécialisées ont perdu leur caractère d'urgence. <u>D'une part</u>, les effets de la drogue étant mieux [...]</i> <p><i>Le sida a eu des effets sur plusieurs aspects de la société. <u>C'est pourquoi</u> le droit a dû solutionner divers problèmes juridiques. <u>Par exemple</u>, nous avons vu dans le cas <i>Thwaites</i> [...].</i></p>
<p>Les références</p>

- ✓ Je peux utiliser des références qui appuient mes affirmations en rappelant leurs conclusions, en résumant les arguments apportés, en donnant des pourcentages, etc.
- ✓ J'utilise la référence chaque fois que je sens la nécessité de fonder une affirmation, de la rendre crédible.
- ✓ Je peux utiliser comme références : des études, des enquêtes, des lois, des titres d'ouvrages, des relevés statistiques, des personnes bien en vue (scientifiques, spécialistes, personnalités politiques, etc.).

Les citations

- ✓ Je peux reprendre les paroles d'une personne qui fait autorité en la matière. La citation peut être directe ou indirecte.
Aristote a dit : «Ce n'est pas parce que les lois sont écrites qu'on ne peut jamais les modifier.» (Citation directe.)
Aristote a dit que ce n'est pas parce que les lois sont écrites qu'on ne peut jamais les modifier. (Citation indirecte.)

Les opinions ou valeurs généralement reconnues

- ✓ Je prends position par rapport à un événement, une situation, une réalité. L'opinion, c'est mon point de vue personnel ou celui de l'auteur que je lis.
 - ✓ Je peux faire appel aux valeurs, à la nouveauté, à l'opinion générale, aux **sentiments** : le droit à la vie, le progrès de la biotechnologie, les questions environnementales, etc. Je peux employer des formules comme *Tous les intervenants croient que...*, *Personne n'a plus idée aujourd'hui de...*, *Comme chacun sait...*, *Toute personne sensée vous dira que...*, etc.
- Note: L'efficacité de tels arguments ne signifie aucunement qu'ils sont bien fondés. Dans le sens où il est employé ici, le mot *argument* ne veut pas dire «preuve». L'opinion est souvent un jugement de valeur, une généralisation, une affirmation gratuite ou insuffisamment nuancée.

L'opinion se reconnaît habituellement au moyen des éléments suivants :

- Des pronoms personnels (je, nous).
- Des expressions du genre : *je pense, je crois, il me semble, il m'apparaît*, etc.
- Du vocabulaire connotatif (termes émotifs, superlatifs ; ex. : *Les statistiques sont alarmantes.*)
- Des locutions restrictives, comme *peut-être, sans doute*.
- Des tournures syntaxiques, par exemple, la fausse interrogation, à laquelle personne n'est appelé à répondre ; ex. : *Mais quelle différence cela fait-il au bout du compte ?*

Mise en garde : attention aux opinions camouflées en faits. Il ne suffit pas d'écrire : *On imagine bien que...* ou *Chacun sait que...* pour énoncer une vérité générale ou un fait. En outre, le pronom neutre «on» pourrait bien être un «je» qui se cache.

Modèles d'argumentation.

- 1) Pour défendre ou promouvoir une idée.
Je peux recourir au raisonnement en suivant la démarche ci-dessous :
 - a) Affirmer l'idée que je veux soutenir ;
 - b) Appuyer cette affirmation par des arguments (voir les types d'arguments) ;
 - c) À partir des arguments apportés, déduire la pertinence de l'idée affirmée.

Exemple de déduction :

- *Si l'on compte encore trop d'infractions, c'est moins à cause de la timidité de la loi qu'à cause du manque de surveillance policière pour la faire respecter. Comptez les policiers sur les routes ou dans les rues dans les nuits du vendredi ou du samedi et comptez les automobilistes qui conduisent de façon dangereuse. L'illogisme n'est pas dans la loi mais dans la surveillance* (Jean-Guy Dubuc. *Comment punir un chauffeur ivre ?* La Presse, Éditorial, 3 décembre 1984).

- 2) Pour réfuter une idée.
Je dois d'abord présenter l'idée adverse.
Ensuite, je peux suivre l'une ou l'autre des démarches logiques proposées ci-dessous :
 - a) Démarche en trois étapes.
 - 1° Présenter le pour.
 - 2° Présenter le contre.
 - 3° Présenter mon idée.
 - b) Démarche en deux étapes.
 - 1° Réfuter successivement chacun des arguments avancés par l'adversaire.
 - 2° Exposer mon idée.
- 3) Pour réfuter ou pour promouvoir une idée.
Je peux employer une méthode qui consiste à :
 - 1° Exposer brièvement l'idée.
 - 2° Accumuler des faits, des exemples, des citations, des références, etc.
 - 3° Conclure à l'évidence.

Je peux me guider sur les éléments suivants pour juger de l'objectivité ou de la subjectivité d'un texte, que ce soit le mien ou celui d'un autre :

Éléments révélant une certaine objectivité
Un tel texte décrit la réalité indépendante des intérêts de l'auteur, de ses goûts et de ses préjugés
<ul style="list-style-type: none"> • le choix d'un vocabulaire à tendance objective et neutre (emploi de termes précis et d'expressions justes) ; • l'utilisation de noms propres, p. ex. (<i>Donald Poirier, 2002</i>) et d'adjectifs pour préciser les informations : p. ex. des adjectifs et déterminants informatifs (<i>90 pourcent, grand, petit, etc.</i>) • l'emploi d'un ton à tendance objective ; • l'utilisation d'une variété de langue appropriée (langue correcte, voire soutenue) ; • l'emploi de pronoms de la 3^e personne et de pronoms neutres : <i>tout le monde, personne, certains..., on</i> ; éviter les rapports entre l'émetteur et le récepteur (absence de <i>tu, de vous</i> et de <i>mises en apostrophes</i>) ; • l'usage de tournures impersonnelles ; • l'utilisation d'arguments appuyés sur des faits et des exemples vérifiés et vérifiables ; • l'utilisation de citations d'auteurs, de textes, de références. • le choix de marqueurs de relation adéquats : <i>donc, parce que, en conséquence, mais, par contre, cependant, en bref, en conclusion, etc.</i> (Voir pages suivantes)

Éléments révélant une certaine subjectivité
Un tel texte décrit la réalité individuelle, personnelle et partielle de l'auteur
<ul style="list-style-type: none"> • le choix d'un vocabulaire à tendance subjective (termes expressifs et expressions connotatives) ; p. ex. pour désigner le mot homme (neutre), utiliser des mots mélioratifs ou péjoratifs tels que <i>monsieur, type, individu, énergumène, etc.</i> • l'emploi d'un ton expressif, émotif, voire dramatique ; • l'utilisation d'une variété de langue appropriée (langue correcte, langue familière empreinte parfois d'émotivité) ; • l'emploi de pronoms et de déterminants de la 1^{re} personne qui démontre que l'auteur est « engagé » dans son texte : <i>je, nous, mon, ma, etc.</i> ; présence d'indices de rapports entre l'émetteur et le récepteur p. ex. <i>tu, vous</i> ; • le recours à des arguments d'ordre affectif et psychologique ; • l'expression de sentiments et d'émotions : <i>je pense, nous croyons, à mon avis, pour ma part, etc.</i> ; l'utilisation de phrases exclamatives ; • la mise en évidence de croyances, de valeurs, de convictions et de jugements sur le sujet ; • l'usage d'adjectifs qualificatifs, mélioratifs ou péjoratifs, à valeur expressive (p. ex. <i>épouvantable, absurde, passionnant, intéressant, insupportable, etc.</i>) et de verbes expressifs (p. ex. <i>considérer, condamner, blâmer, etc.</i>).

Sources :

Solstice (manuel au français secondaire, N.-B.).

Du rêve au hasard, Français 4^e secondaire.

La liste de **marqueurs de relation** aux pages suivantes peut servir d'outil à l'élève.

Les marqueurs de relation

Pour révéler l'organisation de ton texte et pour commencer tes phrases, la langue t'offre une foule de mots et d'expressions parmi lesquels tu dois choisir en fonction de ce que tu vas écrire. Ces mots sont des conjonctions ou locutions conjonctives ainsi que des adverbes et des pronoms relatifs.

Les marqueurs de relations servent de balises à tes lecteurs. Ils établissent des liens entre les idées émises.

Les marqueurs relatifs au PLAN

Pour marquer un début de DÉVELOPPEMENT			
En premier lieu Tout d'abord À priori	Commençons par Premièrement	D'un côté D'une part	À première vue D'abord
Pour marquer une SUITE (liaison, union)			
Ensuite Puis D'autre part	De l'autre (côté) Deuxièmement En second lieu	Par ailleurs Et Et puis	Dans le même ordre d'idées Dans un autre ordre d'idées
Pour marquer un BILAN, une CONCLUSION			
Finallyment En somme Cela dit Tout bien pesé	En définitive Enfin Pour conclure Tout bien considéré	Pour tout dire Tout compte fait Pour terminer Donc	En fin de compte Quoi qu'il en soit Bref En tout état de cause

OPPOSITION, RESTRICTION ou CONCESSION

cependant même si pourtant au moins à l'opposé contrairement à au contraire	mais quoique seulement sauf si à l'inverse en compensation alors que	par ailleurs néanmoins sinon excepté malgré tout tandis que	toutefois par contre autrement sauf que inversement en dépit de	bien que malgré (que) du moins en revanche d'ailleurs or
---	--	--	--	---

ADDITION ou AJOUT

et d'une part... de surcroît mais encore	de plus d'autre part de même ensuite	en outre parallèlement par ailleurs enfin	et puis au surplus d'ailleurs non seulement	outre que sans compter que
---	---	--	--	-------------------------------

CAUSE

parce que vu que c'est que à cause de	attendu que puisque c'est pourquoi	comme en effet car	pour la raison que d'autant plus que en raison de	étant donné que étant donné sous prétexte que
--	--	--------------------------	---	---

COMPARAISON

comme plus... que tout comme	ainsi que moins que de la même manière que	de même que mieux que	tel que plutôt que	autant que tant que
------------------------------------	--	--------------------------	-----------------------	------------------------

CONCLUSION ou CONSÉQUENCE ou TRANSITION				
donc alors aussi à tel point que dès lors	par conséquent or en conséquence par le fait même conséquemment	c'est pourquoi si bien que par suite de ce fait	ainsi de sorte que c'est ainsi que de telle sorte que	voilà pourquoi tant et si bien que ainsi peut-on dire
BUT				
afin que (+subj.) de sorte que (+subj.) à cet effet	pour que (+subj.) de crainte que (+subj.) de façon que (+subj.)	dans le but de dans ce but de peur que (+subj.)	de manière à ce que (+subj.) à cette fin de manière que (+subj.)	
CONDITION, SUPPOSITION ou HYPOTHÈSE				
si même si comme si	au cas où plutôt que dans la mesure où	tandis que alors que quand	à moins que (+subj.) pourvu que (+subj.)	à condition que (+subj.) pour peu que (+subj.)
EXPLICATION, exemple, illustration				
car en effet or	c'est-à-dire d'ailleurs en ce sens	à savoir ainsi voici (voilà)	par exemple c'est comme notamment	à titre d'exemple c'est-à-dire que prenons un exemple
MANIÈRE				
pour cela à l'aide de	pour ce faire au moyen de	de cette façon grâce à	comme	
TEMPS				
alors dès que après que au moment où en attendant que	ensuite pendant que à mesure que lorsque jusqu'à ce que	puis tant que depuis que tandis que une fois que	quand enfin avant que (+subj.) alors que comme	aussitôt que aussi longtemps que au fur et à mesure que en même temps que toutes les fois que
Pour marquer son ACCORD				
certes il va de soi que de toute évidence	évidemment bien entendu il est vrai que	bien sûr c'est vrai	à coup sûr assurément naturellement	sans aucun doute admettons que (+subj.) il est hors de doute que
Pour marquer une AFFIRMATION				
à vrai dire justement	en fait même	effectivement en vérité	en réalité	quoi qu'on en dise
Pour indiquer un RAPPEL				
rappelons que donc	comme on l'a déjà vu	il suffit de rappeler que	il faut se rappeler que	
Pour marquer une ALTERNATIVE				
ou... ou... ou bien... ou bien...	tantôt	soit... soit...	plutôt	

Marqueurs de relation
Recension préparée par Julie-Anne Thébeau-Robichaud

Annexe 4 - Guide de stratégies de lecture

Certains élèves éprouvent de la difficulté en compréhension de lecture et pourtant celle-ci est essentielle à l'apprentissage de l'histoire. Il faut donc amener l'élève à faire appel à différentes stratégies qui lui permettront d'apprendre en lisant.

Nous vous suggérons une série de stratégies de compréhension de lecture qui pourront être développées tout au long du cours. Afin de bien réussir, l'élève doit utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture.

Il serait très important pour l'enseignant de faire un modelage auprès des élèves en utilisant les stratégies de lecture.

Prélecture

Je me rappelle les connaissances que j'ai déjà sur le sujet et j'explore le texte.

- Je me rappelle ce que je sais déjà : des expériences semblables, d'autres lectures, tout ce qui a un rapport avec le texte.
- J'élargis mes connaissances : qu'est-ce que je dois savoir avant de lire mon texte (renseignements sur l'auteur ou l'auteure, le texte et la culture d'origine) ?
- J'écris avant de lire (je note sur une fiche d'information ce que je sais déjà sur le sujet et ce que je voudrais savoir, je fais un schéma conceptuel que je pourrai compléter après ma lecture, etc.)
- Je survole rapidement le texte pour trouver comment il est construit (un récit, une comparaison, une argumentation, etc.) et quelles sont les parties principales.

Pendant la lecture

Je construis le sens du texte dans ma tête, dans la marge ou sur des feuillets adhésifs amovibles.

- Je me pose des questions (mots, phrases, actions, passages qui ne sont pas clairs).
- J'établis des liens avec des gens, des endroits ou des choses que je connais.
- J'anticipe et je prédis : j'essaie de deviner ce qui va arriver ensuite.
- Je clarifie et je confirme : je réponds aux questions que je me suis posées, je vérifie mes prédictions quand je trouve l'information dans le texte.

J'évalue ce que je lis : je note les souvenirs d'information et de situations semblables ou différentes, mes réflexions personnelles et les réactions que m'inspire le texte.

Postlecture

J'interprète le texte et je réagis à ma lecture.

- Je donne ma première impression ou je dis ce que j'ai compris de ma lecture.
- Je développe mon interprétation du texte.
- J'établis des liens assez larges, je fais part de mes réflexions personnelles et j'écris mes réactions.
- J'identifie des mots nouveaux ou des expressions nouvelles que je veux réutiliser

Objectivation

- Comment est-ce que j'ai lu le texte (lentement, rapidement, soigneusement, en cherchant ses différentes parties, en le survolant)? Est-ce que j'ai changé de rythme de lecture ? Si oui, à quel moment ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui m'a aidé le plus à comprendre le texte ?
- Est-ce que j'ai dû relire certains passages ? Lesquels ? Pourquoi ?

(Tiré du site Internet : <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/>)

D'autres suggestions vous sont aussi offertes au Chapitre 14 *Comment lire efficacement* pages 50-57, du livre suivant :

Clément Robillard, A. Gravel et S. Robitaille, *Métaguide un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, édition Beauchemin.

Annexe 5 - L'enseignement d'une stratégie

L'enseignement d'une stratégie a pour but de rendre visible la démarche d'utilisation d'une stratégie. Cet enseignement est organisé de façon à donner de plus en plus d'autonomie à l'élève. Les étapes de cet enseignement sont: le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome.

Schéma d'enseignement d'une stratégie

QUOI?

Je définis la stratégie à enseigner.

Je donne une définition ou un exemple de la stratégie. J'explique quelle est la stratégie enseignée (connaissances déclaratives).

POURQUOI?

J'explique le rôle de la stratégie, son utilité.

À quoi sert cette stratégie? Pourquoi est-ce que je l'utilise? Que me permet-elle de réussir au juste? Comment m'aidera-t-elle à être un meilleur lecteur ou une meilleure lectrice? (connaissances conditionnelles).

COMMENT?

J'illustre le fonctionnement de la stratégie.

Comment fait-on pour utiliser la stratégie?

Quelle est la façon de l'utiliser? (connaissances procédurales)

J'enseigne directement les étapes de la stratégie

Le modelage. J'explique verbalement comment je procède pour utiliser la stratégie. Je suis alors un modèle pour les élèves.

La pratique guidée, la pratique coopérative. Je guide les élèves lors de l'utilisation de la stratégie. Je les aide à mettre la stratégie en pratique. Je diminue progressivement mon aide. Je permets aux élèves de travailler avec quelqu'un.

La pratique autonome. Je favorise l'autonomie des élèves lorsqu'ils et elles utilisent la stratégie. J'invite les élèves à expliquer leur démarche. Comment ont-ils fait pour appliquer la stratégie? Est-elle efficace?

QUAND?

Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie.

Les stratégies sont efficaces si je les utilise au bon moment. Je précise les conditions pour que la stratégie soit utilisée efficacement (connaissances conditionnelles).

Avant lorsque je prépare ma lecture, mon écoute, mon exposé ou ma rédaction.

Pendant lorsque je lis, j'écoute, j'expose ou rédige.

Après lorsque je fais un retour sur ma lecture, sur mon écoute, sur mon exposé ou sur ma rédaction.

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem6.html>