

# Monde contemporain



Environnement Pouvoir Richesse  
Population Tensions et conflits

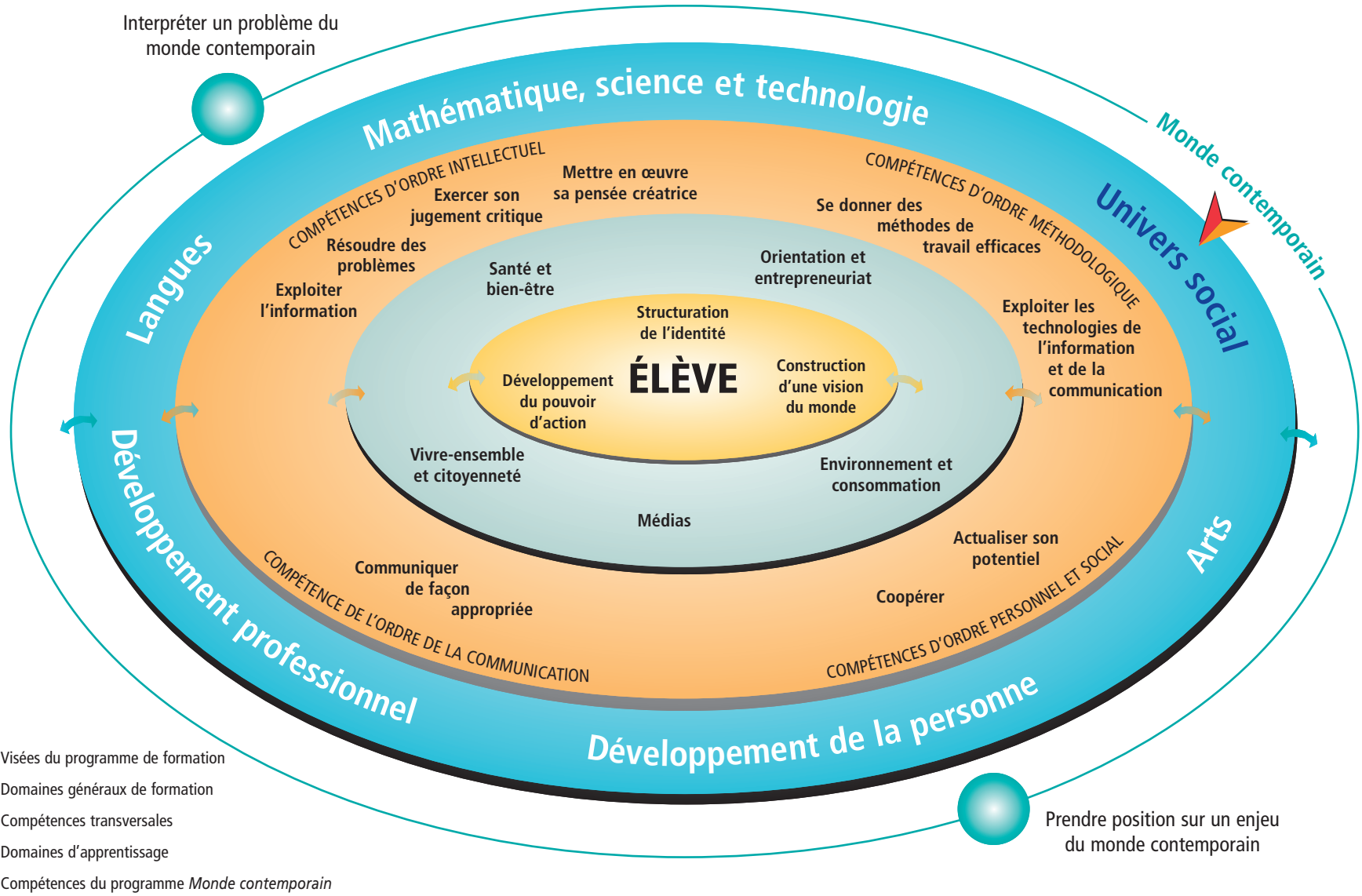
# Table des matières

## Monde contemporain

|  |    |
|--|----|
| <b>Présentation du programme</b> .....   | 1  |
| Apport du programme à la formation des élèves .....  | 1  |
| Nature du programme .....  | 1  |
| Dynamique des compétences .....  | 2  |
| <b>Du primaire au deuxième cycle du secondaire</b> .....   | 3  |
| <b>Relations entre le programme <i>Monde contemporain</i> et les autres éléments du Programme de formation</b> ..... | 4  |
| Relations avec les domaines généraux de formation .....  | 4  |
| Relations avec les compétences transversales .....   | 5  |
| Relations avec les domaines d'apprentissage .....  | 6  |
| Relations avec le projet intégrateur .....   | 7  |
| <b>Contexte pédagogique</b> .....  | 8  |
| Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis .....   | 8  |
| L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur .....   | 8  |
| Des ressources multiples et variées .....  | 9  |
| Des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, ouvertes et complexes .....                           | 9  |
| Une évaluation adaptée .....   | 9  |
| <b>Compétence 1 Interpréter un problème du monde contemporain</b> ..   | 11 |
| Sens de la compétence .....  | 11 |
| Compétence 1 et ses composantes .....  | 12 |
| Critères d'évaluation .....  | 12 |
| Attentes de fin d'année .....  | 12 |
| Développement de la compétence .....   | 13 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Compétence 2 Prendre position sur un enjeu du monde contemporain</b> ..... | 15 |
| Sens de la compétence .....   | 15 |
| Compétence 2 et ses composantes .....   | 16 |
| Critères d'évaluation .....   | 16 |
| Attentes de fin d'année .....   | 16 |
| Développement de la compétence .....  | 17 |
| <b>Structure du programme</b> .....   | 19 |
| <b>Contenu de formation</b> .....   | 20 |
| Éléments prescrits du contenu de formation .....                              | 21 |
| Angle d'entrée .....  | 22 |
| Objets d'apprentissage .....  | 22 |
| Concepts .....  | 22 |
| Connaissances liées aux thèmes .....  | 23 |
| Autres ressources à exploiter pour développer les compétences ...             | 23 |
| Repères culturels .....   | 23 |
| Techniques .....  | 23 |
| Thèmes .....  | 23 |
| Environnement .....   | 24 |
| Population .....  | 26 |
| Pouvoir .....   | 28 |
| Richesse .....  | 30 |
| Tensions et conflits .....  | 32 |
| <b>Techniques</b> .....   | 34 |
| <b>Tableaux et schémas</b> .....  | 40 |
| <b>Bibliographie</b> .....  | 49 |

# Apport du programme *Monde contemporain* au Programme de formation





# Présentation du programme

*Les sciences sociales sont depuis leurs origines les sciences des mondes. Elles sont, en outre, désormais en charge de l'un d'entre eux, le monde.*  
**Jacques Lévy**

Le monde actuel est marqué par une interdépendance accrue des sociétés et par la multiplication de leurs rapports sociaux, économiques, politiques et culturels. Aussi les problèmes et les enjeux qui le caractérisent sont-ils à la fois reliés et multidimensionnels, exigeant des différents acteurs – États, organisations ou groupes de citoyens – qu'ils travaillent de concert dans la recherche de solutions globales. L'étude de ces problèmes et de ces enjeux demande que l'on recoure aux perspectives géographique et historique et que l'on considère les dimensions économique et politique.

## Apport du programme à la formation des élèves

Le programme *Monde contemporain* vise à :

- amener les élèves à saisir la complexité du monde actuel et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent;
- amener les élèves à développer leur sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain;
- préparer les élèves à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale.

En amenant les élèves à comprendre la nature des rapports qui s'établissent entre les sociétés et à saisir comment ces rapports façonnent l'organisation du monde actuel, le programme concourt à leur formation générale et les prépare à prendre part à la vie collective et à se situer dans les débats de société en tant que citoyens informés, critiques et ouverts à la diversité. Il les met également en contact avec une pluralité de points de vue ayant trait à un certain nombre de grandes préoccupations mondiales<sup>1</sup>, les sensibilisant ainsi à la façon dont sont envisagés les problèmes et les enjeux du monde contemporain.

1. Ces préoccupations se trouvent dans les cinq thèmes prescrits : *Environnement, Population, Pouvoir, Richesse et Tensions et conflits*.

Dans le cadre de ce programme, les élèves consolident l'apprentissage d'une démarche et poursuivent le développement de concepts qui contribuent à accroître leur sens critique. La rigueur intellectuelle que suppose l'exercice du sens critique devrait les conduire à s'interroger sur leurs propres présupposés (valeurs, convictions, représentations) de même que sur l'influence qu'exercent les médias sur leur vision du monde et sur les sociétés. Le programme leur offre aussi des occasions de prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans la société et de leurs responsabilités de citoyens.

## Nature du programme

Les disciplines qui composent les sciences humaines cherchent à expliquer les phénomènes sociaux. Chacune d'elles apporte un éclairage complémentaire à la compréhension de ces phénomènes par les questions, les concepts et les méthodes qui lui sont propres, de même que par les connaissances qu'elle permet de construire. Le programme *Monde contemporain* invite les élèves à recourir aux perspectives géographique et historique et à considérer les dimensions économique et politique dans l'étude de problèmes et d'enjeux qui concernent l'ensemble des sociétés, en mettant l'accent, selon le cas, sur l'une ou l'autre de ces perspectives ou dimensions. Ils seront ainsi mieux outillés pour comprendre les événements qui ponctuent l'actualité internationale et pour saisir comment ces événements s'inscrivent dans la complexité du monde d'aujourd'hui.

Le recours à la perspective géographique amène les élèves à considérer les phénomènes sous un angle territorial, c'est-à-dire celui des effets de l'action humaine sur l'espace. En adoptant une perspective historique, ils considèrent ces mêmes phénomènes sous l'angle de la durée, par la recherche des origines de même que des éléments de changement et de continuité.

La prise en compte de la dimension économique leur permet de comprendre les choix des sociétés en ce qui a trait à l'organisation des activités d'échange, de production, de distribution et de consommation. Finalement, la prise en considération de la dimension politique les sensibilise à l'organisation du pouvoir au sein des sociétés, de même qu'aux rapports de force qui s'établissent.

Lorsqu'ils interprètent un problème ou prennent position sur un enjeu du monde contemporain, les élèves doivent s'appuyer sur une démarche de recherche qui exige, entre autres, qu'ils examinent le point de vue de différents acteurs et qu'ils adoptent une distance critique à l'égard des sources d'information consultées.

### Dynamique des compétences

Le programme *Monde contemporain* est axé sur le développement de deux compétences :

- Interpréter un problème du monde contemporain;
- Prendre position sur un enjeu du monde contemporain.

Étroitement liées, ces compétences revêtent une importance égale dans la formation des élèves. Elles se développent à partir d'un même contenu de formation et dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui font appel à l'une comme à l'autre. C'est également à travers ces situations qu'on peut en observer le déploiement.

Chacun des thèmes à l'étude invite les élèves à interpréter un problème qui y est associé. Ce faisant, ils reconnaissent des intérêts de divers acteurs et des rapports de force à l'échelle internationale. Ils peuvent ainsi mieux saisir la nature des enjeux sur lesquels ils ont à prendre position.

Pour élaborer leur prise de position sur un enjeu, les élèves s'appuient sur certains des éléments qu'ils ont dégagés lors de leur interprétation du problème. Ils examinent de façon critique différents points de vue sur la question et le traitement médiatique qui est en fait. Cette prise de position apporte en retour un éclairage additionnel à leur interprétation du problème.

## Du primaire au deuxième cycle du secondaire

Au primaire, les élèves sont initiés au domaine de l'univers social par le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté<sup>2</sup>, qui leur permet de s'intéresser à l'organisation des sociétés et aux questions que posent l'utilisation et l'aménagement de leur territoire<sup>3</sup> dans l'espace et le temps. Ils apprennent à rechercher des liens entre le présent et le passé et à construire leur interprétation de différentes réalités sociales et territoriales. De plus, ils commencent à s'approprier des concepts : territoire, société, organisation, changement, diversité, durée, etc. Ils s'intéressent à l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et ils se sensibilisent à la diversité des sociétés.

Au premier cycle du secondaire, les élèves sont incités à élargir leurs horizons et à mieux saisir l'importance de l'action humaine dans le changement social. Les apprentissages prescrits donnent lieu à la construction de nouvelles connaissances et au développement de compétences particulières en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté. Le programme de géographie<sup>4</sup> vise le développement de trois compétences : *Lire l'organisation d'un territoire*, *Interpréter un enjeu territorial* et *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté<sup>5</sup> vise également le développement de trois compétences : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*.

Au deuxième cycle du secondaire, les compétences en histoire et éducation à la citoyenneté<sup>6</sup> se complexifient. Les élèves sont invités à faire preuve d'une plus grande empathie envers les acteurs et les témoins de l'époque lorsqu'ils interrogent les réalités sociales ainsi que d'une capacité d'analyse

accrue et d'un raisonnement plus nuancé lorsqu'ils les interprètent. Ils sont également amenés à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société québécoise, à comprendre et, éventuellement, à assumer la responsabilité qu'ils ont, comme citoyens, de participer à des débats de société.

Dans le présent programme, les élèves de cinquième secondaire doivent interpréter des problèmes qui interpellent le monde contemporain et prendre position sur des enjeux qui s'y jouent. Ils ont l'occasion de mettre à profit les compétences qu'ils ont développées au premier cycle, en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté, notamment lorsqu'ils cherchent à saisir le sens des actions humaines ou qu'ils examinent ces actions dans une perspective d'avenir. Ce programme s'appuie sur la compréhension qu'ils ont acquise du concept de société, concept central du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle du secondaire. Il nécessite également le réinvestissement du concept de territoire, concept central du programme de géographie qui est par ailleurs commun aux réalités sociales retenues dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle. Les élèves sont aussi appelés à utiliser d'autres concepts avec lesquels ils se sont familiarisés au primaire ainsi qu'au premier et au deuxième cycle du secondaire. Ils élargissent leur répertoire de connaissances tant en géographie qu'en ce qui concerne l'histoire, l'économie et la politique grâce à l'introduction de nouveaux concepts et à l'étude des thèmes prescrits par le programme.

Des relations peuvent être établies entre les thèmes à l'étude dans le programme *Monde contemporain* et certaines réalités sociales ou territoriales examinées au cours des deux cycles du secondaire. Par exemple, l'interprétation du problème *Les choix économiques, politiques et sociaux dans la gestion de l'environnement* permet de réinvestir, tout en élargissant la portée de l'analyse, des savoirs construits par l'étude d'un territoire-région énergétique en géographie, au premier cycle du secondaire. De la même façon, l'interprétation du problème *La disparité dans la répartition de la richesse* permet de réinvestir des savoirs construits tant au premier cycle, par l'étude de la réalité sociale *L'industrialisation : une révolution économique et sociale*, qu'au deuxième cycle, par l'étude de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques dans *La formation de la fédération canadienne*.

2. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté du primaire est présenté à la page 41.

3. Territoire : espace social que les humains se sont approprié, qu'ils ont transformé et auquel ils ont donné un sens et une organisation particulière.

4. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme de géographie du premier cycle du secondaire est présenté à la page 44.

5. Le tableau synthèse du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle du secondaire est présenté à la page 42.

6. Des tableaux synthèses du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire sont présentés aux pages 46 et 47.

## Relations entre le programme *Monde contemporain* et les autres éléments du Programme de formation

---

Le programme *Monde contemporain* se prête bien aux rapprochements disciplinaires et a été conçu de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du Programme de formation. Il invite les enseignants à travailler dans la collégialité afin de concevoir un enseignement décloisonné.

### Relations avec les domaines généraux de formation

Les jeunes ne peuvent qu'être sensibles, individuellement ou collectivement, aux importantes problématiques qui touchent les différentes sphères de leur vie. Les domaines généraux de formation se rapportent à ces problématiques et servent de points d'ancrage au développement des compétences. C'est ainsi qu'ils facilitent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations réelles et concrètes des élèves. De plus, dans le présent programme, le fait de devoir prendre position sur des enjeux du monde contemporain sollicite l'engagement de chacun comme citoyen. Les thèmes à l'étude s'inscrivent d'emblée dans les domaines généraux de formation. Les liens avec les intentions éducatives et les axes de développement de ces domaines sont multiples. Plusieurs s'imposent par la nature même des thèmes à l'étude. D'autres s'établissent à l'occasion d'activités et de tâches réalisées en classe. Souvent implicites, ces liens gagnent en profondeur lorsque l'enseignant aide les élèves à les percevoir.

### Santé et bien-être

Pour interpréter des problèmes et prendre position sur des enjeux du monde contemporain, les élèves sont appelés à considérer les conséquences des actions humaines et des choix collectifs sur le bien-être des individus. Ils rejoignent alors l'un des axes de développement du domaine général de formation *Santé et bien-être*. Ils peuvent ainsi développer leur souci du bien-être collectif et leur connaissance d'enjeux liés à la santé et au bien-être.

### Orientation et entrepreneuriat

Comme les autres programmes du domaine de l'univers social, le présent programme favorise chez les élèves l'acquisition de connaissances et de valeurs partagées par la collectivité à laquelle ils appartiennent. Il contribue ainsi à faciliter leur insertion dans la société et rejoint l'intention éducative du domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*. Lorsqu'ils développent la compétence *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*, les élèves accèdent par ailleurs à une plus grande conscience d'eux-mêmes et de leur potentiel et réalisent l'importance de leur pouvoir d'action et de leur participation sociale.

### Environnement et consommation

Le programme *Monde contemporain* présente des liens étroits avec le domaine général de formation *Environnement et consommation*, dont l'intention éducative est d'amener les élèves à garder une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement. Plusieurs éléments des axes de développement de ce domaine recoupent en partie les compétences visées par le programme de même que certains éléments de son contenu de formation, notamment en ce qui a trait à la gestion de l'environnement et à la répartition de la richesse dans le monde aujourd'hui. Le programme amène en outre les élèves à prendre conscience des interrelations entre les actions humaines et l'environnement.

### Médias

Au cours de leurs recherches sur des problèmes et des enjeux du monde contemporain, les élèves recueillent des données provenant de différentes sources qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il leur faut alors exercer leur jugement critique pour discriminer les sources, traiter l'information recueillie et distinguer les faits des opinions.

---

*Les domaines généraux de formation rappellent que la vie, dans son ensemble, est objet d'apprentissage. Toute discipline étant issue de questionnements sur la réalité, elle éclaire les enjeux auxquels ces domaines font référence.*

---

Lorsqu'ils prennent position sur un enjeu, ils doivent considérer le traitement médiatique qui en est fait. Les compétences visées par le programme rejoignent ici l'intention éducative du domaine général de formation *Médias* en favorisant le développement d'une pensée critique et d'un regard éthique à l'égard des médias.

### Vivre-ensemble et citoyenneté

Le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* présente une grande affinité avec le programme *Monde contemporain*. Son intention éducative et ses axes de développement s'harmonisent avec l'une des finalités du programme : préparer les élèves à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale.

L'étude des thèmes prescrits permet aux élèves de constater la diversité des sociétés et d'acquérir des connaissances relatives aux valeurs et aux principes qui caractérisent une société démocratique. Lorsqu'ils prennent position sur des enjeux du monde contemporain, ils sont appelés à considérer l'apport d'institutions à la vie en société, à percevoir le rôle que chacun peut y jouer et à découvrir des lieux de participation sociale. Ils peuvent réaliser en outre que, peu importe le lieu et l'époque, les humains établissent entre eux des rapports de nature différente et se dotent de règles qui régissent la vie en société dans la recherche de solutions communes à des problèmes communs.

Pour interpréter un problème ou prendre position sur un enjeu du monde contemporain, les élèves doivent savoir exploiter l'information, c'est-à-dire la chercher, la sélectionner et la traiter de façon systématique et critique à partir de sources variées. Leurs recherches sont facilitées par le recours aux technologies de l'information et de la communication. Ils peuvent également utiliser ces technologies comme support dans la transmission des résultats de ces recherches. De plus, le fait de devoir recourir à une démarche de recherche rigoureuse les aide à se donner des méthodes de travail efficaces.

L'interprétation de problèmes tout comme la prise de position sur des enjeux du monde contemporain exigent des élèves qu'ils fassent preuve de jugement critique à l'égard des sources d'information. Ils doivent non seulement évaluer la crédibilité, mais s'interroger sur l'influence qu'elles exercent sur leur opinion. Pour prendre le recul nécessaire, il leur faut consulter une variété de sources afin de confirmer ou d'infirmer l'information recueillie dans les médias de masse. Ils sont par ailleurs souvent appelés à recourir à des stratégies de résolution de problèmes et ils doivent faire appel à leur pensée créatrice, notamment lorsqu'ils cherchent des actions possibles pour appuyer leur opinion et qu'ils identifient des instances où ces actions pourraient être entreprises.

Les élèves doivent mettre à profit leur compétence à communiquer lorsque vient le moment de faire connaître, de diverses façons, les conclusions de leurs recherches et d'exprimer leur opinion au regard d'enjeux du monde contemporain.

Le programme *Monde contemporain* contribue aussi à l'actualisation du potentiel des élèves en les invitant à la délibération sociale. Il leur offre la possibilité de prendre position sur des enjeux mondiaux tout en respectant le droit de chacun à son opinion. L'examen des thèmes à l'étude les amène à confronter perceptions et valeurs, à reconnaître leur place parmi les autres et, de ce fait, à construire leur appartenance à la société. Ils sont à même de constater que la participation à la vie collective et la coopération entre les individus rendent possible le changement social.

---

*Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage particuliers, le plus souvent disciplinaires.*

---

### Relations avec les compétences transversales

Les compétences visées par le programme *Monde contemporain* requièrent toutes, à des degrés divers, l'exercice des compétences transversales et contribuent en retour à leur développement. Ces compétences font appel aux ressources cognitives, sociales et affectives des élèves. Y recourir leur permet de s'adapter à des situations diverses et de poursuivre leurs apprentissages tout au long de leur vie.



## Relations avec les domaines d'apprentissage

---

*La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut en saisir les multiples facettes.*

---

Les compétences, les savoirs, les stratégies et les techniques propres aux divers domaines d'apprentissage constituent autant de ressources auxquelles les élèves ont accès. Le développement des compétences prescrites par le programme offre de nombreuses occasions d'y recourir.

### Domaine des langues

La langue est à la fois un outil d'apprentissage et le principal véhicule de la communication orale et écrite. Son usage adéquat traduit l'expression d'une pensée structurée. Ainsi, pour communiquer clairement leur interprétation d'un problème et leur prise de position sur un enjeu du monde contemporain, les élèves se réfèrent à des sources médiatiques, mobilisent leurs compétences langagières et font appel à un ensemble de stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale acquises, notamment, en langue d'enseignement. En retour, les connaissances acquises et les concepts construits dans le programme *Monde contemporain* peuvent les aider à mieux comprendre et interpréter des textes utilisés dans les disciplines du domaine des langues.

### Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

L'utilisation de concepts et de processus mathématiques, arithmétiques ou statistiques – sens du nombre, sens spatial, raisonnement proportionnel, représentations graphiques, repérage sur la droite numérique, etc. – contribue à l'usage adéquat de techniques suggérées dans le programme, sur lesquelles repose, dans une large mesure, soit la compréhension et le traitement de l'information, soit la transmission de résultats de recherche.

Le fait de situer une problématique ou une application scientifique ou technologique dans son contexte social, environnemental et historique, comme l'exige la compétence *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques*, permet aux élèves d'apporter un éclairage particulier à leur étude des problèmes et des enjeux associés aux différents thèmes prescrits. En retour, lorsqu'ils prennent position sur un enjeu du monde contemporain, il leur faut parfois faire appel à des savoirs scientifiques et technologiques pour en

analyser certaines dimensions, comme c'est le cas pour les questions que soulève aujourd'hui la gestion de l'environnement dans le monde.

### Domaine des arts

Les arts sont un des reflets de la culture d'une société. Les élèves qui étudient des problèmes et des enjeux du monde actuel peuvent prendre appui sur les expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation qui leur ont permis de constater la contribution des diverses formes d'art à l'évolution des idées et des sociétés. Ils peuvent aussi considérer le rôle des arts dans l'expression d'une culture et des valeurs d'une collectivité.

### Domaine du développement de la personne

Pour prendre position sur des enjeux, les élèves doivent s'appuyer, entre autres, sur les principes et les valeurs de la vie démocratique. Ils mettent alors à profit certains des apprentissages réalisés dans les disciplines du domaine du développement de la personne qui les sensibilisent à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble. Il est à noter que des liens particuliers peuvent être établis entre le programme *Monde contemporain* et le programme d'éthique et culture religieuse, notamment en ce qui a trait à la délibération sur des enjeux de société.

### Domaine du développement professionnel

Les élèves tirent profit des acquis des programmes du domaine du développement professionnel, particulièrement du projet personnel d'orientation. Ce programme, qui vise la construction chez les élèves de l'identité professionnelle et d'une vision du monde du travail, comporte des repères socioéconomiques balisant à la fois leur démarche et leur réflexion. Or, plusieurs de ces repères, qu'ils appartiennent à l'environnement immédiat des élèves ou qu'ils relèvent du contexte national ou international, présentent des liens étroits avec certains thèmes retenus dans le programme *Monde contemporain*. C'est le cas, par exemple, des tendances économiques et politiques, des mouvements de population et de la pluriculturalité, tels qu'ils sont inscrits dans le projet personnel d'orientation. D'autre part, le programme *Monde contemporain* traite de problèmes dont la gestion a des conséquences sur l'avenir de la collectivité et, par le fait même, sur l'avenir personnel des élèves.

## Relations avec le projet intégrateur

Le projet intégrateur se caractérise par l'intégration explicite des acquis accumulés par les élèves au cours de leur cheminement scolaire, en ce qui concerne tant les compétences disciplinaires et transversales que les domaines généraux de formation. Il offre ainsi aux élèves l'occasion de réinvestir la démarche de recherche utilisée en sciences humaines, que le programme *Monde contemporain* contribue à développer, et de mettre à profit les compétences, les concepts et les connaissances propres à ce programme. La démarche d'intégration qu'ils sont appelés à réaliser peut aussi leur permettre d'approfondir leur compréhension des thèmes prescrits par ce programme. Par ailleurs, les problèmes et les enjeux dont ils font l'étude leur fournissent autant de pistes pour le choix et l'élaboration de projets intégrateurs. Ils pourraient, par exemple, mener à terme un projet individuel ou collectif en élaborant et en mettant en œuvre des moyens d'action pour faire valoir leur position sur un enjeu du monde contemporain, que ce soit par la conception de sites Web ou la conduite d'actions communautaires.

*Chaque élève a droit aux apports de savoir et de réflexion qui l'aideront dans ce qui est la tâche de toute une vie : devenir celui que l'on choisit d'être.*  
**Albert Jacquard**

### Des élèves curieux, méthodiques et réfléchis

Dans le programme *Monde contemporain*, les situations d'apprentissage et d'évaluation exigent des élèves qu'ils étudient le monde actuel au delà de ce qu'ils en connaissent, en observent et en perçoivent spontanément. Afin d'approfondir leur compréhension des thèmes à l'étude, ils doivent s'inscrire dans une démarche de recherche, expérimenter différentes stratégies et établir des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils découvrent.

Pour interpréter un problème ou prendre position sur un des deux enjeux associés à l'un ou l'autre des thèmes à l'étude, les élèves doivent effectuer des recherches et analyser différentes sources d'information. Il leur faut aussi interagir avec leurs pairs ou leur enseignant et partager avec eux leurs découvertes, leurs connaissances et leurs expériences. Leur travail, qui se fait tantôt individuellement, tantôt en équipe, doit marquer une alternance entre les moments où ils collectent, sélectionnent et traitent l'information et ceux où ils font un retour réflexif sur leur démarche d'apprentissage. Ils communiquent également le fruit de leurs travaux oralement ou par écrit. Dans tous les cas, ils doivent faire montre de clarté et de rigueur.

Les élèves sont invités à réfléchir sur leurs façons de faire tout au long de leur démarche d'apprentissage. Ils s'interrogent sur les moyens qu'ils ont utilisés, sur l'éventail des ressources qu'ils ont sollicitées et sur les cheminements qu'ils ont suivis pour réaliser les tâches proposées. Ce retour réflexif, par les ajustements qu'il génère, contribue à leur assurer une meilleure connaissance et un meilleur contrôle de leur démarche d'apprentissage. Ils consignent des traces de leurs productions, témoignant du résultat de leurs recherches de même que des stratégies et des moyens qu'ils ont utilisés, ce qui facilite le réinvestissement de leurs apprentissages dans des situations similaires ou dans d'autres contextes.

### L'enseignant : un guide, un accompagnateur et un médiateur

L'enseignant du programme *Monde contemporain* est un professionnel, spécialiste de l'apprentissage, reconnu pour son expertise dans les disciplines du domaine de l'univers social. Il amène les élèves à découvrir le plaisir d'apprendre et cherche à leur faire partager sa passion pour la connaissance et la compréhension des multiples facettes du monde d'aujourd'hui. Aussi lui faut-il montrer concrètement sa propre motivation à apprendre et son intérêt pour les problèmes et les enjeux du monde contemporain. Il amène également les élèves à s'ouvrir à la diversité des sociétés et à saisir la complexité du monde actuel, entre autres par l'étude des problèmes et des enjeux qui s'y manifestent. Il les incite à éviter toute conclusion hâtive.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose doivent permettre l'interprétation de problèmes, une prise de position sur des enjeux qui en découlent ainsi qu'une exploitation pertinente des connaissances et des concepts associés aux thèmes à l'étude. Pour aider les élèves dans leur interprétation et leur prise de position, il les oriente dans leurs recherches et met à leur disposition des ressources variées. Il les soutient dans la construction des connaissances et des concepts associés aux thèmes retenus, de même que dans l'exploitation de repères culturels et dans l'utilisation de techniques. Il les incite à faire preuve de rigueur et de cohérence et met tout en œuvre pour les assister dans leur apprentissage sans toutefois se substituer à eux.

Dans la transposition didactique qu'il fait du programme, l'enseignant diversifie ses pratiques et ses approches afin de respecter les divers types d'apprenants et les différents styles d'apprentissage. Il agit comme médiateur entre les élèves et les savoirs. Il fait en sorte que les élèves s'engagent dans un processus de construction de sens en favorisant la discussion, l'échange d'idées ainsi que la confrontation d'opinions. Il les aide à clarifier leur pensée

et à formuler des idées au sujet des problèmes qu'ils interprètent et des enjeux sur lesquels ils prennent position. Il se préoccupe aussi de leur faire développer des stratégies métacognitives. Il les amène, par des retours réflexifs, à prendre conscience de la façon dont ils mobilisent et construisent leurs savoirs, favorisant ainsi leur activité intellectuelle et le développement de leurs capacités d'abstraction et de transfert.

### Des ressources multiples et variées

L'enseignant s'assure de faire de la classe un lieu riche et stimulant, c'est-à-dire un lieu où les élèves ont accès à une diversité de ressources – cartes, journaux, revues, documents audiovisuels, témoignages, atlas thématiques, encyclopédies, etc. – qui peuvent nécessiter des sorties éducatives ou se trouver dans l'environnement immédiat – bibliothèque, classe multimédia, communauté, etc. Le recours à des sources variées suppose que les élèves aient facilement accès aux technologies de l'information et de la communication, autant comme outils de recherche que comme support de leurs réalisations. Par ailleurs, le monde étant en perpétuel changement et l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain exigeant des élèves qu'ils s'intéressent à l'actualité internationale, il importe que l'école offre des ressources sans cesse renouvelées.

### Des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, ouvertes et complexes

Pour faciliter le développement des compétences prescrites par le programme, les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées doivent être significatives, ouvertes et complexes. Elles doivent représenter pour les élèves un défi à leur mesure et offrir des conditions les incitant au retour réflexif sur leur démarche de recherche et leurs productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est significative quand les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des thèmes prescrits par le programme prend tout son sens quand ils prennent conscience que cela leur donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel, y compris la façon dont leur environnement immédiat et leur région s'y

inscrivent. La situation est d'autant plus significative qu'elle suscite l'intérêt des élèves et fait référence à des questions d'actualité ou à des problématiques relevant de domaines généraux de formation.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est ouverte lorsqu'elle permet aux élèves d'explorer plusieurs avenues plutôt qu'une seule, qu'elle comporte des tâches variées, qu'elle favorise l'utilisation de différents outils de recherche ou de communication et qu'elle peut donner lieu à divers types de productions.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est complexe pour autant qu'elle oblige les élèves à mobiliser les éléments du contenu de formation, c'est-à-dire les objets d'apprentissage, les concepts et les connaissances, et en permet l'articulation. Elle fait appel aux compétences prescrites par le programme et à une ou des compétences transversales. Elle nécessite, d'une part, le recours, à des degrés variables selon les thèmes étudiés, aux perspectives géographique et historique et, d'autre part, la prise en considération des dimensions économique et politique. Elle permet d'établir des relations avec des intentions éducatives et des axes de développement des domaines généraux de formation de même qu'avec des compétences et des savoirs visés par d'autres disciplines. Elle nécessite une recherche, une sélection et une analyse de données. Elle fait appel à un raisonnement qui suppose différents processus mentaux (induction, déduction, analogie, etc.) et amène les élèves à recourir à leurs capacités de questionnement, de jugement critique et de synthèse.

Comme tous les élèves n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme, il importe de concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation suffisamment souples pour permettre la différenciation des apprentissages. Cela peut se faire, par exemple, en adaptant certains paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation, en privilégiant certains types de productions ou en fixant des exigences différentes quant aux documents à consulter (quantité, accessibilité, niveau de décodage, etc.).

### Une évaluation adaptée

Comme le précise la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation doit d'abord être considérée comme un outil au service de l'apprentissage. En cours d'année, elle vise à fournir aux élèves une rétroaction sur leurs

processus ou leurs productions et à les aider à progresser. Cette rétroaction peut porter sur un ou des apprentissages particuliers liés à un aspect d'une compétence. Ainsi, un enseignant qui constate qu'un élève éprouve de la difficulté à analyser un problème lorsqu'il cherche à l'interpréter pourrait lui proposer des activités qui l'amèneraient à travailler davantage la mise en relation de divers aspects de société. De même, un enseignant qui observe qu'un élève éprouve de la difficulté à fonder son opinion sur des faits pourrait lui proposer une activité qui l'amènerait à mieux distinguer les faits des opinions dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Il est cependant essentiel que l'ensemble des élèves en arrivent à s'engager, le plus tôt possible, dans des situations qui sollicitent simultanément les deux compétences prescrites par le programme.

Vers la fin de l'année, l'évaluation s'inscrit dans une fonction de reconnaissance des compétences, exprimée dans le bilan des apprentissages. À l'aide des échelles des niveaux de compétence, l'enseignant porte un jugement sur les apprentissages des élèves au terme de l'année. L'instrumentation utilisée à cet effet prend appui sur les compétences et leurs composantes. L'enseignant fait aussi ses observations lorsque les élèves sont placés dans une situation d'évaluation qui requiert la mise en œuvre des deux compétences que le programme prescrit. La réalisation des tâches contextualisées que comporte la situation leur permet de démontrer leur capacité à mobiliser des ressources, notamment des concepts, des connaissances et des techniques.

Que ce soit pour soutenir l'apprentissage des élèves en cours d'année ou pour déterminer le niveau de développement de leurs compétences en fin d'année, l'enseignant fonde son jugement sur les critères d'évaluation et les attentes de fin d'année prescrits par le programme, lesquels doivent être considérés à la lumière des composantes de chacune des compétences.

## COMPÉTENCE 1 Interpréter un problème du monde contemporain

*Il n'est aucun problème humain qui ne puisse trouver sa solution, puisque cette solution est en nous.*  
**Alfred Sauvy**

### Sens de la compétence

Interpréter un problème du monde contemporain, c'est, par le recours à une démarche de recherche, lui donner un sens en tenant compte de la manière dont il s'inscrit dans la complexité du monde actuel. Reflet de situations préoccupantes desquelles découlent des enjeux, un problème se manifeste à l'échelle mondiale et peut se vivre différemment selon les sociétés.

Pour interpréter un problème, les élèves doivent d'abord le cerner, c'est-à-dire en déterminer les éléments constitutifs. Ils s'appuient à cette fin sur des sources d'information qu'ils ont préalablement discriminées. L'information ainsi recueillie et traitée devrait leur permettre de préciser le contexte dans lequel le problème se manifeste, d'identifier des acteurs concernés – tels des États, des institutions internationales, des entreprises multinationales, des groupes de citoyens ou des médias – et de relever des faits. Ils reconnaissent différentes manières dont le problème se présente dans le monde.

L'interprétation d'un problème exige en outre des élèves qu'ils en fassent l'analyse. Ils doivent donc chercher à l'expliquer en établissant des causes et des conséquences qui lui sont reliées et en mettant en relation certains des aspects culturels, économiques, politiques et sociaux qui le caractérisent. Leur analyse devrait également les amener à relever le point de vue de différents acteurs sur le problème, à établir des liens entre ces points de vue et les intérêts en cause et à reconnaître des rapports de force entre ces acteurs.

Il importe que les élèves enrichissent leur interprétation d'un problème en l'envisageant dans sa globalité. Pour ce faire, ils doivent comparer des manifestations de ce problème dans le monde et dégager des similitudes et des différences entre elles. De plus, ils examinent le problème à différentes échelles, c'est-à-dire qu'ils doivent le considérer sur le plan mondial ou national, à court ou à long terme, tout en tenant compte du caractère économique, politique et social qu'il comporte. Cela contribuera à modifier

la perception qu'ils ont de ce problème et à la relativiser. Ils seront alors mieux en mesure d'en établir le caractère mondial et de montrer comment il peut se vivre différemment d'une société à l'autre. Ils sont à même de déceler de grandes tendances mondiales, c'est-à-dire des mouvements et des courants de pensée qui redessinent la trame de fond du problème. Ils pourront ainsi s'appuyer sur leur compréhension de celui-ci pour prendre position sur un enjeu qui en découle.

Tout au long du développement de la compétence, les élèves conduisent une réflexion sur leurs pratiques. À cette fin, la collecte et la conservation de traces de leur démarche sont essentielles. Ce retour réflexif amène notamment les élèves à se questionner sur ce qu'ils ont appris sur le problème, à évaluer le degré d'efficacité des stratégies utilisées, à cerner les difficultés rencontrées. Cela les conduit à s'autoévaluer avec justesse et à s'appuyer sur le bilan de leurs acquis pour s'améliorer.

### Cerner le problème

Relever des manières dont le problème se manifeste dans le monde

- Identifier des acteurs
- Établir des faits
- Préciser le contexte

### Analyser le problème

Mettre en relation divers aspects de société

- Déterminer des causes
- Établir des conséquences
- Relever différents points de vue
- Examiner des intérêts en cause
- Reconnaître des rapports de force

## Interpréter un problème du monde contemporain

### Porter un regard critique sur sa démarche

S'interroger sur ce que la démarche a permis d'apprendre sur le problème

- Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées
- Relever des difficultés éprouvées
- Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

### Envisager le problème dans sa globalité

Comparer des manifestations du problème

- Considérer le problème à différentes échelles
- Montrer le caractère mondial du problème

## Critères d'évaluation

- Rigueur du raisonnement
- Précision de la vue d'ensemble
- Analyse critique de sa démarche

Sur le plan de la rigueur du raisonnement, l'élève :

- s'appuie sur des faits liés au problème;
- met en relation des faits dans l'explication du problème;
- utilise des concepts de façon appropriée.

Sur le plan de la précision de la vue d'ensemble, l'élève :

- met en relation des éléments constitutifs du problème;
- relève des similitudes et des différences dans les façons dont le problème se manifeste dans le monde;
- dégage des tendances mondiales.

Sur le plan de l'analyse critique de sa démarche, l'élève :

- reconnaît les apprentissages réalisés;
- indique en quoi les stratégies utilisées ont été efficaces ou non;
- formule des pistes de réinvestissement.

## Développement de la compétence

La compétence *Interpréter un problème du monde contemporain* se développe en interrelation avec la compétence *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*. L'enseignant aura donc intérêt à proposer aux élèves des situations d'apprentissage et d'évaluation qui font appel aux deux compétences. Pour différencier son enseignement et assurer le développement

de la compétence, il pourra graduer le niveau de difficulté des tâches qu'elles comportent en faisant varier les paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation, au contenu de formation à mobiliser ainsi qu'à la démarche réflexive de l'élève.

| Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| En début d'année  | → | → | → | → | Vers la fin de l'année   |
| L'élève doit utiliser différentes échelles afin de faire ressortir divers éléments du problème.             |   |   | → |   | L'élève doit utiliser différentes échelles afin de dégager des liens entre divers éléments du problème.      |
| L'enseignant accompagne l'élève dans la planification de sa démarche de recherche.                          |   |   | → |   | L'élève doit planifier sa démarche de recherche.   |
| L'enseignant propose des stratégies de recherche.   |   |   | → |   | L'élève doit recourir à des stratégies de recherche appropriées.   |
| Les documents ne sont pas tous fournis. Une recherche documentaire balisée par l'enseignant est nécessaire. |   |   | → |   | Les documents ne sont pas tous fournis. Une recherche documentaire est nécessaire.                           |
| Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser   |   |   |   |   |  |
| En début d'année  | → | → | → | → | Vers la fin de l'année   |
| L'élève doit mobiliser les concepts liés au thème à l'étude.  |   |   | → |   | L'élève doit mobiliser les concepts liés au thème à l'étude de même que des concepts liés à d'autres thèmes. |
| L'élève doit mobiliser des éléments de contenu des programmes du domaine de l'univers social.               |   |   |   |   |  |
| L'élève doit illustrer son interprétation à l'aide de techniques variées.                                   |   |   | → |   | L'élève doit illustrer son interprétation à l'aide de techniques variées et en justifier l'utilisation.      |



| Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève   |  |
|--|--|
| En début d'année   | Vers la fin de l'année   |
| L'enseignant amène l'élève à déterminer des moments de retour réflexif.  | L'élève doit déterminer des moments de retour réflexif.  |
| L'enseignant accompagne l'élève dans la régulation de sa démarche de recherche.  | L'élève doit réguler sa démarche de recherche.   |
| L'élève doit expliciter sa démarche de recherche et revenir sur les difficultés éprouvées et les solutions trouvées pour y remédier. |  |
| L'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche de recherche.  | L'élève doit choisir des outils d'évaluation de sa démarche de recherche parmi ceux que l'enseignant met à sa disposition. |
| L'enseignant encadre l'élève dans le choix des traces qu'il conservera pour rendre compte de sa démarche de recherche.               | L'élève doit déterminer quelles traces il conservera pour rendre compte de sa démarche de recherche.                       |

## COMPÉTENCE 2 Prendre position sur un enjeu du monde contemporain

*Le temps où les puissants pouvaient débattre en catimini des affaires du monde est révolu.  
Claude Weill*

### Sens de la compétence

Prendre position sur un enjeu du monde contemporain, c'est participer, en tant que citoyen responsable, à la délibération sociale. Cela exige des élèves qu'ils examinent des points de vue variés concernant cet enjeu. Ils s'interrogent sur ce qui peut influencer leur raisonnement, notamment le traitement médiatique qui est fait de l'enjeu. Ils débattent de ce dernier et envisagent des occasions de participation sociale. Les enjeux sur lesquels les élèves sont appelés à prendre position découlent des problèmes qu'ils ont interprétés. Un enjeu naît généralement d'une opposition d'intérêts en cause dans le traitement d'un problème. Dans les débats que cela suscite, des acteurs soutiennent leur point de vue et avancent des pistes de solution.

Pour prendre position sur un enjeu, les élèves doivent examiner les points de vue avancés par différents acteurs, notamment des États, des institutions internationales, des entreprises multinationales, des groupes de citoyens ou des médias, afin d'établir les principaux points de controverse. Ils pourront alors réaliser que ces points de vue s'appuient généralement sur des valeurs qui reflètent les intérêts de ceux qui les défendent. Ils doivent en outre envisager les avantages et les inconvénients des pistes de solution proposées par les acteurs.

Lorsqu'ils prennent position sur un enjeu, les élèves sont amenés à en débattre : il leur faut exprimer leur opinion et s'appuyer sur des arguments pour la défendre. Ils doivent considérer la manière dont les médias<sup>7</sup> traitent cet enjeu. Cela leur permet de dégager l'influence que le traitement médiatique peut exercer sur leur opinion et sur l'opinion publique. Ils sont également appelés à faire preuve d'ouverture en examinant des opinions différentes de la leur afin d'en arriver, au terme de leur démarche de recherche, à une position nuancée.

7. C'est-à-dire tout moyen de transmission de l'information à l'intention du grand public : radio, télévision, presse écrite, sites Web, blogues, etc.

Les élèves doivent aussi envisager des occasions de participation sociale. Cela les amènera à dégager certaines actions cohérentes par rapport à leur opinion et à reconnaître des instances auprès desquelles celles-ci peuvent être entreprises. Ils seront alors en mesure d'élaborer un plan d'action pour faire valoir leur opinion.

Tout au long du développement de la compétence, les élèves conduisent une réflexion sur leurs pratiques. À cette fin, la collecte et la conservation de traces de leur démarche sont essentielles. Ce retour réflexif amène notamment les élèves à se questionner sur ce qu'ils ont appris sur l'enjeu, à évaluer le degré d'efficacité des stratégies utilisées, à cerner les difficultés rencontrées. Cela les conduit à s'autoévaluer avec justesse et à s'appuyer sur le bilan de leurs acquis pour s'améliorer.

## Compétence 2 et ses composantes

### Examiner des points de vue relatifs à l'enjeu

Relever différents points de vue • Dégager des valeurs et des intérêts sous-jacents à ces points de vue • Établir des convergences et des divergences entre ces points de vue • Relever des pistes de solution • Envisager certaines incidences de ces pistes de solution

### Considérer le traitement médiatique de l'enjeu

Reconnaître les choix de certains médias dans le traitement de l'enjeu • Dégager l'influence des médias sur son opinion

### Porter un regard critique sur sa démarche

S'interroger sur ce que la démarche a permis d'apprendre sur l'enjeu • Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées • Relever des difficultés éprouvées • Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

## Prendre position sur un enjeu du monde contemporain

### Débattre de l'enjeu

Fonder son opinion sur des faits  
• Développer son argumentation  
• Manifester une ouverture à l'égard des opinions différentes de la sienne

### Envisager des occasions de participation sociale

Reconnaître des types d'actions possibles  
• Identifier des instances auprès desquelles des actions peuvent être amorcées • Établir un plan d'action

## Attentes de fin d'année

Sur le plan de la distance critique, l'élève :

- établit des rapports entre les points de vue des acteurs, leurs intérêts et leurs valeurs;
- dégage des avantages et des inconvénients des pistes de solution véhiculées.

Sur le plan de l'expression d'une opinion fondée, l'élève :

- tient compte de l'influence des acteurs sur son opinion;
- appuie son opinion sur des arguments;
- propose des pistes d'action.

Sur le plan de l'analyse critique de sa démarche, l'élève :

- reconnaît les apprentissages réalisés;
- indique en quoi les stratégies utilisées ont été efficaces ou non;
- formule des pistes de réinvestissement.

## Critères d'évaluation










- Distance critique
- Expression d'une opinion fondée
- Analyse critique de sa démarche

## Développement de la compétence

La compétence *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain* se développe en interrelation avec la compétence *Interpréter un problème du monde contemporain*. L'enseignant aura donc intérêt à proposer aux élèves des situations d'apprentissage et d'évaluation qui font appel aux deux compétences. Pour différencier son enseignement et assurer le développement

de la compétence, il pourra graduer le niveau de difficulté des tâches qu'elles comportent en faisant varier les paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation, au contenu de formation à mobiliser ainsi qu'à la démarche réflexive de l'élève.

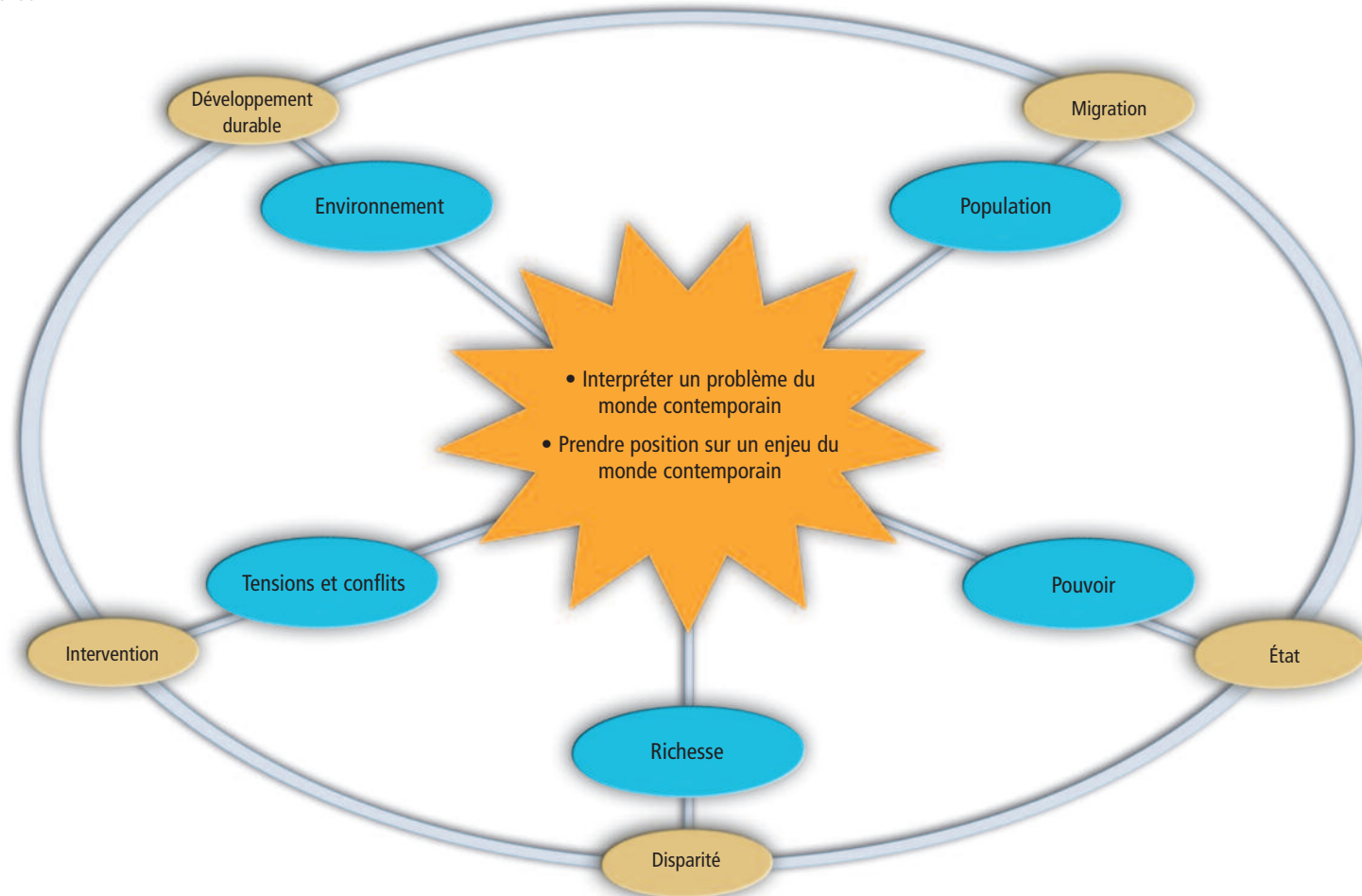
| Paramètres liés au contexte et aux modalités de réalisation   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| En début d'année  | → | → | → | → | Vers la fin de l'année   |
| L'enseignant aide l'élève à identifier ce qui influe sur sa position.                                       |   |   | → |   | L'élève doit identifier ce qui influe sur sa position.   |
| L'enseignant accompagne l'élève dans la planification de sa démarche de recherche.                          |   |   | → |   | L'élève doit planifier sa démarche de recherche.   |
| L'enseignant propose des stratégies de recherche.   |   |   | → |   | L'élève doit recourir à des stratégies de recherche appropriées.   |
| L'enseignant aide l'élève à cerner des types d'actions et des instances pour faire valoir son opinion.      |   |   | → |   | L'élève doit élaborer un plan d'action afin de faire valoir son opinion.                                     |
| Les documents ne sont pas tous fournis. Une recherche documentaire balisée par l'enseignant est nécessaire. |   |   | → |   | Les documents ne sont pas tous fournis. L'élève doit réaliser une recherche documentaire.                    |
| Paramètres liés au contenu de formation à mobiliser   |   |   |   |   |  |
| En début d'année  | → | → | → | → | Vers la fin de l'année   |
| L'élève doit mobiliser les concepts liés au thème à l'étude.  |   |   | → |   | L'élève doit mobiliser les concepts liés au thème à l'étude de même que des concepts liés à d'autres thèmes. |
| L'élève doit mobiliser des éléments de contenu des programmes du domaine de l'univers social.               |   |   |   |   |  |
| L'élève doit recourir à des techniques appropriées pour étayer certains arguments.                          |   |   |   |   |  |

| Paramètres liés à la démarche réflexive de l'élève   |   |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|---|--|
| En début d'année   |  |  |  |  |  | Vers la fin de l'année   |
| L'enseignant amène l'élève à déterminer des moments de retour réflexif.  |   |   |  |   |   | L'élève doit déterminer des moments de retour réflexif.  |
| L'enseignant accompagne l'élève dans la régulation de sa démarche de recherche.  |   |   |  |   |   | L'élève doit réguler sa démarche de recherche.   |
| L'élève doit expliciter sa démarche de recherche et revenir sur les difficultés éprouvées et les solutions trouvées pour y remédier. |   |   |   |   |   |  |
| L'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche de recherche.  |   |   |  |   |   | L'élève doit choisir des outils d'évaluation de sa démarche de recherche parmi ceux que l'enseignant met à sa disposition. |
| L'enseignant encadre l'élève dans le choix des traces qu'il conservera pour rendre compte de sa démarche de recherche.               |   |   |  |   |   | L'élève doit déterminer quelles traces il conservera pour rendre compte de sa démarche de recherche.                       |

## Structure du programme

Le schéma qui suit présente les thèmes à partir desquels se développent les compétences *Interpréter un problème du monde contemporain* et *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*. Il offre une vue d'ensemble du programme : les compétences, au centre du schéma, en constituent le cœur, auquel se greffent les thèmes et le concept central qui est associé à chacun d'eux.

*Les disciplines sont pleinement justifiées intellectuellement à condition qu'elles gardent un champ de vision qui reconnaisse et conçoive l'existence des liaisons et des solidarités. Plus encore, elles ne sont pleinement justifiées que si elles n'occulent pas de réalités globales.*  
**Edgar Morin**



## Contenu de formation

---

Les compétences *Interpréter un problème du monde contemporain* et *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain* se développent à partir de cinq thèmes : *Environnement, Population, Pouvoir, Richesse et Tensions et conflits*. Le choix de ces thèmes tient compte d'importantes préoccupations mondiales. Ils ont aussi été retenus en raison de leur pérennité. Ils appellent une analyse qui considère à la fois les perspectives géographique et historique ainsi que les dimensions économique et politique. Chacun d'eux est présenté dans un court texte suivi d'un schéma organisationnel. Il appartient à l'enseignant de déterminer l'ordre dans lequel ils seront abordés pour favoriser le développement des compétences.

Le contenu de formation est prescrit. Il comprend les éléments suivants : les angles d'entrée, les objets d'apprentissage, les concepts et les connaissances liées aux thèmes. L'exploitation de repères culturels est prescrite sans que les exemples qui figurent au programme le soient. Le schéma de la page suivante illustre les éléments prescrits du contenu de formation.

Le contenu de formation<sup>8</sup> a été conçu pour une durée de 100 heures ainsi que l'indique le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

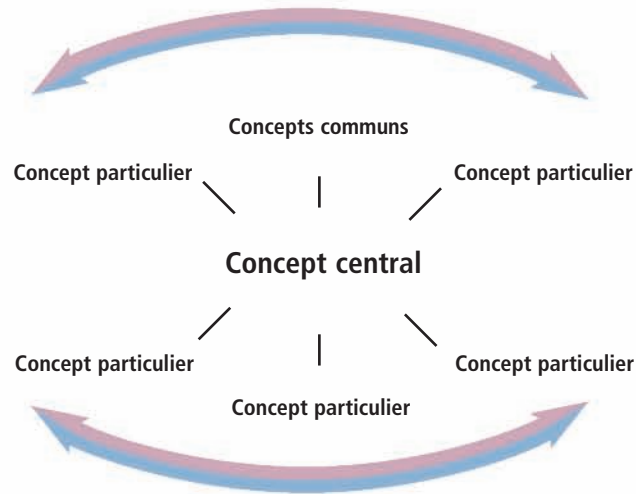
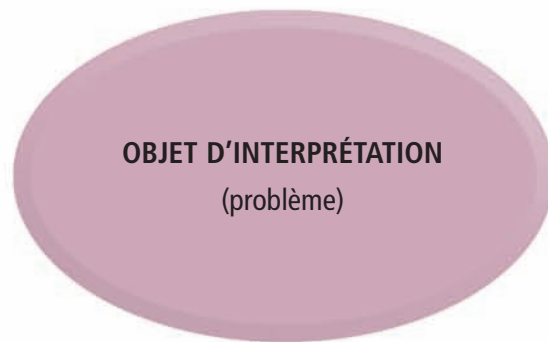
---

8. Le tableau synthèse du contenu de formation est présenté à la page 40.

## Éléments prescrits du contenu de formation

THÈME

ANGLE D'ENTRÉE



OBJET DE PRISE DE POSITION  
(enjeu)

CONNAISSANCES LIÉES AU THÈME

- 
- 
- 
- 
- 

Repères culturels :



## Angle d'entrée

Un angle d'entrée balise l'étude de chaque thème. Il précise l'orientation qui doit être prise en compte dans l'étude du problème et des enjeux qui en découlent, ce qui doit se refléter dans les situations d'apprentissage et d'évaluation de même que dans les situations d'évaluation.

## Objets d'apprentissage

Chacun des thèmes présente deux objets d'apprentissage, soit un objet d'interprétation (problème) et un objet de prise de position (enjeu). Pour chaque thème, deux enjeux sont proposés de façon à offrir un choix à l'enseignant ou aux élèves. Ces objets d'apprentissage permettent l'articulation entre les compétences et le contenu de formation. Ils en facilitent la transposition didactique dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

## Concepts

L'étude des thèmes prescrits implique le développement de concepts et de réseaux de concepts. Un concept est une représentation mentale d'un objet de connaissance concret ou abstrait. Les concepts ayant un degré élevé de généralité, les élèves peuvent les appliquer à d'autres thèmes que ceux qui ont servi à les construire. La maîtrise des concepts prescrits par le programme s'avère particulièrement précieuse pour eux en ce qu'elle contribue de manière significative à leur instrumentation intellectuelle.

Les concepts forment une large partie du bagage culturel commun aux différentes sociétés. Sans eux, il est difficile de bien appréhender la réalité et de partager avec d'autres la compréhension qu'on en a. Par exemple, le citoyen qui ne saisirait pas le sens du concept d'État serait privé d'un élément nécessaire à la compréhension de l'organisation du monde.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des concepts doivent permettre aux élèves d'effectuer le passage d'une idée préalable à un concept formel et opératoire. Il est rare qu'ils n'aient pas déjà une certaine représentation – même erronée ou incomplète – des concepts en cause.

L'enseignant a recours à des stratégies d'enseignement variées pour amener les élèves à passer d'une compréhension élémentaire à une compréhension plus élaborée des concepts. Ainsi, le concept d'État peut être initialement abordé sous l'angle du pouvoir politique pour ensuite être associé à l'idée de régime politique, d'institution et d'intérêt collectif, etc., à l'aide d'une ou de plusieurs stratégies, dont :

- L'analogie : « L'État, c'est comme... »
- La comparaison : « Est-ce que l'État X a le même type d'institutions que...? »
- La déduction : « Il s'agit d'un État parce que... »
- L'induction : « Qu'est-ce qui caractérise ces institutions? »
- La spirale : revenir plusieurs fois sur le même concept en élaborant chaque fois davantage.

Pour chaque thème à l'étude, un concept central, indiqué en caractères gras, est ciblé. Il est étayé par des concepts particuliers que les élèves acquièrent et consolident graduellement. Dans le schéma, les concepts particuliers apparaissent tout autour du concept central. Figurent également dans le schéma des concepts qualifiés de communs parce qu'ils sont mobilisés dans l'étude de tous les thèmes prescrits par le programme. Il s'agit des concepts d'interdépendance, de mondialisation et de pouvoir.

La liste des concepts prescrits est présentée à la page 40. Cette liste n'est pas exhaustive. Viennent s'ajouter ceux qui ont été abordés dans les programmes du domaine de l'univers social au premier et au deuxième cycle<sup>9</sup>, particulièrement les concepts de société et de territoire, et ceux qui, sans être prescrits, peuvent être utiles à l'apprentissage des élèves.

9. Les concepts prescrits en géographie au premier cycle sont présentés à la page 45. Ceux du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont présentés à la page 43 pour le premier cycle et à la page 48 pour le deuxième cycle. Les concepts ayant déjà été abordés dans les programmes de l'univers social, que ce soit au premier ou au deuxième cycle, font l'objet d'une marque distinctive : un astérisque (\*).

### Connaissances liées aux thèmes

Les élèves qui développent les compétences prescrites acquièrent des connaissances. Celles-ci sont présentées de manière globale dans le schéma organisationnel relatif à chaque thème. Ce mode de présentation vise à respecter l'autonomie professionnelle de l'enseignant dans la mesure où il lui appartient de choisir l'éventail des faits se rapportant à chacune de ces connaissances. Cela lui permet également de tenir compte des événements qui ponctuent l'actualité. De plus, dans un esprit de différenciation pédagogique, la possibilité de sélectionner des faits favorise le respect des caractéristiques et des besoins des élèves. Le nombre, la richesse et la variété des documents à l'étude lors de la réalisation des tâches que comporte une situation d'apprentissage et d'évaluation facilitent l'acquisition et la consolidation des connaissances prescrites par le programme.

### Autres ressources à exploiter pour développer les compétences

D'autres ressources, comme des repères culturels et des techniques, doivent être mobilisées lors du développement des compétences.

#### Repères culturels

Les repères culturels peuvent prendre diverses formes – ententes internationales, événements, produits médiatiques – et se rapporter indifféremment à un personnage, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à un mode de pensée, etc. Leur exploitation permet aux élèves d'élargir leur vision du monde en leur offrant l'occasion de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives.

La section portant sur les repères culturels comporte des exemples qui renvoient aux thèmes prescrits par le programme. Ces exemples ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude ou de recherche spécifiques, mais l'exploitation en classe de repères culturels est prescrite.

Le programme invite l'enseignant à déterminer pour chaque thème d'autres repères culturels. Trois critères de sélection doivent néanmoins être considérés au moment du choix de ces repères :

- conformité avec l'angle d'entrée;
- prise en compte de multiples aspects de société;
- exploitation potentielle pour les deux compétences.

#### Techniques

L'étude des thèmes prescrits requiert l'usage de techniques<sup>10</sup> qui constituent des ressources à exploiter dans les situations d'apprentissage et d'évaluation :

- Interprétation et réalisation d'une carte;
- Interprétation d'un document écrit;
- Interprétation et réalisation d'une ligne du temps;
- Interprétation d'un document iconographique;
- Interprétation et réalisation d'un diagramme;
- Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples.

Ces techniques permettent autant l'accès à l'information que la transmission des résultats de recherche.

#### Thèmes

Les thèmes dont le programme prescrit l'étude font référence à de grandes préoccupations considérées à l'échelle mondiale. Il s'agit des thèmes *Environnement, Population, Pouvoir, Richesse et Tensions et conflits*.

10. Les différentes techniques sont présentées aux pages 34 et suivantes.

*Protéger l'environnement coûte cher. Ne rien faire coûtera beaucoup plus cher.*  
**Kofi Annan**

## Environnement

Ce thème se rapporte aux choix économiques, politiques et sociaux faits, en matière d'environnement, par des États ou d'autres intervenants tels que des organisations ou des groupes de citoyens. Il évoque aussi la recherche de consensus internationaux sur la reconnaissance des problèmes environnementaux et sur la recherche de pistes de solution.

L'expression « Une seule terre<sup>11</sup> » souligne l'importance de la coopération internationale en matière d'environnement par l'instauration d'un principe selon lequel chaque État devrait voir à ce que les activités sous sa gouverne ne puissent engendrer de dégradations environnementales hors frontières. Le règlement de certains problèmes environnementaux – le réchauffement climatique notamment – dépasse le cadre du bon voisinage entre États et requiert une recherche active de solutions globales. À cet effet, des actions sont établies sur la base d'ententes ou de conventions internationales qui soulèvent parfois des questions relatives à leur application ou à leur portée réelle.

Les préoccupations environnementales amènent les sociétés à poser un regard nouveau sur la façon dont elles conçoivent leur rapport à l'environnement. Les habitudes de consommation diffèrent selon les cultures et reposent en bonne partie sur des choix de société. On ne peut donc pas attribuer aux seuls États la responsabilité de ces choix. Ils concernent aussi les individus, les entreprises et les groupes sociaux qui, par leur consommation, l'organisation de leur production et leur utilisation des ressources, viennent modifier l'environnement. L'évaluation des limites de la planète dans sa capacité à soutenir le développement économique interpelle les sociétés quant à une régulation environnementale efficace, c'est-à-dire l'instauration de normes et de mécanismes mondiaux de gestion. La surexploitation ou la rareté de certaines ressources (hydrocarbures, eau potable, etc.) de même que leur inégale répartition sont autant d'aspects qui appellent une réévaluation de certains choix d'utilisation.

11. Cette expression est issue de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain tenue à Stockholm en 1972.

Tous les États n'ayant pas les mêmes capacités, objectifs ou intérêts, les négociations sont complexes, d'autant plus qu'elles reposent essentiellement sur une approche volontaire. Si les organisations internationales œuvrant en environnement voient leur légitimité de plus en plus reconnue, leur autorité pose néanmoins certaines interrogations. Qui assure l'application des normes environnementales internationales? Qui arbitre les conflits de nature environnementale? Compte tenu du caractère mondial des problèmes en cause, le manque d'uniformité et de cohérence dans les actions posées compte parmi les principales difficultés auxquelles le monde contemporain doit faire face dans sa recherche d'un développement durable.

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation en fonction de ce thème. Les élèves sont appelés à interpréter le problème *Les choix économiques, politiques et sociaux dans la gestion de l'environnement* dans le monde aujourd'hui. Ils sont également amenés à prendre position sur l'un ou l'autre des enjeux suivants :

***Utilisation et consommation des ressources***

***OU***

***Harmonisation des normes environnementales***

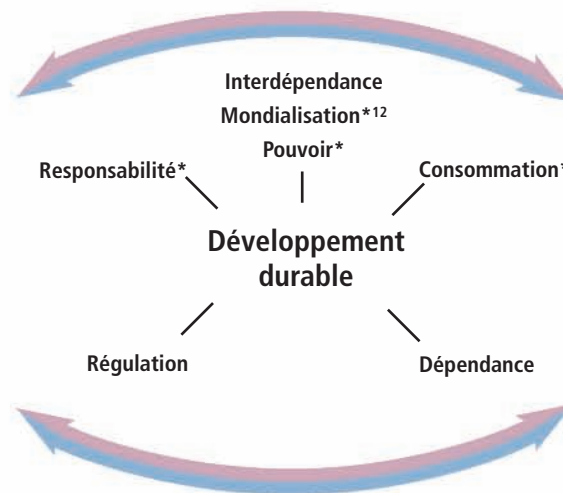
## ENVIRONNEMENT

### ANGLE D'ENTRÉE

La gestion de l'environnement

### OBJET D'INTERPRÉTATION

Les choix économiques, politiques et sociaux dans la gestion de l'environnement



### OBJET DE PRISE DE POSITION

- Utilisation et consommation des ressources  
OU
- Harmonisation des normes environnementales

### CONNAISSANCES LIÉES AU THÈME

- Accords internationaux
- Changements climatiques
- Groupes environnementaux
- Interventions des États
- Organisations internationales

### Repères culturels :

*Notre avenir à tous* (rapport Brundtland, 1987) – *Action 21* (1992) – Protocole de Kyoto (1998) – *Une vérité qui dérange*, de Al Gore (2006)  
– Autres à déterminer par l'enseignant

12. Dans les schémas organisationnels, les concepts ayant déjà été abordés dans les programmes du domaine de l'univers social, que ce soit au premier ou au deuxième cycle du secondaire, sont suivis d'un astérisque (\*).

*Loin de se tarir, les migrations internationales vont probablement s'intensifier.  
Elles seront plus ou moins importantes [et] elles s'accompagneront  
de tensions fortes ou maîtrisées, au niveau local et national;  
l'intégration des migrants et de leurs enfants se fera plus ou moins bien : autant de questions en forme de défis.*  
**Jean-Pierre Guengant**

## Population

La multiplication des échanges commerciaux et culturels dans le contexte de la mondialisation et le développement important des moyens de communication, tant dans le domaine des transports que dans celui des réseaux d'information, contribuent à l'augmentation marquée des déplacements de personnes et au développement de réseaux internationaux.

Les mouvements de population s'effectuent en grande partie pour des raisons d'ordre économique. On observe également des migrations pour des motifs humanitaires liés à des réalités politiques ou à des questions climatiques. Les changements démographiques, dont le vieillissement des populations et l'accroissement naturel que connaissent certaines sociétés, jouent aussi un rôle dans l'intensification des migrations. Ces mouvements migratoires contribuent à la constitution de diasporas, c'est-à-dire la dispersion de membres d'une communauté à travers le monde.

Les migrations s'effectuent de manière permanente ou temporaire, dans un cadre légal ou dans la clandestinité. Une part importante de ces mouvements se fait en direction des grandes villes, que les migrants viennent de l'intérieur ou de l'extérieur du pays. La majorité de la population mondiale est urbaine. Cette concentration dans les villes contribue à l'accentuation du phénomène d'urbanisation et des problèmes qui lui sont associés. Dans certaines parties du monde, ces problèmes prennent des proportions inquiétantes. Les centres urbains arrivent difficilement à absorber ces flots d'arrivants. Les infrastructures ne se développent pas forcément en adéquation avec les besoins créés par ces arrivées. Comment la gestion urbaine peut-elle prendre en compte l'apport culturel des nouveaux arrivants, tant ceux issus des migrations internes que ceux des migrations externes? Comment les sociétés composent-elles avec l'intensification des flux migratoires, tant à l'échelle nationale qu'internationale?

Les changements dans le monde du travail entraînent la mobilité des emplois et des travailleurs. Ces changements constituent des préoccupations majeures pour les sociétés, qui doivent, par exemple, tantôt favoriser l'intégration d'immigrants par l'emploi, tantôt composer avec la hausse du chômage faisant suite au phénomène de délocalisation. D'autres sociétés enregistrent un bilan migratoire négatif et cherchent à compenser un manque de main-d'œuvre qualifiée. Comment les sociétés peuvent-elles composer avec ces changements?

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation en fonction de ce thème. Les élèves sont appelés à interpréter le problème *Les mutations économiques et sociales liées à l'intensification des mouvements migratoires* dans le monde aujourd'hui. Ils sont aussi amenés à prendre position sur l'un ou l'autre des enjeux suivants :

***Gestion de l'expansion urbaine***

***OU***

***Migration et monde du travail***

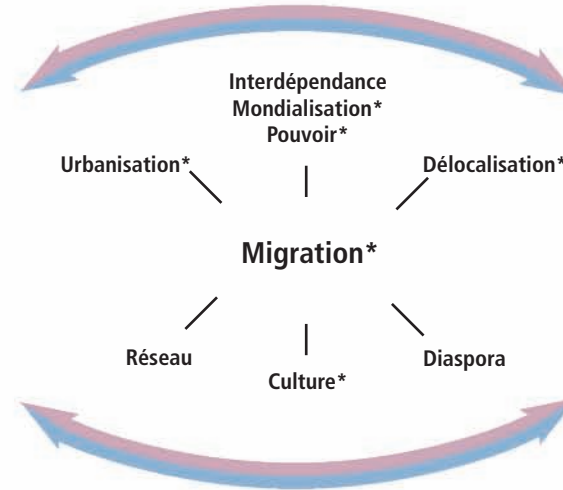
## POPULATION

### ANGLE D'ENTRÉE

L'intensification des mouvements migratoires

### OBJET D'INTERPRÉTATION

Les mutations économiques et sociales liées à l'intensification des mouvements migratoires



### OBJET DE PRISE DE POSITION

- Gestion de l'expansion urbaine  
OU
- Migration et monde du travail

### CONNAISSANCES LIÉES AU THÈME

- Changements démographiques
- Économies parallèles
- Mouvements migratoires
- Organisation urbaine
- Politiques d'emploi
- Politiques d'immigration
- Réseaux internationaux

### Repères culturels :

Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (1951) – Fondation Migrinter (1985) – *Déclaration de l'Organisation internationale du travail relative aux principes et droits fondamentaux au travail* (1998) – Jane Jacobs (1916-2006) – Autres à déterminer par l'enseignant

*L'État est encensé en même temps qu'empiété,  
porté aux nues dans son concept  
mais remis quotidiennement en question dans son exercice.  
Sylvie Brunel*

## Pouvoir

Le développement des relations et des échanges d'ordre culturel, économique et politique à l'échelle mondiale, caractéristique de la mondialisation, affecte les pouvoirs des États. Tous les champs d'intervention des États sont concernés par l'introduction de normes découlant d'accords internationaux. Des États voient ainsi leurs pouvoirs d'action parfois redéfinis, voire réduits.

Les États qui adhèrent à des accords acceptent de se soumettre à certaines contraintes : objectifs à atteindre, échéances, etc. En cela, des institutions internationales exercent certaines pressions sur les actions des États. Par exemple, dans le domaine de la culture, on observe une tendance à l'uniformisation, notamment en ce qui a trait au cinéma, et, dans le domaine du droit international, on assiste à l'instauration de tribunaux. De plus, les activités des entreprises multinationales, parce qu'elles dépassent les frontières des pays, sont soumises à des réglementations internationales qui, elles aussi, remettent en question les pouvoirs des États.

Dans le contexte de la mondialisation des marchés, les États tendent à établir des accords, voire à se regrouper en ensembles économiques (Coopération économique pour l'Asie-Pacifique [APEC], Accord de libre-échange nord-américain [ALENA], par exemple) ou en ensembles politiques (Union européenne [UE], par exemple). Si cela contribue à doter les États de moyens d'intervention plus efficaces dans plusieurs domaines, leur souveraineté peut cependant en être affectée.

Le partage des pouvoirs entraîne des négociations, soulève parfois des tensions et pose la question de la souveraineté des États, lesquels doivent partager davantage la gouvernance. Qui possède les leviers de décision dans le monde? Pour quelles raisons des États acceptent-ils d'adhérer ou non à des accords internationaux? Qui établit les normes internationales en matière de consommation?

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation en fonction de ce thème. Les élèves sont appelés à interpréter le problème *La redéfinition des pouvoirs des États* dans le monde aujourd'hui. Ils sont également amenés à prendre position sur l'un ou l'autre des enjeux suivants :

**Capacité d'action des États**

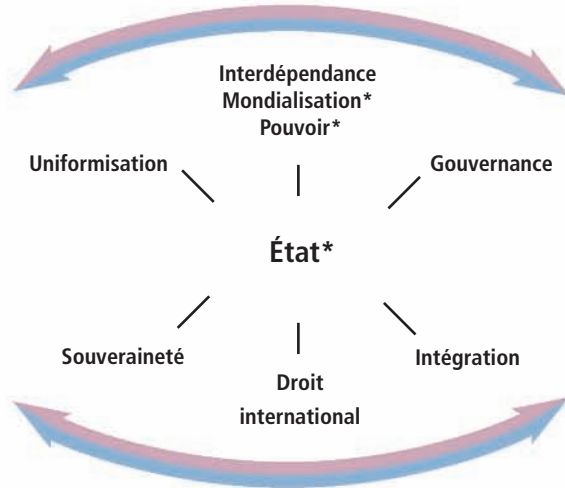
**OU**

**Souveraineté des États et regroupements  
économiques ou politiques**

# POUVOIR

**ANGLE D'ENTRÉE**  
Les pouvoirs des États

**OBJET D'INTERPRÉTATION**  
La redéfinition des pouvoirs des États



**OBJET DE PRISE DE POSITION**

- Capacité d'action des États  
OU
- Souveraineté des États et regroupements économiques ou politiques

- CONNAISSANCES LIÉES AU THÈME**
- Accords internationaux et multilatéraux
  - Entreprises multinationales
  - Groupes d'influence
  - Institutions internationales
  - Mondialisation des marchés
  - Politiques culturelles, économiques et environnementales
  - Regroupements politiques
  - Zones économiques

**Repères culturels :**  
Organisation des Nations Unies (1945) – Sommet des Grands (1975) – Traité de Maastricht (1992) – Zone franche portuaire de Dongjiang (2006) – Autres à déterminer par l'enseignant



*Vaincre la pauvreté n'est pas un geste de charité. C'est un acte de justice.*  
**Nelson Mandela**

## Richesse

La richesse est le résultat de l'activité économique d'une collectivité, donc des processus de production, de distribution et de consommation de biens et de services. Malgré la croissance soutenue qu'a connue l'économie mondiale dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la répartition de la richesse reste inégale, les pays du Nord étant favorisés par rapport aux pays du Sud. La disparité dans la répartition de la richesse s'observe également à l'intérieur des sociétés : l'écart entre riches et pauvres se creuse dans de nombreux pays.

Une accentuation des inégalités devant l'emploi et les salaires, surtout depuis le milieu des années 1980, se manifeste dans plusieurs pays occidentaux. Les bénéficiaires du développement économique que connaissent certains pays émergents, notamment en Asie et en Amérique du Sud, font s'accroître l'écart entre les conditions de vie à la ville et à la campagne. Le continent africain est, pour sa part, en grande partie marqué par une généralisation de la pauvreté.

Malgré une hausse de productivité à l'échelle mondiale, des interventions de redistribution de la richesse par les États et des efforts de régulation du marché mondial par différents acteurs, la disparité continue de s'accroître. La répartition géographique des ressources naturelles sur la planète, le contrôle exercé sur elles, l'organisation de la production ainsi que l'effet des mouvements de colonisation, de décolonisation et de néocolonisation représentent autant d'éléments à considérer pour expliquer cette disparité.

Si l'objectif de réduire la pauvreté dans le monde fait consensus, la façon d'y arriver appelle au débat. À l'échelle mondiale, est-il possible que le développement économique assure une plus grande justice sociale? Profite-t-il à l'ensemble des populations en garantissant à chacun des conditions de vie suffisantes et l'accès à l'éducation et à des soins de santé? Est-il par ailleurs possible que l'exploitation des ressources naturelles et humaines, notamment par des entreprises multinationales, génère davantage

de retombées économiques pour les populations locales, particulièrement dans les pays en développement? Dans quelle mesure une répartition équitable de la richesse est-elle possible? Comment y arriver? La croissance économique participe-t-elle à la disparité ou contribue-t-elle à l'atténuer?

Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation en fonction de ce thème. Les élèves sont appelés à interpréter le problème *La disparité dans la répartition de la richesse dans le monde aujourd'hui*. Ils sont également amenés à prendre position sur l'un ou l'autre des enjeux suivants :

***Équilibre entre justice sociale et développement économique***

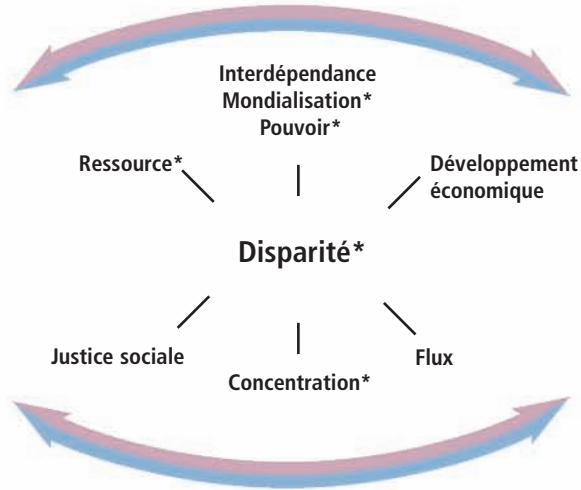
**OU**

***Contrôle des ressources***

# RICHESSSE

**ANGLE D'ENTRÉE**  
La répartition de la richesse

**OBJET D'INTERPRÉTATION**  
La disparité dans la répartition de la richesse



**OBJET DE PRISE DE POSITION**

- Équilibre entre justice sociale et développement économique  
OU
- Contrôle des ressources

- CONNAISSANCES LIÉES AU THÈME**
- Commerce international
  - Création de richesse
  - Dettes et créances des États
  - Écart sociaux
  - Économies émergentes
  - Incidences de la colonisation, de la décolonisation et de la néocolonisation
  - Organisations internationales
  - Relations Nord-Sud
  - Pouvoir des entreprises multinationales

**Repères culturels :**  
Oxfam (1942) – *We Are the World* (1985) – Fair Trade/Transfair Canada (1997) – Muhammad Yunus (1940 - ) – Autres à déterminer par l'enseignant

*Personne ne conteste le fait que les gouvernements ont non seulement le droit mais aussi l'obligation de protéger leurs citoyens des attaques; la poursuite d'objectifs sécuritaires à tout prix risque toutefois de créer un monde dans lequel nous ne serons ni libres ni à l'abri.*

**Louise Arbour**

## Tensions et conflits

La présence d'intérêts divergents dans une région peut donner lieu à des tensions entre des peuples ou entre des États. Ces tensions peuvent se transformer en crise diplomatique ou en conflit armé. Cela peut appeler des interventions extérieures telles que la mise sur pied de forces de paix, des opérations humanitaires, des sanctions économiques ou encore des interventions armées d'États tiers. Ces tensions et ces conflits s'inscrivent ainsi dans un contexte plus large, dans lequel entrent en jeu conjoncture internationale, diplomatie et rapports de force.

Si les exemples de tensions et de conflits ne manquent pas dans l'histoire humaine, c'est cependant au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle que se sont développées la plupart des institutions internationales qui interviennent lors de conflits tels que les guerres et les génocides. Malgré l'existence de ces institutions et la mise en place de mécanismes de résolution de différends, le monde contemporain est encore le théâtre de tensions et de conflits entre peuples ou entre États.

À la base de la plupart des tensions et des conflits se trouvent des revendications explicites qui se manifestent et se vivent différemment selon le cas. Mentionnons, entre autres, les questions ayant trait aux droits et libertés, au territoire, au contrôle des ressources, à l'autonomie politique et à l'identité culturelle (ethnicité, religion, etc.). À ces revendications explicites peuvent s'ajouter des causes plus profondes, tels des différends idéologiques ou des tensions et des conflits antérieurs.

Parfois, l'ingérence d'États tiers ou d'institutions internationales remet en cause la souveraineté des États. Pour fonder la légitimité de certaines de leurs actions, des intervenants cherchent à obtenir l'aval de l'Assemblée générale ou du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies

(ONU), par exemple, en invoquant leur responsabilité humanitaire. Certains intervenants se font parfois reprocher de privilégier leurs propres intérêts plutôt que ceux des populations concernées. Au nom de quels intérêts et de quels principes les interventions extérieures dans les zones de tensions et de conflits se font-elles? Pourquoi intervenir dans certaines zones et non dans d'autres?

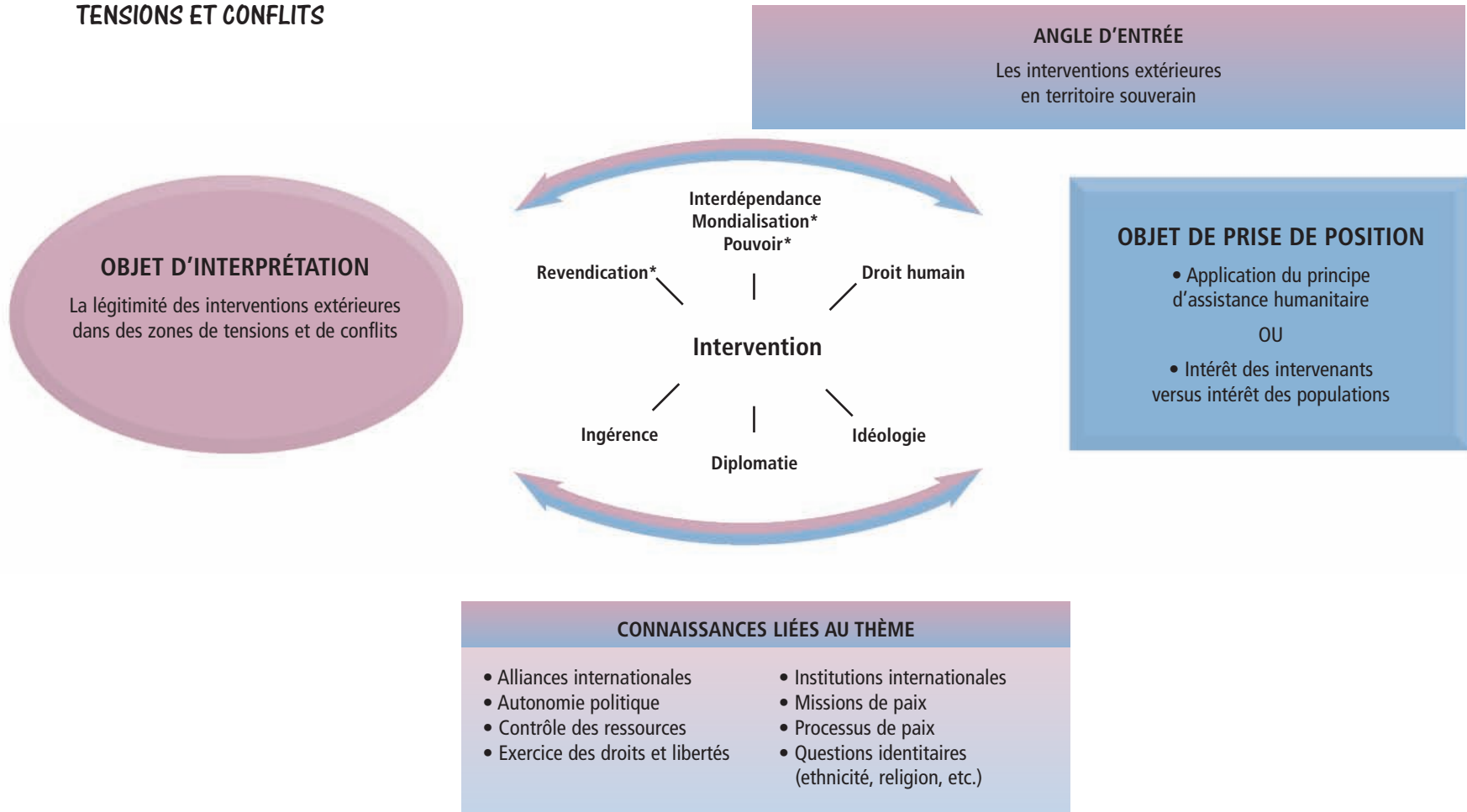
Le schéma qui suit présente l'articulation entre les compétences et le contenu de formation en fonction de ce thème. Les élèves sont d'abord appelés à interpréter le problème *La légitimité des interventions extérieures dans des zones de tensions et de conflits* dans le monde aujourd'hui. Ils sont ensuite amenés à prendre position sur l'un ou l'autre des enjeux suivants :

### ***Application du principe d'assistance humanitaire***

**OU**

### ***Intérêt des intervenants versus intérêt des populations***

## TENSIONS ET CONFLITS



### Repères culturels :

Casques bleus (1948) – *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) – Médecins sans frontières (1971) – Reporters sans frontières (1985) – Autres à déterminer par l'enseignant

## Techniques

L'étude des thèmes retenus dans le programme requiert l'usage de techniques tant pour accéder à l'information que pour faciliter la transmission des résultats de recherche. Ces techniques s'inscrivent dans la continuité de celles développées dans les programmes du domaine de l'univers social, tant au primaire qu'au premier et au deuxième cycle du secondaire. Elles ne constituent donc pas une nouveauté pour les élèves ni un objet d'étude en soi; c'est leur utilisation récurrente qui en facilite la maîtrise.

### Interprétation et réalisation d'une carte

Apprendre à interpréter et à réaliser une carte est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Une carte est une traduction spatiale d'une réalité. Une carte thématique peut dépeindre un état de situation sous un ou plusieurs aspects. Une carte schématique permet aux élèves d'illustrer leur compréhension de problèmes ou d'enjeux. En aucun cas, les apprentissages méthodologiques liés à la réalisation de cartes ne doivent se limiter à la reproduction ou au calque de cartes existantes, encore moins à un simple coloriage fait en fonction de données préétablies.

#### Interprétation d'une carte

- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- lire l'orientation
- repérer des données statiques ou dynamiques, le cas échéant
- repérer la nature de l'information qui y figure

#### Réalisation d'une carte

- déterminer l'intention
- consulter plusieurs sources d'information : cartes, tableaux, documents divers, etc.
- selon l'intention, dégager les éléments essentiels
- se représenter mentalement les phénomènes et les espaces à cartographier
- tracer la carte
  - lui donner un titre
  - indiquer l'échelle
  - représenter les éléments essentiels à l'aide de symboles
  - concevoir une légende

## Interprétation d'un document écrit

Apprendre à interpréter un document écrit (article de journal, lettre, traité, texte fondateur, etc.) est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Un document écrit est le reflet de la société qui l'a produit. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et en dégager du sens.

### *Interprétation d'un document écrit*

- déterminer la nature et le type de document
- relever le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- établir s'il s'agit d'un texte d'époque ou non
- décoder le titre
- déterminer l'idée principale
- prendre en note les idées importantes
- regrouper et synthétiser les idées importantes
- mettre en relation et comparer l'information tirée d'autres documents
  - pour faire ressortir des similitudes et des différences
  - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement

## Interprétation et réalisation d'une ligne du temps

Apprendre à interpréter et à réaliser une ligne du temps est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Une ligne du temps permet de fixer des repères, d'établir une chronologie, de se donner une vue d'ensemble des thèmes dans le temps et de saisir, entre autres, des éléments de continuité et de changement ou des similitudes et des différences.

### *Interprétation d'une ligne du temps*

- décoder l'échelle chronologique
- repérer l'information
- mettre en relation des durées
- dégager des séquences et des tendances
- dégager des éléments de continuité et de changement

### *Réalisation d'une ligne du temps*

- inscrire un titre
- sélectionner l'information
- tracer et orienter un axe
- établir l'échelle chronologique
- calculer la durée à représenter
- déterminer une unité de mesure
- inscrire les segments
- inscrire l'information sur l'axe

## Interprétation d'un document iconographique

Apprendre à interpréter un document iconographique (photographie, peinture, dessin, caricature, etc.) est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Un document iconographique est le reflet de la société qui l'a produit. Il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour trouver sa portée symbolique et dégager du sens.

### *Interprétation d'un document iconographique*

- déterminer la nature du document
- établir s'il s'agit d'une image de la réalité ou d'une reconstitution
- relever le nom de l'auteur et sa fonction
- repérer la date ou d'autres repères de temps
- repérer la source
- décoder le titre
- déterminer le sujet principal
- décomposer le document en éléments constitutifs
  - déterminer les lieux, les acteurs, les circonstances et l'époque
  - établir des liens entre des éléments constitutifs
- mettre en relation et comparer l'information tirée de plusieurs documents
  - pour faire ressortir des similitudes et des différences
  - pour faire ressortir des éléments de continuité et de changement



## Interprétation et réalisation d'un diagramme

Apprendre à interpréter et à réaliser un diagramme est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Pour réaliser un diagramme, l'élève doit disposer de données statistiques ou les établir. Un diagramme peut être présenté sous la forme d'un histogramme, d'un diagramme circulaire, à bandes ou à ligne brisée, de courbes, etc. Il peut comporter une quantité variable d'informations sur la répartition de données ou sur leur progression, ou constituer l'expression de la conjugaison de ces deux dimensions.

### *Interprétation d'un diagramme*

- décoder le titre
- décoder la légende
- identifier le type de diagramme (histogramme; diagramme circulaire, à bandes ou à ligne brisée; courbes, etc.)
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- repérer l'échelle
- repérer la source à partir de laquelle le diagramme a été construit
- repérer une information à l'aide de deux coordonnées ou plus

### *Réalisation d'un diagramme*

- inscrire le titre
- concevoir la légende
- sélectionner l'information
- choisir un mode de représentation
- mettre en place le support
- établir l'échelle
- inscrire les données dans le diagramme
- inscrire la source des données

## Interprétation et réalisation d'un tableau à entrées multiples

Apprendre à interpréter et à réaliser un tableau à entrées multiples est essentiel dans l'étude des thèmes prescrits par le programme. Un tableau à entrées multiples peut comporter une information de nature descriptive ou comparative.

### *Interprétation d'un tableau à entrées multiples*

- décoder le titre
- décoder la légende
- repérer l'échelle
- repérer la nature de l'information qui figure sur chacun des axes
- mettre en relation des données
  - selon l'un ou l'autre des axes
  - en croisant des axes

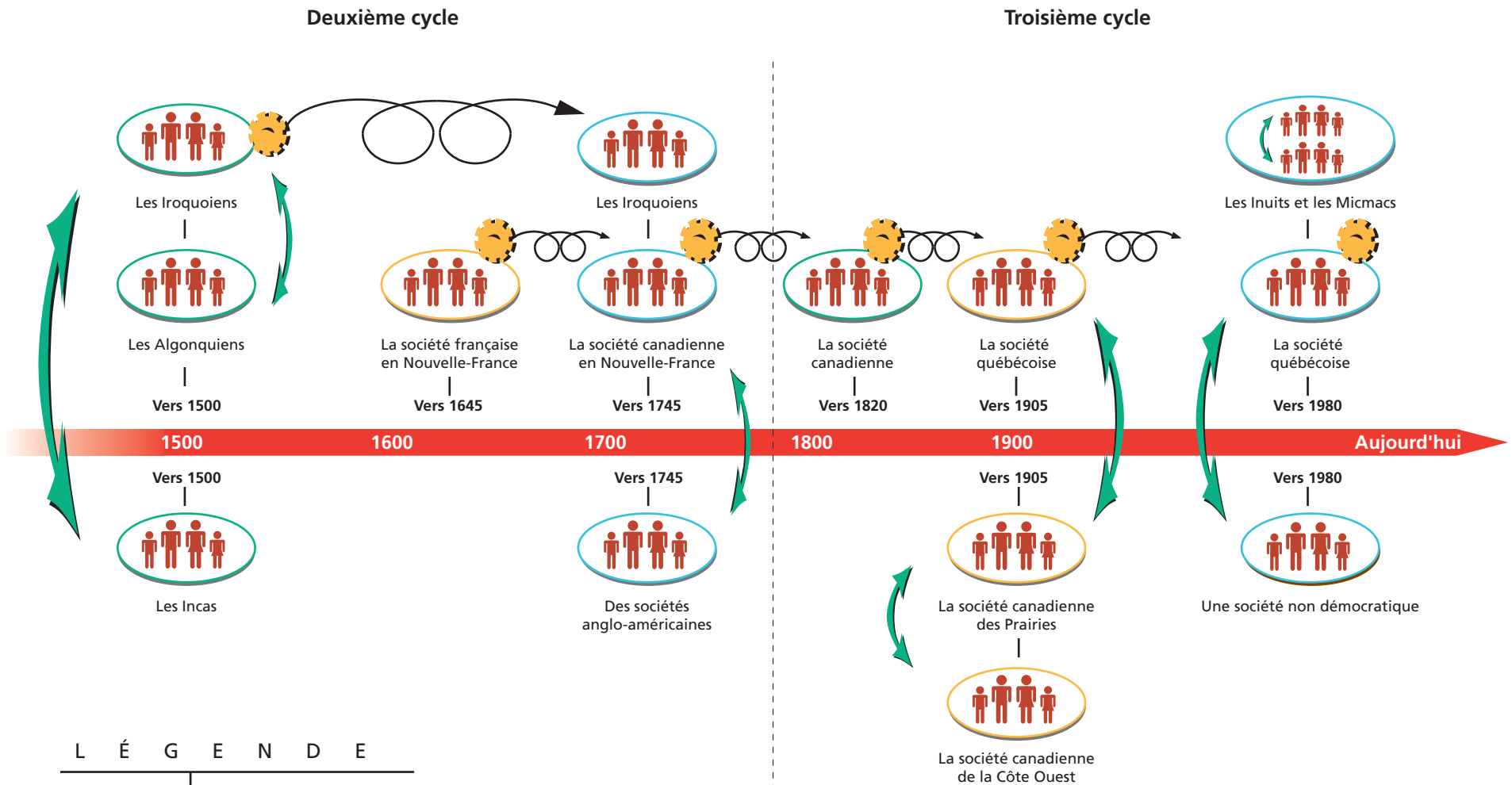
### *Réalisation d'un tableau à entrées multiples*

- inscrire le titre
- concevoir la légende
- sélectionner l'information
- tracer et nommer chacun des axes
- établir l'échelle de représentation
  - établir le rapport de proportion entre les données à représenter
  - déterminer les unités de mesure
  - inscrire les segments
- inscrire les données dans le tableau

| Synthèse du contenu de formation du programme <i>Monde contemporain</i> – Troisième année du deuxième cycle |   |                       |   |  |   |
|---|---|-----------------------|---|--|---|
| Thème   | Angle d'entrée  | Concept central       | Concepts particuliers   | Objet d'interprétation   | Objet de prise de position  |
| <b>Environnement</b>  | La gestion de l'environnement                         | Développement durable | Consommation*<br>Dépendance<br>Régulation<br>Responsabilité*                        | Les choix économiques, politiques et sociaux dans la gestion de l'environnement            | – Utilisation et consommation des ressources<br>OU<br>– Harmonisation des normes environnementales                    |
| <b>Population</b>   | L'intensification des mouvements migratoires          | Migration*            | Culture*<br>Délocalisation*<br>Diaspora<br>Réseau<br>Urbanisation*                  | Les mutations économiques et sociales liées à l'intensification des mouvements migratoires | – Gestion de l'expansion urbaine<br>OU<br>– Migration et monde du travail   |
| <b>Pouvoir</b>  | Les pouvoirs des États                                | État*                 | Droit international<br>Gouvernance<br>Intégration<br>Souveraineté<br>Uniformisation | La redéfinition des pouvoirs des États   | – Capacité d'action des États<br>OU<br>– Souveraineté des États et regroupements économiques ou politiques            |
| <b>Richesse</b>   | La répartition de la richesse                         | Disparité*            | Concentration*<br>Développement économique<br>Flux<br>Justice sociale<br>Ressource* | La disparité dans la répartition de la richesse  | – Équilibre entre justice sociale et développement économique<br>OU<br>– Contrôle des ressources                      |
| <b>Tensions et conflits</b>   | Les interventions extérieures en territoire souverain | Intervention          | Diplomatie<br>Droits humains<br>Idéologie<br>Ingérence<br>Revendication*            | La légitimité des interventions extérieures dans des zones de tensions et de conflits      | – Application du principe d'assistance humanitaire<br>OU<br>– Intérêt des intervenants versus intérêt des populations |

**Note :** Les concepts suivants sont communs à tous les thèmes : interdépendance, mondialisation\* et pouvoir\*. Rappelons que les astérisques apparaissant dans ce tableau font référence à des concepts abordés au premier ou au deuxième cycle du secondaire dans les programmes du domaine de l'univers social.

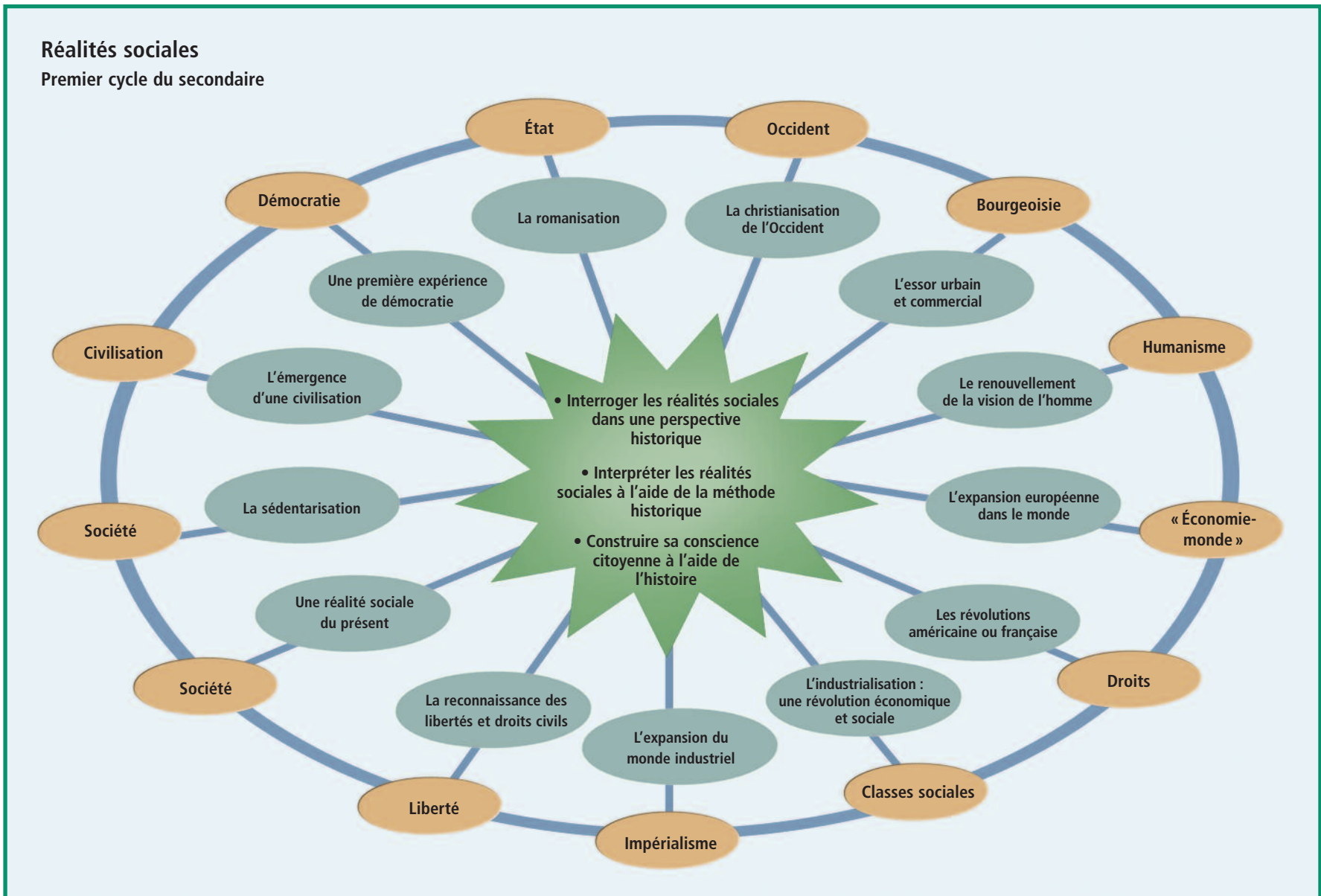
# CONTENU DE FORMATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ - PRIMAIRE



## L É G E N D E

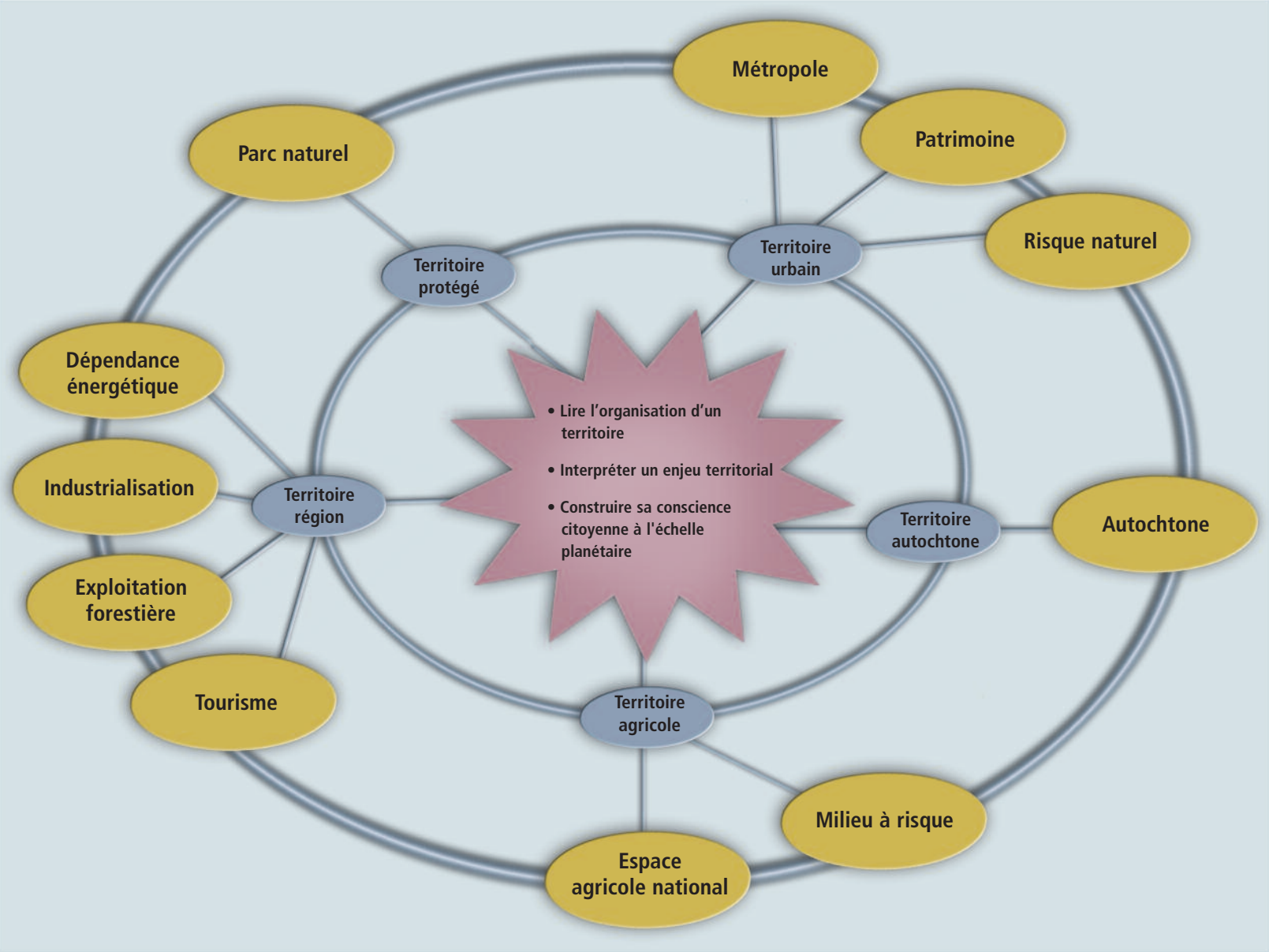
- Société sur son territoire
- Compétence 1 ORGANISATION
- Compétence 2 CHANGEMENT
- Compétence 3 DIVERSITÉ

TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ – PREMIER CYCLE



| <b>Concepts prescrits – Programme d’histoire et éducation à la citoyenneté – Premier cycle</b>   |   |   |  |  |  |  |
|--|---|---|--|--|--|--|
| <b>La sédentarisation</b>  | <b>L’émergence d’une civilisation</b>   | <b>Une première expérience de démocratie</b>  | <b>La romanisation</b>   | <b>La christianisation de l’Occident</b>   | <b>L’essor urbain et commercial</b>  |  |
| <b>Société</b><br>Division du travail<br>Échange<br>Hiérarchie sociale<br>Pouvoir<br>Production<br>Propriété<br>Territoire                     | <b>Civilisation</b><br>Communication<br>Échange<br>Justice<br>Pouvoir<br>Religion   | <b>Démocratie</b><br>Cité-État<br>Citoyen<br>Éducation<br>Espace privé<br>Espace public<br>Institution<br>Philosophie<br>Pouvoir<br>Régime politique                              | <b>État</b><br>Citoyen<br>Culture<br>Droit<br>Empire<br>Infrastructure<br>Institution<br>Peuple<br>Territoire  | <b>Occident</b><br>Chrétienté<br>Croisade<br>Culture<br>Éducation<br>Église<br>Féodalité<br>Pouvoir<br>Science | <b>Bourgeoisie</b><br>Bourg<br>Capital<br>Charte<br>Droit<br>Grand commerce<br>Hiérarchie sociale<br>Institution<br>Urbanisation |  |
| <b>Le renouvellement de la vision de l’homme</b>   | <b>L’expansion européenne dans le monde</b>   | <b>Les révolutions américaine ou française</b>  | <b>L’industrialisation : une révolution économique et sociale</b>  | <b>L’expansion du monde industriel</b>   | <b>La reconnaissance des libertés et des droits civils</b>   | <b>Une réalité sociale du présent</b>  |
| <b>Humanisme</b><br>Art<br>Critique<br>Individu<br>Liberté<br>Philosophie<br><i>Réforme</i><br><i>Renaissance</i><br>Responsabilité<br>Science | <b>« Économie-monde »</b><br>Colonisation<br>Commerce<br>Culture<br>Empire<br>Enjeu<br>Esclavage<br><i>Grandes découvertes</i><br>Technologie<br>Territoire | <b>Droits</b><br>Citoyen<br>Démocratie<br>Hiérarchie sociale<br>Justice<br>Philosophie<br>Régime politique<br>Révolution<br>Séparation des pouvoirs<br><i>Siècle des Lumières</i> | <b>Classes sociales</b><br>Capitalisme<br>Législation<br>Libéralisme<br>Mode de production<br>Révolution<br>Socialisme<br>Syndicalisme<br>Urbanisation | <b>Impérialisme</b><br>Acculturation<br>Colonisation<br>Discrimination<br>Métropole<br>Nationalisme            | <b>Liberté</b><br>Censure<br>Démocratisation<br>Discrimination<br>Dissidence<br>Droits<br>Égalité<br>Répression<br>Ségrégation   | <b>Société</b><br>Changement<br>Continuité<br>Démocratie<br>Diversité<br>Enjeu<br>Territoire |

TABLEAU SYNTHÈSE DU CONTENU DE FORMATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE - PREMIER CYCLE



### Concepts prescrits – Programme de géographie – Premier cycle

| Territoire type | Concepts communs  | Concept central selon l'angle d'entrée | Concepts particuliers   |
|-----------------|---|--|---|
| Urbain          | Aménagement<br>Banlieue<br>Concentration<br>Densité<br>Étalement urbain<br>Urbanisation | Métropole                              | Bidonville, croissance, déséquilibre, multiethnicité                            |
|                 |   | Risque naturel                         | Environnement, instabilité, niveau de développement, prévention                 |
|                 |   | Patrimoine                             | Changement, conservation, continuité, restauration, site                        |
| Région          | Aménagement<br>Commercialisation<br>Mondialisation<br>Multinationale<br>Ressource       | Tourisme                               | Acculturation, flux touristique, foyer touristique                              |
|                 |   | Exploration forestière                 | Déforestation, récréotourisme, sylviculture                                     |
|                 |   | Dépendance énergétique                 | Autonomie, effet de serre, réchauffement, source d'énergie                      |
|                 |   | Industrialisation                      | Concentration, délocalisation, développement, pays atelier                      |
| Agricole        | Environnement<br>Mise en marché<br>Mode de culture<br>Productivité<br>Ruralité          | Espace agricole national               | Distribution, équité, exploitation  |
|                 |   | Milieu à risque                        | Catastrophe naturelle, dégradation, risque naturel, risque artificiel           |
| Autochtone      | —   | Autochtone                             | Bande, convention, culture, droits ancestraux, nation, nordicité, revendication |
| Protégé         | —   | Parc naturel                           | Aménagement, conservation, environnement, patrimoine naturel, réglementation    |



**Synthèse du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Première année du deuxième cycle**

| Réalité sociale   | Angle d'entrée  | Concept central     | Objet d'interrogation   |  | Objet d'interprétation   | Objet de citoyenneté  |
|---|---|---------------------|---|--|--|---|
|   |   |                     | Présent   | Passé  |  |   |
| <b>Les Premiers occupants</b>                               | Les liens entre conception du monde et organisation de la société                                   | Conception du monde | La présence autochtone, aujourd'hui, au Québec                | Les Premiers occupants                               | Les Premiers occupants, vers 1500, sous l'angle d'entrée des liens entre conception du monde et organisation de la société   | Revendications autochtones et reconnaissance de droits      |
| <b>L'émergence d'une société en Nouvelle-France</b>         | Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire        | Colonie             | Le fait français, aujourd'hui, au Québec                      | L'émergence d'une société en Nouvelle-France         | L'émergence d'une société en Nouvelle-France, entre 1608 et 1760, sous l'angle d'entrée des impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et de son territoire   | Recherche d'autonomie et rapports de dépendance             |
| <b>Le changement d'empire</b>                               | Les conséquences de la <i>Conquête</i> sur l'organisation de la société et du territoire            | <i>Conquête</i>     | La dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec | Le changement d'empire                               | Le changement d'empire, entre 1760 et 1791, sous l'angle d'entrée des conséquences de la <i>Conquête</i> sur l'organisation de la société et du territoire                                 | Différences, intérêts et coexistence                        |
| <b>Revendications et luttes dans la colonie britannique</b> | L'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation                                      | Nation              | L'idée de l'appartenance nationale, aujourd'hui, au Québec    | Revendications et luttes dans la colonie britannique | Revendications et luttes dans la colonie britannique, entre 1791 et 1850, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation                          | Conceptions de la nation et débat de société                |
| <b>La formation de la fédération canadienne</b>             | La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques | Industrialisation   | Le Québec au sein de la fédération canadienne, aujourd'hui    | La formation de la fédération canadienne             | La formation de la fédération canadienne, entre 1850 et 1929, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques | Changements économiques et pouvoir politique                |
| <b>La modernisation de la société québécoise</b>            | La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État                                | Modernisation       | Gouvernance et valeurs sociales, aujourd'hui, au Québec       | La modernisation de la société québécoise            | La modernisation de la société québécoise, entre 1930 et 1980, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État                               | Conceptions de la société et rôle de l'État                 |
| <b>Les enjeux de la société québécoise depuis 1980</b>      | Gestion d'enjeux et choix de société  | Espace public       | Un objet de débat, aujourd'hui, au Québec                     | Les enjeux de la société québécoise depuis 1980      | Les enjeux de la société québécoise depuis 1980, sous l'angle d'entrée de leur gestion et de choix de société  | Enjeu de société et participation à la délibération sociale |

## Synthèse du contenu de formation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté – Deuxième année du deuxième cycle

| Réalité sociale                        | Angle d'entrée  | Concept central       | Objet d'interrogation                                   | Objet d'interprétation   | Objet de citoyenneté   |
|--|---|-----------------------|---|--|--|
|  |   |                       | Présent   |  |  |
| <b>Population et peuplement</b>        | Les effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire | Population            | Population et peuplement, aujourd'hui, au Québec        | Population et peuplement, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée des effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire | Diversité des identités sociales et appartenance à la société québécoise           |
| <b>Économie et développement</b>       | Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire                             | Économie              | Économie et développement, aujourd'hui, au Québec       | Économie et développement, de la présence autochtone vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée des effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire                             | Développement économique et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité |
| <b>Culture et mouvements de pensée</b> | L'influence des idées sur les manifestations culturelles  | Culture               | Culture et mouvements de pensée, aujourd'hui, au Québec | Culture et mouvements de pensée, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées sur les manifestations culturelles  | Préservation du patrimoine culturel et homogénéisation de la culture               |
| <b>Pouvoir et pouvoirs</b>             | La dynamique entre groupes d'influence et pouvoir   | Pouvoir               | Pouvoir et pouvoirs, aujourd'hui, au Québec             | Pouvoir et pouvoirs, de l'arrivée des Européens à nos jours, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre groupes d'influence et pouvoir  | Intérêts particuliers et intérêt collectif dans les choix de société               |
| <b>Un enjeu de société du présent</b>  | Gestion d'un enjeu et choix de société  | Société<br>Territoire | Un enjeu de société du présent, au Québec               | Un enjeu de société du présent, sous l'angle d'entrée de sa gestion et de choix de société   | Enjeu de société et participation à la délibération sociale                        |

| Concepts prescrits – Programme d’histoire et éducation à la citoyenneté – Deuxième cycle                                    |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| AN 1  |  |  |  |  |  |  |
| Les Premiers occupants  | L’émergence d’une société en Nouvelle-France   | Le changement d’empire   | Revendications et luttes dans la colonie britannique   | La formation de la fédération canadienne   | La modernisation de la société québécoise  | Les enjeux de la société québécoise depuis 1980                              |
| <b>Concepts communs</b> : enjeu*, société*, territoire*   |  |  |  |  |  |  |
| <b>Conception du monde</b><br><i>Aînés</i><br>Cercle de vie<br>Culture*<br>Environnement<br>Spiritualité<br>Tradition orale | <b>Colonie</b><br>Canadien<br>Commerce*<br>Compagnie<br>Église*<br>État*<br>Évangélisation<br>Peuplement | <b>Conquête</b><br>Droit<br>Économie<br>Éducation*<br>Langue<br><i>Loyalistes</i><br>Pouvoir*<br>Religion* | <b>Nation</b><br>Bourgeoisie*<br>Démocratie*<br>Droits*<br>Libéralisme*<br><i>Patriotes</i><br><i>Rébellions</i><br>Représentation | <b>Industrialisation</b><br>Capitalisme*<br><i>Confédération</i><br>Fédération<br>Libre-échange<br>Politique nationale<br>Population<br><i>Réserve</i><br>Syndicalisation<br>Urbanisation* | <b>Modernisation</b><br>Affirmation<br>Communication de masse<br>Démocratisation*<br>Interventionnisme*<br>Mentalité<br><i>Révolution tranquille</i> | <b>Espace public*</b><br>Bien commun<br>Choix de société<br>Société de droit |
| AN 2  |  |  |  |  |  |  |
| Population et peuplement  | Économie et développement  | Culture et mouvements de pensée  | Pouvoir et pouvoirs  | Un enjeu de société du présent   |  |  |
| <b>Concepts communs</b> : enjeu*, société*, territoire*   |  |  |  |  |  |  |
| <b>Population*</b><br>Appartenance*<br>Croissance<br>Identité<br>Migration<br>Pluriculturalité                              | <b>Économie*</b><br>Capital*<br>Consommation<br>Disparité<br>Distribution<br>Production*                 | <b>Culture*</b><br>Art*<br>Éducation*<br>Identité*<br>Patrimoine<br>Religion*                              | <b>Pouvoir*</b><br>Droits*<br>État*<br>Influence<br>Institution*<br>Intérêt  | <b>Société*</b><br><b>Territoire*</b><br>Culture*<br>Économie*<br>Espace public*<br>Population*<br>Pouvoir*<br>Société de droit*   |  |  |

## Bibliographie

ALLEMAND, Sylvain, René-Éric DAGORN et Olivier VILAÇA. *La géographie contemporaine*, Paris, Le Cavalier bleu, 2005, 126 p.

ATLASÉCO 2008. *Atlas économique et politique mondial*, Paris, Le Nouvel Observateur, 2007, 266 p.

AUDIGIER, François (dir.). *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : concepts, modèles, raisonnements, actes du huitième colloque, mars 1996*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1997, 543 p.

AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999, 127 p.

BADE, Robin, Michael PARKIN, Brian LYONS et Raymond BIENVENU. *Initiation à l'économie*, Montréal, ERPI, 2006, 229 p.

BADIE, Bertrand et Béatrice DIDOT. *L'État du monde 2007. Annuaire économique géopolitique mondial*, Montréal, Boréal, 2006, 430 p.

BEITONE A., M.-A. DECUGIS, C. DOLLO et C. RODRIGUES. *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 247 p.

BERTHELOT, Jean-Michel. *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 608 p.

BLANCHARD, Olivier, Daniel COHEN et Cyril NOUVEAU. *Macroéconomie*, Paris, Pearson Education, 2007, 628 p.

BRUNO-JOFRE, Rosa et Natalia APOINIUK. *Educating Citizens for a Pluralistic Society*, Calgary, Canadian Ethnic Studies, 2001, 251 p.

CHATEL, Elisabeth, Gérard GROSSE et Adeline RICHET. *Professeur de sciences économiques et sociales au lycée : Un métier et un art*, Paris, SCEREN/CNDP, Hachette éducation, 2002, 139 p.

DORTIER, Jean-François (dir.). *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1998, 487 p.

FONTABONA, Jacky, François AUDIGIER et Christian GRATALOUP. *Cartes et modèles graphiques en classe de géographie*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2001, 302 p.

GRATALOUP, Christian. *Géohistoire de la mondialisation : Le temps long du monde*, Paris, Armand Colin, 2007, 249 p.

HANSOTTE, Majo. *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2002, 240 p.

HESS, Frederick M. *Bringing the Social Sciences Alive*, Boston, Allyn and Bacon, 1999, 220 p.

HUGONIE, Gérard, Séverine GEIGER et Michel SAINERO. *Clés pour l'enseignement de la géographie*, Paris, CRDP de l'Académie de Versailles, 2006, 205 p. (Collection Démarches pédagogiques).

JADOULLE, Jean-Louis et Mathieu BOUHON. *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain, UCL, 2001, 264 p.

KLEIN, Juan-Luis et Suzanne LAURIN (dir.). *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*, Montréal, PUQ, 1999, 253 p.

LALONDE, Michel. *Comprendre la société : Une introduction aux sciences sociales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1998, 405 p.

LAVILLE, Christian et Jean DIONNE. *La construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 346 p.

LEGARDEZ, Alain. *La didactique des sciences économiques et sociales : Bilan et perspectives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2001, 219 p.

LEROUX, Anne (dir.). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?*, Paris, L'Harmattan, 2004, 225 p.

LEROUX, Anne. *Didactique de la géographie*, 3<sup>e</sup> édition, Caen, Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Caen, Presses universitaires de Caen, 2005, 262 p.

LÉVY, Jacques et Michel LUSSAULT (dir.). *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, 2003, 1033 p.

LIDSTONE, John et Michael WILLIAMS (dir.). *Geographical Education in a Changing World: Past Experience, Current Trends and Future Challenges*, Dordrecht, Springer, 2006, 250 p.

MANKIW, Gregory N. *Macroéconomie*, Paris, De Boeck, 2003, 655 p.

MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, L'Harmattan, 1999, 399 p.

MATTELART, Armand. *Diversité culturelle et mondialisation*, nouvelle édition, Paris, La Découverte, 2007, 128 p.

MICHAUX, Madeleine. *Enseigner l'histoire au collège*, Paris, Armand Colin, 1997, 207 p.

MOREAU, Defarges. *Relations internationales (2. Questions mondiales)*, 7<sup>e</sup> édition mise à jour, Paris, Seuil, 2007, 299 p.

PAGÉ, Michel, Fernand OUELLET et Luiza CORTESAO. *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, CRP, 2001, 372 p.

REY, Bernard et Michel STASZEWSKI. *Enseigner l'histoire aux adolescents : démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 248 p.

SEARS, Alan et Ian WRIGHT (dir.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, 312 p.

SHARMA, Martha B. et Gary S. ELBOW. *Using Internet Sources to Teach Critical Thinking Skills in Geography*, Westport, Greenwood Press, 2000, 165 p.

STEARNS, Peter N., Peter SEIXAS et Sam WINEBURG. *Knowing Teaching and Learning History. National and International Perspective*, New York, New York University Press, 2000, 482 p.