

# Histoire du Canada

## 11<sup>e</sup> année

Programme d'études :  
document de mise en œuvre

*Programme  
d'immersion française*

**Manitoba** 





Données de catalogage avant publication – Éducation Manitoba

Histoire du Canada, 11<sup>e</sup> année : programme d'études : document de mise en œuvre :  
programme d'immersion française [ressource électronique]

Comprend des références bibliographiques.  
ISBN 978-0-7711-5281-8 (PDF)

1. Sciences humaines – Étude et enseignement (Secondaire) – Programmes d'études – Manitoba.
2. Canada – Histoire – Programmes d'études – Manitoba. I. Manitoba. Éducation Manitoba.  
971.0712

Tous droits réservés © 2012, le gouvernement du Manitoba représenté par la ministre de l'Éducation.

Éducation Manitoba  
Division du Bureau de l'éducation française  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions, prière d'en aviser Éducation Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

Nous invitons le personnel de l'école à partager ce document avec les parents, les tuteurs et les collectivités, selon le besoin.

Tout site Web mentionné dans ce document peut faire l'objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de ce document du Centre des manuels scolaires du Manitoba, à l'adresse <<http://www.mtbb.mb.ca>>.

Numéro d'article : 97380

ISBN 978-0-7711-5280-1 (version imprimée)

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation du Manitoba au <[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/sh/dmo-imm\\_s3/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/sh/dmo-imm_s3/index.html)>.

Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

*This document is available in English.*

**Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.**

## Remerciements

---

### Personnel du ministère de l'Éducation du Manitoba

---

Renée Gillis, conseillère pédagogique en sciences humaines, Bureau de l'éducation française  
Claude Michaud, conseiller pédagogique en sciences humaines, Bureau de l'éducation française  
Linda Mlodzinski, conseillère pédagogique en sciences humaines  
Al Friesen, conseiller pédagogique en sciences humaines  
Greg Pruden, conseiller pédagogique responsable des perspectives autochtones  
Céline Ponsin, graphiste et opératrice de traitement de texte

### Experts-conseils en histoire canadienne

---

Jacqueline Blay, auteure et historienne  
Jean-Marie Taillefer, historien et professeur, Faculté d'éducation, Université de Saint-Boniface  
Lucien Chaput, auteur et historien  
Ken Osborne, professeur, Faculté d'éducation, Université du Manitoba  
Peter Seixas, professeur, Faculté d'éducation, Université de la Colombie-Britannique

### Membres du Comité de développement

---

Marc Bissonnette, enseignant, Division scolaire franco-manitobaine  
Claude Arnaud, enseignant, Division scolaire franco-manitobaine  
Rossel Comeau, enseignant, Division scolaire Pembina Trails  
Jean-Paul Bergeron, enseignant, Division scolaire Winnipeg  
Joël Tétrault, enseignant, Division scolaire Louis-Riel

## Structure de ce document

**Section I** fournit une vue d'ensemble et les principes de base des programmes d'études de sciences humaines au Manitoba à tous les niveaux.

**Section II** présente un aperçu de la recherche contemporaine concernant l'apprentissage de l'histoire, définit les fondements pédagogiques du cours *Histoire du Canada*, présente les principes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation à privilégier et identifie les concepts et les connaissances visés.

**Section III** présente les contenus historiques organisés en fonction d'une suite de situations d'apprentissage pour chacun des cinq regroupements chronologiques du cours et propose un modèle de planification du cours ainsi que des ressources suggérées.

**Section IV** propose des modèles pratiques de stratégies d'enseignement et d'évaluation des six concepts de la pensée historique et présente des sources historiques, des grilles d'évaluation et des fiches de travail de l'élève pour appuyer l'apprentissage.

## Concepts de la pensée historique

- IH** Établir l'importance historique
- P** Utiliser des preuves historiques découlant de sources primaires
- C+C** Dégager la continuité et le changement
- C→C** Analyser les causes et les conséquences
- PH** Adopter une perspective historique
- DÉ** Considérer la dimension éthique de l'histoire

# Table des matières

## I - Sciences humaines M à 12 au Manitoba

Définition .....	11
Vision .....	11
Rôle des sciences humaines.....	11
Perspectives et contenus francophones .....	14
Perspectives et contenus autochtones .....	15
Diversité et équité dans une société pluraliste .....	16
Éducation pour un avenir viable .....	17
Organisation conceptuelle des programmes de sciences humaines .....	18
Concept fondamental de la citoyenneté.....	19
Résultats d'apprentissage généraux (RAG) .....	20
Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS).....	21
Thèmes en sciences humaines de la maternelle à la 10 <sup>e</sup> année .....	22
Démarche pédagogique.....	23
Exploration-recherche en sciences humaines.....	24
Sujets controversés.....	24

## II - Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Vue d'ensemble du cours <i>Histoire du Canada</i> .....	27
Tableau synoptique du cours .....	29
Buts de l'étude de l'histoire du Canada .....	33
Historique de l'enseignement de l'histoire au Manitoba.....	37
Premières Nations, Métis et Inuits et l'histoire du Canada.....	41
Nouvelle approche à l'enseignement de l'histoire.....	42
Principes de l'apprentissage constructiviste .....	43
Développer la pensée historique .....	50
Enseigner pour la compréhension .....	61
Évaluation en fonction des buts visés .....	67
Références .....	71

### III - Situations d'apprentissage et ressources

<b>Introduction à l'étude historique</b>		<b>77</b>
	Pourquoi et comment étudier l'histoire? .....	79
<b>1</b>	<b>Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France (avant 1763)</b>	<b>85</b>
	1.1 Les Premiers Peuples autonomes .....	87
	1.2 La Nouvelle-France.....	93
	1.3 Le Nord-Ouest.....	99
	Ressources suggérées, regroupement 1 .....	105
<b>2</b>	<b>L'Amérique du Nord britannique (1763 – 1867)</b>	<b>111</b>
	2.1 Le régime colonial britannique .....	113
	2.2 La traite des fourrures.....	121
	2.3 La Confédération.....	129
	Ressources suggérées, regroupement 2 .....	135
<b>3</b>	<b>Devenir une nation souveraine (1867- 1931)</b>	<b>141</b>
	3.1 Résistance métisse .....	143
	3.2 Expansion et développement .....	151
	3.3 Relations avec les Premières Nations, Métis et Inuits.....	159
	3.4 Première Guerre mondiale et relations internationales .....	165
	Ressources suggérées, regroupement 3 .....	171
<b>4</b>	<b>Réalisations et défis (1931- 1982)</b>	<b>177</b>
	4.1 Rechercher la sécurité économique et la justice sociale.....	179
	4.2 Identité canadienne .....	185
	4.3 Deuxième Guerre mondiale et relations internationales.....	191
	4.4 Défis au fédéralisme.....	197
	Ressources suggérées, regroupement 4 .....	203
<b>5</b>	<b>Définir le Canada contemporain (1982 à aujourd'hui)</b>	<b>207</b>
	5.1 Une société pluraliste.....	209
	5.2 Unité nationale et le débat constitutionnel .....	215
	5.3 Premières Nations, Métis et Inuits et l'autodétermination.....	221
	5.4 Définir les responsabilités internationales.....	229
	Ressources suggérées, regroupement 5 .....	235
<b>Ressources générales</b>		<b>241</b>
	Webographie annotée .....	243
	Ressources imprimées et multimédias .....	249



## IV - Enseigner la pensée historique

La méthode historique .....	253
<b>IH</b> Établir l'importance historique.....	257
Description.....	257
Modèle de stratégie.....	259
Questions directrices .....	261
Grille d'évaluation.....	263
Ressources d'apprentissage pour cette activité .....	265
<b>P</b> Utiliser des preuves historiques .....	267
Description.....	267
Modèle de stratégie.....	269
Questions directrices .....	271
Grille d'évaluation.....	273
Ressources d'apprentissage pour cette activité .....	275
<b>C+C</b> Dégager la continuité et le changement .....	289
Description.....	289
Modèle de stratégie.....	291
Questions directrices .....	293
Grille d'évaluation.....	295
Ressources d'apprentissage pour cette activité .....	297
<b>C+C</b> Analyser les causes et les conséquences.....	299
Description.....	299
Modèle de stratégie.....	301
Questions directrices .....	303
Grille d'évaluation.....	305
Ressources d'apprentissage pour cette activité .....	307
<b>PH</b> Adopter une perspective historique.....	315
Description.....	315
Modèle de stratégie.....	317
Questions directrices .....	319
Grille d'évaluation.....	321
Ressources d'apprentissage pour cette activité .....	323
<b>DÉ</b> Considérer la dimension éthique de l'histoire.....	331
Description.....	331
Modèle de stratégie.....	333
Questions directrices .....	335
Grille d'évaluation.....	337
Ressources d'apprentissage pour cette activité .....	339
La pensée historique : Fiches de l'élève .....	341





# Sciences humaines M à 12 au Manitoba



## I. Sciences humaines M à 12 au Manitoba

### **Nota bene**

Cette section du document présente un aperçu des fondements et des principes directeurs de l'enseignement des sciences humaines à tous les niveaux au Manitoba, basés sur le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences humaines* (2003). Le cours *Histoire du Canada* 11<sup>e</sup> année est inspiré de cette vision d'ensemble ainsi que par la recherche récente sur l'enseignement de l'histoire.

### **DÉFINITION**

Les sciences humaines étudient les relations que les êtres humains entretiennent entre eux ainsi qu'avec leur environnement. Au Manitoba, les sciences humaines portent plus particulièrement sur l'histoire et la géographie tout en intégrant certains éléments provenant d'autres disciplines. En étudiant le comportement des êtres humains dans leur milieu physique, social, politique et culturel, les sciences humaines examinent le passé et le présent et peuvent orienter l'avenir. Les sciences humaines aident les élèves à acquérir des connaissances et des compétences de citoyenneté afin de pouvoir contribuer au bien-être de leurs communautés locales, nationales et internationales.

### **VISION**

Les sciences humaines sont fondées sur les concepts de citoyenneté et d'identité, dans un contexte canadien et mondial. Dans le but de reconnaître les multiples voix qui façonnent l'expérience canadienne, les programmes d'études de sciences humaines au Manitoba intègrent les perspectives autochtones et francophones tout en tenant compte des perspectives de diverses communautés ethnoculturelles. Les sciences humaines amènent les élèves à participer au débat continu concernant la citoyenneté et l'identité au Canada et dans le monde, et les incitent à devenir des citoyennes et citoyens actifs au sein de leurs communautés. Les sciences humaines préparent également les élèves à la prise de décisions éclairées et éthiques afin de savoir vivre ensemble dans une démocratie pluraliste et dans un monde interdépendant.

### **RÔLE DES SCIENCES HUMAINES**

Les sciences humaines permettent aux élèves d'acquérir les connaissances, les habiletés et les valeurs requises pour mieux comprendre le Canada et le monde. Le but des sciences humaines est d'amener les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs, soucieux des valeurs démocratiques et engagés à contribuer à la réalisation d'une société meilleure.

Au Manitoba, l'apprentissage en sciences humaines depuis la maternelle jusqu'à la 12<sup>e</sup> année se répartit dans les catégories suivantes :

1. **LE CANADA**
2. **LE MONDE**
3. **L'ENVIRONNEMENT**
4. **LA DÉMOCRATIE**
5. **LES COMPÉTENCES GÉNÉRALES**



### 1. LE CANADA

En ce qui concerne le Canada, les sciences humaines permettent aux élèves :

- d'apprendre et de comprendre l'histoire et la géographie du Canada;
- d'apprécier les réalisations des générations qui les ont précédés et qui ont contribué à façonner le Canada;
- de comprendre de façon critique les structures et les processus politiques au Canada, ainsi que les institutions de la société canadienne;
- de s'acquitter de leurs responsabilités et de comprendre leurs droits en tant que citoyennes et citoyens canadiens;
- de comprendre et de respecter les principes de la démocratie canadienne, y compris la justice sociale, le fédéralisme, le bilinguisme et le pluralisme;
- d'analyser les enjeux d'intérêt public et de prendre à leur égard une position rationnelle et justifiable sur le plan éthique;
- d'acquérir un sens d'appartenance à leurs communautés et à la société canadienne;
- de respecter les perspectives des peuples autochtones, des francophones et des nombreux groupes culturels qui ont édifié le Canada d'hier et d'aujourd'hui.

### 2. LE MONDE

En ce qui concerne le monde, les sciences humaines permettent aux élèves :

- d'apprendre et de comprendre l'histoire et la géographie du monde;
- de respecter les peuples et les cultures dans le monde en souscrivant aux principes des droits de la personne, de l'équité et de la dignité humaine;
- de se sensibiliser aux cultures et sociétés du monde et d'acquérir un sens de la citoyenneté mondiale;
- de comprendre et d'apprécier de façon critique le rôle des organisations internationales;
- d'analyser des enjeux mondiaux et de prendre à leur égard une position rationnelle et éthique;
- de s'engager en faveur de la justice sociale et de la qualité de vie pour toutes les personnes du monde;
- d'évaluer les questions d'intérêt national, compte tenu des intérêts des autres pays et de l'ensemble de la planète.

### 3. L'ENVIRONNEMENT

En ce qui concerne l'environnement, les sciences humaines permettent aux élèves :

- d'apprendre la géographie et d'appliquer les habiletés, les connaissances et la compréhension relatives à cette discipline;
- de reconnaître que la vie humaine dépend d'un environnement naturel durable;
- d'évaluer les répercussions de l'interaction entre les êtres humains et l'environnement;
- de proposer des solutions possibles aux problèmes environnementaux;
- de vivre tout en respectant les principes d'une gestion responsable de l'environnement et du développement durable.

#### 4. LA DÉMOCRATIE

En ce qui concerne la démocratie, les sciences humaines permettent aux élèves :

- de comprendre de façon critique l'histoire, la signification et les enjeux de la démocratie;
- d'évaluer diverses idéologies politiques du présent et du passé;
- de comprendre l'histoire et les fondements de la démocratie parlementaire au Canada;
- de faire preuve d'engagement envers les idéaux et les principes démocratiques, y compris le respect des droits de la personne, la justice sociale, l'équité et la liberté, la tolérance face à la dissidence et aux différences, et la volonté de défendre le bien public;
- de participer aux affaires publiques en respectant les principes démocratiques;
- de comprendre de façon critique le rôle des institutions de la société civile;
- de reconnaître que la démocratie passe par la négociation et que les problèmes politiques ou sociaux ne se règlent pas toujours simplement;
- de trouver des moyens d'apporter des améliorations à la démocratie et d'y donner suite;
- de participer, en tant que citoyennes et citoyens bien informés, aux débats concernant la démocratie au Canada et dans le monde;
- de prendre position sur des questions de principe ou de conscience individuelle.

#### 5. LES COMPÉTENCES GÉNÉRALES

En ce qui concerne les compétences générales, les sciences humaines permettent aux élèves :

- de faire de la recherche dirigée, d'appliquer leurs habiletés de recherche, de penser de façon critique et de prendre des décisions;
- de penser dans une perspective historique et géographique;
- de faire des analyses critiques suite à des recherches sur des questions sociales, notamment sur des sujets controversés;
- de collaborer efficacement avec les autres;
- de résoudre des problèmes et de régler des conflits de façon créative, éthique et non violente;
- de faire preuve d'ouverture face à de nouvelles idées et de réfléchir au-delà des idées préconçues;
- d'appliquer des habiletés de communication efficace et de développer des compétences en littératie médiatique;
- d'utiliser et de gérer les technologies de l'information et de la communication.

## PERSPECTIVES ET CONTENUS FRANCOPHONES

L'approche pédagogique dans le programme d'immersion française intègre l'enseignement de la langue française à celui des contenus des sciences humaines. En immersion, en effet, le français est à la fois véhicule d'apprentissage et objet d'apprentissage.

Il est très difficile de séparer, dans l'acquisition d'une langue, la dimension langagière de son volet culturel. Les élèves développent des compétences langagières en français tout en prenant conscience des perspectives francophones ainsi que des pratiques culturelles de la francophonie d'ici et d'ailleurs.

L'acquisition d'une deuxième, voire d'une troisième ou d'une quatrième langue, est vue comme un atout à la fois linguistique, personnel et social. Il faut donc s'assurer de dépasser l'apprentissage strictement instrumental de cette langue pour en concevoir l'acquisition comme un élargissement d'horizons culturels, comme un enrichissement personnel, comme une ouverture à l'autre. Les contenus et les concepts en sciences humaines offrent l'occasion idéale de développer cet esprit d'ouverture et d'intégrer des éléments de l'apprentissage de la langue française tels que la littérature, les médias et les beaux-arts.

Les élèves en immersion, en étant sensibilisés aux éléments historiques, sociaux, culturels et politiques du Canada francophone, prennent davantage conscience de leur propre identité et de leurs communautés d'appartenance. La dimension culturelle des expériences vécues par les élèves dans leurs familles, dans leurs réseaux sociaux et dans leurs communautés peut ainsi prendre un caractère plus signifiant.

Le document du Ministère intitulé *Politique curriculaire pour le programme d'immersion française* (1996) précise les principes de l'approche à l'enseignement en immersion française au Manitoba. Ce document est disponible en ligne au : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/pol-curr/index.html>



## PERSPECTIVES ET CONTENUS AUTOCHTONES

De nombreux auteurs canadiens, dont John Ralston Saul (2002), affirment que le caractère unique du Canada découle de ses fondements historiques « triangulaires », c'est-à-dire autochtones, francophones et anglophones. L'historien Jacques Lacoursière (2004) affirme également que « l'idéal serait d'avoir une histoire en trois versions : autochtone, anglophone et francophone ». John Ralston Saul note cependant qu'une bonne partie de l'histoire du Canada a été troublée par le refus d'accepter le rôle central des peuples autochtones dans le façonnement progressif de la société canadienne. Il constate que « nous reconnaissons en paroles le rôle des autochtones dans la société. Nous avons même de très bonnes intentions dans ce domaine [...]. Et pourtant, si on examine la manière que nous avons au quotidien de nous décrire nous-mêmes, on constate que nous éliminons presque automatiquement le pilier autochtone. »

Une conscience de cette structure tripartite sur laquelle repose la complexité du pays est intégrée à la vision des sciences humaines au Manitoba. Pour cette raison les perspectives autochtones font partie intégrante de l'apprentissage et des stratégies d'enseignement en sciences humaines. Il ne s'agit donc pas de se limiter à une étude des contributions des Premières Nations, des Métis et des Inuits à la société canadienne, mais de consolider une approche pédagogique qui intègre les perspectives autochtones à l'ensemble de l'étude de la société canadienne du passé, du présent et du futur. Une telle approche aide non seulement à corriger les préjugés historiques et sociaux en présentant la voix autochtone à tous les élèves mais elle appuie également l'apprentissage et le développement d'une identité personnelle positive chez les élèves autochtones du Manitoba.

Tout comme n'importe quel autre groupe culturel ou ethnique, les Premières Nations, Métis et Inuits du Canada possèdent des croyances, des modes de vie, des langues et des récits très divers. Il existe cependant certains éléments communs parmi les collectivités autochtones, de même que parmi les peuples indigènes de partout dans le monde. Il est important de communiquer aux élèves que les perspectives autochtones, malgré leur longue histoire, ne sont pas immuables mais ont évolué au fil du temps et de l'interaction culturelle.

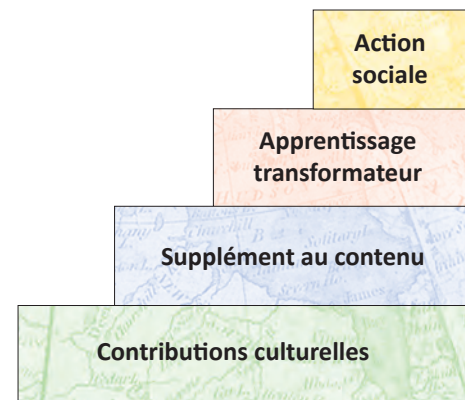
Le document du Ministère *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs* (2003) présente de nombreux aspects de la vision du monde des peuples autochtones du Canada. Ce document est disponible en ligne au : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/persp/docs/liminaires.pdf>

## DIVERSITÉ ET ÉQUITÉ DANS UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE

L'école joue un rôle indispensable en préparant les élèves à vivre ensemble en tant que citoyennes et citoyens d'une société pluraliste où interagissent une variété de perspectives culturelles, sociales et politiques. Elle doit les aider à construire leur identité et à développer une image juste et positive de leur patrimoine culturel et historique. Elle doit également les aider à comprendre et à respecter les cultures, l'histoire et les valeurs d'autres ethnies et d'autres collectivités culturelles. L'école doit donc fournir aux élèves une éducation qui permet une pleine participation au sein de la société mondiale, qui favorise l'enrichissement culturel et qui encourage la compréhension interculturelle.

Les sciences humaines doivent refléter la diversité humaine dans l'apprentissage et dans l'enseignement afin que chaque élève s'y reconnaisse et se sente valorisé, tout en développant le *savoir vivre ensemble* dans le contexte de la diversité. Ainsi, tous les élèves seront en mesure de faire face aux incidents liés aux stéréotypes, aux préjugés, à la discrimination et au racisme. Ils pourront également comprendre que l'ouverture sur l'autre apporte un enrichissement personnel.

L'intégration de perspectives diverses en sciences humaines constitue plus qu'une étude des contributions de divers groupes ethnoculturels et sociaux. Elle va plus loin que l'inclusion de thèmes ou de contenus touchant le multiculturalisme ou la célébration de la diversité. Elle vise surtout une approche qui favorise la transformation des valeurs, le dialogue interculturel et l'action sociale. Selon le modèle de James Banks (2001), l'éducation inclusive et multiculturelle repose sur l'acceptation fondamentale de la diversité humaine, un engagement à la justice et à l'équité, la compréhension interculturelle et une prise de position contre toute forme de discrimination. Une dimension importante de cette approche est la construction identitaire et l'affirmation et l'épanouissement de l'identité de chaque élève. Dans cette optique, les concepts d'équité et de diversité sont au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences humaines au Manitoba.



Quatre niveaux d'intégration de la diversité culturelle

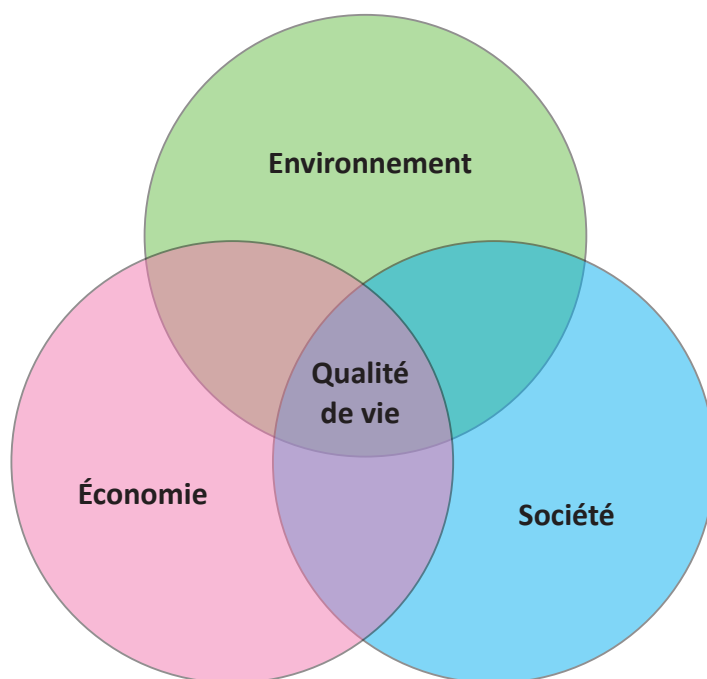
Le Manitoba est composé de communautés hétérogènes sur le plan linguistique, ethnique et culturel. Il est important de promouvoir et de soutenir des initiatives éducatives qui respectent l'équité ethnoculturelle dans les salles de classe, les écoles et la communauté. Il est également important d'adapter nos stratégies pédagogiques et nos choix de ressources afin de répondre aux besoins de la population hétérogène de nos écoles. Une telle approche peut mener à une prise de conscience de la diversité humaine à l'échelle planétaire. La reconnaissance et l'acceptation de la diversité et la prise de position contre toute forme de discrimination servent aussi à sensibiliser les apprenants à l'universalité des droits de la personne et à l'interdépendance des êtres humains.

## ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE

La qualité de vie est directement liée à l'environnement. Il incombe aux citoyens de trouver un juste équilibre entre les impératifs de la croissance économique, un niveau de vie élevé, le respect de l'environnement et les besoins des générations futures. Chacun est donc responsable de la protection de l'environnement dans un contexte de développement durable.

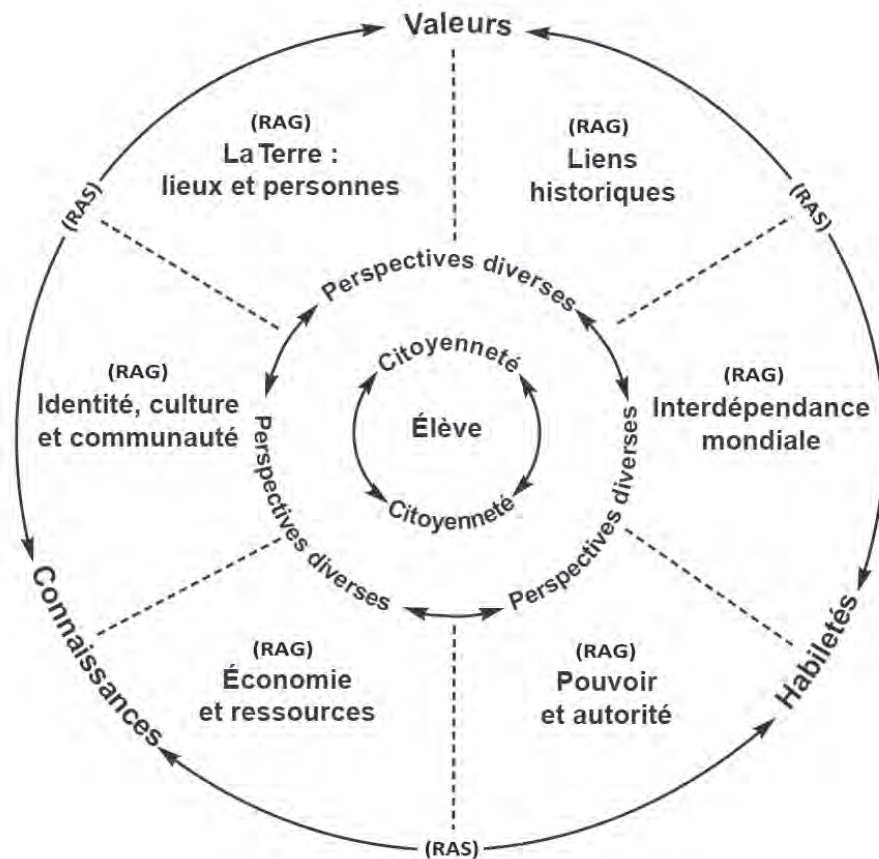
Le concept du développement durable exige des connaissances, des habiletés et des valeurs particulières en ce qui a trait à l'analyse critique des enjeux touchant l'environnement, l'économie et le bien-être social. La nature du développement durable repose sur la prise de décision éclairée et éclaircie par de l'information fiable. En 1983, la Commission mondiale de l'environnement et du développement (la Commission Brundtland) a défini le développement durable comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Autrement dit, le développement est essentiel pour satisfaire aux besoins des humains et améliorer leur qualité de vie. En même temps, le développement doit se fonder sur une utilisation efficace et soucieuse de l'environnement de toutes les ressources limitées de la société – naturelles, humaines et économiques.

L'apprentissage en sciences humaines incorpore les principes de la durabilité dans le but d'amener les élèves à comprendre que la vie humaine ne peut se concevoir sans conserver l'environnement naturel pour les générations à venir. Les élèves analysent et évaluent les répercussions des interactions entre les êtres humains et l'environnement, proposent des solutions possibles aux problèmes environnementaux et prennent des décisions qui font preuve d'un respect des principes de la gestion responsable de l'environnement et du développement durable.



Les trois piliers du développement durable

## ORGANISATION CONCEPTUELLE DES PROGRAMMES DE SCIENCES HUMAINES



Tel qu'indiqué dans ce schéma, le concept fondamental de la citoyenneté et les six résultats d'apprentissage généraux (RAG) orientent l'apprentissage des sciences humaines à tous les niveaux. Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) intègrent le développement des connaissances, des valeurs et des habiletés tout au long du processus d'apprentissage.

### Nota bene

Veillez noter que cette organisation conceptuelle basée sur le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage des sciences humaines* (2003) a été utilisée pour l'élaboration des programmes d'études de la maternelle à la 10<sup>e</sup> année et a inspiré de façon générale le développement de ce nouveau cours en 11<sup>e</sup> année. Cependant, dans le but de mettre l'accent sur la méthode et les concepts au cœur de la discipline d'Histoire, le cours *Histoire du Canada* 11<sup>e</sup> année est conçu selon une structure différente. La **Section II** de ce document présente en détail les composants de cette structure.

## CONCEPT FONDAMENTAL DE LA CITOYENNETÉ

*L'élève développe les connaissances, les habiletés et les valeurs qui lui permettront de devenir une citoyenne ou un citoyen démocrate et engagé à participer activement à la vie communautaire au niveau local, national et mondial.*

La citoyenneté est le concept fondamental sur lequel est fondé l'apprentissage des sciences humaines à tous les niveaux. La notion de citoyenneté est en perpétuel changement; sa signification est souvent contestée et fait l'objet de débats continus. L'éducation à la citoyenneté est fondamentale à la vie dans une société démocratique. Une considération critique de la signification de la citoyenneté fournit aux élèves diverses occasions d'explorer les idéaux et les valeurs de la démocratie, et de définir leurs propres responsabilités et droits en tant que membres de la société.

L'éducation à la citoyenneté permet aux élèves de développer les compétences du *savoir vivre ensemble*, de comprendre le changement au sein de sociétés et de s'engager à appuyer le bien-être social dans leurs décisions et leurs actes. En participant au dialogue public et au débat concernant les enjeux de la citoyenneté, les élèves seront en mesure d'assumer le rôle de participantes et participants actifs et démocrates au sein de leurs communautés à l'échelle locale, canadienne et mondiale.

Depuis 1969, le Canada est officiellement bilingue, un fait qui est reconnu par la loi constitutionnelle et les droits linguistiques anglophones et francophones du pays. Le bilinguisme peut accorder aux citoyens et citoyennes une appréciation enrichie de l'histoire, de la culture et de la société canadienne.

### **Perspectives diverses**

La notion de la diversité des perspectives culturelles, sociales et politiques est intégrée à tous les éléments des programmes d'études de sciences humaines.

## RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX (RAG)

Les résultats d'apprentissage généraux (RAG) consistent en six grands énoncés qui constituent le cadre conceptuel pour les sciences humaines.

**Identité, culture et communauté :** *L'élève explore les concepts d'identité, de culture et de communauté en rapport avec les individus, les sociétés et les pays.*

**La Terre : lieux et personnes :** *L'élève explore les relations dynamiques des personnes avec la Terre, les lieux et les milieux.*

**Liens historiques :** *L'élève explore comment les personnes, les événements et les idées du passé façonnent le présent et influencent l'avenir.*

**Interdépendance mondiale :** *L'élève explore l'interdépendance mondiale des personnes, des communautés, des sociétés, des pays et des milieux.*

**Pouvoir et autorité :** *L'élève explore les processus et les structures du pouvoir et de l'autorité, de même que leurs incidences sur les personnes, les relations, les communautés et les pays.*

**Économie et ressources :** *L'élève explore la répartition des ressources et de la richesse en rapport avec les personnes, les communautés et les pays.*

Les résultats d'apprentissage généraux sont à la base des résultats d'apprentissage spécifiques. Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sont des énoncés qui décrivent les connaissances, les habiletés et les valeurs que les élèves sont appelés à développer au cours de chaque année scolaire. Ces trois types de résultats d'apprentissage sont interdépendants dans le processus d'apprentissage et sont amalgamés dans l'enseignement des sciences humaines.

Selon le thème à l'étude au cours de chacune des années scolaires, il se peut que certains RAG soient plus en évidence que d'autres. Pour une vue d'ensemble des thèmes et des regroupements de sciences humaines au Manitoba à tous les niveaux, veuillez consulter le tableau à la page 22.

## RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES (RAS)

### Habilités

L'apprentissage en sciences humaines comprend l'acquisition de certaines habiletés disciplinaires, par exemple en histoire et en géographie, ainsi que la mise en œuvre d'une gamme d'habiletés transdisciplinaires. Le programme d'études définit une progression d'habiletés à acquérir de la maternelle à la 10<sup>e</sup> année.

Ces éléments du savoir-faire et du savoir-agir sont organisés en fonction de quatre groupes :

- habiletés pour la citoyenneté active et démocratique;
- habiletés de traitement de l'information et des idées;
- habiletés de pensée critique et créative;
- habiletés de communication.

La mise en œuvre de ces habiletés se poursuit de manière implicite tout au long du cours *Histoire du Canada* 11<sup>e</sup> année et des cours facultatifs en sciences humaines 12<sup>e</sup> année.

### Connaissances

Grâce à l'acquisition de connaissances en sciences humaines, l'élève devient un citoyen éclairé qui est capable de distinguer les faits des opinions et de participer au dialogue civique. Le programme d'études précise les connaissances à acquérir à chaque niveau scolaire selon le thème à l'étude. Le contenu notionnel provient de diverses disciplines, notamment l'histoire, la géographie, le droit, la science politique, la science économique, l'anthropologie et la sociologie.

### Valeurs

L'étude des sciences humaines fournit aux élèves de multiples occasions de comprendre les valeurs des sociétés en divers lieux et époques et de se sensibiliser au rôle de ces valeurs dans les choix, les décisions et les traditions sociales. Le programme d'études précise les valeurs à développer en lien avec le thème à l'étude, notamment l'acceptation de la diversité et le respect de la dignité humaine et des responsabilités et droits fondamentaux de tout citoyen selon la *Charte canadienne des droits et libertés*.

THÈMES EN SCIENCES HUMAINES DE LA MATERNELLE À LA 10<sup>E</sup> ANNÉE

Année	Titre de l'année	Thèmes ou regroupements
<b>Maternelle</b>	Vivre ensemble	Moi Les personnes dans mon milieu Le monde dans lequel je vis
<b>1<sup>re</sup> année</b>	Relations et appartenance	Je suis chez moi Mon environnement Mes relations avec les autres
<b>2<sup>e</sup> année</b>	Communautés du Canada	Ma communauté locale Deux communautés canadiennes La communauté canadienne
<b>3<sup>e</sup> année</b>	Communautés du monde	Ma place parmi les Canadiens et Canadiennes Explorons le monde Deux communautés du monde Explorons une société ancienne
<b>4<sup>e</sup> année</b>	Le Manitoba, le Canada et le Nord : lieux et récits	La géographie du Canada Vivre au Canada Vivre au Manitoba L'histoire du Manitoba Vivre dans le Nord du Canada
<b>5<sup>e</sup> année</b>	Le Canada avant la Confédération : peuples et récits du territoire	Les Premiers Peuples Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763) Le commerce des fourrures Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)
<b>6<sup>e</sup> année</b>	Le Canada, un pays de changements (1867 à nos jours)	Bâtir un pays (1867 à 1914) L'émergence d'une nation (1914 à 1945) Façonner le Canada contemporain (1945 à nos jours) Le Canada aujourd'hui : démocratie, diversité et influence du passé
<b>7<sup>e</sup> année</b>	Sociétés et lieux du monde	La géographie mondiale La qualité de vie dans le monde Les modes de vie en Asie, en Afrique ou en Australasie Les incidences humaines en Europe ou en Amérique
<b>8<sup>e</sup> année</b>	Histoire du monde : rencontre avec le passé	Comprendre les sociétés passées et actuelles Les premières sociétés en Mésopotamie, en Égypte et dans la vallée de l'Indus Les sociétés anciennes de Grèce et de Rome La transition vers le monde moderne (500 à 1400) La formation du monde moderne (1400 à 1850)
<b>9<sup>e</sup> année</b>	Le Canada dans le monde contemporain	Diversité et pluralisme au Canada Démocratie et gouvernement au Canada Le Canada dans le contexte mondial Les possibilités et défis de l'avenir canadien
<b>10<sup>e</sup> année</b>	Les enjeux géographiques du XXI <sup>e</sup> siècle	La littératie géographique Les ressources naturelles La Terre nourricière L'industrie et le commerce Les espaces urbains



## DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

La démarche pédagogique recommandée se divise en trois phases :

### **1. LA MISE EN SITUATION**

### **2. LA RÉALISATION**

### **3. L'INTÉGRATION**

#### **1. LA MISE EN SITUATION**

Dans cette phase, l'enseignant présente un scénario d'apprentissage de façon à susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Les élèves se posent des questions sur le scénario présenté, en faisant des liens avec leurs connaissances du sujet à l'étude. Dans cette phase d'éveil, l'enseignant peut proposer des questions directrices, du vocabulaire pertinent ou des schémas conceptuels pour guider et structurer l'acquisition des connaissances, des habiletés et des valeurs au cours de l'apprentissage. L'enseignant peut également se servir de cette phase d'apprentissage pour évaluer le niveau de connaissances antérieures des élèves.

#### **2. LA RÉALISATION**

La phase de réalisation est l'étape de l'acquisition de connaissances et de concepts. Cette phase offre aux élèves l'occasion de mettre en œuvre les habiletés de citoyenneté, de recherche, de pensée et de communication. Elle présente une variété d'occasions de développer des connaissances et d'enrichir leur compréhension du sujet à l'étude.

L'enseignant planifie des situations d'apprentissage qui incitent les élèves à préciser des questions pour guider l'exploration-recherche. Cette phase engage les élèves dans le processus de recherche ou de résolution de problèmes, et les incite à interpréter et à évaluer l'information et les idées qui sont recueillies ou présentées en rapport au thème à l'étude. Au cours du processus, les élèves sont encouragés à penser d'une manière critique, à formuler des conclusions basées sur l'information recueillie et à envisager des solutions possibles à divers enjeux. L'enseignant guide le processus en fournissant aux élèves des pistes de recherche, en offrant des explications et des élucidations des concepts clés et en proposant des structures pour organiser les apprentissages.

#### **3. L'INTÉGRATION**

La dernière phase du processus offre l'occasion aux élèves de faire la synthèse de leurs apprentissages dans une situation qui leur permet de mettre en œuvre les principales connaissances, habiletés et valeurs acquises. Cette phase d'intégration peut consister en un projet plus ou moins élaboré ou en une activité de nature ponctuelle, selon les intérêts et les besoins des élèves ainsi que le temps et les ressources disponibles.

Les activités culminantes de cette phase doivent permettre aux élèves de réinvestir et d'enrichir leurs apprentissages au moyen de la célébration ou du partage. Il est préférable de faire un retour sur les questions initiales proposées et de faire le lien avec la citoyenneté dans le contexte du vécu quotidien des élèves. L'enseignant peut choisir d'impliquer les élèves dans la planification des activités d'intégration et peut proposer aux élèves des questions de réflexion sur leur apprentissage.

## EXPLORATION - RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES

En sciences humaines, l'exploration-recherche repose sur l'étude de questions, d'enjeux ou de problèmes. Les élèves appliquent une variété de stratégies et d'habiletés dans la planification de la recherche et dans l'analyse des questions à explorer.

Le programme d'études de sciences humaines préconise un apprentissage fondé sur la consultation d'une variété de ressources électroniques, imprimées et audiovisuelles. L'étude met l'accent sur les habiletés d'exploration-recherche : entamer et planifier la recherche; repérer, organiser et enregistrer les données; interpréter, évaluer et synthétiser l'information recueillie; communiquer les informations et les idées d'une manière efficace et créative. L'enseignant guide les élèves dans la sélection, l'interprétation et l'évaluation d'une variété de sources primaires et secondaires. Il facilite également la planification du mode de travail, l'élaboration du plan de travail et le choix de types de projets. D'une manière de plus en plus autonome, les élèves sont impliqués à chaque étape du processus d'exploration-recherche.

## SUJETS CONTROVERSÉS

Les sujets controversés ou sensibles et les questions qui portent sur les principes d'éthique, les croyances ou les valeurs font partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines. Dans une société démocratique, puisqu'on se trouve souvent en présence de diverses croyances et valeurs, de désaccords et de dissensions, il est important de ne pas éviter de traiter de ces sujets. Par ailleurs, la discussion et l'analyse guidée de questions éthiques, identitaires ou existentielles peuvent engager les élèves et rendre l'apprentissage plus significatif sur le plan personnel.

Voici quelques recommandations qui peuvent servir de lignes directrices dans le cas de sujets controversés ou sensibles:

- aborder tous les sujets avec tact et dans une conscience de la possibilité de perspectives et de croyances divergentes;
- définir l'enjeu de façon claire;
- établir un objectif de discussion clair;
- établir des paramètres clairs pour gérer les discussions (p.ex., des règlements pour interdire le langage raciste, sexiste ou discriminatoire);
- considérer le contexte communautaire;
- s'assurer que le sujet ne porte pas sur des enjeux personnels ou privés et qu'il ne vise pas un élève ou un groupe en particulier;
- établir et modeler des processus pour gérer le désaccord, les malentendus et le conflit;
- protéger les intérêts des élèves en leur demandant préalablement s'ils ou elles se sentent mal à l'aise de discuter de certains sujets ou enjeux;
- faire preuve de flexibilité en permettant aux élèves de choisir d'étudier un sujet ou un enjeu différent;
- accepter et exprimer l'idée que certaines questions ne mènent pas nécessairement à une seule réponse ou approche « correcte »;
- respecter la liberté d'expression de chacun à l'intérieur des paramètres établis;
- aider les élèves à faire la distinction entre une opinion éclairée et un préjugé;
- guider les élèves dans la sélection de sources d'information fiables et inclusives pour soutenir une diversité de points de vue;
- prévoir suffisamment de temps pour présenter équitablement chaque point de vue et réfléchir à son bien-fondé.



# Histoire du Canada: encadrement pédagogique



## II. Histoire du Canada: encadrement pédagogique

### Nota bene

Étant donné que le but du cours *Histoire du Canada* 11<sup>e</sup> année est d'engager l'élève dans le développement de la pensée historique au moyen de l'exploration-recherche, ce cours est structuré en fonction des concepts et de la méthode qui sont propres à la discipline de l'Histoire et à la démarche au cœur du travail de l'historien.

### VUE D'ENSEMBLE DU COURS HISTOIRE DU CANADA

Ce programme d'études appuie le concept fondamental de la citoyenneté et cherche à engager les élèves à la recherche historique. Guidés par une série de questions essentielles, les élèves étudient l'histoire canadienne depuis la période de l'autonomie autochtone jusqu'à présent. Un but principal du cours est de faciliter le développement de la conscience historique afin de permettre aux élèves de mieux comprendre le Canada actuel.

La pensée historique, basée sur la recherche de Peter Seixas du Centre pour l'étude de la conscience historique de l'Université de la Colombie-Britannique, est au cœur de ce nouveau cours. Les éléments de la pensée historique sont intégrés tout au long du cours et permettent aux élèves d'orienter leur apprentissage de l'histoire. Le programme d'études précise également les habiletés de recherche, de pensée critique et de communication qui sont requises pour développer la pensée historique.

Les résultats d'apprentissage, énoncés sous forme de connaissances fondamentales, sont présentés en fonction de cinq grands thèmes de l'histoire du Canada :

1. Peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits)
2. Dualité francophone-anglophone
3. Identité, diversité et citoyenneté
4. Gouvernance et économie
5. Le Canada et le monde






Le programme d'études est organisé selon cinq regroupements chronologiques, chacun présentant une suite de situations d'apprentissage qui explorent une question historique centrale. Les enseignants peuvent choisir une planification thématique ou chronologique de l'enseignement du cours.

## II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

A series of horizontal dashed lines for writing, spanning the width of the page below the header.

TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?

Les débuts	1763	1867	1931	1982	Le présent
					
<b>Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France</b>	<b>L'Amérique du Nord britannique</b>	<b>Devenir une nation souveraine</b>	<b>Réalizations et défis</b>	<b>Définir le Canada contemporain</b>	
(avant 1763)	(1763 à 1867)	(1867 à 1931)	(1931 à 1982)	(1982 – présent)	
<p>1.0 : Introduction : Pourquoi et comment étudier l'histoire?</p> <p>1.1 : Qui étaient les Premiers Peuples et comment organisaient-ils leurs sociétés?</p> <p>1.2 : Pourquoi les Français et autres Européens sont-ils venus en Amérique du Nord et quels rapports ont-ils établis avec les Premiers Peuples?</p> <p>1.3 : Comment la présence européenne et la traite de fourrures ont-elles influencé la vie dans le Nord-Ouest?</p>	<p>2.1 : Comment le régime colonial britannique a-t-il évolué pendant cette période et quel en a été l'impact sur la vie en Amérique du Nord?</p> <p>2.2 : Comment l'essor métis, la compétition pour les fourrures et le peuplement européen ont-ils changé le Nord-Ouest?</p> <p>2.3 : Pourquoi et comment la Confédération canadienne a-t-elle été établie en 1867 et quelle en est l'importance?</p>	<p>3.1 : Pourquoi les Métis ont-ils résisté à l'expansion canadienne et quelles en ont été les conséquences?</p> <p>3.2 : Quels ont été les effets de l'expansion territoriale, de l'immigration et de l'industrialisation sur la vie des Canadiennes et Canadiens?</p> <p>3.3 : Depuis la Confédération, quel impact le colonialisme a-t-il eu sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits?</p> <p>3.4 : Comment l'identité du Canada a-t-elle été forgée par son engagement à la Première Guerre mondiale et ses relations internationales?</p>	<p>4.1 : Comment la sécurité économique et la justice sociale au Canada ont-elles évolué pendant cette période?</p> <p>4.2 : Comment l'établissement d'institutions nationales a-t-il contribué à définir une identité canadienne?</p> <p>4.3 : Comment la présence du Canada dans le monde a-t-elle été transformée par son engagement à la Seconde Guerre mondiale et ses relations internationales?</p> <p>4.4 : Comment le débat au sujet de la place du Québec au Canada a-t-il influencé le fédéralisme et la francophonie canadienne?</p>	<p>5.1 : Comment la société canadienne et les communautés francophones minoritaires ont-elles été transformées par le pluralisme, la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> et les changements démographiques?</p> <p>5.2 : Comment la question de l'unité nationale a-t-elle façonné le débat constitutionnel et entraîné des changements politiques?</p> <p>5.3 : Depuis 1982, comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits cherchent-ils à faire valoir leurs droits culturels, politiques et économiques?</p> <p>5.4 : Quelle a été la nature des relations internationales du Canada depuis 1982, et quels devraient être ses engagements envers les défis mondiaux de l'avenir?</p>	

Ce tableau est disponible au : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/docs/histoire\\_canada.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/docs/histoire_canada.pdf)

### TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS (suite)



#### Concepts de la pensée historique

1. établir *l'importance historique*
2. utiliser des **preuves** découlant de sources primaires
3. dégager la **continuité et le changement**
4. analyser les **causes et les conséquences**
5. adopter une **perspective historique**
6. considérer la **dimension éthique** de l'histoire



#### Habilités pour appuyer la pensée historique

1. formuler et préciser des questions pour guider l'enquête historique
2. sélectionner et identifier une variété de sources primaires et secondaires d'information historique
3. considérer le but et la validité des sources primaires et secondaires d'information historique
4. interpréter, analyser et enregistrer l'information provenant de diverses sources primaires et secondaires
5. comparer des interprétations divergentes ou contradictoires du passé
6. discerner les valeurs et les croyances qui sous-tendent les sources et témoignages historiques
7. construire et communiquer des récits, des explications, des arguments ou d'autres interprétations historiques au moyen d'une variété de médias



#### Concept fondamental de la citoyenneté

**L'étude de l'histoire du Canada appuie les éléments suivants du concept fondamental de la citoyenneté :**

1. une connaissance de l'histoire, un intérêt pour le passé et la pensée historique
2. la participation informée au dialogue civique et aux processus démocratiques
3. un engagement aux idéaux et aux principes de la démocratie et aux droits de la personne
4. l'acquisition d'une conscience éclairée de l'identité canadienne dans le contexte mondial
5. un engagement à l'avenir du Canada.



### TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS (suite)

#### Connaissances fondamentales



##### Peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuit)

1. Les peuples autochtones constituent un élément distinct de l'identité canadienne et jouent toujours un rôle vital dans l'histoire et l'identité du Canada.
2. Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
3. Les traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits tiennent que la qualité de vie repose sur l'harmonie et l'équilibre des éléments émotionnels, physiques, intellectuels et spirituels de la vie.
4. Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
5. La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus des traités.



##### Dualité francophone-anglophone

1. Les institutions canadiennes témoignent de l'histoire du pays comme ancienne colonie française puis ancienne colonie britannique.
2. La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
3. La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
4. La culture et les institutions politiques britanniques ont joué un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
5. En raison de son histoire, de ses institutions et de son sentiment identitaire unique, le rôle du Québec dans la Confédération canadienne est le sujet d'un débat continu.
6. La dualité francophone-anglophone a façonné les relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au Canada ainsi que les droits des citoyennes et citoyens canadiens.



##### Identité, diversité et citoyenneté

1. La diversité et l'immensité géographiques du Canada, sa nordicité et ses ressources naturelles ont toutes façonné l'histoire et l'identité du pays.
2. L'identité nationale et la citoyenneté font l'objet d'un questionnement continu dans la société pluraliste du Canada.
3. L'immigration a façonné l'histoire du Canada et continue de transformer la société et l'identité canadiennes.
4. L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes de Canadiennes et de Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.
5. La définition de citoyenneté a évolué avec le temps et les droits, les responsabilités et les libertés des Canadiennes et Canadiens demeurent des questions de débat.

### TABLEAU SYNOPTIQUE DU COURS (suite)

#### Connaissances fondamentales



##### Gouvernance et économie

1. Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.
2. La démocratie parlementaire au Canada est fondée sur la primauté du droit, la démocratie représentative et la monarchie constitutionnelle.
3. Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.
4. L'histoire du Canada a été façonnée par sa base de ressources naturelles, le développement agricole, industriel et technologique, et l'émergence d'une économie interdépendante mondiale.



##### Le Canada et le monde

1. Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.
2. Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.
3. Dès le 20<sup>e</sup> siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.
4. L'interdépendance mondiale continue d'inspirer les Canadiennes et Canadiens à redéfinir les responsabilités de la citoyenneté.

### BUTS DE L'ÉTUDE DE L'HISTOIRE DU CANADA

Pourquoi l'histoire du Canada est-elle considérée assez importante pour être une condition d'obtention du diplôme d'études au Manitoba? L'importance de l'étude de l'histoire et les raisons de connaître l'histoire canadienne sont des sujets que les enseignants doivent aborder de façon explicite avec les élèves. Malgré la disponibilité et l'abondance d'informations aujourd'hui, les connaissances fondamentales qui permettent de comprendre le monde du passé et son influence sur le monde actuel demeurent des éléments significatifs dans une éducation intégrale.

*Le manque de dissémination de l'histoire canadienne, de ses valeurs, de la culture nationale, qu'elle soit unique, bicéphale, multiple ou plurielle, mène à une ignorance profonde des enjeux citoyens et laissent aux journaux, à la télévision, à l'Internet le soin de remplir les lacunes... Tous ces liens qui unissent les citoyens les uns aux autres, et dont l'absence, la négation ou l'oubli mènent à un éparpillement du sentiment national et à une perte d'identité, tous ces liens doivent être tissés au secondaire.*  
– Jacqueline Blay (2007)

Voici des fondements permettant de comprendre les raisons de l'importance et de la pertinence de l'histoire à une éducation générale.

#### **1. APPRENDRE CE QUE SIGNIFIE LA CITOYENNETÉ CANADIENNE**

Les élèves doivent acquérir des connaissances, des valeurs et des compétences qui leur permettent de prendre leur place dans la société. Il faut donc entre autres choses apprendre ce que signifie « être un citoyen ». La compréhension de l'histoire du Canada contribue à la construction identitaire de l'élève, fournit un fondement pour l'engagement informé face au développement continu du Canada et cultive un empressement à travailler avec d'autres Canadiens pour relever les défis auxquels est confronté notre pays.

Les élèves doivent comprendre comment a été façonné le pays au fil du temps. Ils doivent donc apprendre de quelle façon le Canada a abordé les divers problèmes et est devenu le pays que nous connaissons maintenant. Ils doivent aussi apprendre à participer aux débats qui détermineront comment le Canada continuera à se développer dans l'avenir. Il est primordial pour tout pays d'avoir des citoyens qui possèdent une compréhension informée de l'histoire et cela est particulièrement important dans une démocratie fédérale pluraliste et officiellement bilingue comme le Canada.

### **2. ACQUÉRIR UNE CONSCIENCE CITOYENNE ET UN SENS DE L'INTERDÉPENDANCE MONDIALE**

Le Canada se trouve dans un monde extrêmement interconnecté et les élèves doivent être sensibilisés à l'interdépendance des États modernes, ainsi qu'aux implications de cette interdépendance. Les élèves doivent comprendre les actions et les relations internationales du Canada d'hier et d'aujourd'hui et réfléchir aux interactions éventuelles au sein de la collectivité mondiale. Enfin, ils doivent se percevoir comme des citoyens du Canada et du monde et apprendre à gérer les revendications parfois contradictoires de la citoyenneté nationale et des intérêts mondiaux.

### **3. COMPRENDRE LA DIVERSITÉ ET L'ÉTENDUE DE L'EXPÉRIENCE HUMAINE**

La connaissance du passé aide les élèves à mieux comprendre la variété et l'ampleur de l'expérience humaine, dans ce qu'elle a de mieux et de pire. L'étude de l'histoire aide les élèves à avoir une réflexion plus profonde sur ce que signifie être un humain et sur la façon d'établir des rapports avec les autres. L'histoire est une forme de voyage dans le temps qui nous amène dans le passé, à une époque durant laquelle les gens agissaient et pensaient différemment et d'une manière qui peut surprendre. Comme dans le cas de tout voyage bien préparé, le retour dans l'histoire élargit les horizons et nous permet de voir les choses sous un nouveau jour une fois de retour dans notre réalité. L'étude de l'histoire nous aide à réexaminer ce que nous pourrions autrement tenir pour acquis tout en nous aidant à mieux comprendre la vie et peut-être même à la trouver plus intéressante.

### **4. ENRICHIR SES CONNAISSANCES CULTURELLES**

L'étude de l'histoire enrichit le savoir culturel en faisant connaître aux élèves les événements et les personnages du passé. La connaissance de l'histoire est le fondement de la compréhension des discussions variées sur le présent et l'avenir. Dans la société actuelle riche en information, nous sommes bombardés par des références, des allusions et des réclamations qui reposent sur des connaissances historiques. En exposant les élèves à l'histoire, nous les aidons à comprendre le monde dans lequel ils vivent.

### **5. AIDER À RÉGLER DES PROBLÈMES SOCIAUX ET POLITIQUES COMPLEXES**

Au Canada, comme ailleurs, les citoyens font face à des problèmes complexes qui portent sur des priorités conflictuelles, des valeurs divergentes et des solutions contradictoires. Par exemple, quelle devrait être la répartition des pouvoirs et des obligations entre les instances fédérales et provinciales en matière de soins de santé? Quel devrait être l'équilibre entre la règle de la majorité et les droits des minorités? Jusqu'à quel point l'État devrait-il être autorisé à s'immiscer dans la vie privée de ses citoyens? Tous ces problèmes ont des origines qui remontent dans le passé et il est essentiel de comprendre l'histoire pour les résoudre, particulièrement dans un pays démocratique comme le Canada.

*Historia magistra vitae est  
(l'Histoire nous enseigne la vie).  
– Ciceron*

### 6. COMPRENDRE LES CONCEPTS ET LA MÉTHODOLOGIE DE LA DISCIPLINE QU'EST L'HISTOIRE

Compte tenu de la valeur des connaissances historiques, il est important que les élèves comprennent la démarche historique et les concepts de la discipline. Ils doivent savoir comment analyser et construire un argument historique. Ils doivent comprendre comment les historiens font leur travail. Ils doivent saisir les implications des concepts tels que la nature des preuves historiques, l'objectivité et l'interprétation dans la recherche historique, le changement et la continuité, la causalité et l'analyse de divers points de vue. Ils doivent savoir que l'histoire a été utilisée – et pourrait encore l'être – comme instrument de propagande, pour servir des buts politiques ou autres. Ils doivent apprendre à penser sur le plan historique et à apprécier la méthodologie de cette discipline.

### 7. PARFAIRE SES COMPÉTENCES ET SES HABILITÉS GÉNÉRALES

L'étude de l'histoire donne accès à un vaste ensemble de renseignements, d'idées et de sujets. L'étude du passé permet aux élèves d'acquérir, de mettre en application et de perfectionner de nombreuses compétences et valeurs, notamment dans les domaines suivants :

- citoyenneté démocratique active;
- communication et littératie;
- pensée critique et créative;
- exploration et recherche; traitement de l'information et des idées;
- compétences interpersonnelles et collaboration;
- respect de la diversité;
- engagement aux droits de la personne;
- volonté de prendre position sur des questions d'éthique.

### 8. SE CONNAÎTRE DANS LE CONTEXTE HISTORIQUE ET CULTUREL DE SA COMMUNAUTÉ

Jocelyn Létourneau (2007) observe que l'histoire nationale et l'identité sont souvent liées : « Rares sont les programmes d'histoire qui ne visent pas, en même temps que de transmettre aux jeunes des connaissances sur le passé, à leur inculquer un certain sentiment identitaire. ». Au Canada tout comme ailleurs, dans cette étude de la mémoire collective et du sentiment identitaire national, il est important d'éviter la création d'une histoire mythologique qui met l'accent sur l'uniformité sans reconnaître la diversité culturelle et ethnique de la nation. Il faut fournir aux élèves des occasions de se situer et de se connaître en tant que citoyens dans le contexte canadien, dans le contexte mondial et dans le contexte de leurs communautés culturelles et linguistiques particulières.

*Pour les peuples et pour toute collectivité, comme pour toute personne, le passé est à la fois mémoire et miroir. L'histoire, qu'elle soit la mémoire d'une personne ou celle d'un peuple, est la source première de l'identité, individuelle ou collective; elle fournit la matière de la construction identitaire.*

- Guy Rocher, *Si je me souviens bien* (1999).

Les êtres humains ont le désir de raconter, d'expliquer, de se souvenir. L'étude de l'histoire en tant qu'acte de mémoire collective et individuelle permet aux élèves de se trouver et de se définir comme membres d'une communauté qui est enracinée dans un patrimoine qui comprend des échecs, des réussites, des souffrances et des récits au fil de plusieurs générations. L'historienne Jacqueline Blay (2010) remarque que l'étude de sa communauté peut être considérée comme « devoir de mémoire. Devoir parce qu'il faut éviter que les luttes du passé tombent dans l'oubli tout simplement. »

L'étude historique peut mener l'élève du cours d'histoire à dépasser les limites du présent et à réfléchir sur des questions importantes telles que :

*« Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire? »*

*« Comment mon identité personnelle a-t-elle été façonnée par l'histoire du Canada? »*

### **9. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE ET L'AUTONOMIE INTELLECTUELLE**

La connaissance de l'histoire fournit aux élèves un moyen de se défendre sur le plan intellectuel. Dans toute société, on trouve des personnes qui présentent des arguments historiques – parfois fiables, parfois fragiles – ainsi que des personnes qui s'empressent de présenter ce qu'elles croient être des « leçons » de l'histoire. Nos vies sont façonnées par l'histoire, souvent d'une manière qui nous échappe.

La connaissance de l'histoire nous aide à conserver notre autonomie intellectuelle et notre pensée critique par rapport à tous ceux qui veulent nous dire quoi penser et comment nous comporter.

### HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MANITOBA

Comment le but visé par l'enseignement de l'histoire a-t-il évolué au fil du temps et de quelle façon a-t-il influencé la pédagogie à la base du programme d'études en histoire? Selon Ken Osborne (2000), on peut identifier trois grandes étapes dans le développement de l'enseignement de l'histoire au Manitoba et au Canada en général :

- 1) des années 1890 aux années 1960, l'accent a été mis sur la fondation de la nation canadienne et le façonnement de l'identité nationale;
- 2) depuis les années 1960, l'histoire a souvent été considérée comme un moyen de comprendre et de régler les problèmes du présent;
- 3) depuis les années 1990, l'enseignement de l'histoire a pris un virage pour enseigner aux élèves la pensée historique critique, pour les aider à comprendre le comment de l'histoire ainsi que les faits de l'histoire.

#### **L'HISTOIRE EN TANT QUE RÉCIT DE LA FORMATION DE LA NATION**

Jusque dans les années 1960, le programme d'études et les manuels d'histoire mettaient l'accent sur la naissance de la nation du Canada dans le but de faire naître un sentiment positif d'identité nationale chez les élèves. C'était alors par l'étude de l'histoire du Canada que les garçons et les filles apprendraient la signification d'être Canadiens et Canadiennes et ce qui était attendu d'eux en tant que citoyens canadiens. Ainsi, l'histoire est devenue ce que Peter Seixas (2002) a qualifié de fabuleux récit expliquant comment le Canada a accédé au statut de nation, une narration chronologique destinée à l'intégration plutôt qu'à l'interrogation. Avec la pression des examens provinciaux, l'histoire est devenue une matière à mémoriser et l'information était transmise aux élèves uniquement par les enseignants et les manuels. Il y avait bien entendu des enseignants qui faisaient appel à des méthodes plus novatrices, mais l'accent était généralement mis sur l'étude du programme et la mémorisation des faits pour que les élèves soient prêts à passer les examens provinciaux de fin d'année.

Il y a toujours eu des personnes pour critiquer cette approche de l'enseignement de l'histoire. Certains syndicalistes et socialistes ont rejeté cette méthode pour ses préjugés sur les classes sociales. Les féministes ont souligné l'absence des femmes dans les manuels scolaires et les programmes d'études en histoire. Les internationalistes ont demandé qu'on accorde plus d'importance à l'histoire mondiale. D'autres critiques ont dénoncé ce qu'ils percevaient comme un manque d'attention accordé aux enjeux régionaux et provinciaux. Les pédagogues ont demandé des méthodes d'enseignement davantage axées sur l'élève. Quelques intervenants ont exigé le remplacement de la narration chronologique par l'étude de thèmes et d'enjeux. Beaucoup d'historiens étaient d'avis que leur matière était bien mal enseignée dans les écoles. Certaines personnes se sont demandées si les enfants d'âge scolaire avaient la maturité nécessaire pour aborder la véritable histoire.

### REMISE EN QUESTION DU GRAND RÉCIT NATIONAL

À partir des années 1960 et au cours des années 1970, l'approche de l'histoire sous l'angle de la naissance de la nation et de l'étude du programme scolaire a commencé à décliner. Des sondages ont montré que la plupart des élèves trouvaient les cours d'histoire ennuyeux et monotones et qu'ils oubliaient rapidement ce qu'ils avaient appris en classe. Des sondages ont aussi indiqué que les cours d'histoire n'atteignaient pas leurs objectifs en ce qui concerne la construction de la nation et que la citoyenneté canadienne n'était pas ce qu'elle devait être.

*Au cours des dernières années, nombreux ont été ceux qui, aux quatre coins du Canada, ont manifesté leur désarroi face à l'état du grand récit collectif national et à son incapacité apparente de générer des raisons communes.*

– Jocelyn Létourneau (2000),  
*Passer à l'avenir*

L'analyse des manuels a permis de constater que ceux-ci étaient sexistes, racistes et tendancieux à bien des égards. L'apparition d'un nouveau genre d'histoire sociale a fait ressortir l'absence des femmes, des travailleurs, des minorités culturelles, ainsi que des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les programmes d'études et a remis en question la narration racontant la naissance d'une nation. L'élimination des examens provinciaux a permis aux enseignants d'expérimenter un nouveau style pédagogique fondé sur l'exploration-recherche et l'utilisation de sources primaires d'information, de simulations, de jeux de rôle et d'autres méthodes basées sur des activités. On a alors soutenu avec plus d'insistance que, comme dans le cas de l'enseignement des sciences qui fait appel à des expériences de laboratoire et de l'enseignement des mathématiques qui montre aux élèves comment aborder les problèmes, le moyen le plus efficace pour apprendre l'histoire consistait à effectuer des recherches historiques.

### DEUX NOUVELLES APPROCHES À L'HISTOIRE

Avec le déclin de la narration racontant la naissance d'une nation dans les années 1960 et 1970, l'enseignement de l'histoire a pris deux formes. D'une part, on a choisi d'enseigner aux élèves la nature de l'histoire en tant que discipline intellectuelle en les faisant participer à des projets de recherche à partir de sources primaires et à des analyses de comptes rendus historiques et de sources primaires. L'approche du survol chronologique de l'histoire a été remplacée par l'étude détaillée de quelques aspects choisis de l'histoire qui exigent analyse et discussion. L'accent a été mis sur l'histoire en tant que discipline et méthodologie intellectuelles.

La deuxième approche permet de présenter l'histoire comme un moyen de faire la lumière sur le présent et a remplacé la narration chronologique par l'étude de thèmes et d'enjeux modernes. L'histoire était ainsi considérée comme un moyen de se pencher sur les problèmes sociaux contemporains. Cependant, aucune de ces approches n'a entièrement remplacé la tradition de la narration racontant la naissance de la nation. Les manuels et les programmes d'études ont continué de contenir un ensemble éclectique des trois approches : la narration racontant la naissance de la nation, la recherche à partir de sources primaires et l'exploration-recherche historique en relation avec les enjeux actuels.



### **RÉCIT NATIONAL OU DISCOURS HISTORIQUE?**

Avec le temps, la tradition de la narration racontant la naissance de la nation a de plus en plus été contestée. Certains historiens, particulièrement les postmodernistes, rejettent le concept d'un récit national unique. D'autres ont déploré ce qu'ils ont considéré être la fragmentation de l'histoire en tant que domaine d'études unifié. Pourtant, des historiens ont soutenu que les développements dans la recherche historique ont remis en question tout le concept de la narration racontant la naissance de la nation et de la création d'une identité nationale. Ils affirmaient que les nations modernes comptent un bon nombre de repositionnements et de revendications contradictoires face à l'identité et à la reconnaissance et que toute approche fondée sur une identité nationale faisant autorité devrait être rejetée. Voici une conclusion formulée par Peter Seixas (2002) :

*En raison de la situation difficile dans laquelle nous nous trouvons au début du 21<sup>e</sup> siècle, avec nos différents passés et nos différentes cultures se confrontant les unes aux autres, nos pratiques traditionnelles ne sont plus adéquates pour apporter des significations, principalement pour la raison suivante : elles ne fournissent aucun moyen de réconcilier différentes histoires et différents récits dans une société multiculturelle. Voilà la promesse du discours historique crucial : ce discours fournit une façon rationnelle, fondée sur la preuve et le débat, de discuter des différents récits qui se bousculent ou qui se contredisent. Il serait stérile de tenter de résoudre ces arguments avant d'arriver en classe dans le but de présenter aux élèves une vérité achevée. Nous devons plutôt apporter les arguments en classe. Les élèves doivent avoir l'occasion de contester les récits contradictoires, les diverses significations et les interprétations multiples du passé en étant encadrés, car ils seront confrontés à ce genre de réalité à l'extérieur de l'école et ils doivent apprendre à y faire face.*

### **NOUVEAU DÉBAT CONCERNANT LE BUT ET LE CONTENU DES COURS D'HISTOIRE**

Ainsi, durant les années 1990 au Canada et ailleurs, un débat vigoureux et souvent polémique a vu le jour concernant le but et le contenu des cours d'histoire. Certaines personnes regrettaient que les nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire n'aient pas tout balayé. D'autres ont demandé le retour de l'ancienne tradition de la narration racontant la naissance de la nation. Certains ont dit que l'accent mis sur l'histoire sociale avait transformé l'histoire en « victimologie » détruisant par le fait même toute perception de réalisations positives du Canada chez les élèves. Des personnes ont affirmé que les nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire affaiblissaient le sentiment d'identité nationale chez les élèves et accéléraient par le fait même la fragmentation du Canada.

À l'extérieur du Canada, cette agitation générale a amené la Grande-Bretagne à élaborer un programme d'études national en histoire; les États-Unis ont établi un ensemble de normes nationales en histoire; l'Australie a commencé l'élaboration d'un programme d'études national et des pays comme l'Afrique du Sud postapartheid, la Russie postsoviétique et les États successeurs ont commencé à s'attaquer à la préparation d'un nouveau programme d'études inclusif en histoire.

### **ANALYSE ET RECHERCHE SYSTÉMATIQUES**

Alors que le débat faisait rage dans les années 1990, une nouvelle approche voyait le jour pour l'enseignement de l'histoire. Cette approche prenait naissance dans les événements survenus au Royaume-Uni au cours des années 1970 et envisageait l'histoire non pas en tant que narration chronologique du passé national, mais en tant qu'exercice systématique d'analyse et d'investigation historiques. Les partisans de cette approche ont identifié un certain nombre de concepts qu'ils jugeaient essentiels pour comprendre l'histoire. Ces concepts comprenaient la preuve, l'interprétation, la causalité, la coordination des points de vue ou l'empathie, ainsi que le changement et la continuité. On enseignait aux élèves à se servir des idées comme matériaux pour bâtir leur capacité à penser historiquement. Dans cette optique, deux des objectifs à atteindre du programme d'études national en histoire du Royaume-Uni étaient la compréhension des interprétations de l'histoire et l'utilisation de sources historiques, alors que les normes nationales en histoire des États-Unis portaient sur l'analyse et l'interprétation de l'histoire.

### **UNE DISPOSITION HISTORIQUE : VOIR LE MONDE AUTREMENT**

Ken Osborne (2006) mentionne que ce dont nous avons besoin aujourd'hui est une formule qui combine des éléments des trois approches. Il propose un concept de « disposition pour l'histoire » qu'il voit comme l'amalgame de trois éléments :

- 1) l'étude des récits historiques, des connaissances factuelles et de la chronologie;
- 2) l'utilisation de l'histoire pour comprendre les enjeux du présent;
- 3) l'importance de l'histoire en tant que forme ou discipline de recherche vigoureuse.

*Une disposition historique est le résultat de l'expansion de l'expérience qui découle de l'étude des autres époques et des autres lieux. Il s'agit de la capacité à situer les préoccupations immédiates du présent dans une sorte de perspective plus large et à voir le monde autrement. Cette démarche nous aide à nous percevoir comme les héritiers du passé et les légataires de l'avenir.*

– Ken Osborne (2006)

## PREMIÈRES NATIONS, MÉTIS ET INUITS ET L'HISTOIRE DU CANADA

Selon John Ralston Saul, le Canada est une nation qui repose sur trois « piliers » : autochtone, francophone et anglophone. La société canadienne a souvent ignoré les contributions que les peuples autochtones ont apportées et continuent d'apporter au Canada. Georges Erasmus observe que ce n'est que récemment que l'on a commencé à reconnaître la participation des peuples autochtones à la « formation du Canada tel que nous le connaissons ».

Pour corriger les préjugés historiques et sociaux, il est important d'intégrer davantage les perspectives autochtones dans les programmes d'études. Il revient aux enseignants de veiller à ce que les perspectives des Premières Nations, Métis et Inuits soient présentées à tous les élèves avec justesse et exactitude. Non seulement cette intégration sera bénéfique pour les élèves autochtones mais elle profitera également aux élèves non autochtones. Un enseignement de qualité doit inclure les contributions de tous les intervenants à l'édification du pays au fil du temps. Les cours d'histoire, en particulier, doivent reconnaître la multiplicité de perspectives et de peuples qui ont façonné l'histoire et l'identité du Canada. Pour ces raisons il est important de reconnaître que l'histoire de la colonisation euro-canadienne ne constitue pas le récit complet de la nation.

Ce cours repose sur la pensée historique et tente de répondre à la question suivante :

### ***Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?***

Pour ce faire, l'étude historique doit inclure une réflexion sur les actions assimilatrices et colonialistes du passé ainsi qu'une considération profonde de la vision autochtone du passé, du présent et de l'avenir. En effet, selon John Ralston Saul (2008), ceci est notre patrimoine collectif : « Ce que nous sommes aujourd'hui est attribuable autant, et peut-être plus, à quatre siècles de cohabitation avec les civilisations autochtones qu'à quatre cent ans d'immigration. Nous sommes le résultat de cette expérience. »



### NOUVELLE APPROCHE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE



Le présent programme d'études remplace le programme d'études de sciences humaines 11<sup>e</sup> année *Histoire du Canada* publié en 1986. Depuis, de nouvelles connaissances concernant la réflexion et l'apprentissage ont changé notre façon d'enseigner et ont transformé nos écoles. L'enseignement de l'histoire a aussi évolué, passant de la simple mémorisation de faits à une démarche accordant une plus grande importance à la pensée critique et à la compréhension de concepts globaux qui persistent longtemps après l'acquisition des faits historiques.

En outre, les événements contemporains jouent un rôle plus important dans l'apprentissage du passé. Basées sur la recherche, les nouvelles tendances demandent un nouveau modèle de pensée et démontrent la nécessité de rendre l'étude de l'histoire plus expérientielle et plus significative. Le modèle proposé dans ce document est donc fondé sur les éléments suivants :

- *les principes de l'apprentissage constructiviste*
- *développer la pensée historique*
- *enseigner pour la compréhension*

### PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE CONSTRUCTIVISTE

Une grande partie de la documentation portant sur l'enseignement de l'histoire, au Canada et ailleurs, met l'accent sur la théorie de l'apprentissage constructiviste et le développement de la pensée critique. Osborne (2000) reconnaît l'importance du constructivisme pour l'histoire et les sciences humaines :

*Les conclusions indiquent que les élèves ont leurs propres idées concernant l'histoire et sont capables de faire plus que nous le pensions. Cela correspond au virage récent vers la théorie de l'apprentissage constructiviste qui nous dit – ce que les bons enseignants ont toujours su – que les élèves cherchent activement à construire le sens et que l'enseignement consiste à fournir l'environnement et l'orientation nécessaires pour leur permettre de comprendre ce qu'ils apprennent.*

Selon la théorie constructiviste, l'apprentissage est un processus actif dans lequel les élèves exploitent leurs connaissances et élargissent leur cadre de référence. En général, l'apprentissage constructiviste a quatre caractéristiques :

- construire le savoir, et non le recevoir;
- réfléchir et analyser, et non accumuler et mémoriser des faits;
- comprendre et mettre en application, et non répéter;
- être actif, et non passif.

#### **LA RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF**

Au cours des dernières décennies, d'importantes recherches ont été menées sur le cerveau, le développement cognitif et l'apprentissage. Les chercheurs ont posé des questions sur la capacité des élèves à comprendre l'histoire et à exercer une pensée historique. Selon Jean Piaget (1896-1980), le développement cognitif n'atteint pas le stade opérationnel formel avant l'âge adulte, ce qui peut mener à la conclusion que l'histoire est trop abstraite et trop complexe pour les jeunes apprenants. Par contre, d'autres pédagogues maintiennent que la théorie de Piaget ne s'applique pas à la discipline de l'histoire. En raison de ces points de vue divergents, des recherches ont été entreprises sur la pensée historique en relation à la théorie de l'apprentissage constructiviste.

Au Canada, plusieurs recherches récentes ont conclu que les jeunes sont très capables de s'engager dans la pensée historique (Osborne, 2000; Seixas, 2006; Peck, 2005; Létourneau, 2007; Lévesque, 2011). Ces études fournissent un fondement pour passer à une démarche axée sur la pensée historique dans l'enseignement de l'histoire.

### **LA PENSÉE HISTORIQUE CHEZ LES JEUNES**

Ken Osborne (2000) remarque que « les élèves, même ceux des années primaires, sont capables de procéder à une pensée beaucoup plus raffinée que nous l'avions pensé auparavant ». Carla Peck (2005) nous dit que « les élèves de tous les âges peuvent apprendre à utiliser certains des outils des historiens à divers degrés de complexité pour commencer à comprendre la nature de la pensée historique et pour s'orienter dans l'espace et le temps ». Dans le cadre d'une discussion sur la place de l'histoire dans les sciences humaines, Peter Seixas (1997) indique que « les jeunes ont effectivement des images du passé en tête et... tentent de comprendre ce que le passé peut signifier pour eux et pour leur avenir ». Seixas croit aussi que les éducateurs doivent aider les élèves à découvrir la signification de la pensée historique afin de rendre l'histoire pertinente pour les élèves. Bref, la documentation sur l'enseignement de l'histoire fournit d'importantes preuves que les jeunes ont effectivement la capacité d'avoir une pensée historique.

### **L'APPROCHE TRADITIONNELLE : « COUVRIR LES CONTENUS »**

Traditionnellement, l'enseignement de l'histoire a mis l'accent sur la mémorisation de faits particuliers concernant les grands personnages politiques, les dates et les événements principaux. Une telle approche accorde peu d'importance à la considération du contexte des événements et à l'analyse critique des récits historiques, pour se concentrer plutôt sur les exposés d'actes grandioses et la narration d'une série d'événements jugés importants. Les sources primaires, l'interprétation, l'analyse critique des représentations du passé, le débat et le développement de la pensée historique ne font habituellement pas partie de l'approche traditionnelle.

### **APPRENDRE L'HISTOIRE EN FAISANT DE L'HISTOIRE**

Comment peut-on changer l'enseignement pour rendre l'histoire plus intéressante et significative pour les élèves? Les enseignants doivent d'abord reconnaître l'importance de s'éloigner des cours magistraux et du seul manuel de base comme sources uniques d'information historique pour leurs élèves. Les élèves doivent « apprendre l'histoire en faisant de l'histoire » (Osborne, 2000). L'enseignement de l'histoire doit passer d'un processus de transmission de récits à un processus qui fournit aux élèves la matière première de l'histoire et qui les invite à déterminer quels récits devraient être racontés et dans quels buts (Peck, 2005).

*Pour développer cette littératie critique, les élèves ont besoin de situer et de remettre en question les idées avancées par les textes et leurs auteurs. Il faut les amener à comprendre que les sources historiques doivent être lues et interprétées non pas comme une encyclopédie de faits incontestés, mais plutôt comme des empreintes sur les lieux d'un crime.*

– Stéphane Lévesque (2011)

### **LES ÉLÈVES ONT LEURS PROPRES IDÉES CONCERNANT L'HISTOIRE**

La méthode traditionnelle en histoire ne convient plus pour aider les élèves à comprendre, car elle ne peut concilier différents récits et exposés (Seixas, 2002). Pour atteindre une littératie critique, il est important que les débats sur le passé se déroulent en classe et que les élèves participent aux discussions historiques :

*Les élèves doivent avoir la chance, tout en étant encadrés, de confronter les versions contradictoires, les diverses significations et les interprétations multiples du passé, car ils seront confrontés à ce genre de situations à l'extérieur de l'école. Ils doivent donc apprendre à réagir dans de tels cas. (Seixas, 2002)*

### **L'APPRENTISSAGE ACTIF N'EST PAS UNE IDÉE NOUVELLE**

La participation des élèves à leur apprentissage n'est ni une idée nouvelle, ni une démarche propre à l'histoire. Bon nombre d'enseignants possèdent une multitude de stratégies pour aider leurs élèves à trouver une pertinence et une signification et à prendre en main leur propre apprentissage. Les stratégies efficaces mobilisent les élèves et les encouragent à poser des questions, à formuler et à exprimer leurs propres idées, à exposer et à justifier leurs opinions, à entreprendre une exploration-recherche indépendante et à débattre des questions controversées. Les démarches axées sur l'élève, telles que l'exploration-recherche individuelle, l'apprentissage collaboratif, l'enseignement différentiel, le débat, la résolution de problème, la réflexion et la tenue d'un journal, facilitent l'acquisition significative du savoir et mènent à une plus grande responsabilisation des élèves face à leur apprentissage et à leur réussite globale.

### **LES TROIS PHASES DE L'APPRENTISSAGE**

La démarche pédagogique à trois temps utilisée dans le programme d'études en sciences humaines du Manitoba est fondée sur un modèle d'apprentissage constructiviste. La phase de mise en situation permet aux élèves d'articuler leurs apprentissages antérieurs sur un sujet et de se préparer à de nouveaux apprentissages. Cette démarche devient le fondement pour la construction de nouvelles connaissances durant la phase de réalisation. Durant la phase de réalisation, les élèves incorporent les nouvelles informations à ce qu'ils savent déjà. Finalement, durant la phase d'intégration, l'apprentissage est renforcé et accru et les élèves font une réflexion active et évaluent comment leurs apprentissages s'intègrent à diverses situations.

### **L'ENQUÊTE OU L'EXPLORATION-RECHERCHE**

Le modèle d'exploration-recherche ou d'enquête guidée est fondé sur la théorie constructiviste. L'exploration-recherche est basée sur la curiosité de l'élève et lui permet d'orienter le processus d'apprentissage par la possibilité de poser des questions, d'observer, de découvrir, d'analyser et de tirer des conclusions. L'exploration-recherche n'est pas un phénomène nouveau et fait partie intégrante du programme d'études en langues, en sciences et en sciences humaines du Manitoba et d'ailleurs. Glaserfeld (1995) souligne que de nombreux enseignants inspirés reconnaissent l'importance de la participation des élèves dans la construction de leur apprentissage et indique que des enseignants font appel à des stratégies et à des méthodes pédagogiques fondées sur une approche constructiviste et un modèle d'exploration-recherche.

### **EN HISTOIRE, LE CONTENU ET LA PÉDAGOGIE NE PEUVENT ÊTRE SÉPARÉS**

Gibson et McKay (2001) croient qu'« il existe un potentiel qui n'a pas été atteint pour la théorie constructiviste en sciences humaines », alors que d'autres considèrent qu'elle est particulièrement pertinente en histoire. Osborne (2000) affirme que le constructivisme est particulièrement approprié à l'histoire : « il existe des moyens d'établir des liens entre la matière en histoire et les préoccupations des élèves et un de ces moyens consiste à aborder cette matière comme quelque chose à investiguer et à explorer plutôt qu'à mémoriser. En fait, il s'agit d'apprendre l'histoire en faisant de l'histoire ». D'autres personnes sont d'avis que la matière en histoire et les méthodes pédagogiques sont inséparables. Peck (2005) mentionne que le contenu et la pédagogie ne peuvent être séparés, « parce que la connaissance de l'histoire se développe mieux en faisant de l'histoire – en utilisant les outils de la discipline (ou de l'historien) pour construire la connaissance historique ».

### **L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE EN SCIENCES HUMAINES**

La documentation indique que les sciences humaines ont du retard par rapport à d'autres matières dans le virage vers des stratégies d'apprentissage constructivistes. Toutefois, comme le soulignent Charland et Moisan (2003), les programmes d'études révisés récemment « favorisent la démarche constructiviste pour atteindre les objectifs visés ». Gibson et McKay (2001) croient que les conclusions des recherches sur le cerveau rendent nécessaires les changements majeurs sur le plan de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'études et que ces programmes doivent refléter la vision constructiviste.

*Les principes de la théorie constructiviste soutenus par la recherche sur le cerveau exigent un changement radical sur le plan de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme d'études en sciences humaines... Certains des changements apportés au programme d'études consisteraient à reconnaître et à célébrer l'enfant en tant que constructeur actif de la place qu'il occupe au sein d'une communauté de personnes qui fournit une tribune pour la négociation sociale des significations communes. (Gibson et McKay, 2001)*

Murphy (1997) indique qu'une démarche constructiviste fournira un paradigme pour transformer la pratique pédagogique : « Pour bien des gens, le constructivisme est la solution pour répondre à un système scolaire en déclin et fournit une solution de rechange solide, cohérente et convaincante aux paradigmes actuels. »



### **UNE APPROCHE ÉQUILIBRÉE**

Le constructivisme n'est pas la seule approche à utiliser en enseignement de l'histoire et elle n'est pas nécessairement la plus appropriée pour tous les élèves. Wiggins et McTighe (1998) affirment que « des méthodes et des techniques pédagogiques particulières découlent des types d'apprentissages nécessaires pour atteindre un résultat recherché ». Ils suggèrent que les enseignants adoptent une approche équilibrée comprenant des interventions didactiques et des stratégies d'accompagnement ainsi qu'une pédagogie constructiviste. L'approche sera déterminée par les besoins des élèves ainsi que les connaissances et les compétences à acquérir. Un élève qui éprouve des difficultés avec les concepts et les éléments fondamentaux pourrait obtenir de meilleurs résultats avec les méthodes didactiques et d'accompagnement. Les élèves autonomes bénéficieront quant à eux de la possibilité d'exploiter leur curiosité naturelle, de développer de nouvelles connaissances et de « découvrir » de nouvelles idées.

### **LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE**

Les recherches proposent une multitude de solutions pour rendre l'histoire plus intéressante aux yeux des élèves (Fielding, 2005; Osborne, 2000; Murphy, 1997). Voici ce que recommande Murphy aux enseignants :

- présenter et favoriser les points de vue diversifiés et les représentations des concepts et du contenu;
- collaborer avec les élèves pour établir des buts et des objectifs;
- jouer le rôle de guides, de moniteurs, d'accompagnateurs, de tuteurs et d'animateurs;
- offrir des activités, des possibilités, des outils et un milieu qui favorise la métacognition, l'auto-analyse, l'autodiscipline, l'autoréflexion et la conscience de soi;
- encourager les élèves à jouer un rôle central dans la médiation et le contrôle de l'apprentissage;
- concevoir des situations et des milieux d'apprentissage et mettre l'accent sur les compétences, le contenu et les tâches qui sont pertinents, réalistes et authentiques et représentent une complexité naturelle;
- donner aux élèves l'accès à des sources primaires d'information et s'assurer que ces sources sont authentiques;
- mettre l'accent sur la construction du savoir (plutôt que sur la reproduction);
- reconnaître que la construction du savoir se déroule dans des contextes individuels et dans le cadre de négociations, de collaborations et d'expériences sociales;
- tenir compte des connaissances, des croyances et des attitudes existantes des élèves durant le processus de construction du savoir;
- mettre l'accent sur la résolution de problèmes, la réflexion de niveau élevé et la compréhension profonde;
- reconnaître que les erreurs permettent de se pencher sur la construction du savoir actuel des élèves;



- encourager l'exploration et aider les élèves à acquérir des connaissances de façon indépendante alors qu'ils gèrent la poursuite de leurs propres objectifs d'apprentissage;
- donner aux élèves l'occasion de faire des apprentissages par la pratique en augmentant la complexité des tâches, des compétences et des connaissances à acquérir;
- mettre l'accent sur la complexité des connaissances, l'interrelation conceptuelle et l'apprentissage interdisciplinaire;
- encourager l'apprentissage collaboratif et coopératif pour exposer les élèves à différents points de vue;
- utiliser l'échafaudage pédagogique pour aider les élèves à se surpasser;
- encourager une évaluation qui sera authentique et enchâssée dans la matière enseignée.

### **UN CHANGEMENT DE PARADIGME**

Le constructivisme est une démarche axée sur l'élève et dans laquelle l'enseignant joue un rôle essentiel. Les recherches confirment qu'un enseignement efficace selon une démarche constructiviste nécessite une solide base de connaissances, d'importantes compétences pédagogiques et de gestion, ainsi que la capacité de remplir divers rôles d'enseignement (Bruno-Jofré et Schiralli, 2002; Osborne, 2000; Murphy, 1997).

La mise en place des stratégies constructivistes exige un changement de paradigme au chapitre du rôle joué par l'enseignant. Osborne (2000) affirme que les enseignants ne peuvent pas utiliser la démarche de pensée historique constructiviste « s'ils ne la connaissent pas eux-mêmes sur le bout des doigts ». Il souligne l'importance que « l'enseignant connaisse sa matière sur le plan factuel et insiste sur la compréhension de la matière comme une forme d'exploration-recherche rigoureuse ». Bruno-Jofré et Schiralli (2002) croient que les enseignants en histoire doivent « ... comprendre l'histoire en tant que discipline, ainsi que les importants sujets de controverse et les divers paradigmes explicatifs avec lesquels les historiens travaillent ». Ces précisions contredisent clairement la croyance commune voulant que l'enseignement de l'histoire n'exige aucune compétence spécialisée.

### **UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE POUR L'ENSEIGNANT**

L'enseignement de l'histoire exige des enseignants compétents sur le plan scolaire et pédagogique. De plus, le rôle des enseignants est aussi très différent dans une approche constructiviste, car ceux-ci doivent agir à titre d'animateurs, de guides et de mentors en plus de transmettre le savoir. Les enseignants préparent la voie à l'apprentissage et aident les élèves à établir les paramètres de la situation d'apprentissage et les critères d'évaluation. Murphy (1997) mentionne que « l'enseignement dans une telle perspective est aussi un processus d'apprentissage pour l'enseignant ».

La théorie constructiviste est fondée sur une épistémologie sérieuse. Elle offre des avantages bien documentés et est de plus en plus acceptée par les pédagogues et les concepteurs de programmes d'études au Canada et ailleurs dans le monde, selon Gibson et McKay (2001). Il s'agit d'un modèle soutenu par la recherche sur le cerveau et qui offre aux éducateurs « une occasion renouvelée de faire de l'enseignement et de l'apprentissage orientés sur l'exploration-recherche une réalité ».

### **COMMENT RENDRE L'HISTOIRE DU CANADA PERTINENTE POUR LES JEUNES?**

Selon Jocelyn Létourneau (2007), il s'agit d'un défi costaud : « Comment amener les gens, les jeunes en particulier, à assimiler l'histoire plus complexe d'un pays dissonant depuis toujours et dont la force relative réside peut-être dans la reconnaissance politique de cette dissonance plutôt que dans sa dénégation? » Il admet que les jeunes ont souvent une vision plutôt mythologique du passé, une « mythistoire » qui doit être déconstruite malgré sa fonction identitaire.

### **RIGUEUR ET COMPLEXITÉ**

Létourneau (2007) encourage les enseignants d'histoire à sortir du « canon habituel » de la discipline, et il leur conseille de mettre l'accent sur la rigueur et la complexité dans notre enseignement. Par rigueur, il entend « le souci des faits, le respect de ce qui est survenu, la décence de révéler l'ambiguïté des situations ». Il continue :

*La noblesse de l'enseignement est d'amener les jeunes à voir le monde sous d'autres jours, à les introduire à des perspectives qui sortent du sens commun, à confronter leurs idées acquises, à les mener dans des ailleurs énonciatifs ou interprétatifs qu'ils ne soupçonnaient pas, et ce, en évitant de les abandonner à leur sort.*

Par complexité, il entend « le souci de faire ressortir, auprès des jeunes, le caractère souvent composé, confus, embrouillé, ambigu, évasif, équivoque, paradoxal et touffu » du passé. Une telle approche à l'enseignement de l'histoire n'est ni simple ni facile, mais elle offre aux jeunes l'occasion de penser de manière critique et de dialoguer sur des sujets significatifs afin de se construire une compréhension plus profonde et enrichie de notre passé collectif.

### DÉVELOPPER LA PENSÉE HISTORIQUE

*La pensée historique s'appuie sur une attitude, une méthode et un langage qui permet de (re) construire des interprétations valides des réalités sociales d'autrefois. L'histoire, avant d'être un récit à transmettre ou à mémoriser, est un mode de développement du savoir, un moyen d'organiser et de partager la connaissance du passé. En élaborant ce savoir, les historiens acquièrent un certain pouvoir de contrôle et d'influence sociale. La pensée historique offre ainsi aux acteurs, qu'ils soient élèves ou experts, une certaine autonomie intellectuelle permettant aux titulaires d'avoir accès aux ressources du passé et surtout de les interpréter de manière à créer leur propre récit historique.*

- Stéphane Lévesque (2011)

*L'article suivant propose un cadre pour l'enseignement et l'évaluation de la pensée historique. Il est reproduit avec la permission de l'auteur : Peter Seixas (2006) du Centre pour l'étude de la conscience historique, Université de la Colombie-Britannique.*

*Cet article est aussi disponible en ligne sur le site du Projet de la pensée historique :*

<http://www.historybenchmarks.ca/fr/>

Que devraient savoir les élèves et que devraient-ils être en mesure de faire une fois qu'ils ont terminé leur formation en histoire à l'école? La mémorisation de faits et de dates n'est certainement pas la bonne réponse à cette question. De nombreux documents accompagnant le programme d'études parlent de « pensée historique », mais ils n'en décrivent pas très clairement le sens pour les enseignants et les élèves. Si ce n'est pas la connaissance cumulative de faits, alors quel est le fondement d'un programme d'histoire qui s'étend sur plusieurs années? Quel que soit ce fondement, il doit guider les évaluations en histoire. Sinon, comment être certain de bien mesurer les véritables acquis? Les énoncés généraux des programmes d'études sur les valeurs de l'étude de l'histoire ne sont pas suffisants, sauf si ce sont ces principes qui guident nos évaluations. Le présent document vise à définir la pensée historique et à nous donner des fondements de l'évaluation en histoire.

Ken Osborne mentionne : « ... on ne sait pas si, ou dans quelle mesure, les cours d'histoire aux différents niveaux sont conçus pour reposer les uns sur les autres, de façon cumulative. »<sup>1</sup> Des chercheurs et des créateurs de programme britanniques se sont justement penchés sur ce problème de progression. La pensée historique, ce n'est pas tout ou rien : à la base de sa définition repose la notion de progression, mais la progression vers quoi?<sup>2</sup>

Des chercheurs ont identifié des concepts historiques « structurels » qui forment la base de la pensée historique. Le cadre proposé adopte une telle approche, avec six concepts de la pensée historique distincts, mais étroitement interreliés.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Osborne, K. (2004). *Canadian History in the Schools*. Toronto: Historica, p. 13  
Document disponible en ligne : <http://www.historica.ca/prodev/file.do?id=20688>

<sup>2</sup> Lee, P., & Shemilt, D. (2003). "A scaffold, not a cage: progression and progression models in history", *Teaching history*, 113, p. 2-3.

<sup>3</sup> Ashby, R. (2005). "The nature of levels and issues of progression in history: Notes and extracts for reflection", *PGCE Support Materials* (p. 7). Royaume-Uni: Institute of Education. <http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm> (3 avril 2006). Pour une version antérieure de la formulation de Seixas, voir Seixas (1996), « Conceptualizing the growth of historical understanding », dans D. Olson & N. Torrance (eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling*, Oxford, UK: Blackwell, p. 765-783.

## II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Les élèves devraient être en mesure :

1. d'établir **la pertinence historique** (pourquoi s'intéresser, aujourd'hui, à certains événements ou à certaines tendances de l'histoire; *p. ex., pourquoi la bataille des Plaines d'Abraham joue-t-elle un rôle si important dans l'histoire du Canada?*)
2. de recourir à **des traces ou des preuves** découlant de sources primaires (comment trouver, choisir, contextualiser et interpréter des sources en vue d'en tirer un argument historique; *p. ex., que nous dit un article d'un journal de Berlin, en Ontario, en 1916, sur les attitudes à l'égard des Canadiens allemands en temps de guerre?*)
3. de dégager **la continuité et le changement** (qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré constant au fil du temps; *p. ex., qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré inchangé dans la vie des jeunes adolescentes, entre les années 1950 et aujourd'hui?*)
4. d'analyser **les causes et les conséquences** (comment et pourquoi certaines conditions et actions en déclenchent d'autres; *p. ex., quelles étaient les causes de la rébellion du Nord-Ouest?*)
5. d'adopter **des perspectives historiques** (comprendre le passé comme s'il s'agissait d'un « pays étranger » avec ses contextes sociaux, culturels, intellectuels et même émotionnels différents, contextes qui ont façonné la vie et les gestes des populations; *p. ex., qu'est-ce qui a incité John A. Macdonald à comparer les Chinois à des bêtes de somme en 1886?*)
6. de comprendre **la dimension éthique** des interprétations historiques (recoupe bon nombre d'autres questions : comment nous, aujourd'hui, évaluons les agents de divers événements du passé, dans quelle mesure les interprétations du passé diffèrent-elles des positions morales d'aujourd'hui, quand et comment les injustices du passé exercent-elles leur influence sur notre société actuelle? *p. ex., que faire, aujourd'hui, de l'héritage laissé par les pensionnats autochtones?*)

## II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Mis ensemble, ces concepts lient la « pensée historique » aux compétences de la « littératie historique ».<sup>4</sup> Cette formulation n'est pas un énoncé définitif de la pensée historique, ni la seule façon de l'approcher. Comme l'a écrit Patrick Watson, dans son rapport d'avril 2006 au Symposium national sur le projet de la pensée historique, alors qu'il citait Niels Bohr sur l'étude de la physique et des mathématiques : « L'élaboration d'une nouvelle formule n'était pas, en fait, une avancée vers la vérité, mais plutôt la création d'un langage grâce auquel les chercheurs pouvaient s'entendre et qui représentait les objectifs de la recherche. »

Il importe également de noter que ces éléments ne sont pas des « habiletés », mais plutôt un ensemble de concepts qui guident et façonnent la pratique de l'histoire. Afin de comprendre la continuité et le changement, par exemple, il faut savoir ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé. La pensée historique ne prend son sens que lorsqu'elle repose sur un contenu pertinent.

*Étudier l'histoire, c'est penser la réalité humaine de manière historique.  
Au risque de simplifier, disons que pour des fins didactiques que ce mode  
particulier d'appréhender le passé s'appuie sur au moins trois composantes  
de la discipline : l'attitude, la méthode et le langage.  
- Stéphane Lévesque (2011)*

<sup>4</sup> Dans des versions précédentes, le terme « littératie » était utilisé au lieu de « pensée ». En avril 2006 lors d'un symposium national on a discuté de cette question de terminologie sans la résoudre. Au symposium on a noté un lien à la « littératie culturelle » de E.D. Hirsch, ce qui désigne un ensemble de connaissances factuelles communes. Puisque ce projet ne cherche pas à préciser les contenus factuels des programmes d'études, le mot « littératie » a été remplacé par « pensée » historique. Cependant, les éléments de la littératie critique (dégager la perspective en lecture, le texte argumentatif en écriture) demeurent des buts fondamentaux du cadre de la pensée historique.

**Afin d'adopter une pensée historique, les historiens, le public en général et les élèves en particulier doivent :**

### **IH** ÉTABLIR L'IMPORTANCE HISTORIQUE

*Les principes qui permettent de déterminer « qui » et « quoi » enseigner, apprendre et garder en mémoire.*

Le passé, c'est tout ce qui s'est produit avant, partout. Nous ne pouvons pas bien sûr apprendre tout cela. Nous faisons des efforts pour apprendre ce qui est pertinent sur le plan historique pour s'en souvenir, mais comment déterminer ce qui est pertinent? Les élèves qui ne s'intéressent pas à cette question se contenteront de ce qu'on leur présente (que ce soit l'enseignant ou le manuel). Mais d'un autre côté, et cela pose également problème, les élèves peuvent traduire « pertinent » par « ce qui m'intéresse ». La clé d'une meilleure compréhension de la pertinence repose sur la capacité de relier des tendances ou des événements particuliers à d'autres et ce, de diverses façons. Ainsi, les événements pertinents comprennent ceux qui ont entraîné de grands changements sur de longues périodes pour un grand nombre de personnes (p. ex., la Seconde Guerre mondiale). Mais, il existe d'autres critères de pertinence possibles.<sup>5</sup> Le problème de la pertinence est complexe car il dépend du point de vue et du but : ce qui est considéré comme pertinent peut varier au fil du temps et d'un groupe à un autre.

#### **Aspects de la pertinence historique :**

- a) donne lieu à un changement (l'événement, la personne ou la situation a eu un impact important, pour de nombreux individus, pendant une longue période).
- b) est révélatrice (l'événement, la personne ou la situation met en lumière une situation nouvelle, ou de longue date dans l'histoire et dans la vie contemporaine, ou était important à un moment de l'histoire dans la mémoire collective d'un ou de plusieurs groupes).

**Remarque :** De nombreux sujets présentent soit a) soit b), mais pas nécessairement les deux.

Il faut également mentionner que dans les deux cas, les élèves peuvent établir la pertinence historique d'un événement ou d'un personnage en le reliant à d'autres événements dans un texte ou un argument historique. « C'est pertinent parce que c'est dans le manuel d'histoire. » et « C'est pertinent parce que je m'y intéresse. » : voilà deux explications inadéquates de la pertinence historique.

5. Counsell, C. (2004). « Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance ». *Teaching History*, 114, p. 30-36.

**IH** ÉTABLIR L'IMPORTANCE HISTORIQUE (SUITE)

À un niveau plus avancé, les élèves seront en mesure :

- a) de montrer la pertinence d'un événement, d'une personne ou d'une situation, soit en expliquant comment il s'inscrit dans un texte narratif plus vaste et significatif, soit en montrant comment il met en lumière une situation nouvelle ou de longue date.
- b) d'expliquer comment et pourquoi la pertinence historique varie au fil du temps et d'un groupe à l'autre.

Tâches pour les élèves :

- a) expliquer ce qui rend [X] pertinent.
- b) choisir les « événements les plus pertinents » (p. ex., dans l'histoire du Canada, au 20<sup>e</sup> siècle, pour les nouveaux immigrants au Canada), et expliquer les choix.
- c) identifier et expliquer les différences de pertinence au fil du temps ou d'un groupe à un autre (p. ex., *Pourquoi l'histoire des femmes est-elle plus importante aujourd'hui qu'il y a 50 ans? Pourquoi les Canadiens considèrent-ils Louis Riel pertinent, alors que ce n'est pas le cas pour les Américains?*).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



### **P** RECOURIR AUX PREUVES DÉCOULANT DES SOURCES PRIMAIRES

Ici, on entend comment trouver, sélectionner, interpréter et contextualiser des sources primaires. Il existe différentes formes de sources primaires, p. ex., des relevés, des témoignages, des reliques : les différences entre ces documents appellent des questions particulières. Lire une source pour y trouver des *faits* exige des stratégies différentes que lire une source pour y trouver de l'*information*.

On peut voir cela, de façon grossière, comme la différence entre lire le bottin téléphonique (pour trouver de l'information) et étudier l'empreinte d'une botte dans la neige sur la scène d'un meurtre (pour trouver des preuves ou des faits). En consultant le bottin téléphonique, on ne se demande pas « Qui a écrit ce bottin? » ou « Pourquoi a-t-il été organisé de cette façon? » (sauf, peut-être, si nous obtenons un mauvais numéro). D'un autre côté, avec l'empreinte du pied, cette trace du passé, nous étudions pour savoir si elle peut nous donner des indices sur la personne qui portait les bottes, le moment où l'empreinte a été faite, ainsi que d'autres détails sur ce qui se passait à ce moment précis. La première chose à établir ici est la suivante : « Quelle est cette trace dans la neige? » Les manuels d'histoire sont généralement utilisés comme des bottins téléphoniques : on y cherche de l'information. Les sources primaires doivent être lues différemment. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique et tirer des hypothèses.

#### **Aspects des preuves historiques :**

**Remarque :** Le terme « auteur » est ici utilisé pour désigner toute personne qui a écrit, peint, photographié, dessiné ou créé la source en question.

- a) De bonnes questions sont essentielles afin de transformer une source en faits, la première question est la suivante : « De quoi s'agit-il? »
- b) Auteur : la position de l'auteur est un aspect essentiel.
- c) Les sources primaires peuvent révéler de l'information sur les buts (conscient) de l'auteur, ainsi que sur ses valeurs (inconscient) et son point de vue sur le monde.
- d) Une source doit être lue dans son contexte historique.
- e) L'analyse de la source doit également nous donner des faits nouveaux sur son contexte historique.

#### **À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :**

- a) d'utiliser plusieurs sources primaires pour construire le récit d'un événement historique.

**P** RECOURIR AUX PREUVES DÉCOULANT DES SOURCES PRIMAIRES (SUITE)

Tâches pour les élèves :

- a) Trouver et sélectionner des sources primaires appropriées pour répondre à des questions historiques.
- b) Formuler des questions sur une source primaire dont les réponses devraient jeter une nouvelle lumière sur le contexte historique.
- c) Analyser une source primaire afin de dégager les buts, les valeurs et les points de vue de l’auteur.
- d) Comparer les points de vue et l’utilité de plusieurs sources primaires.
- e) Déterminer ce à quoi on peut, et ne peut pas répondre à partir de sources primaires.
- f) Utiliser des sources primaires pour bâtir un argument ou un texte narratif.

**Remarque** : Dans ce document, ce symbole indique qu’il s’agit d’une source primaire.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### DÉGAGER LA CONTINUITÉ ET LE CHANGEMENT

La continuité et le changement sont essentiels pour organiser la complexité du passé. Il s'est passé beaucoup de choses, à tout moment de l'histoire. Les changements surviennent selon un rythme différent, à différents moments de l'histoire, et en même temps dans différents aspects de la vie. Par exemple, les changements technologiques peuvent survenir très rapidement à un moment où il y a peu de changement sur le plan politique. Une des clés de la continuité et du changement est de rechercher le changement là où il ne semble pas en avoir, et de chercher la continuité là où l'on s'imaginait trouver du changement. Les élèves se méprennent souvent sur l'histoire en croyant qu'il ne s'agit que d'une liste d'événements. Lorsqu'ils voient que certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, ils se font une idée toute autre du passé. Ils ne diront plus « il ne s'est rien passé en 1901 ». Nos jugements sur la continuité et le changement reposent sur des comparaisons entre un moment du passé et du présent, ou entre deux moments du passé (p. ex., avant et après la Révolution française).

**Remarque :** Comme la continuité et le changement sont étroitement reliés aux causes et aux conséquences, les tâches des élèves réunissent souvent ces deux concepts.

#### Aspects de la continuité et du changement :

- La continuité et le changement sont interreliés : le processus du changement est généralement continu, et n'est pas isolé en une série d'événements distincts.
- Certains aspects de la vie changent plus rapidement que d'autres au cours de certaines périodes. Les points tournants et même parfois les événements déclencheurs, aident à situer le changement.
- Le **progrès et le déclin** sont des façons d'évaluer le changement au fil du temps. Changement ne signifie pas toujours progrès.
- La **chronologie** aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement (on ne peut comprendre la continuité et le changement sans connaître l'ordre dans lequel les événements sont survenus).
- La **périodisation** aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.

#### À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :

- d'expliquer comment certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, à n'importe quel moment de l'histoire.
- d'identifier les changements au fil du temps dans certains aspects de la vie que l'on considère généralement continus, et de dégager des continuités dans certains aspects de la vie où l'on s'attend à trouver des changements.
- de comprendre que la périodisation et les jugements sur le progrès et le déclin peuvent varier selon le but et le point de vue.

#### Tâches des élèves :

- Placer une série d'images en ordre chronologique et expliquer pourquoi elles sont dans cet ordre.
- Comparer deux documents (ou plus) de différentes périodes et expliquer ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé.
- Évaluer le progrès et le déclin du point de vue de différents groupes, depuis un certain moment dans le temps.



### ANALYSER LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES

Au centre des causes et des conséquences, on retrouve le rôle actif, ou *agent*, que jouent les gens (individuellement ou collectivement) pour promouvoir et façonner le changement dans l'histoire, ou y résister. Les causes sont liées aux *motivations* (ou intentions) d'un individu ou d'un groupe, mais s'en distinguent. Elles sont donc multiples et multidimensionnelles, et reposent sur des idéologies, des institutions et des conditions à long terme, et des actions et des événements à court terme. Les causes avancées pour un événement en particulier (et leur ordre de priorité) peuvent différer selon l'importance de cet événement historique et les approches et points de vue idéologiques de l'historien.

#### Aspects des causes et des conséquences :

- a) Les êtres humains peuvent déclencher des changements historiques, mais ils le font dans des contextes qui imposent des limites au changement. Ces contraintes peuvent être l'environnement naturel, la géographie, l'héritage historique, ainsi que d'autres personnes qui souhaitent des choses différentes. Les agents humains sont donc perpétuellement confrontés à des conditions dont plusieurs (p. ex., les systèmes politiques et économiques) sont héritées d'actions humaines antérieures.
- b) Les actions ont souvent des conséquences inattendues.

#### À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :

- a) d'identifier le rôle des actions humaines intentionnelles et des contraintes à ces actions dans le changement.
- b) d'identifier diverses causes d'un événement particulier, à partir d'un ou de plusieurs récits d'un événement.
- c) de construire des hypothèses (p. ex., si la Grande-Bretagne n'avait pas déclaré la guerre à l'Allemagne en 1914, alors...).

#### Tâches des élèves :

- a) Étudier un événement de la vie quotidienne (p. ex., un accident de voiture) afin d'en déceler les causes possibles (p. ex., l'habileté et le temps de réaction du conducteur, l'état de santé ou de fatigue du conducteur, la distraction, une infraction au code de la route, la condition de la voiture, la technologie, le climat, l'affichage, l'absence de feux de circulation, la vitesse, la taille du véhicule qui venait en sens inverse, etc.).
- b) Analyser un passage historique et identifier les « types de causes » (p. ex., économiques, politiques, culturelles, conditions, actions individuelles) présentées comme telles.
- c) Étudier la relation entre les motivations et les intentions individuelles d'un quelconque intervenant et les conséquences de ses actions.
- d) Créer un graphique des causes (p. ex., internement des Japonais) et expliquer la disposition choisie.
- e) Comment les gens à l'époque ont expliqué les causes de [x] et en quoi cette explication est-elle différente de celle que nous avancerions aujourd'hui?

### **PH** ADOPTER UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

« Le passé est un pays étranger », et par conséquent difficile à comprendre. Mais se plier à cet exercice nous donne une meilleure idée de toute l'étendue des comportements humains, de l'organisation sociale et des options autres que celles que l'on tient pour acquies, et nous permet également de placer nos préoccupations actuelles dans un contexte élargi. Par adopter un point de vue historique, on entend comprendre le contexte social, culturel, intellectuel et même émotionnel qui a façonné la vie et les actions des gens du passé. Même si l'on parle parfois d'« empathie historique », il s'agit d'une notion fort différente de celle de l'identification à une autre personne.

#### **Aspects de la perspective historique :**

- a) Pour adopter le point de vue d'intervenants de l'histoire, il faut recourir à des faits pour tirer des hypothèses sur ce que les gens ressentaient et pensaient (éviter le présentisme – l'application injustifiée d'idées actuelles à des intervenants du passé). L'empathie qui n'est pas fondée sur des faits est sans valeur historique.
- b) Tout événement ou toute situation historique en particulier fait appel à des intervenants qui pouvaient avoir des points de vue différents sur cet événement ou cette situation. Pour comprendre l'événement, il est essentiel de comprendre les perspectives multiples des intervenants historiques.
- c) Adopter le point de vue d'un intervenant historique, ce n'est pas s'identifier à cet intervenant.

#### **À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :**

- a) de reconnaître le présentisme dans un récit historique.
- b) d'utiliser des faits et leur compréhension du contexte historique pour déterminer pourquoi les gens ont agi comme ils l'ont fait (ou pensé ce qu'ils ont pensé), même si leurs gestes semblent de prime abord irrationnels ou inexplicables, ou encore différents de ce que *nous aurions fait ou pensé*.

#### **Tâches des élèves :**

- a) Écrire une lettre, un journal, une affiche (etc.) selon le point de vue de [x], et reposant soit sur des sources fournies par l'enseignant, soit sur des sources trouvées par les élèves.
- b) comparer les sources primaires écrites (ou dessinées, peintes, etc.) selon deux points de vue contradictoires ou différents d'un même événement. Expliquer les différences.

### **DÉ** COMPRENDRE LA DIMENSION ÉTHIQUE DE L'HISTOIRE

Les historiens essaient de ne pas exprimer de jugements moraux explicites sur des intervenants en pleine action. Mais une fois que tout est dit et fait, si l'histoire est pertinente, elle s'accompagne d'un jugement d'ordre éthique. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui. L'héritage d'actions passées est un des nombreux révélateurs de la dimension éthique de l'histoire : dans quelles circonstances doit-on se souvenir (p. ex., des soldats morts au combat) ou offrir réparation (p. ex., aux victimes des pensionnats autochtones)?

#### **Aspects de la dimension éthique :**

- a) Tous les récits historiques pertinents reposent sur un jugement éthique explicite ou implicite.
- b) Le jugement éthique en histoire est plus difficile à rendre en raison de la responsabilité collective et des changements importants qui surviennent au fil du temps. En portant un jugement éthique sur des actions passées, nous risquons toujours d'imposer nos propres valeurs anachroniques.
- c) Les historiens remédient souvent au conflit entre a) et b) en :
  - encadrant les questions qui ont une dimension morale;
  - en évitant de porter un jugement afin de comprendre les perspectives des intervenants;
  - en tirant de leur étude des observations sur les répercussions morales, aujourd'hui, de leurs textes narratifs et arguments.

#### **À un niveau plus avancé, les élèves doivent être en mesure :**

- a) de rendre des jugements sur les gestes posés par les gens du passé, de reconnaître le contexte historique dans lequel ils ont posé ces gestes.
- b) d'utiliser des textes historiques pour étayer leurs jugements sur des questions éthiques et stratégiques actuelles.

#### **Tâches des élèves :**

- a) Étudier un événement historique qui repose sur un conflit (p. ex., attitudes en faveur et contre le droit de vote des femmes, pourquoi le Canada a-t-il admis si peu de Juifs en 1933-1939, l'interdiction du potlatch), identifier les perspectives en cours à cette époque et expliquer ce que ces conflits historiques nous ont appris.
- b) Les élèves choisissent un enjeu moral actuel (p. ex., le rôle du Canada en tant que gardien de la paix, soins de santé publics par rapport aux soins privés, protection de l'environnement), ils mènent une recherche sur ses antécédents historiques et en expliquent les répercussions.

### ENSEIGNER POUR LA COMPRÉHENSION

L'exploration-recherche est menée par l'élève.

L'exploration-recherche constructiviste mène à un véritable et riche apprentissage centré sur l'élève. Ce modèle est axé sur l'importance de poser des questions, de recueillir et d'interpréter des preuves et de formuler des conclusions en vue d'acquérir d'importantes connaissances à long terme. Les situations d'apprentissage fondées sur un modèle d'exploration-recherche ont pour but d'aider les élèves à acquérir des connaissances fondamentales ayant d'importants liens conceptuels interdisciplinaires.

*... toutes les disciplines ont des méthodes particulières de raisonner un problème. ... Celle propre à l'histoire s'appuie sur une démarche d'enquête qui vise à problématiser un objet d'étude circonscrit dans le temps et l'espace selon une série d'étapes : poser le problème, faire la recherche documentaire, analyser les sources, interpréter les données et présenter (synthétiser) les résultats.*  
- Stéphane Lévesque (2011)

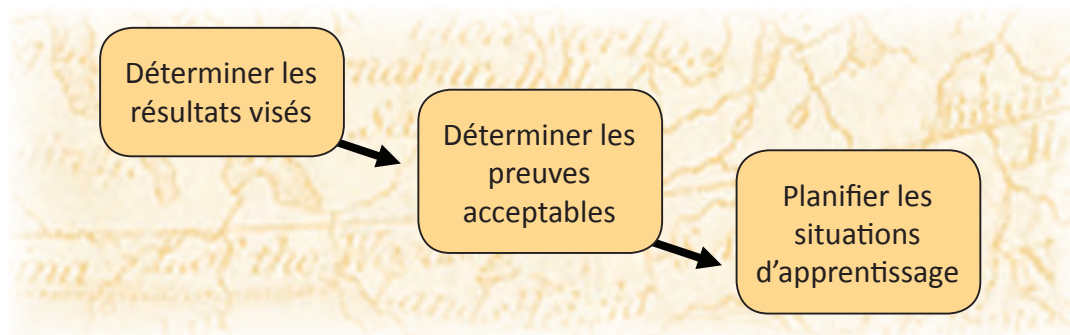
### LE MODÈLE DE PLANIFICATION À REBOURS

La planification traditionnelle commence avec les activités.

L'ouvrage *Understanding by Design* (Wiggins et McTighe, 1998) présente une manière d'envisager les programmes d'études ainsi que les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Cette approche, appelée « planification à rebours », s'oppose à l'approche traditionnelle dans laquelle la planification commence par la matière à enseigner, pour ensuite passer aux activités de l'élève et se terminer par l'évaluation des apprentissages.

La planification à rebours commence par les résultats d'apprentissage.

Le modèle de planification à rebours comporte trois phases qui orientent la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. La planification de l'enseignement est fondée sur ce que l'élève doit savoir et doit pouvoir faire pour acquérir les « connaissances fondamentales » visées. Les tâches demandées à l'élève sont conçues de façon à permettre la mise en pratique et à produire des preuves de l'apprentissage.



Adapté de Wiggins et McTighe (1998), Figure 1.1

### APPLIQUER LA PLANIFICATION À REBOURS À UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE

#### 1. Déterminer les résultats visés :

- établir les *connaissances fondamentales* visées (les idées et concepts au cœur de l'apprentissage);
- à partir d'une *question essentielle*, établir les contenus historiques incontournables (ce que les élèves doivent savoir);
- déterminer quels *concepts de la pensée historique* et quelles *habiletés* seront mis en œuvre au cours de l'apprentissage (ce que les élèves doivent savoir faire);

#### 2. Déterminer les preuves acceptables :

- préciser la tâche ou les tâches qui fourniront les preuves de l'acquisition des apprentissages ciblés;

#### 3. Planifier les situations d'apprentissage :

- définir les tâches des élèves pour chaque phase de la situation d'apprentissage (mise en situation, réalisation, intégration);
- décider des stratégies d'enseignement et d'évaluation pour chaque phase de la situation d'apprentissage.

Le modèle de planification à rebours propose une approche très différente de l'évaluation comparativement aux méthodes d'enseignement traditionnelles qui évaluent souvent les élèves à la fin des apprentissages au moyen de questionnaires, de tests et d'examens. Le modèle de planification à rebours amène l'enseignant à d'abord cerner ce qui constitue une preuve acceptable de la réussite des élèves concernant les résultats visés *avant* de planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation significative doit être authentique et continue. Les enseignants doivent surveiller les apprentissages des élèves en faisant des observations fréquentes pour vérifier la compréhension et les progrès. L'évaluation peut être informelle et prendre la forme d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève ou être plus formelle et planifiée en prenant la forme de tâches et de projets à exécuter ou d'examens. Lorsque l'instruction est soigneusement planifiée et est fondée sur des preuves de l'apprentissage, l'enseignement devient plus canalisé et l'apprentissage devient ciblé. Comme l'indiquent Wiggins et McTighe (1998), « La plus grande cohérence entre les résultats visés, les connaissances acquises et les situations d'apprentissage se traduit par un meilleur rendement de l'élève, soit le but visé par la planification. »



### CONNAISSANCES FONDAMENTALES

Il faut d'abord définir les apprentissages incontournables.

Les connaissances fondamentales sont les concepts importants qui sont conservés par les apprenants une fois le processus formel de scolarisation terminé. Wiggins et McTighe (1998) indiquent que ces connaissances fondamentales forment la base de la situation d'apprentissage :

Le terme « fondamentales » fait référence aux idées générales ou aux connaissances importantes que nous voulons que les élèves « acquièrent » et conservent une fois les nombreux détails oubliés. Autrement dit, les connaissances fondamentales motivent de façon plus globale l'apprentissage du contenu ciblé. Elles répondent de façon implicite à la question : *Pourquoi cette matière vaut-elle la peine d'être étudiée?*

En bout de ligne, il s'agit du but visé par la scolarisation : traiter et comprendre les questions, les concepts et les sujets qui valent réellement la peine d'être retenus. Les connaissances fondamentales, ainsi que les valeurs et les dispositions qu'elles sous-entendent, peuvent former les citoyens et fournir la base de l'enseignement visant la compréhension.

La transmission de l'information n'est pas une preuve de la compréhension.

La compréhension est un processus cognitif complexe et ne peut se résumer à la simple transmission de l'information. La capacité des élèves à répondre à des questions, à répéter des définitions ou des théories, à présenter un projet ou à réussir des tests et des examens n'est pas nécessairement une preuve de leur compréhension. Wiggins et

McTighe considèrent que la compréhension touche plusieurs éléments complexes :

...l'abstrait et le conceptuel, pas simplement le concret et le distinct : concepts, généralisations, théories et relations mentales entre les faits. La compréhension concerne aussi la capacité à utiliser les connaissances et les compétences en contexte plutôt que de faire quelque chose de façon automatique et machinale dans des exercices ou des évaluations hors contexte... nous voulons que les élèves soient capables d'utiliser les connaissances en situations réelles et de comprendre le fondement de ces connaissances.

La compréhension se manifeste de diverses façons.

La compréhension est complexe, présente de multiples facettes et peut se manifester de diverses façons. Wiggins et McTighe définissent la compréhension selon six capacités apparentées :

- *L'explication* : capacité à faire un compte rendu complet, appuyé et défendable concernant un phénomène, un fait et des données.
- *L'interprétation* : capacité à raconter des histoires significatives; à faire des traductions pertinentes; à apporter une dimension historique ou personnelle aux idées et aux événements; à rendre les connaissances personnelles ou accessibles par des images, des anecdotes, des analogies ou des modèles.
- *L'intégration* : capacité à utiliser et à adapter les connaissances dans divers contextes.
- *La perspective* : capacité à voir et à entendre des points de vue essentiels; à avoir une vision d'ensemble.
- *L'empathie* : capacité à trouver de la valeur dans ce que d'autres personnes peuvent considérer bizarre, étrange ou peu vraisemblable; à percevoir avec sensibilité en se fondant sur l'expérience directe.
- *La connaissance de soi* : capacité à percevoir le style personnel, les préjugés, les projections et les tournures d'esprit pouvant influencer et entraver la compréhension; à connaître les limites et les difficultés de la compréhension.

Démonstration de la compréhension dans la phase d'intégration de l'apprentissage.

C'est durant la troisième phase du processus d'apprentissage, lorsque les élèves *intègrent* les apprentissages, qu'ils démontrent les signes les plus évidents de la compréhension. Les productions et les rendements des élèves reflètent les connaissances, les compétences et les attitudes nouvellement acquises. La compréhension profonde devient évidente lorsque les élèves démontrent comment leurs apprentissages s'intègrent à diverses situations. Lorsqu'ils sont capables de restructurer l'information, d'exprimer de nouvelles idées sous une forme différente ou d'intégrer ce qu'ils ont appris à des concepts dans d'autres matières, il devient évident que les élèves ont compris et il est probable que cette compréhension sera durable.

### CONNAISSANCES FONDAMENTALES EN HISTOIRE 11<sup>E</sup> ANNÉE

Quelles sont les connaissances fondamentales de l'histoire du Canada?

Les situations d'apprentissage du programme d'études sont structurées en fonction des connaissances fondamentales, qui peuvent être considérées comme des résultats d'apprentissage dans leurs grandes lignes. Cette approche permet aux enseignants de mettre l'accent sur l'histoire comme une forme d'enquête méthodique qui permet aux élèves d'acquérir les compétences de la pensée historique et de la recherche.

Les connaissances fondamentales sont fondées sur ces cinq thèmes récurrents de l'histoire du Canada :

1. *Peuples autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits)*
2. *Dualité francophone-anglophone*
3. *Identité, diversité et citoyenneté*
4. *Gouvernance et économie*
5. *Le Canada et le monde*

Pour la liste complète des connaissances fondamentales du cours d'*Histoire du Canada*, veuillez vous reporter au [Tableau synoptique du cours](#).

Les connaissances de faits historiques sont essentielles à la pensée historique.

L'accent mis sur la pensée critique et la compréhension de la méthode historique n'écarte pas le contenu historique. L'acquisition de connaissances factuelles et conceptuelles reste un élément essentiel de l'étude de l'histoire. Il est important que les élèves connaissent les principaux événements de l'histoire canadienne, qu'ils acquièrent un sens de la chronologie et qu'ils soient capables de décrire les causes et les effets des événements historiques importants. Pour arriver à avoir une pensée critique face au passé, les élèves doivent acquérir des connaissances historiques. Ainsi, les connaissances fondamentales doivent être appuyées par des connaissances factuelles. Dans le programme d'études, on propose une méthode d'organisation du contenu pour chaque situation d'apprentissage. Les enseignants peuvent choisir le contenu sur lequel ils mettront l'accent pour réussir à atteindre les objectifs visés en matière de connaissances fondamentales et d'intégration des concepts de pensée historique.

Il semble que l'enseignement visant la compréhension soit un concept pertinent et adéquat dans un programme d'études en histoire au secondaire qui est en mesure de motiver les élèves. Bien longtemps après que les détails factuels précis pourraient avoir été oubliés, ce sont la pensée historique et la compréhension qui jetteront de la lumière sur la pertinence et l'influence du passé. Ce genre d'apprentissage est au cœur de la discipline de l'histoire et représente le moyen le plus efficace de former des citoyens informés et engagés possédant une bonne connaissance du passé et ayant des préoccupations face à l'avenir.

### QUESTIONS ESSENTIELLES

Les questions essentielles captent l'attention des élèves et guident la recherche.

Les questions, peu importe leur forme, sont à la base des pratiques pédagogiques efficaces et sont utilisées pour appuyer l'exploration-recherche, la résolution de problèmes, l'enquête, la pensée critique et créative et la pédagogie différenciée. Lorsque les questions sont formulées par les élèves, elles expriment la curiosité intellectuelle, reflètent la motivation d'apprendre et servent à orienter le processus d'apprentissage.

Comme le soulignent Wiggins et McTighe (1998) : « Une stratégie de planification importante consiste à élaborer d'abord et avant tout un programme d'études qui s'inspire de questions qui mènent à la compréhension du contenu, plutôt que de se contenter d'enseigner aux élèves des réponses d'experts. Si on ne pose pas et n'explore pas les questions essentielles, l'élève est confronté à un ensemble d'activités déconnectées et acquiert par conséquent une compréhension minimale des concepts importants. »

Les questions essentielles orientent l'exploration-recherche de l'élève. La recherche des réponses aux questions essentielles mène à la découverte et à l'intériorisation des concepts importants et entraîne une compréhension durable. « Les questions essentielles sont des questions auxquelles on ne peut pas répondre de façon satisfaisante en une seule phrase. Pour arriver à une compréhension profonde et durable, nous devons utiliser des questions à plusieurs volets qui amènent à réfléchir afin de révéler la richesse et la complexité d'un sujet. » (Wiggins et McTighe, 1998)

Selon Wiggins et McTighe (1998), les questions essentielles :

- touchent le cœur d'une discipline et peuvent être trouvées dans les problèmes et les sujets les plus importants et controversés de divers domaines d'études;
- réapparaissent naturellement au cours de l'apprentissage d'une personne et dans l'histoire d'un domaine d'études. Les mêmes questions importantes, découlant de l'étude, sont posées encore et encore. Nos réponses peuvent se raffiner de plus en plus et la formulation de la question peut refléter une nouvelle nuance, mais nous retournons encore et encore à ces questions;
- soulèvent d'autres questions importantes. Elles lancent invariablement un sujet en laissant voir sa complexité et ses difficultés; elles promettent des recherches fructueuses plutôt que de mener à des conclusions prématurées ou à des réponses non équivoques;
- sont formulées dans un langage approprié pour les apprenants.

## II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

Les questions essentielles sont le point de mire de l'exploration-recherche dans chaque situation d'apprentissage.

Le programme d'études en *Histoire du Canada* présente des questions essentielles qui servent à canaliser l'exploration-recherche dans chaque situation d'apprentissage. Les questions sont les titres de chaque situation d'apprentissage. Les enseignants peuvent choisir de développer des questions plus précises au moment de planifier leurs stratégies d'enseignement et d'inviter les élèves à poser leurs propres questions au cours du processus d'apprentissage. Les questions essentielles encouragent les élèves à développer leur propre savoir afin d'améliorer leurs structures cognitives existantes et favorisent l'utilisation et l'acquisition de la pensée historique.

La planification à rebours consiste à proposer des situations d'apprentissage qui soulèvent naturellement de nouvelles questions et présentent de nouvelles idées.

Le concept d'enseigner en tenant compte du résultat final n'est pas nouveau. Cependant, le document *Understanding by Design* présente des perspectives, des directives pratiques et des ressources philosophiques solides pour une planification plus efficace ne pouvant mener qu'à un apprentissage et à une compréhension plus efficaces pour les élèves. « Ultiment, notre succès repose sur nos compétences en matière de planification », expliquent Wiggins et McTighe (1998). « Nous arrivons à concevoir des activités et des évaluations qui soulèvent *naturellement* des questions et de nouvelles idées plutôt que de présenter aux élèves ce que nous savons et ce que nous présumons qu'ils comprennent. » Un tel modèle a beaucoup à offrir aux enseignants en histoire du Manitoba.

Principes et stratégies de l'enseignement menant à la compréhension

Wiggins et McTighe proposent des idées pratiques aux enseignants pour utiliser les questions essentielles en classe. Ils suggèrent des principes et des lignes de conduite pour soutenir l'exploration-recherche des élèves :

- Faire participer les élèves à des tâches d'exploration et faisant appel le plus tôt possible à l'esprit inventif. Résister à la tentation de présenter de but en blanc tous les renseignements nécessaires. Prévoir des lectures pour la « mi-temps » et « l'analyse d'après-match » lorsque les élèves sont plus susceptibles de les comprendre et de les apprécier.
- Utiliser le manuel comme ouvrage de référence et non comme plan de cours.
- Enseigner en soulevant plus de questions et en répondant à moins de questions. Poser encore et encore les questions importantes et répondre aux questions secondaires.
- Montrer en parole et en fait qu'il n'y a pas de question stupide.
- Inverser les rôles; poser des questions naïves et demander aux élèves de donner des réponses fondées sur des explications et des interprétations.
- Soulever des questions ayant plusieurs réponses plausibles pour pousser les élèves à tenir compte de multiples perspectives et à donner des réponses compréhensives. Élaborer des tâches d'apprentissage qui amènent les élèves à enquêter et à défendre divers points de vue.
- Enseigner aux élèves à présenter des travaux efficaces (p. ex., présentations orales ou graphiques).
- Tenter de développer une plus grande autonomie chez les élèves pour qu'ils arrivent à acquérir des connaissances seuls et puissent s'auto-évaluer et s'autodiscipliner de façon adéquate.
- Évaluer périodiquement la compréhension et pas seulement à la fin d'une leçon, d'une unité ou d'un cours. Ne jamais présumer qu'il sera suffisant d'aborder la matière une seule fois pour que les élèves la comprennent.

## ÉVALUATION EN FONCTION DES BUTS VISÉS

L'évaluation est un processus continu, systématique et complet au cœur même de l'enseignement, et faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. L'évaluation est essentielle à l'apprentissage et à la planification de l'enseignement car elle fournit une rétroaction à l'enseignant et aux apprenants qui leur permet d'ajuster, de modifier et de planifier en tenant compte de ce qui est appris et de ce qui reste à apprendre.

### ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation en salle de classe a pour objectif premier d'aider les élèves à faire les meilleurs choix possibles pour leur apprentissage et de fournir à l'enseignant de l'information qui guidera son enseignement. Il est essentiel que l'enseignant et les élèves comprennent clairement à la fois l'objectif de l'évaluation et comment utiliser les résultats de l'évaluation. Si les élèves comprennent bien l'objectif de l'évaluation, ils seront davantage motivés à assumer la responsabilité de leur apprentissage afin de mieux orienter leurs efforts. Quant à l'enseignant, il saura mieux choisir des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui auront pour effet d'améliorer le rendement des élèves.

Lorsque l'évaluation se fait de façon continue et constructive, elle aide les élèves à mieux réfléchir sur leur apprentissage, à faire la synthèse de ce qu'ils ont appris, à résoudre divers problèmes et à mettre en œuvre les savoirs acquis dans les contextes variés de la vie quotidienne. Elle fournit également à l'enseignant l'occasion de réfléchir sur sa pratique d'enseignement et de la planifier en vue du progrès des élèves.

L'évaluation est un processus à la fois proactif et rétroactif au service de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle comprend divers modes d'intervention qui tiennent compte de facteurs personnels, sociaux, culturels et institutionnels, ainsi que des besoins particuliers des élèves. Les modes d'intervention doivent être cohérents avec les approches pédagogiques et offrir des situations dans lesquelles les apprenants peuvent démontrer ce qu'ils ont appris.

Une évaluation efficace encourage la prise en charge personnelle de la part des apprenants de leur apprentissage. La rétroaction des pairs et de l'enseignant, l'autoévaluation et l'objectivation permettent aux élèves de prendre davantage conscience de l'objet de leur apprentissage ainsi que des stratégies qu'ils utilisent pour apprendre.

### ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation des réalisations des élèves est une importante composante de l'apprentissage. Tout comme pour l'enseignement, il est important d'utiliser une large variété de stratégies d'évaluation au cours du processus d'apprentissage. Ces stratégies peuvent inclure des portfolios, des entrevues, des recherches individuelles et collectives, des journaux de bord, des jeux de rôles, des présentations orales, des tests, des projets dirigés, des listes de contrôle, des observations de l'enseignant, des autoévaluations et des évaluations par les pairs. En s'intégrant à une pédagogie différenciée qui favorise la réussite de tous les élèves, l'évaluation comprend la mise en application d'une gamme de réalisations et de tâches de performance. Certaines stratégies sont, de par leur nature, plus propices à l'évaluation de certains résultats d'apprentissage. Il existe une variété de tâches, de productions et d'activités qui pourraient être utilisées pour l'évaluation des résultats d'apprentissage en sciences humaines.

Quelles que soient les stratégies utilisées, l'évaluation doit comprendre une phase d'autoévaluation et de réflexion personnelle sur l'apprentissage ainsi que diverses occasions de réinvestir les connaissances, les habiletés et les valeurs acquises.

L'intégration de pratiques évaluatives en salle de classe, pour des fins précises et claires, peut servir à mettre en valeur l'apprentissage et l'enseignement. La recherche récente en éducation distingue trois différents types d'évaluation en classe :

- l'évaluation *au service de* l'apprentissage, qui est intégrée au processus interactif de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui fournit des données qui permettent de modifier et de différencier le processus;
- l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, qui engage l'élève à un processus métacognitif pour analyser et estimer son processus d'apprentissage, pour ensuite effectuer les ajustements nécessaires;
- l'évaluation *de* l'apprentissage, qui sert à définir le rendement de l'élève à un moment déterminé du processus.

Il est possible d'envisager l'évaluation dans un continuum qui agence, dans son ensemble, des stratégies traditionnelles et des stratégies novatrices pour des buts éducatifs différents mais interdépendants. Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des différents types d'évaluation.

## II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

ÉVALUATION <i>FORMATIVE</i>		ÉVALUATION <i>SOMMATIVE</i>
Évaluation <i>au service de</i> l'apprentissage	Évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage	Évaluation <i>de</i> l'apprentissage
Accent sur l'évaluation formative en cours d'apprentissage	Accent sur la réflexion et la métacognition au cours de l'apprentissage	Accent sur les tests de fin d'unité et les examens (évaluation sommative)
Participation de l'élève à la conception et à la planification de l'évaluation	La prise en charge de l'apprentissage par l'élève	Stratégies d'évaluation conçues par l'enseignant ou d'autres autorités en éducation
L'évaluation implique plusieurs personnes : l'élève, les pairs et autres	L'évaluation implique la prise en charge et la prise de décision de l'apprenant par rapport à son apprentissage	L'évaluation est uniquement la tâche de l'enseignant
Adaptation d'outils et de stratégies d'évaluation selon le style d'apprentissage et les besoins de l'élève	Instruments et stratégies qui stimulent la métacognition et qui incitent l'apprenant à décrire son cheminement	Stratégies et instruments d'évaluation communs et uniformes
L'évaluation vise l'application, le jugement et le traitement innovateur des connaissances	L'évaluation vise la pensée critique, la métacognition, l'autonomie, le choix de stratégies	L'évaluation vise avant tout les preuves de l'acquisition de connaissances
Objectifs et critères sont explicités de manière descriptive	Objectifs et critères sont explicités avec et par élève	Objectifs et critères ne sont pas nécessairement précisés dans les instruments d'évaluation
Résultats de l'évaluation également utilisés pour modifier les objectifs et les stratégies d'enseignement	Résultats de l'évaluation également utilisés par l'élève dans la planification de son apprentissage	Résultats d'évaluation utilisés uniquement pour estimer le rendement de l'élève ou faire le bilan de ses apprentissages

## II. Histoire du Canada : encadrement pédagogique

	L'évaluation <i>au service de</i> l'apprentissage	L'évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage	L'évaluation <i>de</i> l'apprentissage
<b>Pourquoi évaluer?</b>	pour permettre aux enseignants de déterminer les étapes suivantes de l'apprentissage des élèves	pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et d'en déterminer les prochaines étapes	pour attester la compétence de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études ou pour en informer les parents ou d'autres personnes
<b>Quoi évaluer?</b>	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études	la réflexion de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser	le degré auquel les élèves peuvent appliquer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les concepts essentiels qui sont liés aux résultats d'apprentissage
<b>Par quelles méthodes?</b>	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives	diverses méthodes et différents modes d'évaluation à la fois du produit et du processus
<b>Assurer la qualité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves</li> <li>attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage</li> <li>notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'auto-surveillance et de l'autoadaptation de l'élève</li> <li>engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner</li> <li>tenu d'un dossier sur son apprentissage par l'élève lui-même</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exactitude, cohérence et équité des jugements fondés sur des renseignements de grande qualité</li> <li>attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage</li> <li>communication sommative, équitable et exacte des renseignements</li> </ul>
<b>Exploiter les données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage</li> <li>différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits</li> <li>fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome</li> <li>inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse)</li> <li>fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage</li> <li>offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités</li> <li>faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>indiquer le niveau d'apprentissage de chaque élève</li> <li>baser les discussions sur le placement et la promotion des élèves</li> <li>communiquer des renseignements équitables, exacts et détaillés pouvant servir à décider des prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève</li> </ul>

Pour plus de renseignements sur l'évaluation, veuillez consulter la *Trousse d'outils d'évaluation*, tableau 2.2, dans le document *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés* (2006) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser\\_eval/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf)



## RÉFÉRENCES

- Banks, James, 2001. « Approaches to Multicultural Curriculum Reform », *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston, Allyn & Bacon.
- Blay, Jacqueline, 2010. *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba* (DVD). Winnipeg, Manitoba, Bureau de l'éducation française.
- Blay, Jacqueline, 2010. *Histoire du Manitoba français*, Tome 1. Saint Boniface, Éditions du Blé.
- Blay, Jacqueline, mars 2007. « Citoyens canadiens du 21<sup>e</sup> siècle pour le 21<sup>e</sup> siècle », document non publié créé pour le Bureau de l'éducation française.
- Bliss, Michael, 2002. "Teaching Canadian National History", *Canadian Social Studies*, volume 36, n° 2, hiver 2002.
- Bruno-Jofré, Rosa et Martin Schiralli, 2002. "Teaching History: A Discussion of Contemporary Challenges", dans *Encounters on Education*, volume 3, automne 2002.
- Case, Roland et Penney Clark (éditeurs) 1997. *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers*. Vancouver, Pacific Educational Press.
- Charland, Jean-Pierre et Sabrina Moisan, 2003. *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada* (en ligne) <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20692> (consulté le 15 septembre 2011).
- Cogan J., et R. Derricott (éditeurs), 1998. *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century*. London, Kogan Page Limited.
- Denos, Mike et Roland Case, 2006. *Tools for Historical Understanding: Teaching about Historical Thinking*. Vancouver, Critical Thinking Consortium.
- Fielding, John, 2005. "Engaging Students in Learning History", *Canadian Social Studies Journal*, volume 39, n° 2, hiver 2005.
- Gibson, Sue et Roberta McKay, 2001. "What Constructivist Theory and Brain Research May Offer Social Studies", *Canadian Social Studies Journal*, volume 35, n° 4, été 2001.
- Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, rapport Lacoursière, 1994. *Se souvenir et devenir*, Gouvernement du Québec, mai 1994.

### RÉFÉRENCES (SUITE)

Lee, Peter, 1998. "Making Sense of Historical Accounts", *Canadian Social Studies*, volume 32, n° 2, hiver 1998.

Les grands mystères de l'histoire canadienne, 2008. « Concepts clés de la pensée historique », article en ligne, <http://www.canadianmysteries.ca/fr/keyConcepts.php> (15 septembre 2011)

Létourneau, Jocelyn, 2000. *Passer à l'avenir*. Montréal, Éditions du Boréal.

Létourneau, Jocelyn, 2007. « Histoire et mémoire collective », présentation au Forum national sur l'histoire du Canada, Ottawa.

Lévesque, Stéphane, 2009. *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. Toronto, University of Toronto Press.

Lévesque, Stéphane, 2005. "Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of 'historical significance' ", *Canadian Social Studies*, 39, en ligne (15 octobre 2011): [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_2/ARLevesque\\_second-order\\_concepts.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARLevesque_second-order_concepts.htm)

Lévesque, Stéphane, 2005. "Essay Review: In Search of a Purpose for School History", *Journal of Curriculum Studies*, 37, 349-358.

Lévesque, Stéphane, 2011. « La pensée historique: pour le développement de la littératie critique en histoire », dans *Canadian Issues/Thèmes canadiens*. Montréal, Association d'études canadiennes, été 2011.

Manitoba, Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2006. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés, 2<sup>e</sup> édition*, Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser\\_eval/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf) (26 octobre 2011).

Manitoba, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2003. *Sciences humaines, Maternelle à la 8<sup>e</sup> année, Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/documents.html> (20 octobre 2011).

Manitoba, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2003. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/documents.html> (20 octobre 2011)

### RÉFÉRENCES (SUITE)

Manitoba, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse, 2000. *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*. Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/documents.html> (20 octobre 2011)

Marlowe, Bruce et Marilyn Page (1999). "Creating the Constructivist Classroom", *The Video Journal Of Education*, Utah, États-Unis.

Martineau, Robert et Christian Laville, 1998. "Learning History: Pre-eminent Pathway to Citizenship?" *One World*, 37, 1 (2000). Alberta Teachers' Association Social Studies Council.

Meisel, John et Guy Rocher, et al., 1999. *Si je me souviens bien, As I Recall*. Montréal, Institut de recherche en politiques publiques.

Murphy, Elizabeth (1997). "Constructivism: From Philosophy to Practice", Centre for Distance Learning and Innovation, Ministère d'Éducation, Newfoundland et Labrador.

Nora, Pierre (1986). *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallimard.

Osborne, Ken, 1999. "Is There A Crisis in History Teaching?" An Address to the Manitoba Historical Society, September 22, 1999.

Osborne, Ken, 2000. "Designing a High School Course in Canadian History", document non publié pour le ministère d'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

Osborne, Ken, 2004. "L'histoire canadienne dans les écoles, un bref survol", rapport pour la Fondation Historica (en ligne) : <http://www.histori.ca/prodev/article.do?id=11631&cvview=pf> (26 octobre 2011)

Peck, Carla, 2005. "Introduction of the Special Edition of Canadian Social Studies: New Approaches to Teaching History". *Canadian Social Studies Journal*, volume 39, n° 2, hiver 2005.

Saul, John Ralston, 2000. Discours inaugural prononcé pour le Symposium Baldwin-Lafontaine.

Saul, John Ralston, 2008. *Mon pays métis : quelques vérités sur le Canada*. Montréal, Éditions du Boréal.

### RÉFÉRENCES (SUITE)

Seixas, Peter, 1999. "Beyond 'Content and Pedagogy': In Search of a Way to Talk about History Education", *Journal of Curriculum Studies*, volume 31, n° 3, 317-337.

Seixas, Peter, 2002. "The Purpose of Teaching Canadian History", *Canadian Social Studies Journal*, volume 36, n° 2, hiver 2002.

Seixas, Peter, 2006. *Les éléments (dimensions) de la pensée historique : Un cadre d'évaluation pour le Canada*. Université de la Colombie-Britannique, Centre pour l'étude de la conscience historique. Document en ligne, site Web du Projet de la pensée historique : <http://historicalthinking.ca/fr> (5 octobre 2011).

Von Glaserfeld, E., 1995. "A Constructivist Approach to Teaching", dans L. Steffe et J. Gale (éditeurs), *Constructivism in Education*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Wiggins, Grant et Jay McTighe, 1999. *Understanding by Design Handbook*. Professional Development Workbook", Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, Grant et Jay McTighe, 2005. *Understanding by Design*, 2<sup>e</sup> édition. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.



# III

## Situations d'apprentissage et ressources



## Introduction à l'étude historique

### Pourquoi et comment étudier l'histoire?

#### L'astrolabe dit de Champlain

En 1613, Samuel de Champlain aurait perdu cet instrument de navigation qui a été retrouvé en 1867 et qui est maintenant au Musée des civilisations.

Musée des civilisations :

<http://www.civilisations.ca/cmcc/exhibitions/tresors/treasure/222fra.shtml>







# Introduction à l'étude historique



## Pourquoi et comment étudier l'histoire?

### Scénario d'apprentissage

Cette unité présente une introduction à la discipline de l'histoire, à la méthodologie de la recherche historique et aux concepts de la pensée historique. Les élèves auront l'occasion de discuter de la pertinence de l'étude de l'histoire ainsi que de la nature interprétative de la discipline. Par la suite, tout au long du cours, les élèves auront une variété d'occasions de mettre en œuvre les éléments de la pensée historique.

**Remarque** : L'enseignant peut choisir de présenter chacun des six concepts de la pensée historique individuellement au fil des unités successives du cours au lieu de les présenter ensemble au début du cours. Il est recommandé de faire un retour sur la question de l'utilité et de l'importance de l'étude de l'histoire vers la fin du cours, tout en tenant compte de la question centrale : « *Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?* »

### Les buts de l'apprentissage de l'histoire

*Mémoire, histoire : loin d'être synonymes, nous prenons conscience que tout les oppose. La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et, à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel; l'histoire, une représentation du passé.[...] L'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcisante, appelle analyse et discours critique. [...] La mémoire s'enracine dans le concret, dans l'espace, le geste, l'image et l'objet. L'histoire ne s'attache qu'aux continuités temporelles, aux évolutions et aux rapports des choses.*  
– Pierre Nora, *Les lieux de mémoire* (1986)

Pour engager les élèves à l'étude de l'histoire, il est important de les inciter à réfléchir sur les raisons et motivations d'étudier le passé ainsi que sur la pertinence du passé dans la vie actuelle. Pourquoi d'abord étudier l'histoire nationale, sinon pour participer à la mémoire collective? Selon l'historien Ken Osborne (2008), nous étudions l'histoire du Canada pour les raisons suivantes :

1. pour apprendre ce que signifie la citoyenneté canadienne
2. pour acquérir une conscience citoyenne et un sens de l'interdépendance mondiale
3. pour comprendre la diversité et l'étendue de l'expérience humaine
4. pour enrichir ses connaissances culturelles
5. pour aider à régler des problèmes sociaux et culturels complexes
6. pour comprendre les concepts et la méthodologie de la discipline qu'est l'Histoire
7. pour parfaire ses compétences et ses habiletés générales
8. pour se connaître dans le contexte historique et culturel de sa communauté
9. pour développer la pensée critique et l'autonomie intellectuelle

(Voir **Buts de l'étude de l'histoire du Canada** pour plus de détails.)

### La pensée historique

Le travail de l'historien est de reconstruire le passé à partir des traces qui nous restent. Ces traces sont souvent incomplètes, parfois contradictoires, et demandent une explication. L'historien recueille les traces du passé et tente de les interpréter d'une manière objective. Cela veut dire qu'il doit juger de la fiabilité et de la justesse des preuves, déterminer leur importance et les ordonner pour formuler un récit, une explication ou un argument historique.

Ce travail est scientifique dans le sens qu'il repose sur une démarche objective et analytique. Les historiens ne cherchent pas simplement à décrire ou à raconter le passé : ils veulent l'interpréter et l'expliquer. Lorsque nous lisons un article historique, nous devons toujours nous poser ces questions : « Qu'est-ce que cela nous révèle du passé? Sur quelles preuves ce récit est-il fondé? Pourquoi devrions-nous croire que ce récit est une représentation juste du passé? Quelle en est son importance ou sa pertinence? »

Dans leur recherche et leur interprétation, les historiens emploient des concepts particuliers. Ils adoptent une perspective historique afin de comprendre le passé tel qu'il a été vécu à l'époque. Ils dégagent des éléments de continuité et de changement au fil du temps et essaient de les comprendre. Ils cherchent les causes et les conséquences des événements du passé. Ils évaluent l'importance de ce qu'ils découvrent du passé. Ils cherchent aussi à comprendre pourquoi les événements du passé ont eu lieu, à expliquer leur pertinence dans le présent, et à relever des questions d'ordre éthique sur le passé.

#### Les concepts de la pensée historique

- IH** 1. établir l'**importance historique**
- P** 2. utiliser des **preuves** découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la **continuité et le changement**
- C→C** 4. analyser les **causes et les conséquences**
- PH** 5. adopter une **perspective historique**
- DÉ** 6. considérer la **dimension éthique** de l'histoire

Ces six éléments de la pensée historique sont adaptés, avec permission, du travail de Peter Seixas de l'Université de la Colombie-Britannique. Pour plus de renseignements au sujet de la pensée historique, veuillez consulter le site Web du Projet de la pensée historique : <http://historicalthinking.ca/fr>

### Des questions pour guider l'enquête historique

Ce cours est basé sur le processus d'enquête historique. Les enseignants sont encouragés à intégrer le langage de la pensée historique et à appuyer l'application des six concepts de la pensée historique au fur et à mesure de l'étude de l'histoire du Canada. Les questions qui suivent sont proposées pour guider la recherche et l'analyse historique tout au long des unités d'étude.



### IMPORTANCE HISTORIQUE

1. Quelle est l'importance historique de ce personnage, de cet événement, de ce développement?
2. Quelles personnes ou quels groupes croient que cet événement est important et pourquoi?
3. Que disent les historiens au sujet de l'importance de ce personnage, de cet événement, de ce développement? Sont-ils d'accord? Comment expliquent-ils l'importance de cet événement? (au moins deux sources, en citant les sources au complet)
4. Quels facteurs ou quelles considérations déterminent l'importance historique d'un personnage, d'un événement, d'un développement ou d'une idée?
5. Est-ce qu'un grand nombre de personnes ont été influencées par cet événement? Quelles personnes et quels groupes ont été affectés?
6. Est-ce que cet événement a eu des effets à long terme? Jusqu'à aujourd'hui? Décris les conséquences à court terme et à long terme de cet événement.
7. Est-ce que cet événement a révélé certains aspects particuliers, distincts ou moins connus du passé? Lesquels?
8. Est-ce que cet événement ou ce personnage a été reconnu de manière officielle comme ayant une importance historique (p.ex., musée, statue, nom de lieu, jour commémoratif)? Décris et évalue les types de reconnaissance accordés à cet événement ou à ce personnage.
9. Est-ce que cet événement ou ce personnage devrait être reconnu par la communauté canadienne de manière officielle? Pourquoi et comment?
10. Quel est le rôle des médias dans la détermination de l'importance historique de cet événement?
11. Un événement doit-il être dramatique pour avoir une importance historique? Explique au moyen d'exemples.
12. On dit parfois que l'histoire est écrite par les gagnants et que l'on fait abstraction de toutes autres voix (p.ex., peuples autochtones, minorités ethniques ou culturelles, femmes, homosexuels, etc.) Trouvez des exemples de ce type de jugement d'importance historique. Trouvez des exemples de travaux d'historiens qui tentent de changer cette approche.
13. Quel récit – et le récit de quel groupe – cet historien tente-t-il de raconter? Quels groupes ne font pas partie de ce récit?
14. Jusqu'à quel point la sélection d'événements importants du passé repose-t-elle sur le récit que l'historien veut raconter?

### **P** PREUVES OU TRACES HISTORIQUES

1. Quelles sources conservent des traces ou des preuves de cet événement ou de ce personnage? De quel type de source s'agit-il? (primaire ou secondaire; artefact, document, image, objet d'art, matériel audiovisuel, statistique)
2. Est-ce que ces sources d'information sont fiables? Comment le sait-on?
3. Quels facteurs déterminent la fiabilité et l'authenticité des sources d'information sur le passé?
4. Qui a créé ces objets/documents/images et pour quelle raison? Dans quel contexte cet objet/document image a-t-il été créé?
5. Pourquoi et par qui cet objet/document/image a-t-il été conservé?
6. Est-ce que cette source révèle de l'information qui contredit d'autres sources? Lesquelles et pourquoi?
7. Est-ce que cette source omet ou néglige de mentionner certains éléments importants? Lesquels?
8. Que révèle cette source au sujet de son but ou de son message principal?
9. Quelles valeurs et croyances sont exprimées ou sous-entendues dans cette source?
10. Que disent les historiens au sujet de cette source? Comment les historiens utilisent-ils cette source?
11. Existe-t-il diverses interprétations ou explications de cette source? Lesquelles trouvez-vous les plus convaincantes et pourquoi?

### **C+C** CONTINUITÉ ET CHANGEMENT

1. Durant cette période de temps, relativement à une période antérieure, qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré pareil?
2. Pour qui les conditions ont-elles changé et pour quelle raison?
3. Pourrait-on considérer que ces changements ont mené au progrès ou au déclin? Ce changement représente le progrès pour qui? Ce changement représente le déclin pour qui? Comment différents groupes pourraient-ils interpréter ou expliquer ce changement?
4. Quels sont les facteurs qui assurent la continuité de certains éléments ou de certaines pratiques? Est-ce que ces éléments ont été transmis et préservés au fil du temps? Par qui et pourquoi? Comment ces éléments ont-ils été préservés? Quelle est la valeur ou l'importance de conserver ces éléments du passé au fil du temps? Considérez des valeurs ou des pratiques qui sont disparues au fil du temps. Croyez-vous que cette disparition est un développement positif ou négatif? Pourquoi?
5. Nous entendons parfois parler du désir de retourner au « bon vieux temps ». Pourquoi pensez-vous que les personnes expriment cette attitude envers le passé et qu'en pensez-vous?
6. Quels sont les « points tournants » qui marquent un changement dramatique ou permanent?
7. Est-ce que ce changement a été graduel et par étapes ou a-t-il eu lieu tout d'un coup?
8. Quelles actions et décisions humaines ont provoqué ou appuyé ce changement?
9. Avez-vous observé certains changements qui semblent être des changements identiques ou semblables à des changements du passé? Comment pourrions-nous expliquer cela?
10. Quelles mesures sont prises par les personnes ou les groupes pour assurer la continuité au fil du temps? Quels sont les avantages et les désavantages de ces mesures?
11. Croyez-vous que certains éléments ont été transformés de façon majeure, jusqu'au point à rendre impossible de comprendre le passé? Donnez un exemple et expliquez.
12. Pensez à un exemple d'un changement historique que vous préféreriez qu'il n'ait jamais eu lieu. Expliquez.

13. On dit qu'il existe chez les êtres humains une certaine résistance au changement. Pensez-vous que cela est vrai? Citez des exemples tirés de l'histoire canadienne.
14. Certaines personnes croient qu'un des rôles les plus importants de l'histoire est d'assurer la continuité de la mémoire collective, donc de transmettre les connaissances du passé. Qu'en pensez-vous?



### CAUSES ET CONSÉQUENCES

1. Quels éléments en particulier ont directement provoqué cet événement? (causes immédiates)
2. Quels facteurs ou quelles conditions existaient avant cet événement et ont contribué à son avènement? Quels facteurs se sont combinés pour provoquer cet événement en le rendant probable ou même inévitable?
3. Quels ont été les résultats immédiats de ce développement? Quels groupes ou quelles personnes en ont subi les effets d'une façon plus importante?
4. Est-ce que les résultats immédiats ont mené à d'autres conséquences de plus longue durée? Pour quels groupes ou quelles personnes?
5. Est-ce que les résultats immédiats ont provoqué d'autres actions ou décisions qui ont mené à des changements importants?
6. Quelles ont été les répercussions à long terme de cet événement ou développement? Les conséquences étaient-elles positives ou négatives et pour quels groupes?
7. Comment cet événement ou développement a-t-il influencé les décisions subséquentes des personnes ou groupes impliqués?
8. Est-ce que les historiens sont d'accord dans leurs explications des causes de cet événement ou développement? Expliquez leurs différentes analyses.
9. Quelle analyse de causes et de conséquences historiques trouvez-vous la plus convaincante et pourquoi?
10. Est-ce que vous trouvez que ce développement était inévitable? Si oui, décrivez les conditions et les causes qui l'ont provoqué.



### PERSPECTIVE HISTORIQUE

1. Pourquoi cette personne ou ce groupe a-t-il pris cette décision ou réagi de cette manière? Quels sentiments cette personne ou ce groupe aurait-il pu ressentir?
2. Dans quel contexte historique cette décision a-t-elle été prise? Pouvez-vous vous imaginer dans ce même contexte?
3. Quelles valeurs et croyances prédominantes ont été exprimées dans la société de cette époque?
4. Essayez de vous placer dans le contexte historique de l'époque à l'étude. Comment auriez-vous réagi à cette situation?
5. Est-ce que cette personne ou ce groupe avait des alliés dans le contexte de cet événement ou décision? Expliquez comment ces alliés ont pu l'appuyer.
6. Comment cette personne ou ce groupe a-t-il réagi au développement ou au contexte politique et social de l'époque. Pourquoi aurait-il réagi de telle manière? Quelles autres réponses ou possibilités existaient à l'époque?
7. Quels facteurs étaient les plus significatifs dans la prise de décisions à cette époque?



8. Est-ce que cette personne a agi de façon individuelle ou en tant que membre de groupe ou leader d'un groupe? À quel groupe appartenait-il? Est-ce que ce groupe était sur un même pied d'égalité avec d'autres groupes de l'époque?
9. Quels leaders avaient le plus d'influence sur cet événement ou développement? Comment ont-ils exercé cette influence and comment les autres citoyens ont-ils réagi à cette influence?
10. Imaginez que vous visitez cette époque historique comme on visite un pays étranger et inconnu. Pouvez-vous décrire des éléments distincts et particuliers du contexte qui ne sont plus présents dans la société actuelle?
11. S'il s'agit d'un conflit, quels facteurs ou influences ont provoqué des réactions antagonistes? Pourquoi les personnes ou les groupes auraient-ils réagi de cette manière? Est-ce que leurs réactions ont précipité le conflit ou l'ont-elles diminué?
12. Est-ce que cette personne ou ce groupe a changé de position face à ce développement? Pourquoi aurait-il changé d'avis? Quels facteurs ont influencé son point de vue?
13. Quels éléments devons-nous considérer lorsque nous essayons de comprendre les comportements et les décisions de personnes vivant dans le passé?
14. À cette époque et dans ce contexte historique, y avait-il des éléments, des influences et des valeurs qui ne sont plus présents aujourd'hui? Lesquels?



### DIMENSION ÉTHIQUE

1. Est-ce que cet événement soulève des questions morales ou éthiques?
2. Comment cet événement a-t-il été évalué par divers historiens?
3. Est-ce que différents historiens ont évalué ou jugé cet événement de manière contradictoire? Expliquez pourquoi.
4. Quelle évaluation pensez-vous est la plus convaincante et pourquoi?
5. Quelles valeurs et croyances sous-tendent cette explication ou ce jugement historique?
6. Est-ce que les citoyens d'aujourd'hui devraient prendre une certaine responsabilité morale pour les erreurs et les injustices du passé? Pourquoi?
7. Comment serait-il possible de faire des réparations pour les erreurs et les injustices du passé? Que pouvons-nous ou devons-nous faire pour corriger ces erreurs?
8. Si cet événement se passait aujourd'hui, comment serait-il jugé par les citoyens canadiens?
9. Quelles étaient les influences dominantes qui ont motivé cette décision ou événement du passé? Comment ces influences sont-elles différentes aujourd'hui? Devrait-on mettre en œuvre les valeurs actuelles pour juger les actions du passé?
10. Comment les valeurs et croyances actuelles sont-elles différentes – ou semblables – à celles du passé?
11. On dit souvent que nous apprenons des erreurs du passé. Considérez-vous que cet énoncé soit vrai? Pensez à un exemple historique qui contredit cet énoncé. Pourquoi pensez-vous que la même erreur aurait été répétée?
12. Que devraient ou pourraient faire les citoyens, les groupes et les gouvernements actuels pour adresser les injustices du passé?
13. Certaines personnes croient que l'histoire devrait mettre l'accent sur l'identité nationale, la fierté et la solidarité. Ceci veut dire éviter les enjeux sensibles, controversés ou négatifs du passé. Qu'en pensez-vous?

# 1

## Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France (avant 1763)

### L'arrivée de Samuel de Champlain en 1608

Ce dessin qui date de 1909 représente l'arrivée de Champlain en Nouvelle-France et l'accueil des Amérindiens lors de l'événement historique qui a eu lieu en 1608.



[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=431](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=431)







## Les Premiers Peuples autonomes

## Situation d'apprentissage 1.1

Maison longue Huron, 1640

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=FIARTF0004760>

### Question essentielle

Qui étaient les Premiers Peuples et comment organisaient-ils leurs sociétés?

### Scénario d'apprentissage

Les élèves explorent la longue histoire du territoire qui deviendra le Canada avant l'arrivée des Européens, en étudiant la diversité et la complexité des sociétés et cultures des Premières Nations et des Inuits. Ils portent attention aux systèmes de gouvernance des Premiers Peuples, à leur organisation sociale et à leur adaptation à l'environnement. Ils explorent également la vision du monde, les connaissances et les valeurs traditionnelles autochtones.

**Remarque :** Cette situation d'apprentissage traite de l'histoire des Premiers Peuples avant le contact avec les Européens. Il est essentiel de reprendre cette étude culturelle et politique des peuples autochtones et leur rôle dans l'histoire du Canada tout au long des regroupements du cours.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits tiennent que la qualité de vie repose sur l'harmonie et l'équilibre des éléments émotionnels, physiques, intellectuels et spirituels de la vie.
- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C=C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire



### Contexte historique

L'histoire des Premiers Peuples a commencé il y a plusieurs milliers d'années. Selon leur tradition orale, ces peuples habitent l'Amérique du Nord depuis la nuit des temps. L'histoire, l'archéologie, l'anthropologie, la génétique et la linguistique de la tradition occidentale présentent différentes théories et preuves de leur arrivée sur le continent.

Les Premiers Peuples ne formaient pas une seule collectivité homogène. Ils étaient des nations ayant leur propre langue et culture et jouissaient d'une autonomie gouvernementale. Ils occupaient toutes les régions géographiques de l'Amérique du Nord, de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud, tissant des liens étroits avec leur environnement. Les Premiers Peuples vivaient dans des sociétés diverses composées, dans certains cas, de petits groupes familiaux nomades jusqu'à de grands regroupements sédentaires et très complexes qui occupaient un territoire défini. Les Premiers Peuples entretenaient des liens spirituels particuliers avec tous les êtres vivants et le monde qui les entouraient. L'importance de maintenir un équilibre entre les aspects affectif, physique, moral et spirituel de leur vie était transmise par le biais de leurs traditions orales.

Les histoires des Premiers Peuples en Amérique sont de véritables mosaïques d'activités de toutes sortes : migrations, peuplements, développement de systèmes économiques, troc et commerce, invention de technologies, agriculture et science des végétaux, domestication et élevage d'animaux, écologie, gestion du territoire, systèmes sophistiqués de gouvernance et de prise de décisions, technologies et stratégies militaires, règles d'engagement lors des conflits et traditions de diplomatie pour la négociation et le maintien de la paix.

Les Premiers Peuples ont aussi développé, ou possédaient déjà, des notions en divers domaines : mathématiques, astronomie, systèmes de calendrier, écriture, ingénierie, architecture, urbanisme, textiles, métallurgie, peinture, sculpture, céramique, techniques de guérison par les plantes médicinales, préservation et transmission des connaissances d'une génération à l'autre.

Un élément essentiel de l'histoire du Canada est l'aspect des rapports qui existaient entre les Premiers Peuples, la façon dont chacun comprenait et expliquait son monde, et l'organisation de leur vie collective. Un thème central à privilégier tout au long de ce cours est que les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont joué, et continuent de jouer un rôle important dans l'histoire du Canada.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Diversité et origines des Premiers Peuples

- Vue d'ensemble des cultures et territoires traditionnels des Premières Nations et des Inuits
- Traditions orales des Premiers Peuples, p.ex., Cri, Anishinaabe (Ojibwa), Dakota (Sioux), Inuit, Déné...
- Traces archéologiques des Peuples autochtones en Amérique du Nord (p.ex., la Fourche, Lockport, Brandon, Stott, Duck Bay...); preuves scientifiques (p.ex., analyse de l'ADN...).

#### 2. Vision du monde et sociétés autochtones

- Vision du monde : spiritualité et valeurs; relations à la Terre; traditions orales; connaissances traditionnelles; arts et technologies
- Gouvernance : organisations patriarcales et matriarcales; systèmes de clans; rôle des aînés; prise de décisions collectives; leadership
- Structures sociales : familles; clans; rôles des sexes; éducation holistique; responsabilités communautaires; système de justice
- Relations entre les nations : alliances et confédérations, p.ex., Haudenosaunee (confédération iroquoise des Cinq-Nations), Niitsitapi (confédération des Pieds-Noirs); commerce; paix et guerre.

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Qui étaient les Premiers Peuples et comment organisaient-ils leurs sociétés?*

**Connaissances fondamentales**

- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits tiennent que la qualité de vie repose sur l'harmonie et l'équilibre des éléments émotionnels, physiques, intellectuels et spirituels de la vie.
- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

**Mise en situation**

.....

.....

.....

.....

.....

**Réalisation**

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

**Intégration**

.....

.....

.....

.....

.....

**Ressources (inclure des sources primaires)**

Note : Puisque la tradition autochtone avant le contact européen était surtout orale, les sources primaires pour cette époque sont limitées à des sites archéologiques, des images d'artefacts ou d'œuvres d'art et des transcriptions de récits traditionnels.

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 1, 1.1 – Les Premiers Peuples autonomes.**

Groupes ethnolinguistiques et territoires traditionnels autochtones; veuillez consulter l'Atlas du Canada, carte historique, Les peuples autochtones vers 1630 : <http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/maps/historical/aboriginalpeoples/circa1630>

.....

.....

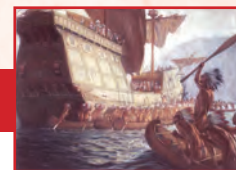
.....

.....

.....

## Situation d'apprentissage 1.1

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



## La Nouvelle-France

Habitation de Québec de Champlain, 1608  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Champlain\\_Habitation\\_de\\_Qu%C3%A9bec.jpg#file](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Champlain_Habitation_de_Qu%C3%A9bec.jpg#file)

## Situation d'apprentissage 1.2

### Question essentielle

*Pourquoi les Français et autres Européens sont-ils venus en Amérique du Nord et quels rapports ont-ils établis avec les Premiers Peuples?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves étudient les motivations concurrentes de la colonisation française et britannique de l'Amérique du Nord. Ils étudient l'établissement, la culture et la société de la Nouvelle-France (y inclus l'Acadie) et des premières colonies britanniques. Les élèves examinent les adaptations européennes aux conditions de vie en Amérique ainsi que les relations entre les nouveaux arrivants et les Premiers Peuples du continent. Ils acquièrent une compréhension du rôle historique de la colonisation du Canada dans le contexte plus large du mercantilisme et de l'expansion européenne au cours des 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.*
- *Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.*
- *Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.*

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C→C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

La longue période des Premiers Peuples en tant qu'habitants uniques des Amériques a pris fin avec l'arrivée des Européens. Après les Vikings au 10<sup>e</sup> siècle, d'autres Européens sont venus vers la fin du 15<sup>e</sup> siècle pour pêcher le long des côtes de Terre-Neuve et du Labrador. Au 16<sup>e</sup> siècle, des explorateurs et commerçants français et d'autres Européens ont commencé à s'intéresser davantage à l'Amérique du Nord. Quelques-uns cherchaient des richesses naturelles, certains la route du Nord-Ouest vers l'Asie. D'autres encore cherchaient à répandre la foi chrétienne, ou à consolider le pouvoir de leur pays, ou à s'enrichir au moyen du commerce. Peu importe leurs motivations, ces Européens adhéraient au principe de *terra nullius*; du « territoire sans maître ». Selon ce principe, le territoire n'appartenait pas aux Premiers Peuples qui l'habitaient. Les Européens avaient donc le droit d'en prendre possession.

Au 17<sup>e</sup> siècle, les Français ont établi des peuplements au Québec, dans les Maritimes, dans la région des Grands Lacs et le long de la vallée du fleuve Mississippi. Des explorateurs et des commerçants français ont voyagé dans ces régions au sud et au nord du 49<sup>e</sup> parallèle. Les habitants de la Nouvelle-France ont emmené avec eux la langue, la culture et la religion de leur pays d'origine, et ont adapté leur mode de vie et leurs pratiques aux conditions de ce « nouveau monde ». Ils ont rapidement établi dans le territoire, une culture distincte et une présence française qui est encore aujourd'hui une caractéristique déterminante du Canada.

Depuis ses débuts jusqu'à sa défaite aux mains de l'Angleterre en 1763, la colonie française était souvent en guerre contre les Britanniques et leurs alliés Iroquois. L'Acadie, la région de la baie d'Hudson et Terre-Neuve étaient également des lieux de conflit franco-britannique.

À la fin de la Guerre de sept ans (1756 – 1763), la Nouvelle-France est devenue une colonie britannique. Les fondements de la dualité canadienne étaient établis.



Les Algonquiens faisant la cueillette du riz sauvage  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=1180](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=1180)



Le commerce des fourrures en Nouvelle-France  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=491](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=491)

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. L'exploration et la colonisation européennes

- Les raisons de l'exploration et de la colonisation (p.ex., mercantilisme; passage du Nord-Ouest; mercantilisme; évangélisation; compétition pour le pouvoir)
- Exemples d'explorations européennes (p.ex., Cabot; Verrazzano; Frobisher; Davis; Hudson)
- Survol géographique des colonies européennes (16<sup>e</sup> siècle au 18<sup>e</sup> siècle : France; Angleterre/Grande-Bretagne; Hollande; Espagne; Portugal)

#### 2. Nouvelle-France

- Premières explorations et colonies (Jacques Cartier; Samuel de Champlain)
- Organisation politique de la Nouvelle-France; gouvernement royal, 1663; militaire et défense; territoire français (Acadie, vallée du Mississippi, Grands Lacs et fleuve Saint-Laurent)
- Organisation sociale : rôle de l'Église catholique; les Jésuites et les ordres religieux; système seigneurial; rôle des femmes; les Filles du roi; le commerce des fourrures; les coureurs des bois
- Antagonisme Français-Anglais : traité d'Utrecht, 1713; déportation des Acadiens, 1755; Guerre de sept ans, 1756 – 1763; la Conquête britannique, 1759 – 1760; le Traité de Paris, 1763



### 3. Relations avec les Premiers Peuples

- Premiers contacts et la doctrine de *terra nullius*
- Les missionnaires chrétiens et le commerce des fourrures
- Conflits et alliances avec les Premières Nations (Huron, Iroquois); La Grande Paix de Montréal, 1701
- Conséquences des contacts interculturels (p.ex., coopération et alliances; conflits; maladies; intermariage; métissage culturel; création de dépendance économique, etc.)



Défaite des Iroquois face aux Français au lac Champlain en Nouvelle-France en 1609

[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=515&g2\\_imageViewsIndex=1](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=515&g2_imageViewsIndex=1)

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Pourquoi les Français et autres Européens sont-ils venus en Amérique du Nord et quels rapports ont-ils établis avec les Premiers Peuples?*

**Connaissances fondamentales**

- La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter *Ressources suggérées, Regroupement 1, 1.2 – La Nouvelle-France.*

.....

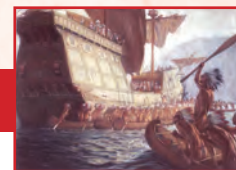
.....

.....

.....

.....

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



## Le Nord-Ouest

## Situation d'apprentissage 1.3

Pierre Gaultier de Varennes, Sieur de La Vérendrye, explore l'Ouest canadien, 1732  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?q2\\_itemId=1388](http://images.recitus.qc.ca/main.php?q2_itemId=1388)

### Question essentielle

*Comment la présence européenne et la traite des fourrures ont-elles influencé la vie dans le Nord-Ouest?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves étudient l'expansion de la traite des fourrures européenne dans le Nord-Ouest, y inclus l'établissement de la Terre de Rupert, la création de la Compagnie de la baie d'Hudson (CBH) et la compétition anglo-française pour les ressources et le territoire. Ils explorent les débuts de la présence française dans la région, ainsi que les premiers contacts et interactions entre Européens et Premières Nations. Les élèves acquièrent une compréhension des origines et de l'impact de l'expansion coloniale européenne dans la région du Nord-Ouest canadien.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *La diversité et l'immensité géographiques du Canada, sa nordicité et ses ressources naturelles ont toutes façonné l'histoire et l'identité du pays.*
- *Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.*
- *La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.*

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

1. établir l'importance historique (IH)
2. utiliser des preuves découlant de sources primaires (P)
3. dégager la continuité et le changement (C+C)
4. analyser les causes et les conséquences (C→C)
5. adopter une perspective historique (PH)
6. considérer la dimension éthique de l'histoire (DÉ)

### Contexte historique

En plus de coloniser les terres du Canada atlantique et du Québec, les Britanniques et les Français se sont dirigés vers l'Ouest, d'abord en tant qu'explorateurs et commerçants de fourrures plutôt que comme colons.

Déjà avec Champlain qui s'était rendu à la rivière des Outaouais et au lac des Hurons, les Français ont poussé vers l'intérieur du continent, cherchant la mer de l'Ouest, les gisements miniers et les territoires des fourrures. Durant les décennies suivantes, les coureurs des bois se sont aventurés dans les pays d'en haut pour faire le commerce des fourrures. Après 1663, année où la Nouvelle-France revient sous l'autorité royale, les projets d'exploration sont planifiés et orientés par les autorités de la colonie; des missionnaires font partie de ces expéditions pour l'évangélisation des Autochtones. Le commerce des fourrures devient une façon de financer les expéditions. L'établissement de la traite des fourrures depuis la vallée du Saint-Laurent, en passant par les Grands Lacs jusqu'au cœur du continent, durant le 18<sup>e</sup> siècle est l'entreprise des Canadiens de langue française comme les La Vérendrye.

Aux objectifs traditionnels de l'expansion française dans l'Ouest – commerce des fourrures, recherche de gisements miniers et d'une route vers la Chine – s'ajoute celui de freiner l'expansion anglaise. Grâce aux connaissances de deux coureurs des bois français, Médard Chouart des Groseilliers et Pierre-Esprit Radisson, la Compagnie de la baie d'Hudson (CBH) voit le jour en 1670 et le roi d'Angleterre lui accorde un monopole sur le commerce des fourrures dans la Terre de Rupert, une vaste région correspondant au bassin hydrographique de la baie d'Hudson. Bien que Henry Kelsey ait accompagné les Assiniboines à l'intérieur du continent depuis York Factory sur la baie d'Hudson en 1690-1692, la CBH se contente d'attendre que les Autochtones se rendent à la baie pour faire la traite. Les Britanniques se rendaient dans l'Ouest principalement par la baie d'Hudson et les rivières qui se jettent dans la baie.

Les Européens et les Euro-Canadiens formaient une infime minorité de la population de l'Ouest et ils avaient besoin des Premiers Peuples pour bien des aspects de leur vie, comme la connaissance du territoire, les techniques de survie et le commerce. De plus, les voyageurs et traiteurs euro-canadiens, contrairement aux traiteurs anglais de la CBH, prenaient souvent comme épouses des femmes autochtones. Les enfants de ces unions forment dans l'Ouest canadien au 19<sup>e</sup> siècle, une nouvelle nation, celle des Métis.

Au début, les Premiers Peuples et les Européens ont profité mutuellement des échanges de marchandises et de technologies (p. ex., fusils, fourrures, articles de métal, pemmican, canots, mocassins). Par contre, les Premiers Peuples étaient très vulnérables aux maladies apportées par les Européens, comme la rougeole, la coqueluche et la variole. Au fil des ans, beaucoup d'entre eux ont succombé à ces maux propagés par les nouveaux arrivants. Bien que situées à grande distance du Canada central, les terres du Nord-Ouest ont été au cœur d'événements qui sont inextricablement liés à la rivalité entre Français et Anglais pour le contrôle territorial et l'expansion de l'Amérique du Nord britannique et, plus tard, du Canada.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. La Compagnie de la baie d'Hudson

- Intérêt européen pour la traite des fourrures; compétition pour le castor
- Rôles de Radisson et des Groseilliers, 1668
- Création de la Compagnie de la baie d'Hudson (Charte de la CBH), 1670; Terre de Rupert
- Relations entre la CBH et les Premières Nations, structures et modes d'opération du commerce des fourrures; rôle des femmes dans le commerce des fourrures

#### 2. La traite des fourrures dans l'Ouest

- Rôle de la CBH : possession disputée, monopole, gouvernance
- Rôle des Premiers Peuples dans les débuts du commerce de fourrures dans le Nord-Ouest
- Concurrence anglo-française dans la région de la baie d'Hudson (après les années 1690)

- Premiers explorateurs canadiens et européens dans le Nord-Ouest (p.ex., La Vérendrye, Kelsey, Heday, Hearne, Pond, Mackenzie, Thomson, Fraser)
- Développements menant aux débuts de la Compagnie du Nord-Ouest (1781) et expansion des postes de traite de la CBH à l'intérieur du continent
- Voyageurs, relations franco-autochtones et débuts de la nation métisse dans la région de la rivière Rouge (autour des années 1750)

**Note :** Les contenus de cette situation d'apprentissage sont liés au thème de la concurrence entre la Compagnie de la baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest et à leur éventuelle fusion en 1821.

**Voir 2.2** pour une étude plus détaillée de la traite des fourrures et du rôle des Métis dans le développement de l'Ouest. **Voir 3.1** pour une étude plus approfondie de la résistance métisse face à la future expansion territoriale du Canada vers l'Ouest.

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veuillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment la présence européenne et la traite des fourrures ont-elles influencé la vie dans le Nord-Ouest?*

**Connaissances fondamentales**

- La diversité et l'immensité géographiques du Canada, sa nordicité et ses ressources naturelles ont tous façonné l'histoire et l'identité du pays.
- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative



Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter *Ressources suggérées, Regroupement 1, 1.3 – Le Nord-Ouest.*

.....

.....

.....

.....

.....

## Situation d'apprentissage 1.3

A large white rectangular area with horizontal dashed lines for writing, set against a background of a faint historical map.

## Ressources suggérées

### Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France (avant 1763)



Regroupement 1





## Ressources suggérées, Regroupement I

### 1.1 - LES PREMIERS PEUPLES AUTONOMES

**Atlas du Canada**, Ressources naturelles Canada, Les peuples autochtones vers 1630

<http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/maps/historical/aboriginalpeoples/circa1630>

Cartes historiques sur l'évolution du territoire canadien depuis à peu près 1630. Le site inclut des données sur la répartition des sociétés ethnohistoriques et des principaux groupes linguistiques autochtones.

**Four Directions Teaching**

<http://www.fourdirectionsteachings.com/>

Site visuel avec ressources authentiques sur les connaissances et les philosophies traditionnelles autochtones des peuples Pied-Noir, Cri, Ojibwé de l'Ouest ainsi que les Mohawks et les Micmacs de l'Est.

**Musée canadien des civilisations, Exposition en ligne, Les Premier peuples du Canada**

[http://www.civilisations.ca/cmce/exhibitions/aborig/fp/fpz1c\\_1f.shtml](http://www.civilisations.ca/cmce/exhibitions/aborig/fp/fpz1c_1f.shtml)

Exposition illustrée des modes de vie des Premiers Peuples.

**Musée canadien des civilisations, Portail du patrimoine autochtone**

[http://www.civilisations.ca/cmce/exhibitions/tresors/ethno/index\\_f.shtml](http://www.civilisations.ca/cmce/exhibitions/tresors/ethno/index_f.shtml)

Artefacts, objets autochtones par région.

**Portail des Autochtones au Canada, Mode de vie traditionnel**

<http://www.autochtonesauCanada.gc.ca/acp/site.nsf/fra/ao04584.html>

Renseignements généraux, liens vers les expositions en ligne et les légendes autochtones.

### 1.2 - LA NOUVELLE-FRANCE

**Le Canada en devenir, Autochtones : traités et relations, La Grande Paix de 1701**

[http://www1.canadiana.org/citm/themes/aboriginals/aboriginals2\\_f.html#great](http://www1.canadiana.org/citm/themes/aboriginals/aboriginals2_f.html#great)

**Champlain en Acadie**

<http://www.histori.ca/champlain/index.do>

**Image de Colonel Winslow lisant l'ordre de déportation en 1755**

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Deportation\\_of\\_Acadians\\_order,\\_painting\\_by\\_Jefferys.jpg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Deportation_of_Acadians_order,_painting_by_Jefferys.jpg)

**Musée des civilisations, Musée virtuel de la Nouvelle-France :**

<http://www.civilisations.ca/musee-virtuel-de-la-nouvelle-france/>

Site sur l'exploration et l'expansion du territoire de la Nouvelle-France depuis Jacques Cartier : vie quotidienne, population, économie, culture matérielle, relations avec les peuples autochtones. Le site inclut des images d'artefacts, des cartes et des liens vers d'autres sites.

**L'ordre de déportation des Acadiens, le 3 septembre, 1755**

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/acadiens-deportation.htm>

**Relations des Jésuites, Tomes 2 et 3, choisir des extraits, Bibliothèque nationale du Québec, documents numérisés**

<http://bibnum2.banq.qc.ca/bna/numtxt/relations.htm>

Source primaire sur la Nouvelle-France, 1642 à 1672 (orthographe français de l'époque); voir les Tables analytiques pour les contenus des documents afin de choisir des extraits.





### Ressources suggérées, Regroupement I (suite)



#### La Proclamation de la Déportation des Acadiens

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/acadiens-deportation.htm>

*Le 3 septembre 1755, le lieutenant-colonel John Winslow lit en anglais la proclamation de déportation aux 418 hommes et jeunes garçons convoqués dans l'église Saint-Charles-des-Mines de Grand-Pré, avec l'aide d'un interprète bilingue nommé Isaac Deschamps.*

*Messieurs,*

*J'ai reçu de Son Excellence le gouverneur Lawrence, les instructions du roi. C'est par ses ordres que vous êtes assemblés pour entendre la résolution finale de Sa Majesté concernant les habitants français de cette province de la Nouvelle-Écosse qui, durant un demi-siècle, ont reçu plus d'indulgences que tout autres sujets britanniques du Dominion de sa Majesté. De quel usage vous en avez fait, vous seuls le savez.*

*Le devoir qui m'incombe, quoique nécessaire, est très désagréable à ma nature et à mon caractère, de même qu'il doit vous être pénible à vous qui avez la même nature.*

*Mais ce n'est pas à moi de critiquer les ordres que je reçois, mais de m'y conformer. Je vous communique donc, sans hésitation, les ordres et instructions de Sa Majesté, à savoir que toutes...*

*Vos terres, vos maisons, votre bétail et vos troupeaux de toutes sortes sont confisqués au profit de la Couronne, avec tous vos autres effets, excepté votre argent et vos mobiliers, et que vous-mêmes vous devez être transportés hors de cette province.*

*Les ordres péremptoires de Sa Majesté sont que tous les habitants de ces districts soient déportés, et selon la bonté de Sa Majesté vous permettant la liberté d'apporter tout argent et choses personnelles que vous pourrez transporter sans incommoder les navires sur lesquels vous serez déportés. Je ferai l'impossible pour assurer la sécurité de vos biens et pour vous protéger contre tout acte de brutalité durant leur transport et que des familles entières soient transportées ensemble sur le même vaisseau. Je suis assuré que, malgré votre grand malaise durant cet avènement, nous souhaitons que la partie du monde où vous serez, vous demeurez des sujets fidèles à Sa Majesté tout en étant un peuple heureux et paisible.*

*Je me dois de vous aviser que le plaisir de Sa Majesté désire vous garder en sécurité sous l'inspection et la direction des troupes de soldats que j'ai l'honneur de commander.*



#### La chantier archéologique Cartier-Roberval

<http://www.cartier-roberval.gouv.qc.ca/>

Lieu historique d'une fouille archéologique qui tente de reconstituer la colonisation française dans la vallée du Saint-Laurent au 16<sup>e</sup> siècle.

### 1.3 - LE NORD-OUEST



#### La Charte royale de la Compagnie de la Baie d'Hudson (choisir des extraits)

<http://www.hbc.com/hbcheritage/collections/archival/charter/>

**Texte français :**

<http://www.hbc.com/hbcheritage/collections/archival/charter/charter.asp>

## Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France



### Ressources suggérées, Regroupement I (suite)

#### Le commerce de la fourrure et la Compagnie de la Baie d'Hudson,

[http://www1.canadiana.org/hbc/intro\\_f.html](http://www1.canadiana.org/hbc/intro_f.html)

Site illustré et bien recherché sur le commerce de la fourrure : histoire, personnalités, récits et chronologie, liens à des sources primaires, inclut des ressources didactiques préparées pour le niveau intermédiaire



Extrait de La Charte royale de la Compagnie de la baie d'Hudson

*CHARLES II, par la grâce de Dieu, roi d'Angleterre, d'Écosse, de France et d'Irlande, défenseur de la foi, etc.*

*Salutations à tous ceux qui liront ce document.*

*Les hommes suivants —notre cher et bien-aimé cousin le prince Rupert, comte palatin du Rhin, duc de Bavière et de Cumberland, etc., Christopher duc d'Albemarle, William comte de Craven, Henry lord d'Arlington, [etc....]— ont, de leur propre chef et à leurs propres frais, entrepris une expédition à destination de la baie d'Hudson, dans le nord-ouest de l'Amérique, afin de trouver un nouveau passage vers les mers du Sud et de découvrir des occasions de faire le commerce de la fourrure, de minéraux et d'autres biens précieux. C'est ainsi qu'ils ont déjà fait des découvertes qui les motivent à poursuivre leur dessein, animés de la conviction qu'en définitive leur entreprise rapportera grandement au Royaume.*

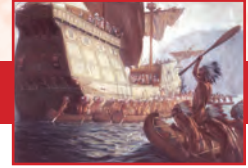
*Afin de soutenir leurs activités d'exploration, les membres de l'expédition ont demandé qu'eux-mêmes et leurs successeurs soient investis du droit exclusif de faire le commerce dans toutes les eaux (mers, détroits, baies, rivières, lacs, anses et ruisseaux) et sous toutes les latitudes où ils font de l'exploration dans la zone d'accès au détroit d'Hudson, ainsi que sur toutes les terres et dans tous les pays et territoires, tant sur la côte que dans les limites de toutes les eaux de la région n'appartenant pas actuellement à nos sujets ou aux sujets de tout autre prince ou État chrétien.*

*Désireux de promouvoir toutes les entreprises qui servent les intérêts de notre peuple et de favoriser la réalisation de la présente initiative, nous avons statué et confirmé, tel qu'il est énoncé dans la présente Charte, que les personnes susnommées doivent être admises au sein d'une société appelée « le Gouverneur et la Compagnie des aventuriers d'Angleterre faisant le commerce dans la baie d'Hudson » (Governor and Company of Adventurers of England Trading into Hudson's Bay). Ces hommes et leurs successeurs auront, à perpétuité, le droit légal d'acquérir, de recevoir, de posséder et de conserver des terres, rentes, privilèges, libertés, compétences, concessions et héritages de toute sorte et de toute nature ou qualité, dont ils auront aussi la jouissance. Ils seront également habilités à aliéner ou à céder des terres et des héritages et à mettre en œuvre tout ce qui pourrait s'y rapporter. Ces hommes du Gouverneur et de la Compagnie des aventuriers d'Angleterre faisant le commerce dans la baie d'Hudson, et leurs successeurs, pourront faire des plaidoiries et en demander, répondre et recevoir réponse, défendre et être défendus devant tout tribunal ou en tout lieu, et devant tout juge ou toute autre personne ou représentant officiel, relativement à des actions, plaidoiries, poursuites, différends, causes et demandes de toute nature, et ce, de la même façon que tout autre sujet dévoué de notre royaume d'Angleterre. Le Gouverneur et la Compagnie des aventuriers d'Angleterre faisant le commerce dans la baie d'Hudson auront quant à eux le droit légal d'utiliser un sceau commun pour toutes les affaires d'ordre commercial et juridique qui seraient portées à l'attention d'un représentant officiel de tout tribunal. Ils ont aussi le droit de modifier le sceau de la Compagnie en tout temps.*

*À compter de maintenant, un membre de la Compagnie sera élu et nommé Gouverneur de la Compagnie, conformément à la procédure décrite ci-après. Le Gouverneur et la Compagnie pourront ensuite élire (toujours selon la procédure décrite ci-après) sept membres de la Compagnie, qui seront appelés à siéger à son Comité. Ce Comité de sept personnes, ou trois de ses membres ainsi que le Gouverneur ou le Sous-gouverneur en poste, devront diriger les expéditions de la Compagnie, l'approvisionnement des navires et des marchandises appartenant à ladite Compagnie, [fin de la page 1] la vente de marchandises et de produits rapportés au terme d'un voyage ainsi que toutes les autres affaires commerciales de la Compagnie.*

Source : <http://www.hbc.com/hbcheritagef/collections/archival/charter/charter.asp>

## Les Premiers Peuples et la Nouvelle-France



### Ressources suggérées, Regroupement 1 (suite)

Extrait : **À la recherche de la Mer de l'Ouest, Mémoires choisies de La Vérendrye**, dir. Denis Combet, Winnipeg, Éditions du Blé, 2001.

Le journal de 1733-1734 débute par une expédition sur les conflits qui opposent les Monsonis et les Cris aux Sioux. Grâce à ses conseils et à ses présents, La Vérendrye réussit à convaincre ses alliés de ne pas partir en guerre. Le passage qui suit nous donne des détails géographiques sur la région du lac des Bois où est situé le fort Saint-Charles. L'auteur met l'accent sur la vie des Français et des Autochtones de la région.



**Mémoire en forme de journal de tout ce qui s'est passé au fort Saint-Charles depuis le 27 mai 1733 jusqu'au 12 juillet de l'année suivante 1734, pour être remis à monsieur le marquis de Beauharnois, gouverneur général de la Nouvelle-France par son très humble serviteur La Vérendrye, qui a été honoré de ses ordres pour l'établissement de plusieurs postes qui frayent le chemin pour découvrir la mer de l'Ouest.**

*Le 29 août, cent cinquante canots, deux et trois hommes par canot, Cris et Monsonis arrivèrent chargés de viandes, graisses d'original et de bœuf, huiles d'ours et de folles avoines\*, me demandant d'avoir pitié d'eux et de leur faire donner des marchandises à crédit, ce qui leur fut accordé après une délibération entre les intéressés.*

*Le 8 septembre, je fis partir mon fils avec six hommes pour aller au fort Saint-Pierre attendre les canots de Montréal pour la fourniture des postes. Les quatre premiers canots arrivèrent le 28 septembre, et les deux autres le 2 octobre avec tous les Monsonis qu'ils avaient rencontrés. Mon fils laissa à Marin Hurtebise tout ce qui était nécessaire pour hiverner avec douze Français, lui donna le pouvoir par écrit que je lui avais remis, conforme à la délibération ci-dessus, amena au fort Saint-Charles le reste des hommes et des canots, et arriva le 12 octobre.*

*Les grandes pluies du printemps qui avaient été continues et qui avaient fait grand tort aux folles avoines sur lesquelles nous comptions, ne laissèrent pas de nous mettre en peine. N'ayant pas assez de vivres pour l'hivernement, je m'avisai d'envoyer dix hommes de l'autre côté du lac qui a vingt-six lieues de traverse, avec des outils pour se bâtir à l'embouchure d'une rivière qui vient du nord-nord-est, et des rets pour la pêche. Ils prirent l'automne-même plus de quatre mille gros poissons blancs, sans les truites, esturgeons et autres poissons, dans le cours de l'hiver, et revinrent au fort Saint-Charles le 2 mai 1734 après la fonte des glaces. Ainsi ils vécurent de chasse et de pêche fort gracieusement.*

*Les pluies qui nous avaient fait tort le printemps nous chagrinerent encore au mois de septembre. Il plut avec tant d'abondance depuis le 6 jusqu'au 14 septembre, que les eaux du lac en furent longtemps si troublées, que le grand nombre de Sauvages qui étaient à notre fort ne pouvaient voir l'esturgeon pour le darder, et n'avaient pas de quoi vivre. Dans ce besoin extrême, je leur abandonnai le champ de blé d'Inde que j'avais fait semer le printemps et qui n'était pas encore entièrement mûr. Nos engagés en tirèrent aussi ce qu'ils purent. Les Sauvages me remercièrent de ce secours que je leur avais donné. La semence d'un minot de pois après en avoir mangé en vert pendant longtemps en rendit encore dix que j'ai fait semer le printemps suivant avec du blé d'Inde. J'ai engagé deux familles sauvages à semer du blé à force de les solliciter. J'espère que la douceur qu'elles en tireront engagera les autres à suivre leur exemple. Ils en seront mieux et nous moins incommodés...*

*Depuis le 16 septembre jusqu'à Noël nous avons eu le plus beau temps du monde. Les gelées commencèrent vers le 15 novembre. Il gelait la nuit, mais il faisait très beau soleil le jour, point de vent. Le lac prit cependant le 22 novembre, ce qui engagea cent Sauvages, hommes et femmes, qui étaient de l'autre côté du lac, de nous porter de la viande et de la pelleterie. Tous les Sauvages ont fait grande chasse jusqu'à Noël, n'y ayant point encore de neige.*

\*Folle avoine est le nom donné par La Vérendrye au riz sauvage récolté par les Premières Nations.



### Manifestation des Canadiens contre le gouvernement anglais à Saint-Charles en 1837

Cette manifestation, appelée aussi l'Assemblée des six comtés, s'inscrit dans le contexte de revendication des Rébellions de 1837-1838.



Source : Charles Alexander, 1891, huile sur toile, 300 x 690 cm, collection du Musée national des beaux-arts du Québec, 1930.

[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=4672](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=4672)





## Le régime colonial britannique

## Situation d'apprentissage 2.1

Cette peinture représente le débat sur les langues issu de la séance du 21 janvier 1793 à l'Assemblée législative du Bas-Canada. La toile de Charles Huot date de 1910-1913 et est exposée dans le Salon bleu de l'Assemblée nationale du Québec.  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=4347](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=4347)

### Question essentielle

*Comment le régime colonial britannique a-t-il évolué pendant cette période et quel en a été l'impact sur la vie en Amérique du Nord?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves acquièrent une compréhension des défis politiques et sociaux soulevés par le régime colonial britannique à la suite de la Conquête de la Nouvelle-France. Ils étudient diverses solutions politiques tentées par le gouvernement colonial pour résoudre les problèmes de gouvernance. Ils examinent le mouvement vers le gouvernement responsable, les relations avec les États-Unis en tant que nation indépendante, le développement économique de la colonie et la vie quotidienne des Canadiens francophones et anglophones sous le régime britannique.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme, jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- Les institutions canadiennes témoignent de l'histoire du pays comme ancienne colonie française puis ancienne colonie britannique.
- La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
- La démocratie parlementaire au Canada est fondée sur la primauté du droit, la démocratie représentative et la monarchie constitutionnelle.

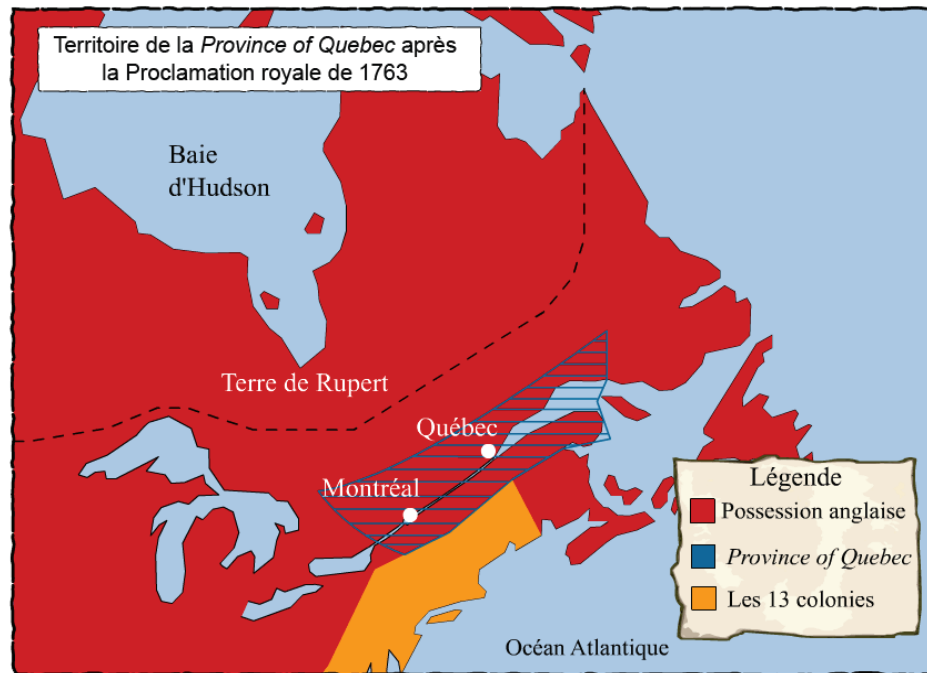
#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- (IH) 1. établir l'importance historique
- (P) 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- (C+C) 3. dégager la continuité et le changement
- (C=C) 4. analyser les causes et les conséquences
- (PH) 5. adopter une perspective historique
- (DÉ) 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Avec la *Proclamation royale de 1763*, la partie de l'ancienne colonie de la Nouvelle-France connue comme le Canada devient une colonie britannique nommée la province de Québec. Parmi les autres colonies britanniques en Amérique du Nord, il y a Terre-Neuve, la Nouvelle-Écosse et les treize colonies de la Nouvelle-Angleterre.



Cette carte illustre les possessions anglaises en Amérique du Nord, le territoire de la Province of Quebec et celui des 13 colonies après la Proclamation royale de 1763. [http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=2531&g2\\_imageViewsIndex=1](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=2531&g2_imageViewsIndex=1)

La Grande-Bretagne voulait que ses colonies soient à l'image de la mère-patrie, c'est-à-dire, anglo-protestantes. La population de Québec était de langue française et de confession catholique romaine. De plus, la colonie avait ses propres lois et son système de propriété des terres. La plupart des habitants vivaient sur des fermes.

Après 1763, les marchands anglophones de Québec, qui formaient une petite minorité de la population, revendiquèrent un conseil auquel eux seuls pourraient siéger puisque le serment du test empêchait les catholiques de participer aux institutions politiques. L'*Acte de Québec* de 1774 a réintroduit les lois civiles françaises et a modifié le serment, permettant aux catholiques de participer à la gouvernance de la colonie.

Avec la Révolution américaine, un nouveau pouvoir politique et militaire apparaît en Amérique. La « menace » américaine force les gouverneurs britanniques de Québec à faire d'autres compromis et à mettre en place des structures politiques qui tiennent compte de la majorité catholique et française.

L'arrivée au Canada, après la révolution américaine, d'une population protestante de langue anglaise, les Loyalistes, avec à leur côté les Haudenosaunee (Iroquois) qui étaient des alliés britanniques, mèneront à des changements démographiques et l'adoption de l'*Acte constitutionnel* de 1791. Le Québec est séparé en deux provinces : le Bas-Canada et le Haut-Canada.



*Campement de Loyalistes en 1784 dans la Province of Quebec*  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=810&g2\\_imageViewsIndex=1](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=810&g2_imageViewsIndex=1)

Les années 1791 à 1864 sont caractérisées par la modernisation et la démocratisation des colonies de l'est du Canada (Canada, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve), et la mise en place de colonies britanniques sur la côte du Pacifique. C'est une période de grands changements économiques apportés par la Révolution industrielle et des grands mouvements démographiques causés par le passage d'une société agraire à une société industrielle, tant en Amérique qu'en Europe. C'est aussi une période de bouleversements politiques qui mènent aux soulèvements de 1837-1838 et, par après, à la naissance du nationalisme canadien-français inspiré du républicanisme américain. Cette période est suivie de la montée du contrôle clérical et d'une idéologie conservatrice chez les Canadiens français.

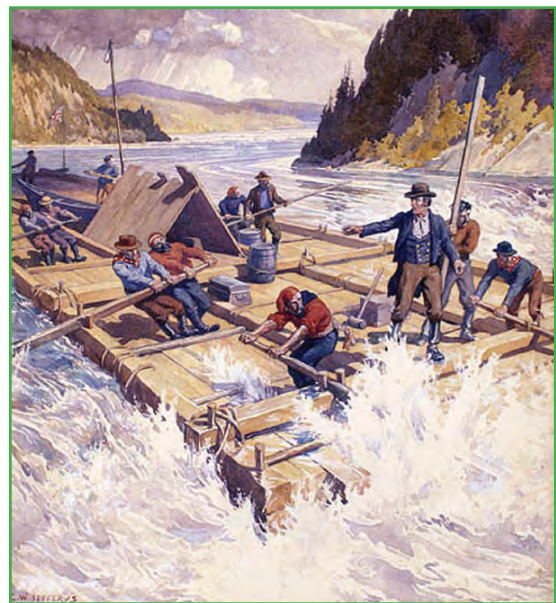
L'Angleterre tenta de résoudre ces difficultés en instaurant un différent régime de gouvernement. En 1841, l'*Acte d'Union* a eu pour effet d'unir les deux Canadas en une seule colonie avec deux provinces : le Canada-Est (plus tard le Québec) et le Canada-Ouest (qui deviendrait plus tard l'Ontario). En 1849, l'Angleterre transfère à la colonie la responsabilité de se gouverner. L'obtention du gouvernement responsable mènera à des négociations entre les colonies de l'Amérique du Nord britannique dans le but de créer une fédération et un nouveau pays : le Canada.

Les relations avec les États-Unis comportaient leur lot de difficultés et, en 1812, les États-Unis déclaraient la guerre à l'Angleterre et ont tenté sans succès d'envahir le Canada. Cette guerre prit fin en 1814, bien que certains problèmes frontaliers persistent.

Dans les années 1840, l'adoption par l'Angleterre du système de libre-échange fut à l'origine de graves problèmes économiques pour les colonies britanniques de l'Amérique du Nord. Malgré ces difficultés, un grand nombre d'immigrants britanniques vinrent s'installer en Amérique du Nord britannique dans un mouvement de population appelé la Grande Migration, transformant le profil démographique du Canada-Est et du Canada-Ouest.

De nouveaux peuplements furent établis, avec le développement économique subséquent et la construction de canaux de navigation et de chemins de fer.

Tout au long de cette période, l'Angleterre tenta de concilier les droits des Premières Nations et les demandes des nouveaux colons. Mais ce fut, en bout de ligne, le début d'une longue période de marginalisation des Premières Nations. L'expansion de la traite des fourrures vers le Nord-Ouest, l'essor de la nation métisse et l'arrivée de nouveaux colons complétèrent la métamorphose de l'Amérique du Nord britannique.



*Le premier train de bois sur la rivière des Outaouais, 1806*  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=852](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=852)

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

**Note :** Inclure divers éléments de l'histoire sociale, culturelle et économique de la période coloniale britannique : p.ex., la vie familiale, le travail, le rôle de la femme, l'éducation, la religion, les arts, l'agriculture, l'impact de la Révolution industrielle, les transports et la construction de canaux et de chemins de fer.

#### 1. Gouverner les peuples de l'Amérique du Nord britannique

- Gouverner le Québec : Proclamation royale de 1763; l'*Acte du Québec*, 1774
- Disputes territoriales avec les Premières Nations : rébellion de Pontiac, 1763
- Arrivée et impact des Loyalistes suivant la Guerre d'indépendance aux États-Unis, 1776 (voir aussi n° 2)
- Défis de la gouvernance du Québec : l'*Acte constitutionnel*, 1791; le rapport Durham, 1839; l'*Acte d'Union*, 1840 (Voir aussi n° 3)
- La Grande Migration (1815 – 1850) et l'impact de l'arrivée des immigrants britanniques sur le profil démographique du pays
- L'*Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages en cette Province [...]*, 1857

#### 2. Les États-Unis d'Amérique

- Guerre d'indépendance américaine, 1776-1783, et son impact sur le Canada; arrivée des Loyalistes (inclure les Loyalistes noirs et les Loyalistes des Premières Nations)
- Traité de Jay, 1794
- Guerre de 1812, rôle des Premières Nations alliées à la Grande-Bretagne (Tecumseh); Traité de Ghent, 1814
- Convention anglo-américaine, 1818, (accord sur la frontière, 49° parallèle) et disputes de frontières (p.ex., traités Ashburton, Oregon...)
- Relations canado-américaines : enjeux continus (p. ex., Manifeste en faveur de l'annexion aux États-Unis, 1849; Traité de réciprocité, 1854; raids féniens, 1866-1871; crainte d'attaques américaines)
- Guerre civile américaine, 1861–1865, et son impact sur le Canada; immigration noire au Canada

#### 3. Vers le gouvernement responsable

- Enjeux liés à l'instauration du gouvernement responsable : Clique du Château au Bas-Canada; le Family Compact au Haut-Canada; réformateurs Louis-Joseph Papineau et William Lyon Mackenzie; Joseph Howe en Nouvelle-Écosse
- Rébellions de 1837–1838 au Haut-Canada et au Bas-Canada
- Coalition Baldwin-Lafontaine, 1842
- Gouvernement responsable au Canada-Uni et en Nouvelle-Écosse, 1848; loi sur les indemnités pour les rébellions, 1849

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Situation d'apprentissage 2.1

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



Question essentielle

*Comment le régime colonial britannique a-t-il évolué pendant cette période et quel en a été l'impact sur la vie en Amérique du Nord?*

Connaissances fondamentales

- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de coexistence autonome et du colonialisme, jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- Les institutions canadiennes témoignent de l'histoire du pays comme ancienne colonie française puis ancienne colonie britannique.
- La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
- La démocratie parlementaire au Canada est fondée sur la primauté du droit, la démocratie représentative et la monarchie constitutionnelle.

Concepts de la pensée historique et habiletés visés

.....

.....

.....

.....

.....

Contenus incontournables

.....

.....

.....

.....

.....

Tâches pour démontrer l'apprentissage

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative



Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)



Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 2, 2.1, Le régime colonial britannique.**  
Voir **Rapport de Lord Durham, 1839**, extraits.  
Consulter [www.historica-dominion.ca/1812](http://www.historica-dominion.ca/1812) pour un guide sur la guerre de 1812

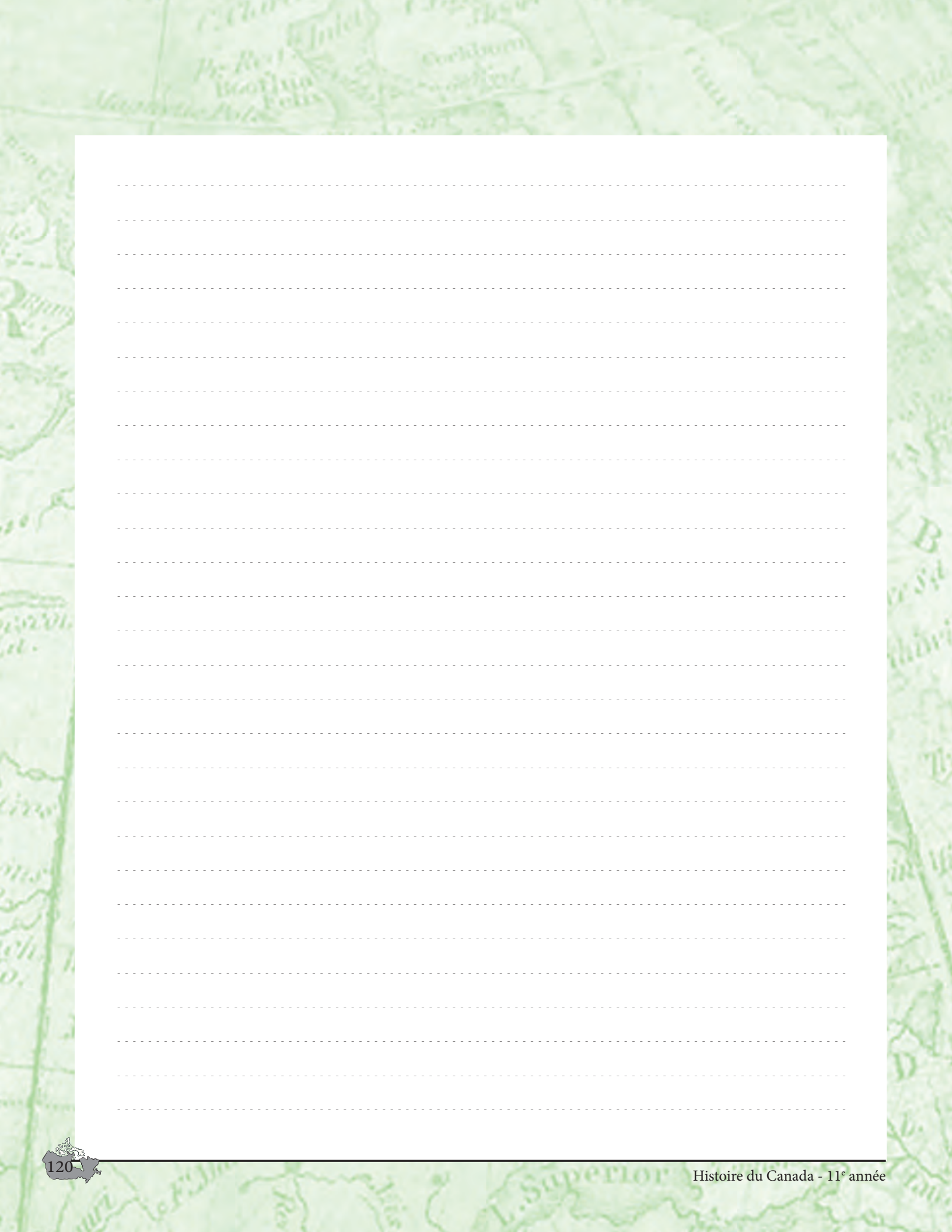
.....

.....

.....

.....

.....



Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dotted lines on a white background.



## La traite des fourrures

Le commerce des fourrures.  
<http://quebecevasion.pagesperso-orange.fr/histoire.htm>

## Situation d'apprentissage 2.2

### Question essentielle

*Comment l'essor métis, la compétition pour les fourrures et le peuplement européen ont-ils changé le Nord-Ouest?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves explorent les changements dans l'Ouest du Canada suite à l'expansion européenne de la traite des fourrures ainsi que l'essor de la nouvelle nation métisse. Ils examinent les rivalités entre la Compagnie de la baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest et la compétition de ces deux compagnies pour obtenir la collaboration des Premières Nations. Les élèves étudient les modes de vie du peuple métis, la chasse au bison et le peuplement de la colonie de Selkirk dans la vallée de la rivière Rouge.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme, jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- L'histoire du Canada a été façonnée par sa base de ressources naturelles, le développement agricole, industriel et technologique, et l'émergence d'une économie interdépendante mondiale.

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C→C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Durant la période du régime colonial britannique au Canada, qui s'étend de la Conquête de 1759-1760 à la Confédération canadienne en 1867, le Nord-Ouest était en grande partie occupé par les membres des Premières Nations, tandis que les Inuits vivaient dans le Grand Nord. Il y avait aussi, dans l'Ouest, des établissements de Métis. La *Proclamation royale de 1763* précisait que seule la Couronne britannique avait le droit de transiger avec les Premières Nations en matière de territoires, interdisant aux gouvernements coloniaux d'acquérir les territoires réservés aux Indiens ou aux colons de s'y établir.

En 1860, la responsabilité des Affaires indiennes est passée du gouvernement britannique à celui du Canada-Uni. Durant cette période, la population des Premières Nations a subi un déclin radical à cause de sa vulnérabilité aux maladies venues d'Europe. Des événements survenus ailleurs en Amérique du Nord et l'impact du commerce des fourrures ont apporté des changements territoriaux chez certaines Premières Nations.

La Compagnie de la baie d'Hudson (CBH) détenait depuis 1670 le monopole commercial de toute la région comprise dans le bassin hydrographique de la baie d'Hudson. La *Proclamation royale* de 1763 n'inclut pas la Terre de Rupert dans les territoires réservés aux Premières Nations à l'intérieur du continent. Jusqu'en 1869, lorsque le Canada acheta de la CBH la Terre de Rupert, l'Angleterre se contentait de laisser à la CBH la gouvernance de l'Ouest canadien.

La compagnie s'intéressait surtout au commerce des fourrures. En 1812, Lord Selkirk avait jeté les bases d'une première colonie européenne dans le Nord-Ouest, en favorisant l'immigration de fermiers écossais déplacés par les changements agraires causés par la révolution industrielle. L'Église catholique canadienne-française établit une mission permanente dès 1818. C'est de cette mission, la mission de Saint-Boniface, qu'elle s'étendra dans tout le nord-ouest du pays et sur la côte du Pacifique.

Malgré le monopole de la CBH, une compagnie rivale, la Compagnie du Nord-Ouest (CNO), basée à Montréal, fait affaires dans le Nord-Ouest. La CBH et la CNO se disputaient le contrôle du commerce des fourrures jusqu'à leur fusion en 1821.

La CBH gouverne la région en créant le Conseil d'Assiniboia, un gouvernement local colonial qui n'est ni démocratique (les membres sont nommés par le gouverneur), ni représentatif de la population (très peu de catholiques de langue française, encore moins de Métis). Le groupe qui fait évoluer la situation politique est formé de Métis qui se perçoivent comme un nouveau peuple, une nouvelle nation.



*Les bateaux de la Compagnie de la baie d'Hudson - Employés à bord du « Prince of Wales » et de l' « Eddystone » troquant avec les Inuits au large des îles Upper Savage, dans le détroit d'Hudson, dans les Territoires du Nord-Ouest, 1819.*  
Source : Bibliothèque et Archives Canada, 2897331, <http://www.collectionscanada.gc.ca>

La ruée vers l'or (1858) attira l'attention sur le Nord-Ouest et sur le prolongement de la frontière internationale le long du 49<sup>e</sup> parallèle jusqu'à l'océan Pacifique. L'île de Vancouver et la Colombie-Britannique furent réunies en une seule colonie britannique en 1866. De plus, les rapports des expéditions scientifiques de Palliser puis de Hind indiquaient que certaines parties de l'Ouest — en particulier la vallée de la rivière Rouge et celle de la rivière Saskatchewan Nord — étaient propices à l'agriculture, ravivant l'intérêt des puissances extérieures pour la région. Quand le Canada fut créé en tant que puissance autonome en 1867, l'une des premières actions du gouvernement fut de faire l'acquisition de l'Ouest, qui était considéré comme une source importante de matières premières et une terre agricole fertile, un marché potentiel pour ses marchandises, un endroit où les immigrants pourraient s'installer, et un moyen d'agrandir le Canada pour qu'il s'étende de l'Atlantique au Pacifique.

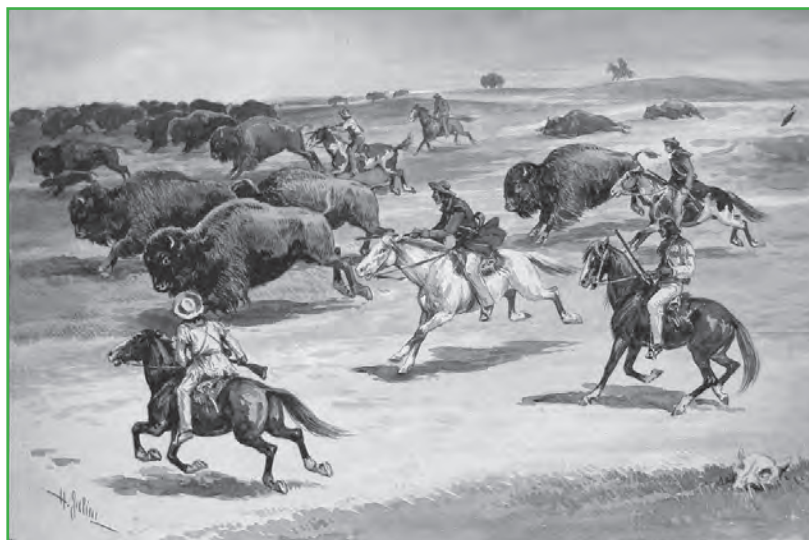
Le gouvernement canadien considérait les habitants autochtones de l'Ouest comme des entraves à l'expansion du Canada. En 1850, les autorités britanniques avaient négocié les traités Robinson-Supérieur et Robinson-Huron avec les Premières Nations des régions des lacs Huron et Supérieur pour permettre l'expansion du Haut-Canada (Ontario). Les Premières Nations du Nord-Ouest exigeraient sans doute des ententes similaires avec le Canada.

Les Métis — en partie à cause de l'agitation d'Ontariens nouvellement arrivés dans l'Ouest regroupés sous la bannière du Canadian Party — voyaient l'expansion du Canada avec une appréhension croissante. Les Métis et les Premières Nations tentèrent d'assurer leur survie face à un avenir certain.

Les Métis, avec Louis Riel à leur tête, vont former un gouvernement provisoire et négocieront l'entrée de la colonie de la Rivière-Rouge dans la Confédération canadienne en tant que province du Manitoba. Les Premières Nations vont négocier des traités numérotés.



*Le village minier de Barkerville en Colombie-Britannique en 1865. La découverte d'une mine d'or favorise le développement économique du village de Barkerville.*  
Source : Bibliothèque et Archives Canada, C-0088917, <http://images.recitus.qc.ca>



*Chasse aux bisons - Aquarelle d'Henri Julien publié dans le livre Vie de Mgr Taché, Vol. 1, p. 378. Source : Société historique de Saint-Boniface, ASHSB 053/G268/19*

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Le commerce des fourrures et les rivalités commerciales

- Survol rapide du commerce des fourrures dans l'Ouest : (p.ex., la Compagnie de la baie d'Hudson; les voyageurs; les commerçants montréalais; les gens libres; les relations avec les Premières Nations (se référer à 1.3))
- Création et opération de la Compagnie du Nord-Ouest, 1783
- Conflits entre la Compagnie de la baie d'Hudson (CBH) et de la Compagnie du Nord-Ouest (CNO); routes de commerce; conflits entre commerçants et colons; fusion des compagnies en 1821
- Peuplement de Selkirk à la Rivière-Rouge, 1812; relations avec Premières Nations; relations entre ces colonies et les compagnies de traite de fourrures; relations avec les Métis

#### 2. L'émergence de la nation métisse

- Naissance du peuple métis; rôle dans le commerce des fourrures; peuplement métis de la région située à la fourche des rivières Rouge et Assiniboine
- Modes de vie : chasse au bison; territoires; langue(s); religion; rôle des femmes
- Proclamation du pemmican, en 1814; bataille de la Grenouillère (incident des Sept-Chênes), 1816 (Cuthbert Grant, leader métis, Robert Semple, gouverneur de la CBH)
- Réaction métisse à l'établissement de la colonie de la Rivière-Rouge par Lord Selkirk
- La fin du monopole de la CBH (procès de Pierre Guillaume Sayer, 1849; opposition métisse au monopole)
- Déclin du commerce des fourrures et de la chasse au bison; impact sur les modes de vie traditionnels (voir 3.1)

#### 3. Vers la côte du Pacifique

Un bref aperçu des événements menant à l'entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération :

- Explorations de l'Ouest (p.ex., Mackenzie, 1793; Vancouver, 1792-94; Thompson, 1792, 1811; Fraser, 1808)
- Expéditions Palliser et Hind, 1857 (potentiel agricole des Prairies)
- Frontière canado-américaine : Oregon 1846, l'Ouest américain (voir 2.1)
- Colonies britanniques et la CBH sur la côte du Pacifique
- La ruée vers l'or et son impact (rivière Fraser, 1858; Cariboo, 1860)
- Dépossession des territoires des Premières Nations de l'Ouest

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment l'essor métis, la compétition pour les fourrures et le peuplement européen ont-ils changé le Nord-Ouest?*

**Connaissances fondamentales**

- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu plusieurs stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme, jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- L'histoire du Canada a été façonnée par sa base de ressources naturelles, le développement agricole, industriel et technologique, et l'émergence d'une économie interdépendante mondiale.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative



Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)



DVD *Histoire des francophones et du Métis du Manitoba*, voir le dossier « La colonie de la Rivière-Rouge ».

L'histoire de l'Assemblée législative d'Assiniboia/le Conseil du Gouvernement Provisoire :

[www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa_fr.pdf)

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 2, 2.2, La traite des fourrures.**

.....

.....

.....

.....

.....

## Situation d'apprentissage 2.2

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



## La Confédération

La Conférence de Charlottetown à l'Île-du-Prince-Édouard en 1864  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=1310](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=1310)

## Situation d'apprentissage 2.3

### Question essentielle

*Pourquoi et comment la Confédération canadienne a-t-elle été établie en 1867 et quelle en est l'importance?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves examinent les défis politiques, sociaux, économiques et sécuritaires auxquels les colonies britanniques doivent faire face en Amérique du Nord. Ils explorent diverses solutions possibles à ces défis. Les élèves mènent une enquête sur les facteurs qui favorisent et qui découragent la création d'une confédération de colonies et étudient les négociations qui mènent à l'adoption de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique et à la création du Canada.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.
- La démocratie parlementaire au Canada est fondée sur la primauté du droit, la démocratie représentative et la monarchie constitutionnelle.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.
- La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
- La culture et les institutions politiques britanniques ont joué un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
- Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.

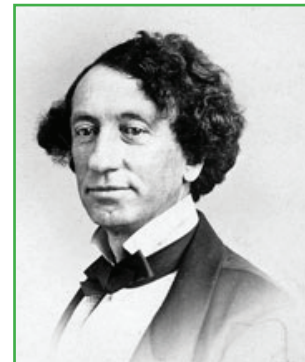
#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C→C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Dans les années 1860, les colonies britanniques en Amérique du Nord faisaient face à de sérieux défis. Les tensions entre anglophones et francophones au Canada-Est et au Canada-Ouest s'envenimaient, empêchant la formation de gouvernements stables. Parmi les problèmes économiques en jeu, il y avait le manque d'investissement pour le développement d'infrastructures comme des canaux et des voies ferrées, l'adoption par la Grande-Bretagne du libre-échange dans les années 1840 et l'annulation du *Reciprocity Treaty* (Traité de réciprocité) par les États-Unis. Des problèmes de sécurité se posaient à cause de l'hostilité potentielle des Américains suite à la Guerre civile, et de la réticence de la Grande-Bretagne à défendre ses colonies. Ces colonies furent obligées de trouver elles-mêmes des moyens d'assurer leur défense, de stimuler leur développement économique et d'atteindre leur stabilité politique.



Sir John Alexander Macdonald  
<http://www.civilization.ca/cmc/exhibitions/hist/biography/biographi261f.shtml>

L'union sous une forme ou une autre semblait offrir une solution à ces enjeux. Cependant, chaque colonie s'inquiétait de perdre son identité particulière ou d'être désavantagée de quelque autre façon. Alors que les colonies atlantiques envisageaient une union maritime, la colonie du Canada-Uni proposa une confédération élargie. La Grande-Bretagne était favorable à une certaine forme d'union, car elle était très réticente à s'aliéner les États-Unis ou à entrer en guerre avec eux. Lors de conférences tenues à Charlottetown et à Québec en 1864, les représentants des colonies parvinrent à une entente sur une constitution. Les législatures coloniales du Canada, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse approuvèrent l'union, alors que les représentants de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve votèrent contre. Les délégués à la Conférence de Londres, tenue en 1866, s'entendirent sur un plan final et rédigèrent l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*. Le Parlement britannique adopta cette loi et, le 1<sup>er</sup> juillet 1867, le nouveau Dominion du Canada était né.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Les défis de l'Amérique du Nord britannique

- Représentation par population aux deux Canadas
- Tensions anglophone-francophone; impasse politique
- Défis économiques (p.ex., construction de chemins de fer)
- Relations avec les États-Unis, défis territoriaux et commerciaux : fin du Traité de réciprocité en 1866; tensions dues à la Guerre civile; destin manifeste et idéologie expansionniste américaine; raids féniens
- Politique britannique; réduction de dépenses coloniales et militaires en Amérique du Nord

#### 2. Négociations de solutions politiques

- La Grande Coalition de 1864 (Macdonald, Cartier, Brown)
- Le mouvement pour l'union maritime
- La Conférence de Charlottetown, 1864
- La Conférence de Québec 1864 et les 72 résolutions (négociation des responsabilités fédérales-provinciales)
- Les raisons d'appuyer la confédération ou de s'y opposer dans chacune des colonies (Canada-Est, Canada-Ouest, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve)

#### 3. Relations avec les Premiers Peuples

- Conférence de Londres, 1866 – 1867 (Canada-Est, Canada-Ouest, Nouvelle-Écosse et Nouveau-Brunswick)
- Approbation de la séparation des pouvoirs fédéraux-provinciaux
- Adoption de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* et proclamation officielle du Dominion du Canada le 1<sup>er</sup> juillet 1867

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Pourquoi et comment la Confédération canadienne a-t-elle été établie en 1867 et quelle en est l'importance?*

**Connaissances fondamentales**

- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.
- La démocratie parlementaire au Canada est fondée sur la primauté du droit, la démocratie représentative et la monarchie constitutionnelle.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.
- La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
- La culture et les institutions politiques britanniques ont joué un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
- Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter *Ressources suggérées, Regroupement 2, 2.3, La Confédération.*

.....

.....

.....

.....

.....

## Situation d'apprentissage 2.3

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



Ressources suggérées  
L'Amérique du Nord britannique (1763 à 1867)



Regroupement 2



# L'Amérique du Nord britannique



## Ressources suggérées, Regroupement 2

### 2.1 - LE RÉGIME COLONIAL BRITANNIQUE



#### Proclamation royale de 1763 (extraits)

Early Canadiana Online : <http://www.canadiana.org/view/42695/0030>

**Le Canada en devenir, La constitution, Proclamation royale de 1763, le 7 octobre 1763, sommaire du document :**

[http://www1.canadiana.org/citm/\\_textpopups/constitution/doc28\\_f.html](http://www1.canadiana.org/citm/_textpopups/constitution/doc28_f.html)



**Acte de Québec :** Encyclopédie canadienne, *Acte de Québec* de 1774, document :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0010013>

L'article présente des extraits de l'*Acte de Québec* de 1774

(Les articles V, VI, VII, VIII, XI et XII, traitent de questions de religion, de serment d'allégeance et de nombre de représentants dans l'Assemblée)

**Guerre de 1812,** Parcs Canada : <http://www.dixhuitcentdouze.ca>

Site avec des cartes interactives, des plans de leçons, une chronologie, des images historiques sur la Guerre de 1812



#### Rapport de Lord Durham (extraits)

<http://www.republiquelibre.org/cousture/DURH.HTM>

Le document original étant en anglais, les passages choisis, qui traitent surtout de la dualité francophone-anglophone sont tirés de « Le Rapport de Durham » traduit et annoté par Marcel-Pierre Hamel de la Société historique de Montréal, Éditions du Québec, 1948, 376 pages.

**Le Canada en devenir, Histoire de la constitution, Le rapport Durham :**

[http://www1.canadiana.org/citm/themes/constitution/constitution11\\_f.html](http://www1.canadiana.org/citm/themes/constitution/constitution11_f.html)

#### Images de la Bataille de Québec (sources secondaires)

- *View of the Taking of Quebec*, 13 September, 1759 (artiste inconnu, 1797):

<http://www.histori.ca/benchmarks/sites/default/files/ATT%206%20View%20of%20the%20Taking%20of%20Quebec%20-%20painting.jpg>

- La mort de Wolfe (Benjamin West, 1770) :

<http://www.histori.ca/benchmarks/sites/default/files/ATT%202%20Death%20of%20Wolfe.jpg>



#### Traité de Jay, extraits

Early Canadiana Online, Traité de Jay : <http://www.canadiana.org/view/42348/0009>

Traité sur les relations canado-américaines signé, en anglais et en français, dit « Traité d'amitié, de commerce et de navigation, entre Sa Majesté Britannique et les États-Unis d'Amérique. Signé à Londres, le 19<sup>e</sup> novembre, 1794 » (page titre).

## L'Amérique du Nord britannique



Ressources suggérées, Regroupement 2 (suite)

### 2.2 - LA TRAITE DES FOURRURES

DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, voir le dossier « La colonie de la Rivière-Rouge ». Le DVD inclut des sources primaires.

*Liste des droits*, Revendiqués par le peuple de la Terre de Rupert et du Nord-Ouest, et conditions sous lesquelles ce peuple consentirait à entrer dans la Confédération canadienne, Maison du Gouvernement, Fort Garry, le 23 Mars, 1870, (voir page 325).

**Remarque** : Plusieurs versions existent de ce document parce que Louis Riel et les membres du gouvernement provisoire l'ont retravaillé à plusieurs reprises.

Voir la page 290, *Histoire du Manitoba français, Tome I*, Jacqueline Blay (2010), Winnipeg, Éditions du Blé. Le document numérisé est aussi disponible en ligne, Gouvernement du Manitoba, Secrétariat aux affaires francophones, Le contexte historique : <http://www.gov.mb.ca/fls-slf/report/histbackgrfigure4.html>

**Proclamation sur le pemmican**, extrait :

<http://www.canadiana.org/ECO/PageView/30050/0267>

Extrait du document (anglais seulement), la proclamation de Miles Macdonell, gouverneur d'Assiniboia, en janvier 1816; tiré du document intitulé *The remarkable history of the Hudson's Bay Company including that of the French traders of North-Western Canada and of the North-West, XY, and Astor fur companies*.

Voir aussi l'article sur la Proclamation du pemmican et ses effets sur l'incident de la grenouillère Sept-Chênes dans l'Encyclopédie canadienne :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0006200>

**Maisons des pionniers du 19<sup>e</sup> siècle au Parc provincial du patrimoine de Saint-Norbert**/The Fort Garry Historical Society. Disponible à la DREF. Cote : DVD doc intermédiaire maisons.

**L'histoire de l'Assemblée législative d'Assiniboia** /le Conseil du Gouvernement Provisoire :

[www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa_fr.pdf)

**Sur les traces de Riel**, Norman Guibeault (DVD). Drame documentaire avec musique originale, (disponible à la DREF)

### 2.3 - LA CONFÉDÉRATION

**Loi de l'Union** (parfois appelée *Acte d'Union*, *Union Act*, sous la reine Victoria, 23 juillet 1840, c. 35, Royaume-Uni), extraits : <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/amnord/cndconst1840.htm>

**Les résolutions de la conférence du Québec (Les 72 Résolutions)**, octobre 1864 :

Bibliothèque et Archives Canada, La confédération canadienne, Documents :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/confederation/023001-7104-f.html>

## L'Amérique du Nord britannique



Ressources suggérées, Regroupement 2 (suite)



### Acte de l'Amérique de Nord britannique (La loi constitutionnelle de 1867) :

Version numérisée du document original, Early Canadiana Online : <http://www.canadiana.org/view/92338/0061>  
(Voir en particulier la Section VI – Distribution des pouvoirs législatifs)

Voir aussi le Canada en devenir, sources primaires : [http://www1.canadiana.org/citm/primary/primary\\_f.html](http://www1.canadiana.org/citm/primary/primary_f.html)

**Justice Canada**, Textes constitutionnels, Codification des Lois constitutionnelles de 1867 à 1982 :

Version HTML et PDF : <http://laws.justice.gc.ca/fra/const/ConstDoc.html>

### Caricatures politiques sur la Confédération :

<http://www.collectionscanada.gc.ca/confederation/023001-6000-f.html>

### Discours de John A. Macdonald et de George-Étienne Cartier au sujet de la Confédération

Marianapolis College, Cartier et la Confédération :

<http://faculty.marianopolis.edu/c.belanger/quebechistory/encyclopedia/ChapaisCartier.htm>



#### Sir John Macdonald, discours sur la Confédération, prononcé le 6 février 1865 :

*« Le seul moyen d'obtenir une solution à nos difficultés était une confédération des provinces par une union, soit fédérale, soit législative. Or, quant aux avantages comparatifs d'une union législative et d'une union fédérale, je n'ai jamais hésité à dire que, si la chose était praticable, une union législative eût été préférable. J'ai déclaré maintes et maintes fois que, si nous pouvions avoir un gouvernement et un parlement pour toutes les provinces, nous aurions eu le gouvernement le meilleur, le moins dispendieux, le plus vigoureux et le plus fort. Mais, en considérant ce sujet et en le discutant, comme nous l'avons fait dans la conférence, avec le désir d'en venir à une solution satisfaisante, j'ai trouvé que ce système était impraticable. Et d'abord, il ne saurait rencontrer l'assentiment du peuple du Bas-Canada, qui sent que, dans la position particulière où il se trouve comme minorité, parlant un langage différent et professant une foi différente de la majorité du peuple, sous la confédération ses institutions, ses lois, ses associations nationales, qu'il estime hautement, pourraient avoir à en souffrir. C'est pourquoi il a été compris que toute proposition qui impliquerait l'absorption de l'individualité du Bas-Canada ne serait pas reçue avec faveur par le peuple de cette section. Nous avons trouvé, en outre, que, quoique le peuple des provinces inférieures parle la même langue que celui du Haut-Canada et soit régi par la même loi – loi calquée sur le droit anglais – il n'y avait, de la part de ces provinces, aucun désir de perdre leur individualité comme nation et qu'elles partageaient, à cet égard, les mêmes dispositions que le Bas-Canada. »*

#### Le discours de George-Étienne Cartier à la même occasion :

*« Je sais que des membres de cette Chambre et nombre de personnes du Haut-Canada et des provinces maritimes pensent qu'une union législative serait plus avantageuse qu'une confédération. Pour moi, je crois qu'un seul gouvernement ne pourrait point s'occuper utilement des intérêts privés et locaux des diverses sections ou des diverses provinces. Nul autre système n'est réalisable que le système fédéral. »*

## L'Amérique du Nord britannique



A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page below the title and image.

### 3

## Devenir une nation souveraine (1867 à 1931)

### Les Pères de la Confédération

Photographie de James Ashfield (1885, domaine public, Bibliothèque et Archives Canada) de la peinture de Robert Harris (1884). La peinture originale, qui a été détruite dans un incendie au Parlement, représente un amalgame des personnages et des lieux des conférences de Charlottetown et de Québec en 1864.



Les Pères de la Confédération  
[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fathers\\_of\\_Confederation\\_by\\_Robert\\_Harris.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fathers_of_Confederation_by_Robert_Harris.jpg)







(1867 à 1931)



## Résistance métisse

La prise de Batoche, 1885

[http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-240/Gabriel\\_Dumont\\_le\\_dernier\\_des\\_M%C3%A9tis.html](http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-240/Gabriel_Dumont_le_dernier_des_M%C3%A9tis.html)

## Situation d'apprentissage 3.1

### Question essentielle

*Pourquoi les Métis ont-ils résisté à l'expansion canadienne et quelles en ont été les conséquences?*

### Scénario d'apprentissage

En étudiant la transition de la Terre de Rupert de colonie commerciale à province et territoire du Canada, l'élève constate qu'il y avait, à la Rivière-Rouge, une société ayant ses institutions politiques et une culture qui lui est unique, et comment les Métis ont négocié l'entrée de la Colonie dans la Confédération canadienne. L'élève aura aussi à explorer les idées qui ont trait à la Résistance des Métis du Nord-Ouest (appelée dans certaines ressources la Rébellion du Nord-Ouest), la bataille de Batoche en 1885, le procès et l'exécution de Louis Riel et les conséquences politiques de cet acte sur le Canada central. Les élèves explorent également les causes et les conséquences de la construction du chemin de fer transcontinental, de l'immigration européenne et de la création de la Police à cheval du Nord-Ouest.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme, jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.*
- *La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus de traités.*
- *Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.*
- *La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.*

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C→C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

## Situation d'apprentissage 3.1

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.

## Contexte historique

Avec la Confédération canadienne en 1867, il y a maintenant en Amérique du Nord un nouveau pays, le Canada, avec un gouvernement responsable et autonome dans la plupart des domaines à l'exclusion des relations internationales, du droit de modifier sa constitution et de la cour suprême (Conseil privé de Londres). Il y a toujours d'autres colonies britanniques – Terre-Neuve, Île-du-Prince-Édouard, Colombie-Britannique – et un vaste domaine, la Terre de Rupert (Rupertsland), qui est sous la tutelle d'une société commerciale, la Compagnie de la baie d'Hudson (CBH).

Parmi les projets annoncés par le gouvernement canadien dans le premier discours du trône, il y a celui de faire l'acquisition du Nord-Ouest en l'achetant de la CBH, et de convaincre les autres colonies de se joindre au Canada. Ce projet de l'extension du territoire canadien vers l'ouest annonce de grands changements pour les collectivités des Premières Nations et les Métis qui vivent dans le Nord-Ouest.

Les Métis avaient joué un rôle important dans la traite des fourrures dans l'Ouest canadien et s'étaient établis dans plusieurs régions le long des rivières Rouge et Assiniboine, ainsi que le long de la rivière Saskatchewan. Le gouvernement du Canada a conclu une entente pour l'achat de Rupertsland sans avoir, au préalable, consulté les Métis et les Premières Nations du Nord-Ouest. Craignant que le nouveau gouvernement ne reconnaisse pas leurs droits de propriété et leurs droits culturels, les Métis créent un gouvernement provisoire et préparent une Liste des Droits qui établit les conditions de l'entrée du Nord-Ouest dans la Confédération. C'est en négociant que les Métis ont réussi à faire admettre une partie du territoire, l'ancienne Colonie de la Rivière-Rouge, comme la province du Manitoba dans la Confédération canadienne en 1870.



*Habitations de colons et charrette de la rivière Rouge au « Manitobah », vers 1862. MIKAN n° 2896780  
<http://collectionscanada.gc.ca>*

L'*Acte du Manitoba*, la loi constituante de la province du Manitoba, reconnaît les droits linguistiques, religieux et culturels des Métis francophones catholiques et prévoit l'octroi de terres aux Métis et aux « anciens habitants » pour régler la question des droits ancestraux. Le gouvernement met aussi en place une administration fédérale pour négocier la cession des droits territoriaux des collectivités des Premières Nations en négociant des traités et en créant des réserves.

Par contre, les administrations subséquentes mises en place par le gouvernement fédéral dans les Territoires du Nord-Ouest, n'ont pas su respecter ces droits. D'où en 1885, une deuxième résistance des Métis, cette fois-ci par les Métis de la région de la rivière Saskatchewan et par certaines Premières Nations. Le gouvernement canadien réagit en envoyant une force expéditionnaire pour écraser à coups de fusils les résistants métis. Louis Riel, le chef des Métis, se rend, est accusé de trahison, trouvé coupable à son procès et est pendu le 16 novembre 1885. La pendaison de Riel a eu des retombées sur le Canada central, ravivant les querelles linguistiques et religieuses.

Après 1885, les Métis et les collectivités des Premières Nations ont été marginalisés dans un Nord-Ouest canadien sous l'emprise du gouvernement fédéral qui s'est gardé le droit sur les terres de la Couronne afin d'encourager une immigration d'agriculteurs au Manitoba et dans les Territoires du Nord-Ouest.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. La résistance de la Rivière-Rouge et l'entrée du Manitoba dans la Confédération, 1869-70

- Le Canada acquiert la Terre de Rupert, 1869
- Réclamations et les actions des Métis de la région
- Tensions à la Rivière-Rouge entre Métis et Canadiens, l'exécution de Thomas Scott, conséquences et réaction du gouvernement du Canada
- Louis Riel et le gouvernement provisoire inclusif, la Déclaration révolutionnaire des droits métis
- La proclamation de McDougall
- L'Acte du Manitoba et ses provisions, 1870
- Rétribution et violence contre les Métis
- Certificats scrip et perte de territoire métis
- Dispersion des Métis



Louis Riel et ses conseillers, 1869-1870  
<http://biblio.alloprof.qc.ca/PagesAnonymes/DisplayFiches.aspx?ID=7641>

#### 2. La Résistance du Nord-Ouest à Batoche, 1884-85

- Nouveaux défis des Métis et des Premières Nations dans l'Ouest
- Débuts de la Résistance métisse
- Politiques du gouvernement canadien
- La Police à cheval du Nord-Ouest, le Chemin de fer Canadien Pacifique
- Intensification du conflit (Batoche, Coulée de Tourond/Fish Creek)
- Réaction du gouvernement et impact sur les Métis et Premières Nations
- Procès, condamnation et pendaison de Louis Riel et leurs répercussions politiques (dans l'Ouest, sur les collectivités francophones, en Ontario et au Québec)
- Divers points de vue au sujet de Riel et de la résistance métisse au fil du temps

**Note :** Voir 3.3 pour une étude des relations Métis-Canada depuis cette période.

### Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

#### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)

- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

## 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

## 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.



Discours de Louis Riel pendant son procès, 1885  
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:LouisRielTrial.jpg>



Bataille du lac aux Canards, 1885  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Bataille\\_du\\_lac\\_aux\\_Canards](http://fr.wikipedia.org/wiki/Bataille_du_lac_aux_Canards)

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Pourquoi les Métis ont-ils résisté à l'expansion canadienne et quelles en ont été les conséquences?*

**Connaissances fondamentales**

- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome au colonialisme, jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus des traités.
- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.
- La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

**Mise en situation**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Réalisation**

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Intégration**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Ressources (inclure des sources primaires)**



Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 3, 3.1, Résistance métisse**  
*Liste des droits métis*

DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, voir le dossier « Les Métis »  
L'histoire de l'Assemblée législative d'Assiniboia/le Conseil du Gouvernement Provisoire :  
[http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa_fr.pdf)  
*Sur les traces de Riel*, DVD, DREF  
*La voix des Méchif*, DVD, 13 épisodes de 24 minutes, DREF

.....

.....

.....

.....

Situation d'apprentissage 3.1

A large white rectangular area with horizontal dashed lines for writing, set against a background of a faint historical map.





(1867 à 1931)



## Expansion et développement

*Le Canadien Pacifique, le premier chemin de fer trans-canadien.  
Photo Éducation Manitoba*

## Situation d'apprentissage 3.2

### Question essentielle

*Quels ont été les effets de l'expansion territoriale, de l'immigration et de l'industrialisation sur la vie des Canadiennes et Canadiens?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves examinent l'expansion territoriale du Canada à la suite de la Confédération, la construction du chemin de fer Canadien Pacifique, l'immigration et le peuplement au Canada. Ils analysent des enjeux sociaux touchant l'impact de l'industrialisation et de l'urbanisation, la diversité culturelle, les droits de la femme, l'organisation syndicale et les droits des travailleurs. Ils examinent également le rôle changeant du gouvernement, les relations fédérales-provinciales y inclus des enjeux liés à l'agriculture et au commerce ainsi que l'essor des mouvements de réforme politique et sociale.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *L'immigration a façonné l'histoire du Canada et continue de transformer la société et l'identité canadiennes.*
- *L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes des Canadiennes et des Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.*
- *Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.*
- *L'histoire du Canada a été façonnée par sa base de ressources naturelles, le développement agricole, industriel et technologique, et l'émergence d'une économie interdépendante mondiale.*

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C=C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

À l'exception de Terre-Neuve et du Labrador, le Canada créé en 1867 aura acquis, avant la fin du 19<sup>e</sup> siècle, le territoire qu'il a aujourd'hui. L'expansion territoriale du pays durant ces trois décennies regroupe diverses colonies britanniques ayant leur propre histoire, leurs propres forces économiques et parfois leur propre identité. L'un des défis du gouvernement fédéral est de faire du Canada un pays uni et prospère. L'une des façons d'atteindre cette unité est de favoriser le développement politique, économique, social et culturel de l'ensemble.

Au niveau politique, les questions de langue, de religion et de culture sont toujours présentes, se manifestant d'une façon plus aiguë au niveau provincial dans le cadre de la suppression des droits scolaires des minorités catholiques francophones en Ontario, au Nouveau-Brunswick et au Manitoba. Au niveau économique, c'est l'ère des machines à vapeur, avec la construction des chemins de fer et l'essor d'un secteur manufacturier dans les nouvelles villes du Canada central. Un réseau de communication est mis en place – télégraphe, chemin de fer, poste régulière – reliant toutes les régions du pays dès le dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle. Dans l'Ouest canadien, le gouvernement mise beaucoup sur le développement agricole et encourage le peuplement massif de l'Ouest en donnant des concessions ou *homesteads* à qui veut bien tenter sa chance.

Les excès de ce développement économique et politique mèneront à des réformes sociales : loi empêchant l'exploitation des enfants travailleurs, formation de syndicats, reconnaissance des droits de la femme. Au niveau de l'identité « canadienne », deux grandes visions se développent et s'affrontent : celle de la majorité anglophone qui voit le Canada comme un pays britannique (l'impérialisme britannique), celle des francophones qui conçoit le Canada comme pays canadien (nationalisme canadien). Avant 1947, il n'existait pas de citoyenneté canadienne : ses habitants sont des sujets britanniques, de naissance ou naturalisés. Ces façons différentes de voir le pays et son rôle, teintées d'intolérance linguistique et religieuse, s'affrontent parfois sous le voile du patriotisme dans des questions comme celle du rôle du Canada dans des conflits internationaux, p. ex. la Guerre des Boers et la Première Guerre mondiale. La tentative du gouvernement fédéral de créer une identité canadienne a connu un succès inégal dépendant des groupes culturels et des régions du pays. Ce succès mitigé a mené à une demande de réformes politiques.

Durant la période qui débute avec la Confédération en 1867 et qui se termine en 1931 après le début de la Crise économique, les Canadiennes et Canadiens ont débattu de la question de quelle sorte de pays ils voulaient avoir. Durant tous ces débats, les désirs et les rêves des Métis, des Autochtones et des Inuits sont absents. [Voir la situation d'apprentissage 3.3 pour plus d'information].



Des moissonneuses-lieuses en action en Saskatchewan.  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=1050](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=1050)



En 1887, les dirigeants politiques de cinq provinces (Québec, Ontario, Manitoba, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick) se rencontrent à Québec. Ils discutent notamment de l'importance d'augmenter les subsides octroyés par le fédéral aux provinces.  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=951](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=951)



Le travail des femmes dans les manufactures de textile, 1915  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=939](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=939)

## Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

### 1. Expansion canadienne *A Mari usque ad Mare*

- La vision de bâtir une nation canadienne d'un océan à l'autre : chemin de fer, peuplement, développement industriel et agricole; appropriation des territoires traditionnels des Premières Nations et déplacement des Métis (voir aussi 3.1 et 3.3)
- Politique sur les terres fédérales, 1872 (peuplement des terres, homesteads, partage des terres des Prairies en townships...)
- La politique nationale de Macdonald, 1879
- Expansion de la Confédération et transition de territoire à provinces : Colombie-Britannique, 1871; Île-du-Prince-Édouard, 1873; Territoires du Nord-Ouest, 1875; Saskatchewan et Alberta, 1905

### 2. Immigration et peuplement

- Clifford Sifton et la politique d'immigration, exclusions par ethnie ou par race (p. ex., taxe d'entrée sur les immigrants chinois, restrictions sur l'immigration asiatique et juive)
- Arrivée dans l'Ouest des immigrants (p.ex., arrivants non britanniques – ukrainiens, mennonites, doukhobors, islandais, juifs, belges –, ainsi que les arrivants de l'est du Canada...)
- Impact de l'immigration sur le profil démographique du Canada (y inclus la répartition linguistique et les effets sur les collectivités francophones); défis de l'intégration des immigrants non britanniques
- Question des écoles au Manitoba, le compromis Laurier-Greenway
- Débat autour de la nature de l'identité canadienne (p.ex., la question de l'influence britannique, l'impact du pluralisme croissant, les débuts du nationalisme au Québec)

### 3. Croissance et industrialisation

- Exploitation de ressources naturelles (p. ex., agriculture, mines, exploitation forestière, pêche...)
- Impact du développement des transports et des communications
- Répercussions de l'industrialisation et de l'urbanisation : développement des villes, l'essor du syndicalisme, la Grève générale de Winnipeg, 1919

### 4. Réforme sociale

- Statut de la femme : les femmes et le travail à l'extérieur de la maison (p.ex., les effets de la Première Guerre mondiale); Nellie McClung et le droit de vote des femmes au Manitoba, 1916; le Cas des personnes, 1929; prohibition et tempérance
- Problèmes dans l'Ouest : tarifs et frais de transport; réforme agricole; début des coopératives; émergence de mouvements agricoles

### 5. Changements politiques

- Relations fédérales-provinciales; Oliver Mowat et les droits provinciaux; rôle grandissant du gouvernement (p.ex., les programmes sociaux, l'éducation publique obligatoire, la santé, les conditions de travail, les services publics)
- Définition des institutions politiques canadiennes (p.ex., libéralisme et bilinguisme de Wilfrid Laurier, les relations étrangères, le commerce international, la question constitutionnelle King-Byng, 1926)

**Note** : L'impact social de la Première Guerre mondiale peut être étudié ici ou **au 3.4.**

### AUTRES APPROCHES À L'ORGANISATION DES CONTENUS DE CETTE SITUATION D'APPRENTISSAGE

#### 1. Les Premiers ministres du Canada, 1867 – 1931

- John A. Macdonald (Conservateur) 1867-1873; 1878-1891
- Alexander Mackenzie (Libéral) 1873-1878
- Wilfrid Laurier (Libéral) 1896-1911
- Robert Borden (Conservateur) 1911- 1920
- Arthur Meighen (Conservateur) 1920-1921; 1926
- William Lyon Mackenzie King (Libéral) 1921-1926; 1926-1930



Alexander Mackenzie (Libéral)  
1873-1878.  
Source : Bibliothèque et Archives  
Canada PA 026522  
<http://www.parl.gc.ca>

#### 2. Les défis du gouvernement fédéral de l'époque

- Identité canadienne et unité nationale
- Croissance économique
- Relations fédérales-provinciales
- Relations avec la Grande-Bretagne (voir aussi 3.4)
- Relations avec les États-Unis (voir aussi 3.4)
- Bien-être social
- Enjeux linguistiques et culturels
- Relations avec les Premières Nations (voir aussi 3.3)



Robert Borden (Conservateur)  
1911- 1920.  
Source : Bibliothèque et Archives  
Canada C 000694  
<http://www.parl.gc.ca>



Arthur Meighen (Conservateur)  
1920-1921; 1926.  
Source : Bibliothèque et Archives  
Canada C 005799  
<http://www.parl.gc.ca>

**Remarque :** Les élèves doivent comprendre que les diverses politiques entamées par les gouvernements de l'époque n'étaient pas nécessairement efficaces ni justes, et que ces décisions politiques ont souvent provoqué la controverse et le désaccord. Encourager les élèves à considérer la dimension éthique des politiques du gouvernement et d'en évaluer les conséquences.

### Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

#### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

**2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage**

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

**3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage**

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Quels ont été les effets de l'expansion territoriale, de l'immigration et de l'industrialisation sur la vie des Canadiennes et Canadiens?*

**Connaissances fondamentales**

- L'immigration a façonné l'histoire du Canada et continue de transformer la société et l'identité canadiennes.
- L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes des Canadiennes et des Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.
- L'histoire du Canada a été façonnée par sa base de ressources naturelles, le développement agricole, industriel et technologique, et l'émergence d'une économie interdépendante mondiale.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

**Mise en situation**

.....

.....

.....

.....

.....

**Réalisation**

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

**Intégration**

.....

.....

.....

.....

.....

**Ressources (inclure des sources primaires)**



Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 3, 3.2, Expansion et développement**  
Trousse éducative du Musée du Manitoba, *La grève générale de 1919* (DREF)

Voir le DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, les dossiers « Les droits linguistiques » et « La question scolaire, 1<sup>re</sup> partie ».

.....

.....

.....

.....

.....

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.





(1867 à 1931)



## Relations avec les Premières Nations, Métis et Inuits

Cette médaille de traité fut la dernière à être distribuée aux Premières Nations sous le règne de la reine Victoria.  
Reproduit avec permission de [www.stacksarchives.com](http://www.stacksarchives.com)

### Situation d'apprentissage 3.3

#### Question essentielle

Depuis la Confédération, quel impact le colonialisme a-t-il eu sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits?

#### Scénario d'apprentissage

Les élèves explorent les répercussions du déclin de la chasse au bison et du commerce des fourrures ainsi que l'impact du peuplement européen sur les modes de vie des Premières Nations et des Métis. Ils étudient les traités numérotés et les interprétations divergentes de la nature de ces traités selon le gouvernement fédéral et selon les Premières Nations. Ils examinent l'Acte sur les Indiens et les enjeux liés à la création des réserves et des pensionnats indiens, y inclus les effets de marginalisation résultant des politiques d'assimilation des Premières Nations.

#### Apprentissages ciblés

##### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme, jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus de traités.
- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.

##### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C→C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Le déclin du commerce des fourrures durant le 19<sup>e</sup> siècle et la croissance de la population euro-canadienne ont changé fondamentalement les rapports entre les membres des Premières Nations et les Canadiens. Avec la pression d'ouvrir des terres pour le peuplement et les politiques adoptées par les différents gouvernements coloniaux du Haut et du Bas Canada, les Amérindiens perdent leur statut d'alliés et d'égaux qu'ils avaient durant la période de la Nouvelle-France, deviennent de plus en plus marginalisés et selon les idées « scientifiques » de l'époque, sont perçus comme étant primitifs et inférieurs.

Dans l'Ouest canadien, avant la colonisation, les collectivités des Premières Nations vivaient en sociétés autonomes qui s'autogouvernaient. Elles étaient majoritaires et participaient à l'activité économique dominante : la traite des fourrures. D'ailleurs le succès des traiteurs euro-canadiens dépendait de la coopération des Premières Nations. Ce rapport de partenariat change durant les années 1870, avec la disparition des troupeaux de bison et le projet du gouvernement fédéral d'ouvrir le Nord-Ouest au peuplement et à l'agriculture. À cette fin, des traités numérotés sont négociés avec les Premières Nations du Nord-Ouest. Bien que ces traités reconnaissent certains droits ancestraux aux peuples autochtones, ils visent à éteindre les droits de propriété que les Premières Nations auraient sur toutes les terres et les ressources du Nord-Ouest. De plus, le gouvernement du Canada adopte une politique d'assimilation envers les Premières Nations par le biais de la *Loi sur les Indiens* (1876). Des pensionnats gérés par les Églises catholique et protestantes sont créés pour éliminer les langues, cultures et traditions amérindiennes. Les traités ayant été conclus entre « nations », ils reconnaissent aux Premières Nations une souveraineté traditionnelle. Dans les faits, les Premières Nations sont encore plus marginalisées économiquement et politiquement durant cette période de l'histoire du Canada.

Des événements survenus dans l'Ouest après 1867 ont aussi eu des impacts majeurs sur les Métis. Comme l'explique la situation d'apprentissage 3.1, en dépit du rôle fondamental joué par les Métis dans l'entrée du Manitoba dans la Confédération, leur défaite à Batoche en 1885 et l'arrivée massive d'immigrants par la suite ont conduit à leur marginalisation politique, économique et sociale. La nation des Métis est devenue « le peuple oublié ».

La création des Territoires du Nord-Ouest en 1870 amorça un processus de changement pour les Inuits du Grand Nord. Cette période fut marquée par l'arrivée d'explorateurs, de missionnaires, de commerçants de fourrures et de baleiniers, ainsi que de la Police à cheval du Nord-Ouest, tous contribuant à accélérer la métamorphose sociale, économique et culturelle de la région. Comme ce fut le cas pour les Premières Nations, les Inuits furent décimés par des maladies propagées par les Européens. Les effets à long terme résultant de contacts accrus avec des cultures non inuites sont encore évidents de nos jours avec, par exemple, l'introduction de denrées non traditionnelles et de l'alcool, l'imposition d'un système juridique étranger et la transition d'une économie traditionnelle à une économie de marché.

Le défi constant pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits consistait à établir avec le Canada une relation qui garantirait justice et équité et leur permettrait de conserver les avantages de leurs cultures traditionnelles.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Changement de la relation « nation-à-nation »

- Colonialisme, eurocentrisme, concept européen de « civilisation » : *l'Acte de la civilisation graduelle*, 1857
- Transition des traités de paix et d'amitié vers l'extinction du droit de propriétaire des terres ancestrales
- Les traités numérotés (depuis les années 1870)
- Négociation des traités : rôle de la Couronne; termes et conditions; droits autochtones; promesses du gouvernement; création de réserves; pertinence des traités aujourd'hui (droits aux ressources naturelles, droits de chasse et de pêche, droits ancestraux)
- Interprétations divergentes des traités : tradition orale contre contrat écrit; le traité en tant qu'entente sacrée; le traité en tant qu'accord entre nations

## 2. La Loi sur les Indiens, 1876

- L'intention de la *Loi sur les Indiens* : assimilation et contrôle; les provisions de la *Loi sur les Indiens*
- Impact de la *Loi sur les Indiens* : p.ex., inscription au Registre des Indiens; détermination du statut d'Indien, et de l'Indien non inscrit; droits des femmes autochtones (émancipation et perte du statut Indien (projet de loi C-31); le Conseil de bande; le système de passes; restrictions sociales et culturelles; contrôle et marginalisation économique et politique des réserves

## 3. Politiques assimilatrices

- Les pensionnats indiens (années 1870 aux années 1960) : buts et conséquences, rôle des Églises et du gouvernement
- Suppression de pratiques culturelles et de langues traditionnelles (p.ex., potlatch, danse du soleil)
- Enjeux de la citoyenneté canadienne (p. ex., droit de vote)
- Participation de membres des Premières Nations à la Première Guerre mondiale (p. ex., taux élevé d'enrôlement volontaire; émancipation ou dissociation du statut Indien et obtention du droit de vote)

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veuillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Depuis la Confédération, quel impact le colonialisme a-t-il eu sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits?*

**Connaissances fondamentales**

- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les traditions orales des Premières Nations, des Métis et des Inuits tiennent que la qualité de vie repose sur l'harmonie et l'équilibre des éléments émotionnels, physiques, intellectuels et spirituels de la vie.
- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

**Mise en situation**

.....

.....

.....

.....

.....

**Réalisation**

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

**Intégration**

.....

.....

.....

.....

.....

**Ressources (inclure des sources primaires)**

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 3, 3.3, Relations avec les Premières Nations, Métis et Inuits**  
DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, dossier « Les Métis ».  
*La voix des Méchif*, DVD, série de 13 épisodes de 24 minutes (DREF).

.....

.....

.....

.....

.....

### Situation d'apprentissage 3.3

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



(1867 à 1931)



## Première Guerre mondiale et relations internationales

Passchendaele : Des Canadiens blessés se dirigent vers un poste de secours durant la Bataille de Passchendaele. Novembre 1917  
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/passchendaele>

### Situation d'apprentissage 3.4

#### Question essentielle

Comment l'identité du Canada a-t-elle été forgée par son engagement à la Première Guerre mondiale et ses relations internationales?

#### Scénario d'apprentissage

Les élèves explorent le statut subordonné du Canada sur la scène mondiale au début du 20<sup>e</sup> siècle en tant que membre de l'Empire britannique. Ils examinent l'engagement canadien dans la Première Guerre mondiale ainsi que les conséquences sociales et politiques de ce rôle. Les élèves analysent le développement de l'autonomie croissante du Canada dans le contexte global à la suite de la guerre, y inclus la progression de l'indépendance canadienne jusqu'à la signature du *Statut de Westminster* en 1931.

#### Apprentissages ciblés

##### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- La culture et les institutions politiques britanniques ont joué un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.
- Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.
- Dès le 20<sup>e</sup> siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.

##### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C=C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

En 1867, le Canada était un pays autonome pour ce qui était des affaires internes (nationales). La Grande-Bretagne prenait encore les décisions pour ses colonies concernant les affaires internationales. Le Canada était membre de l'Empire britannique, et jusqu'après la Première Guerre mondiale, ses affaires extérieures étaient en majeure partie contrôlées par la Grande-Bretagne. Le chef d'État du Canada était un gouverneur général nommé par la Grande-Bretagne, qui agissait comme représentant de la monarchie britannique. Le Canada devait appuyer la mère-patrie, c'est pourquoi il fut automatiquement impliqué dans la Première Guerre mondiale lorsque la Grande-Bretagne entra en guerre en 1914. Cependant, le Canada était libre de choisir le rôle qu'il voulait y jouer.

Le Canada a apporté une contribution militaire importante aux armées du front Ouest, ainsi qu'à la guerre navale et aérienne. La réputation du Canada fut renforcée en 1917 avec son entrée comme membre de la Conférence impériale de guerre, prenant une part déterminante dans la planification de la guerre. La mobilisation décrétée en appui à l'effort de guerre du pays se traduisit par une forte croissance économique et un sentiment renouvelé de fierté et d'indépendance chez les Canadiens, malgré de sérieux conflits d'opinion au sujet de la conscription, en particulier entre anglophones et francophones.

À la fin de la guerre, le Canada fut admis de plein droit à la Société des Nations, signe qu'il était considéré comme bien plus qu'une simple colonie de la Grande-Bretagne. L'adoption du Statut de Westminster en 1931 donna au Canada et aux autres colonies britanniques le droit de prendre leurs propres décisions relativement aux affaires étrangères, sans avoir besoin de l'approbation du gouvernement britannique. Même auparavant, les gouvernements canadiens avaient commencé à donner leur avis dans la prise des décisions touchant le Canada. C'était habituellement le cas lors de décisions mettant en cause les États-Unis et qui se répercutaient aussi sur le Canada, comme dans le Traité de Washington de 1871, l'entente de 1903 mettant fin à la rivalité concernant la frontière de l'Alaska, ou le Traité des eaux limitrophes, signé en 1909. Le premier traité international signé par le Canada de son propre chef, sans avoir à demander l'approbation de la Couronne britannique, fut le Traité du flétan (*Halibut Treaty*) de 1923, qui réglementait la pêche dans les eaux côtières à la frontière canado-américaine. La transition du statut de colonie (1867) au contrôle de la politique étrangère (1931) et enfin à l'indépendance constitutionnelle complète (1982) représente un aspect majeur de l'histoire du Canada.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Émergence de la souveraineté canadienne, 1867-1914

- Affirmation de la présence canadienne en tant qu'État autonome dans le monde : Traité de Washington, 1871; participation aux Conférences coloniales (impériales) britanniques, 1887 – 1914; Borden et la Conférence coloniale de 1917
- Relations Canada – États-Unis : droits de pêche sur la côte Pacifique, la question de la frontière avec Alaska, 1903; création de la Commission mixte internationale, 1909
- Laurier et l'autonomie canadienne (p.ex., Guerre des Boers, 1899-1902; création du ministère des Affaires étrangères, 1909; le projet de loi du service naval, 1910

#### 2. Le Canada et la Première Guerre mondiale, 1914-1918

- Bref survol des origines de la guerre : la montée du nationalisme et du militarisme en Europe
- Appui du Canada à la Grande-Bretagne et entre en guerre, 4 août 1914; le Cabinet impérial de guerre, 1917
- Les contributions militaires du Canada : p.ex., le front occidental et la guerre dans les tranchées; Ypres, 1915; la Somme, 1916; la crête de Vimy, 1917; Passchendaele 1917; l'offensive des Cent-jours, 1918
- La participation des Premières Nations à la guerre (**voir aussi 3.3**)
- La Crise de la conscription, 1917 (perspective québécoise; Borden; élection de 1917; la *Loi du service militaire*, 1918)



- Le front intérieur : industries de guerre, appui populaire de la guerre, rôle des femmes, propagande, internements d'immigrants de « pays ennemis », p.ex., les Allemands et Ukrainiens (voir aussi 3.2)
- Fin de la guerre; Jour de l'armistice, 1918

### 3. Le Canada et le monde, 1918-1931

- Traité de Versailles, 1919; le Canada signe comme pays autonome
- Participation du Canada à la Société des Nations, 1920
- Mackenzie King, 1921 – 1930, d'affirmation croissante de l'indépendance du Canada par rapport au Royaume-Uni (p. ex., la crise Chanak, 1922; Traité du flétan, 1923; Déclaration Balfour, 1926; établissement de bureaux de diplomatie canadienne dans le monde)
- Statut de Westminster, 1931



Le premier ministre Mackenzie King vote lors du plébiscite de 1942 sur la conscription.

[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=5367](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=5367)

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité des ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.)
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veuillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment l'identité du Canada a-t-elle été forgée par son engagement à la Première Guerre mondiale et ses relations internationales?*

**Connaissances fondamentales**

- La culture et les institutions politiques britanniques ont joué un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
- Différents modèles de gouvernance ont été en place au Canada selon les époques : gouvernements autochtones autonomes, régime colonial français, régime colonial britannique, confédération autonome de provinces et de territoires.
- Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.
- Dès le 20<sup>e</sup> siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

**Mise en situation**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Réalisation**

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Intégration**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Ressources (inclure des sources primaires)**

Consulter *Ressources suggérées, Regroupement 3, 3.4, Première Guerre mondiale et relations internationales*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.

Ressources suggérées  
Devenir une nation souveraine (1867 à 1931)



Regroupement 3





## Ressources suggérées, Regroupement 3

### 3.1 - RÉSISTANCE MÉTISSE



**L'histoire de l'Assemblée législative d'Assiniboia/le Conseil du Gouvernement Provisoire**, Norma Hall (inclut des extraits de sources primaires) : [http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa_fr.pdf)

**Manitobia, La naissance du Manitoba** (inclut des sources primaires) : [www.manitobia.ca](http://www.manitobia.ca)

**Liste des droits des Métis** (voir les deux versions à la page 325 et 327)

*DVD Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, voir le dossier « Les Métis ». Le DVD inclut des documents tirés de sources primaires.

**Maisons des pionniers du 19<sup>e</sup> siècle au Parc provincial du patrimoine de Saint-Norbert/The Fort Garry Historical Society**. Disponible à la DREF. Cote : DVD doc intermédiaire maisons.



**Loi sur le Manitoba** (extraits) : <http://canada.justice.gc.ca/fr/pi/const/loireg-lawreg/p1t21.html>



#### **Loi sur le Manitoba, article 23**

*23. Usage du français et de l'anglais. Chacun a le droit d'employer le français ou l'anglais dans les débats des chambres de la Législature du Manitoba et l'usage de ces deux langues est obligatoire pour les archives, les comptes rendus et les procès-verbaux de ces chambres. Chacun a le droit d'employer le français ou l'anglais dans toutes les affaires dont sont saisis les tribunaux du Canada établis sous le régime de la Loi de 1867 sur l'Amérique du Nord britannique ou ceux de la province et dans tous les actes de procédure qui en découlent. Les lois de la Législature du Manitoba sont imprimées et publiées dans les deux langues.*

#### **Procès de Louis Riel**

Louis Riel, défenseur du peuple métis, Archives de Radio-Canada : <http://archives.radio-canada.ca/societe/histoire/dossiers/1453/>



#### **Discours de Sir John A. Macdonald**

<http://www.macdonald-laurier.ca/fr/macdonald/macdonald-speeches-2001>

6 juillet 1885, John A. Macdonald débat avec des membres de la Chambre des communes au cours des jours précédant le procès qui décidera du sort de Louis Riel, à la suite des rébellions du Nord-Ouest en 1885.

#### **Caricatures de Macdonald**

<http://www.macdonald-laurier.ca/fr/macdonald/macdonald-cartoons>

**L'histoire de l'Assemblée législative d'Assiniboia/le Conseil du Gouvernement Provisoire** :

[www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa_fr.pdf)

**Sur les traces de Riel**, Norman Guibeault (DVD). Drame documentaire avec musique originale, (disponible à la DREF)



### Ressources suggérées, Regroupement 3 (suite)

#### 3.2 - EXPANSION ET DÉVELOPPEMENT

Trousse éducative du Musée du Manitoba, *La grève générale de 1919* (inclut des sources primaires)

Citoyenneté et immigration Canada, *Clifford Sifton et ses politiques* :  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/patrimoine/index.asp2>

Manitoba, *Immigration et peuplement, Les femmes obtiennent le vote, La grève de 1919, La question des écoles du Manitoba* (inclut des sources primaires) : [www.manitoba.ca](http://www.manitoba.ca)



**Affiches d'immigration**, Archives Canada, *The Canadian West* :  
[http://www.collectionscanada.gc.ca/canadian-west/052920/05292052\\_e.html](http://www.collectionscanada.gc.ca/canadian-west/052920/05292052_e.html)

« Maisons de tourbe », Minute Historica <http://www.histori.ca/minutes/minute.do?id=10410>

Statistique Canada, *100 ans d'immigration au Canada* (images archivales)  
[http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/etoimm/time\\_f.cfm](http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/etoimm/time_f.cfm)

#### 3.3 - RELATIONS AVEC LES PREMIÈRES NATIONS, MÉTIS ET INUITS



*Traités numérotés* (textes officiels et guides des traités), Affaires indiennes et du Nord canadiens (choisir des extraits) : <http://www.ainc-inac.gc.ca/al/hts/tgu/index-fra.asp>



*Loi sur les Indiens*, avec modifications jusqu'au présent, Justice Canada, choisir la section pertinente :  
<http://lois.justice.gc.ca/fra/l-5/index.html>

*Le potlatch* :  
<http://www.collectionscanada.gc.ca/decret-executif/023004-3062-f.html>

*Commission de témoignage et réconciliation du Canada* (pensionnats indiens) : [http://www.trc-cvr.ca/index\\_f.html](http://www.trc-cvr.ca/index_f.html)

*Saint-Laurent, l'esprit métis*, DVD disponible en ligne (choisir *Vidéo français*) : <http://www.stlaurentmb.ca/>

*La voix des Méchif*, série II, 13 épisodes de 24 minutes (disponibles à la DREF)

*Maisons de pionniers du 19<sup>e</sup> siècle du Parc provincial du patrimoine de Saint-Norbert*, DVD (DREF)





Ressources suggérées, Regroupement 3 (suite)

## 3.4 - PREMIÈRE GUERRE MONDIALE ET RELATIONS INTERNATIONALES



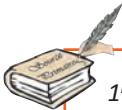
### Statut de Westminster

Loi visant à donner effet à des résolutions adoptées lors des conférences impériales de 1926 et de 1930:  
<http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/amnord/cnd-westminster-1931-statut.htm>



### Projet de loi C-331 (extraits) :

<http://www2.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?DocId=2331189&Language=f&Mode=1&File=16>



1<sup>re</sup> session, 37<sup>e</sup> législature,  
49-50 Elizabeth II, 2001  
Chambre des communes du Canada

#### PROJET DE LOI C-331

*Loi visant à reconnaître l'injustice commise à l'égard des personnes d'origine ukrainienne et autres Européens par suite de leur internement pendant la Première Guerre mondiale, à marquer publiquement le souvenir de cet événement et à prévoir une indemnisation devant servir à l'éducation du public et à la promotion de la tolérance*

Attendu :

#### Préambule

*que des personnes d'origine ukrainienne et d'autres Européens ont été injustement emprisonnés et privés de leur droit de vote et de leurs biens lors de la Première Guerre mondiale, et ce, de 1914 à 1920;*

*qu'il est plus que temps de reconnaître publiquement cette injustice, d'en marquer le souvenir de manière appropriée et de la faire connaître par des projets d'éducation publique, [...]*

### Caricatures de Laurier

<http://www.macdonald-laurier.ca/fr/laurier/laurier-cartoons>

Manitobia, *La Première Guerre mondiale* (inclut des sources primaires) :  
[www.manitobia.ca](http://www.manitobia.ca)



De Moissac, Claude. *Lettres des tranchées*, Saint-Boniface, La Société historique de Saint-Boniface et Les Éditions du Blé, 2007. (DREF 940.481 K39L)



*Entre les lignes, dans l'intimité d'une guerre*, Claude Guilmain (DVD). Chronique de la Première guerre mondiale, DVD de 78 minutes, ONF, images d'archives (disponible à la DREF)

## Devenir une nation souveraine



### Ressources suggérées, Regroupement 3 (suite)

Dans ce discours, Laurier débat avec des membres de la Chambre des communes de la question de la réciprocité avec les États-Unis en 1911. Une question contentieuse, la réciprocité opposait deux impulsions contraires : le désir de liens économiques bénéfiques avec les États-Unis contre la peur que ces mêmes liens mènent à une annexion aux États-Unis.



*L'annexion! Il fut un jour où une violente agitation en faveur de l'annexion régnait en ce pays, et cette agitation a été enrayé pour la première fois lorsque lord Elgin rapporta de Washington le traité de réciprocité de 1854. Dès lors le désir de l'annexion s'est constamment affaibli, au point qu'on n'en voit plus aucune trace nulle part au Canada.*

*Autrefois – et c'est un autre point de l'histoire – tous les citoyens américains étaient persuadés que la Confédération canadienne devait un jour former partie de la république. Les récents événements ont prouvé qu'il y a encore aux États-Unis des gens qui nourrissent cet espoir. Mais il y en a aussi qui commencent à comprendre que la république, bien que sa carrière ait été glorieuse, a encore plusieurs problèmes à résoudre, maints périls à affronter; et plusieurs d'entre eux commencent à se rendre compte que la solution de leurs épineux problèmes serait gravement compliquée, peut-être irrémédiablement compromise si le territoire de la république embrassait une autre étendue de ce pays aussi vaste, habitée par une population moins nombreuse que la leur, ayant aussi des problèmes à résoudre et dont l'union aux États-Unis ne ferait qu'accroître les embarras auxquels la nation américaine doit faire face. Si mon humble voix pouvait se faire entendre d'une extrémité à l'autre du pays et si, sans forfanterie, elle pouvait se faire entendre au-delà de la frontière, je dirais à nos voisins les Américains : Quoique l'idée que le territoire de la république puisse couvrir tout le continent depuis le golfe du Mexique jusqu'à l'océan Arctique soit de nature à flatter votre vanité, souvenez-vous que nous, Canadiens, nous sommes nés sous le drapeau de nos ancêtres, drapeau sous lequel vous avez peut-être été opprimés, mais qui a été et est plus que jamais, pour nous, le symbole de la liberté.*

*Rappelez-vous que si vous avez fondé une nation en vous séparant de la mère patrie, nous, Canadiens, avons entrepris d'en fonder une sans nous séparer d'elle : rappelez-vous que dans cette tâche nous sommes déjà très avancés; que nous avons nos institutions, une entité comme peuple, et tout ce qui constitue une patrie, et qu'à cette patrie nous sommes tout autant dévoués que vous l'êtes à la vôtre. Rappelez-vous que le sang qui coule dans nos veines vaut autant que le vôtre; que si vous êtes un peuple fier, nous le sommes autant que vous, bien que nous ne soyons pas aussi nombreux, et que nous préférerions la mort à la perte de notre existence nationale. Si mes amis les Américains étaient à portée de ma voix je leur dirais: Il y a un spectacle encore plus noble que celui d'un continent uni, un spectacle qui étonnerait le monde par sa nouveauté et sa grandeur, le spectacle de deux peuples vivant l'un à côté de l'autre, sur une frontière de près de 4,000 milles de longueur, frontière à peine visible en plusieurs endroits, sans un canon montrant sa gueule menaçante à l'autre côté de la frontière, sans une forteresse d'un côté ni de l'autre, sans aucun armement, mais vivant en harmonie, dans une confiance mutuelle, et sans aucune autre rivalité qu'une généreuse émulation dans le commerce et les arts de la paix. Au peuple canadien je dirai que s'il nous est possible d'établir des relations de ce genre entre ce peuple jeune et grandissant et la puissante république américaine; le Canada aura rendu à la vieille Angleterre, la mère de ces nations, et à tout l'empire anglais, un service sans égal dans ses effets immédiats et surtout dans ses conséquences au point de vue de l'avenir.*



**Wilfrid Laurier, Discours choisis**

<http://www.macdonald-laurier.ca/fr/laurier/laurier-speeches-2007>

## 4

## Réalisations et défis (1931 à 1982)

## Parlement du Canada

Le Parlement du Canada est situé dans la capitale du pays : Ottawa (Ontario). Il est sur la colline du Parlement, qui surplombe la rivière des Outaouais.



<http://www.parl.gc.ca/About/Parliament/Education/CanadianSymbols/centre-f.asp>





(1931 à 1982)



### Rechercher la sécurité économique et la justice sociale

Durant la crise économique des années 1930, l'État décide d'employer des chômeurs pour des travaux de réparation de routes et d'édifices publics. Dans cette photo, des employés travaillent à la restauration de la citadelle de Québec en 1936. [http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=4337](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=4337)

## Situation d'apprentissage 4.1

### Question essentielle

Comment la sécurité économique et la justice sociale au Canada ont-elles évolué pendant cette période?

#### Scénario d'apprentissage

Les élèves examinent les actions et les décisions du gouvernement fédéral portant sur le bien-être des Canadiens et des Canadiennes pendant la période de 1931 à 1982. Les élèves étudient l'essor de nouveaux partis politiques, le mouvement féministe, le mouvement coopératif, le mouvement ouvrier et le syndicalisme, les organisations autochtones et d'autres organismes qui œuvraient pour la justice sociale. Les élèves développent une appréciation de la nature changeante des responsabilités du gouvernement et des droits et obligations liés à la citoyenneté au Canada au cours de cette période historique.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus des traités.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.
- L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes des Canadiennes et des Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- (IH) 1. établir l'importance historique
- (P) 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- (C+C) 3. dégager la continuité et le changement
- (C=C) 4. analyser les causes et les conséquences
- (PH) 5. adopter une perspective historique
- (DÉ) 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Le Canada a connu de profonds changements sur les plans politique, économique et social entre 1931 et 1982. Le Statut de Westminster accordait au Canada le droit d'exercer son indépendance dans les affaires nationales et étrangères. La Grande Crise des années 1930 conduisit à la création de partis politiques prônant de nouvelles idées sur les réformes que devait adopter le Canada.

Durant et après la Crise et la Seconde Guerre mondiale, les gouvernements assumèrent des responsabilités accrues pour le bien-être de leurs citoyens, comme les allocations familiales, la pension de vieillesse et le régime d'assurance-maladie. La Révolution tranquille des années 1960 au Québec fut marquée par des demandes pressantes pour un nouveau statut pour le Québec au sein de la Confédération et même pour son indépendance. Le mouvement féministe attira une attention nouvelle sur la nécessité d'améliorer le statut de la femme dans la société canadienne, conduisant à l'établissement d'une Commission royale d'enquête sur la situation de la femme en 1970. Quant au mouvement des travailleurs, il visait une meilleure protection des droits des travailleurs grâce à la syndicalisation et à l'appui d'un programme d'assurance-chômage gouvernemental. Les Premières Nations firent des pressions pour obtenir un traitement juste et équitable par la création d'organisations provinciales et nationales, comme l'Assemblée des Premières Nations, qui revendiquaient le droit de vote, l'autonomie gouvernementale et la protection des droits autochtones et des droits issus de traités.

Une croissance économique soutenue après la Seconde Guerre mondiale se traduisit par une hausse de la qualité de vie de nombreux Canadiens, alors que le profil de l'immigration se modifiait, favorisant une diversification de la société canadienne. Les défis économiques, sociaux et politiques de cette période eurent pour effet de modifier les relations entre les gouvernements fédéral et provinciaux. Le Canada devint officiellement bilingue, encourageant le multiculturalisme et enchâssant les droits de la personne dans la nouvelle Constitution de 1982. Avec le rapatriement de la Constitution, le Canada avait enfin réalisé son indépendance de la Grande-Bretagne. Ces événements firent naître un sentiment renouvelé (et pourtant très contesté) de l'identité canadienne, qui désormais ne se définissait plus par rapport au lien entre le Canada et la Grande-Bretagne. En 1982, le Canada était devenu en grande partie le pays que nous connaissons aujourd'hui.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. La Grande Dépression

- Origines et impact de la Grande Dépression des années 1930;
- Réponse du gouvernement à la crise économique : R. B. Bennett, *Loi sur l'assurance-chômage*; travaux publics et camps de secours pour les chômeurs, 1932; création de la Banque du Canada, 1934; proposition du « New Deal » économique canadien; création de la Commission canadienne du blé; *Loi sur le rétablissement agricole des Prairies*, 1935; idéologie anti-communiste; défaite en 1935 par William Lyon Mackenzie King;
- Mobilisation et protestations : grèves, Marche sur Ottawa (On To Ottawa Trek), émeute de Regina, 1935;
- Mouvement syndicaliste : Ligue pour l'unité ouvrière du Parti communiste; grèves majeurs; création du Congrès des organisations industrielles;
- Nouveaux partis politiques et nouvelles idéologies, p.ex., Co-operative Commonwealth Federation (CCF) et le Manifeste de Regina, 1933; parti Crédit social, 1935; Union nationale au Québec, 1935; influence du Parti communiste du Canada.

#### 2. Réforme sociale et l'État providence

- Essor de l'État providence : Commission Rowell-Sirois sur les relations provinciales-fédérales, 1940; rapport Marsh sur la sécurité sociale, 1943; création de programmes, p.ex., assurance-chômage, 1940; allocations familiales, 1945; pensions de vieillesse, 1951; régime épargne-retraite, 1957; régime de pensions du Canada, 1965; soins médicaux, 1966; régime d'assistance publique du Canada, 1966;
- Prospérité d'après-guerre : services d'électricité en milieu rural; croissance de villes et de banlieues; communications, télévision; transports; niveau de vie plus élevé, taux de naissance élevé (baby boom); industrie pétrolière dans l'Ouest; urbanisation; développements en agriculture, commerce et industrie;

- Droits de la personne : *Déclaration canadienne des droits*, (Diefenbaker), 1960; mouvement féministe, Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada, 1967; établissement des commissions provinciales des droits de la personne; droits linguistiques et scolaires des minorités.

### 3. Peuples autochtones et justice sociale (voir aussi 5.3)

- Révisions de la *Loi sur les Indiens*, 1951; droit de vote, 1960; Livre blanc de Trudeau, (La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969) et Livre rouge, réplique des Premières Nations (*Citizens Plus*, 1970); fermeture des pensionnats indiens, années 1960; Commission Berger et les enjeux environnementaux, 1974; Convention de la Baie James et du Nord québécois (le premier des traités « modernes »), 1975;
- Activisme autochtone : revendications territoriales, à partir de 1951; Conseil national des Indiens (National Indian Council), représentant les Indiens inscrits, Indiens non-inscrits et Métis, 1961; Fraternité des Indiens du Canada (National Indian Brotherhood), 1968 (devient l'Assemblée des Premières Nations en 1982); montée de la quête d'auto-détermination (années 1970).

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment la sécurité économique et la justice sociale au Canada ont-elles évolué pendant cette période?*

**Connaissances fondamentales**

- La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus des traités.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.
- L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes des Canadiennes et des Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative



Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 4, 4.1, Rechercher la sécurité économique et la justice sociale**  
DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, voir dossier « La question scolaire, 1<sup>re</sup> partie ».

.....

.....

.....

.....

.....

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



(1931 à 1982)



## Identité canadienne

Membres du Parlement présentant le nouveau drapeau pendant le débat du drapeau, à Ottawa, en 1964.  
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/debat-sur-le-drapeau>

## Situation d'apprentissage 4.2

### Question essentielle

*Comment l'établissement d'institutions nationales a-t-il contribué à définir une identité canadienne?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves étudient les étapes du développement graduel du Canada en tant qu'État indépendant ainsi que la réclamation croissante de l'autonomie politique et culturelle canadienne. Ils étudient les politiques gouvernementales, les tendances populaires et les institutions nationales qui appuient la définition et la promotion d'une identité canadienne distincte. Ils examinent les débats concernant le sens d'une « identité nationale » et les divergences régionales, linguistiques, culturelles, politiques, identitaires, ethniques, culturelles, de classe et de sexe, qui influencent ces débats dans une société moderne et pluraliste.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *L'identité nationale et la citoyenneté font l'objet d'un questionnement continu dans la société pluraliste du Canada.*
- *La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.*
- *Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.*

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C→C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

La participation du Canada aux deux guerres mondiales et l'obtention de son indépendance grâce au *Statut de Westminster* contribuèrent grandement à renforcer l'idée d'une identité nationale distincte pour le Canada. Les difficultés ayant résulté de la Grande Crise et le développement politique, économique et social réalisé durant la période ayant suivi la Seconde Guerre mondiale débouchèrent sur un sentiment nationaliste et l'établissement d'un certain nombre d'institutions et de symboles nationaux visant à protéger et à promouvoir l'identité et la culture de la société canadienne. Parmi ceux-ci se trouvent la création de la Société Radio-Canada (Canadian Broadcasting Corporation) et de l'Office national du film, ainsi que l'adoption de la *Loi sur la citoyenneté* et de la *Loi sur le multiculturalisme*. Cette période permit également de resserrer les liens entre le Canada et les États-Unis, tant sur le plan géographique, économique et stratégique que culturel. Ces relations alimentèrent le débat sur l'identité canadienne et la question à savoir si le Canada est en réalité culturellement distinct de son voisin du Sud.

Les Partis libéral et conservateur (progressiste-conservateur dès 1942) dominèrent la politique canadienne, mais divers autres partis politiques nationaux et provinciaux laissèrent leur marque durant cette période. Des partis tels que la Fédération du Commonwealth coopératif (devenue ensuite le Nouveau Parti démocratique), le Crédit social, l'Union Nationale au Québec et bien d'autres présentaient aux Canadiens un éventail d'idées concernant le type de pays que le Canada allait devenir et de quelle façon il devrait se définir. L'adoption du nouveau drapeau canadien et la tenue de l'Exposition internationale (Expo 67) célébrant le 100<sup>e</sup> anniversaire du Canada étaient perçues comme de grandes réalisations qui renforcèrent l'identité et la fierté des Canadiens. Le rapatriement de la Constitution et l'enchâssement de la *Charte canadienne des droits et libertés* accentuèrent encore plus l'autonomie du Canada envers la Grande-Bretagne et consolidèrent son identité et son rôle comme membre de la communauté internationale.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Identité et citoyenneté canadiennes

- Impact des deux guerres mondiales sur le sens de l'identité nationale au Canada;
- La *Loi sur la citoyenneté*, 1947; la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme (Laurendeau-Dutton), 1963; le drapeau canadien, 1965; le Centenaire de la Confédération (Expo 67);
- Trudeau comme premier ministre (1968 – 1979, 1980 – 1984) : fédéralisme et libéralisme, promotion du bilinguisme, *Loi sur les langues officielles*, 1969; promotion du multiculturalisme, *Loi sur le multiculturalisme*, 1971, politiques d'immigration (voir aussi 4.4).

#### 2. Promotion de la culture canadienne

- Création de la Société Radio-Canada (SRC), 1936, et de l'Office national du film (ONF), 1939;
- Impact de la Commission Massey (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, des lettres et des sciences au Canada), 1951;
- Promotion de la culture et des arts canadiens : Radio-Canada, ONF, Conseil des Arts du Canada, 1957, Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC), 1968;
- Le débat au sujet de l'américanisation de la culture canadienne (voir aussi 4.3).

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité des ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veuillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment l'établissement d'institutions nationales a-t-il contribué à définir une identité canadienne?*

**Connaissances fondamentales**

- L'identité nationale et la citoyenneté font l'objet d'un questionnement continu dans la société pluraliste du Canada.
- La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 4, 4.2, Identité canadienne**  
DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, voir dossiers « Les droits linguistiques »,  
« La question scolaire, 1<sup>re</sup> partie » et « La question scolaire, 2<sup>e</sup> partie ».

.....

.....

.....

.....

.....

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.





(1931 à 1982)



## Deuxième Guerre mondiale et relations internationales

Arrivée d'immigrants hollandais par bateau au port de Montréal, 1947  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=4067](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=4067)

### Situation d'apprentissage 4.3

#### Question essentielle

*Comment la présence du Canada dans le monde a-t-elle été transformée par son engagement à la Seconde Guerre mondiale et ses relations internationales?*

#### Scénario d'apprentissage

Les élèves examinent l'engagement du Canada à la Seconde Guerre mondiale et l'impact de la guerre sur la société canadienne. Ils étudient le rôle du Canada dans le monde d'après-guerre, en particulier sa participation à l'Organisation des Nations Unies (ONU) et à l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN). Ils considèrent aussi le rôle du Canada dans la Guerre de Corée, la Guerre froide, la crise du Canal de Suez, la diplomatie internationale, le maintien de la paix et le développement international. Les élèves explorent ainsi l'émergence croissante du Canada sur la scène mondiale en tant que pays de « puissance moyenne » dans le monde.

#### Apprentissages ciblés

##### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.*
- *Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.*
- *Dès le 20<sup>e</sup> siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.*
- *L'interdépendance mondiale continue d'inspirer les Canadiennes et Canadiens à redéfinir les responsabilités de la citoyenneté.*

##### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C→C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Durant les années entre la Première Guerre mondiale (1914-1918) et l'adoption du *Statut de Westminster* (1931), l'autonomie du Canada s'est accrue dans le domaine des affaires internationales, à un point tel que le pays n'était plus considéré comme une colonie britannique. Le Canada prit lui-même la décision de participer à la Seconde Guerre mondiale, contribuant de façon importante à l'effort de guerre tant au pays que sur les fronts en Europe et dans le Pacifique. Le Canada signa également un certain nombre d'accords militaires avec les États-Unis. La mobilisation en appui à l'effort de guerre donna lieu à une croissance économique et à un sentiment puissant de fierté et d'indépendance chez les Canadiens. Mais parallèlement, des opinions divergentes étaient exprimées à propos de la conscription, des restrictions sur l'immigration des Asiatiques et des Juifs, et de l'internement de Canadiens d'origine japonaise. Le Canada a joué un rôle important dans la Guerre de Corée et durant la période de la Guerre froide — entre autres par l'établissement du Réseau d'alerte avancé dans le Grand Nord (réseau DEW pour Distant Early Warning) et par son adhésion à l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN) et au Commandement de la défense aérospatiale de l'Amérique du Nord (NORAD).

Le Canada était solidaire de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et prit part à bon nombre d'opérations de maintien de la paix de l'ONU, en plus de contribuer à une foule de projets de développement international. Le Canada est aussi devenu membre de nombreuses organisations internationales, dont le Commonwealth et la Francophonie. Dès 1939, il a tissé des liens toujours plus étroits avec les États-Unis dans des domaines tels que la défense, le commerce, l'investissement et la culture. Cette relation est devenue l'objet d'un débat continu au pays. Le Canada a pris une part plus active dans le commerce international, son économie et sa qualité de vie étant toujours plus liées à son succès comme nation commerçante. Comme dans d'autres périodes de leur histoire, les Canadiens entretenaient des relations toujours plus nombreuses avec le reste du monde par la voie d'une immigration accrue. Entre 1931 et 1982, le Canada devint un membre très connu et respecté de la communauté internationale, étant considéré comme une puissance moyenne avec une influence grandissante dans les affaires internationales.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. La Seconde Guerre mondiale

- Survol rapide des causes et du contexte de la Seconde Guerre mondiale (invasion allemande de la Pologne; Alliés et puissances de l'Axe; montée du nazisme; montée du fascisme en Italie; tensions en Asie et dans le Pacifique; expansion japonaise; échec de la Société des Nations);
- Déclaration de guerre à l'Allemagne, septembre 1939;
- Bataille d'Angleterre, Bataille de l'Atlantique, 1940-1941; rôle de la Marine marchande du Canada et de la Force aérienne du Canada;
- Déclaration de guerre au Japon, 1941; bataille de Hong Kong, 1941;
- Déclaration de guerre en Europe: raid Dieppe, invasion de l'Italie par les Alliés, débarquement en Normandie (Jour-J, 6 juin, 1944, plage Juno);
- Libération de la France et de la Hollande; Jour V en Europe (Victoire en Europe, 7 mai 1945);
- Bombes atomiques utilisées par les États-Unis à Hiroshima et à Nagasaki (6 et 9 août 1945); capitulation du Japon, 14 août 1945.

#### 2. L'impact de la guerre sur le Canada

- La guerre chez nous : rationnement alimentaire, industries de guerre, agriculture; rôle des écoles, rôle de la femme, effort de guerre et propagande, appui à la guerre; Programme d'entraînement aérien du Commonwealth, 1939-1944;
- Holocauste (Shoah) : causes, impact international, réponse du Canada
- Restrictions sur l'immigration asiatique; internement d'immigrants japonais, allemands, italiens; restrictions de l'immigration juive avant et pendant la guerre et l'Holocauste;
- Crise de la conscription, 1942-1944 : Mackenzie King, position du Québec, impact sur les relations anglophones-francophones;
- Enrôlement des membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits, émancipation du statut indien;
- Coopération croissante avec les États-Unis : Accord Ogdensburg, 1940; Déclaration Hyde Park, 1941; route de l'Alaska, 1942-1943.

### 3. Le Canada dans le monde d'après-guerre, 1945-1982

- Création des Nations Unies, 1945; Déclaration universelle des droits de l'Homme, 1948;
- Terre-Neuve se joint au Canada, 1949;
- Guerre froide : tensions avec l'Union soviétique, crainte du communisme, affaire Gouzenko; établissement de l'OTAN, 1949; Guerre de Corée, 1950-1953; escalade des armes nucléaires, établissement de la ligne DEW (Distant Early Warning) dans le Nord, crainte d'une attaque russe, 1954; Crise des missiles de Cuba, 1962;
- Crise Suez et le rôle de Pearson; le Canada et le maintien de la paix (ONU), casques bleus;
- Relations canado-américaines : NORAD (Défense aérospatiale de l'Amérique du Nord), 1958; Pacte de l'automobile (Auto Pact ou Accord canado-américain sur les produits de l'industrie automobile), 1965; influence croissante des États-Unis;
- Essor du Canada comme puissance moyenne dans le monde; rôle des premiers ministres : St-Laurent, Diefenbaker, Pearson et Trudeau.

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité des ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Situation d'apprentissage 4.3

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment la présence du Canada dans le monde a-t-elle été transformée par son engagement à la Seconde Guerre mondiale et ses relations internationales?*

**Connaissances fondamentales**

- Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.
- Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.
- Dès le 20<sup>e</sup> siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.
- L'interdépendance mondiale continue d'inspirer les Canadiennes et Canadiens à redéfinir les responsabilités de la citoyenneté.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter *Ressources suggérées, Regroupement 4, 4.3, Deuxième Guerre mondiale et relations internationales*

.....

.....

.....

.....

.....

## Situation d'apprentissage 4.3

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



(1931 à 1982)



## Défis au fédéralisme

Le Parti Québécois de René Lévesque remporte les élections du 15 novembre 1976 face au Parti libéral de Robert Bourassa.  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=4488](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=4488)

## Situation d'apprentissage 4.4

### Question essentielle

*Comment le débat au sujet de la place du Québec au Canada a-t-il influencé le fédéralisme et la francophonie canadienne?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves examinent les défis posés à la fédération canadienne par la question de la séparation des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les provinces. Ils considèrent en particulier l'impact de la montée du nationalisme québécois sur le sens de l'unité nationale, sur la conception d'un pays bilingue et sur les communautés francophones hors-Québec. Ils considèrent les changements au fédéralisme et aux relations fédérales-provinciales marquées par le nationalisme québécois, la multiplicité d'identités au Canada, le régionalisme, la divergence Est-Ouest et la montée de l'activisme autochtone. Ils considèrent la question de la réforme de la Constitution de 1867 et la résolution d'enjeux liés au dualisme francophone-anglophone au Canada.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.*
- *En raison de son histoire, de ses institutions et de son sentiment identitaire unique, le rôle du Québec dans la confédération canadienne est le sujet d'un débat continu.*
- *La dualité francophone-anglophone a façonné les relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au Canada ainsi que les droits des citoyennes et des citoyens canadiens.*
- *Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.*

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

1. établir l'importance historique
2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
3. dégager la continuité et le changement
4. analyser les causes et les conséquences
5. adopter une perspective historique
6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Alors que le Canada gagnait en importance sur la scène internationale, au pays, la fédération était confrontée à un défi de taille concernant le partage des pouvoirs et des responsabilités entre le fédéral et les provinces. Bien que l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* de 1867 énonce les responsabilités respectives des différents paliers de gouvernement, il y avait un certain chevauchement des pouvoirs. Les fluctuations des conditions économiques et sociales durant la Crise provoquèrent de nouveaux problèmes qui n'avaient pas été prévus au moment de la Confédération. Les provinces durent assumer en grande partie le fardeau créé par les conséquences de la Crise, mais elles n'avaient pas les ressources nécessaires pour faire ce qui devait être fait. Le résultat fut une entente selon laquelle les Canadiens avaient le droit au même niveau de services quel que soit leur lieu de résidence, et que les provinces riches et le gouvernement fédéral aideraient les provinces moins bien nanties. Durant la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement fédéral renforça ses pouvoirs afin de contribuer à l'effort de guerre, mais une fois la paix rétablie, les provinces commencèrent à faire des pressions pour récupérer plus de pouvoirs.

Durant les années 1960, la Révolution tranquille au Québec relança le débat sur les relations fédérales-provinciales. La montée du nationalisme québécois, le désir de moderniser la société québécoise et le mouvement pour se soustraire à l'emprise de l'Église catholique menèrent à de profondes transformations sociales et politiques. Un nouveau débat prit de l'ampleur au sujet de la place du Québec dans la Confédération et des enjeux liés au partage des pouvoirs entre les paliers de gouvernement fédéral et provincial. Ce débat portait sur des questions d'identité nationale et d'unité nationale. L'élection du Parti Québécois, le premier référendum sur la souveraineté-association et le rapatriement de la Constitution canadienne eurent pour effet d'exacerber les frictions entre francophones et anglophones et d'alimenter le débat sur les relations fédérales-provinciales.

Le fédéralisme se heurta à d'autres difficultés en raison du sentiment d'aliénation dans les provinces de l'Ouest et de l'activisme accru des groupes de Premières Nations, de Métis et d'Inuits. Les provinces de l'Ouest estimaient que leurs intérêts étaient en grande partie ignorés par le gouvernement fédéral, et qu'ils n'avaient pas une représentation adéquate à Ottawa pour défendre leurs points de vue. Les divergences d'opinions concernant des dossiers comme le Programme énergétique national et la Commission canadienne du blé firent augmenter la tension entre le fédéral et les provinces, donnant naissance à un sentiment d'aliénation dans l'Ouest canadien. C'est ce sentiment d'aliénation qui fut à l'origine du Reform Party. Les activistes de Premières Nations furent aiguillonnés par la tentative du gouvernement Trudeau d'abolir le statut d'Indien, dans le Livre blanc de 1969. Les réactions outrées des Premières Nations marquèrent le début d'une période de négociations intenses visant à établir de nouveaux rapports avec le gouvernement du Canada. Les organisations autochtones nationales prirent naissance à partir de cet activisme, par exemple, l'Assemblée des Premières Nations (fondée en 1982) et le Ralliement national des Métis (1983) ainsi que le mouvement pour la création du territoire du Nunavut (1999).

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Montée du nationalisme québécois et son impact

- Perspectives québécoises du fédéralisme : le concept des « deux peuples fondateurs »; le souci de la protection de la langue française et de la culture distincte du Québec; problèmes constitutionnels autour de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*;
- Maurice Duplessis et l'Union Nationale : rôle de l'Église catholique, la « Grande Noirceur », 1936 – 1959;
- Révolution tranquille des années 1960, changements sociaux, politiques, culturels; Jean Lesage et la politique de « Maîtres chez nous », 1962;
- Évolution du fédéralisme (Diefenbaker, Pearson, Trudeau);
- Recommandations et impact de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1963;
- Crise d'octobre et le FLQ (Front de Libération du Québec), 1970; réaction du gouvernement (Trudeau, la *Loi sur les mesures de guerre*);
- Tentatives de réforme constitutionnelle, p.ex., proposition de modification (Charte de Victoria) rejetée par Bourassa, 1971;
- René Lévesque, la souveraineté-association et la naissance du Parti Québécois (PQ), 1968;
- Parti Québécois élu au Québec, 1976 et encore en 1981; la *Loi 101* au Québec (Charte de la langue française du Québec), 1977;



- Référendum sur la souveraineté-association et résultats, 1980;
- Réforme constitutionnelle : influence de relation Québec-Canada transformée; la Nuit des longs couteaux (5 novembre 1981), entente qui exclut le Québec; (Note : voir 5.1 pour une étude plus détaillée de la question de la réforme constitutionnelle)
- Impact du nationalisme québécois sur les minorités francophones du Canada, sur l'évolution de l'identité canadienne-française aux identités régionales; affirmation des droits des francophones au Manitoba : la *Loi 113* et l'éducation française au Manitoba, 1970, Bureau de l'éducation française, 1974, affaire Forest, 1979.

## 2. Le fédéralisme remis en question

- Disparités régionales et relations fédérales-provinciales : représentation politique équitable, désaccord sur les politiques fédérales de gestion des ressources, identités régionalisées, aliénation de l'Ouest, p.ex., Programme énergétique national, 1980, débat sur la Commission nationale du blé, rôle des agriculteurs de l'Ouest; enjeu de contrats d'entretien des CF-18, 1986.

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité des ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veuillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment le débat au sujet de la place du Québec au Canada a-t-il influencé le fédéralisme et la francophonie canadienne?*

**Connaissances fondamentales**

- La dualité francophone-anglophone est enracinée dans l'histoire du Canada et constitue une caractéristique déterminante et constitutionnelle de la société canadienne.
- En raison de son histoire, de ses institutions et de son sentiment identitaire unique, le rôle du Québec dans la confédération canadienne est le sujet d'un débat continu.
- La dualité francophone-anglophone a façonné les relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au Canada ainsi que les droits des citoyennes et des citoyens canadiens.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 4, 4.4, Défis au fédéralisme**  
DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, dossier « La question scolaire, 2<sup>e</sup> partie »

.....

.....

.....

.....

.....

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.

Ressources suggérées  
Réalizations et défis (1931 à 1982)



Regroupement 4





### Ressources suggérées, Regroupement 4

#### 4.1 - RECHERCHER LA SÉCURITÉ ÉCONOMIQUE ET LA JUSTICE SOCIALE

John Diefenbaker, Discours sur l'état de la nation, 1960  
<http://www.collectionscanada.gc.ca/premiersministres/h4-4052-f.html>



Musée du Manitoba, trousse sur la Grève de 1919 (inclut des sources primaires), disponible au bureau de l'éducation française

Manitobia, *La grève de 1919* (inclut des sources primaires) <http://manitobia.ca/>



Regina Manifesto, juillet 1933 (extraits)  
<http://www.saskndp.com/assets/file/history/manifest.pdf>

#### 4.2 - IDENTITÉ CANADIENNE

DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, dossier « La question scolaire, 1<sup>re</sup> partie » et « La question scolaire, 2<sup>e</sup> partie ».

Archives de Radio-Canada, *La Commission Laurendeau-Dutton*  
[http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial\\_territorial/dossiers/592/](http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial_territorial/dossiers/592/)

*L'appel du large : notre histoire, toute une histoire*/Les Productions Rivard ; Pierre Chevrier, réalisateur ; Jean-Pierre Dubé, scénariste. Disponible à la DREF. Cote : DVD doc secondaire appel



*Loi sur langues officielles* (choisir des extraits) <http://lois.justice.gc.ca/fra/O-3.01/index.html>



*La Loi sur le multiculturalisme*, 1985 (extraits) <http://lois.justice.gc.ca/fra/C-18.7/index.html>

Archives de Radio-Canada, *Au fil des jours* : [http://archives.radio-canada.ca/au\\_fil\\_des\\_jours/](http://archives.radio-canada.ca/au_fil_des_jours/)  
- Extraits d'émissions de radio et de télévision de Radio-Canada pour représenter l'actualité politique, artistique, sportive et scientifique à travers les décennies depuis les années 1930.

#### 4.3 - DEUXIÈME GUERRE MONDIALE ET RELATIONS INTERNATIONALES



William Lyon Mackenzie King, *Discours sur le plébiscite sur la conscription*, 1942  
<http://www.collectionscanada.gc.ca/premiersministres/h4-4068-f.html>



Musée canadien de la guerre, *La propagande de guerre au Canada*  
[http://www.museedelaguerre.ca/cwm/exhibitions/propaganda/second\\_f.shtml](http://www.museedelaguerre.ca/cwm/exhibitions/propaganda/second_f.shtml)  
(affiches de propagande de la Seconde guerre mondiale)

Bertin, Philippe. *Histoires extraordinaires du jour le plus long* (livre). France, Éditions Ouest-France, 1994. (DREF)



Ressources suggérées, Regroupement 4 (suite)

### 4.4 - DÉFIS AU FÉDÉRALISME

DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, dossier « La question scolaire, 2<sup>e</sup> partie ».

#### La question référendaire, 1980

Ceci est le texte de la question posée aux Québécois dans le référendum de 1980 :



*Le gouvernement du Québec a fait connaître sa proposition d'en arriver, avec le reste du Canada, à une nouvelle entente fondée sur le principe de l'égalité des peuples; Cette entente permettrait au Québec d'acquérir le pouvoir exclusif de faire ses lois, de percevoir ses impôts et d'établir ses relations extérieures – ce qui est la souveraineté – et, en même temps, de maintenir avec le Canada une association économique comportant l'utilisation de la même monnaie; Aucun changement de statut politique, résultant de ces négociations, ne sera réalisé sans l'accord de la population lors d'un autre référendum; En conséquence, accordez-vous au gouvernement du Québec le mandat de négocier l'entente proposée, entre le Québec et le Canada ?*

Archives de Radio-Canada, *Référendum 1980 : l'avenir du Québec en question*  
[http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial\\_territorial/dossiers/1294/](http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial_territorial/dossiers/1294/)



Allocution de Pierre Elliott Trudeau au sujet du référendum sur la souveraineté, 14 mai 1980  
<http://www.collectionscanada.gc.ca/2/4/h4-4083-f.html>

*Les ordres*, Michel Brault (2007). DVD, 108 minutes, docu-drame de la Crise d'octobre de 1970.  
DREF : 75023 / DVD1480

*Octobre*, Pierre Falardeau et Francis Simard (1994). Montréal, Québec, Office national du film, DVD, 97 minutes

*L'appel du large : notre histoire, toute une histoire*. Les Productions Rivard; Pierre Chevrier, réalisateur; Jean-Pierre Dubé, scénariste. Disponible à la DREF. Cote : DVD doc secondaire appel



5

Définir le Canada contemporain (1982 à aujourd'hui)

Le visage urbain du Canada

Vue aérienne du centre-ville de Montréal



Denis Labine/Le Monde en images  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=4027](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=4027)





(1982 à aujourd'hui)



## Une société pluraliste

*Le Chinatown ou quartier chinois de Winnipeg (Manitoba), 23 juillet 1979.*  
[http://umanitoba.ca/libraries/archives/tribune/photographs/display\\_photo.php?id=828](http://umanitoba.ca/libraries/archives/tribune/photographs/display_photo.php?id=828)

## Situation d'apprentissage 5.1

### Question essentielle

*Comment la société canadienne et les communautés francophones minoritaires ont-elles été transformées par le pluralisme, la Charte canadienne des droits et libertés et les changements démographiques?*

### Scénario d'apprentissage

Les élèves acquièrent une compréhension des principales provisions de la *Loi constitutionnelle de 1982* et de l'enchâssement constitutionnel des droits et libertés des Canadiens et des Canadiennes. Ils considèrent le processus politique du rapatriement de la Constitution et l'impact de la *Charte canadienne des droits et libertés* sur chaque citoyen et citoyenne ainsi que sur les collectivités linguistiques minoritaires. Ils examinent les principales tendances démographiques et les changements en technologie et communications au Canada en tant que société moderne. Ils considèrent la diversité culturelle croissante de la population canadienne et les défis du pluralisme dans le contexte contemporain.

**Remarque :** Les élèves ont étudié certains aspects de ces thèmes dans le programme de sciences humaines de 9<sup>e</sup> année.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- *L'identité nationale et la citoyenneté font l'objet d'un questionnement continu dans la société pluraliste du Canada.*
- *L'immigration a façonné l'histoire du Canada et continue de transformer la société et l'identité canadiennes.*
- *L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes des Canadiennes et des Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.*
- *La définition de citoyenneté a évolué avec le temps et les droits, les responsabilités et les libertés des Canadiennes et des Canadiens demeurent des questions de débat.*

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C=C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Le rapatriement de la Constitution en 1982, officialisé par la *Loi constitutionnelle de 1982*, donnait au Canada le contrôle exclusif sur ses affaires constitutionnelles. C'était le dernier pas vers une indépendance complète de la Grande-Bretagne. La *Charte canadienne des droits et libertés* fut enchâssée dans la Constitution et eut pour effet d'accélérer le processus par lequel les droits de la personne prirent une grande importance sur le plan politique. Cette Charte a aussi changé radicalement la relation entre le Parlement et les tribunaux. Elle garantissait notamment l'égalité entre les hommes et les femmes et le respect des droits des minorités; elle confirmait le caractère bilingue du Canada et reconnaissait et affirmait les droits existants des Autochtones et leurs droits issus de traités.

Les Canadiens durent également se pencher sur une variété de questions sociales, dont l'avortement, le mariage entre personnes de même sexe, le contrôle des armes à feu et l'impact de la diversité culturelle. Les profils d'immigration se transformaient avec l'arrivée en nombre croissant d'immigrants et de réfugiés venus de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique latine. La diversité accrue des habitants du Canada entraîna des débats au sujet des accommodements qui devraient être faits pour les personnes ayant différentes valeurs et croyances, et ce que constituait l'identité canadienne dans le monde moderne. L'urbanisation continue et les progrès technologiques fulgurants contribuèrent aussi à définir le Canada contemporain.

Ces années virent aussi se poursuivre le débat sur la nature du fédéralisme et des enjeux tels que le Programme énergétique national, la réforme de la Constitution, le financement des programmes sociaux et les paiements de péréquation. L'Accord de libre-échange (suivi de l'ALENA) rapprocha encore davantage l'économie canadienne de celle des États-Unis, et les gouvernements canadiens attachèrent une importance accrue aux relations canado-américaines. Sur le plan économique, dans les années 1990, le gouvernement imposa des compressions budgétaires sur les services sociaux dans un effort d'éliminer le déficit. Ces mesures soulevèrent la question des rôles respectifs du gouvernement et du secteur privé, comme dans le cas des soins de santé. Vers 1990, les Canadiens s'inquiétaient de plus en plus des enjeux relatifs au développement durable et à la protection de l'environnement. Le changement climatique devint un sujet d'inquiétude majeur au début du 21<sup>e</sup> siècle, tout comme les répercussions de la récession de 2008 à l'échelle planétaire.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Rapatriement de la Constitution et adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés*

- Processus du rapatriement de la Constitution, p.ex., conférences fédérales-provinciales; position du Québec et des Premières Nations; principaux termes de la *Loi constitutionnelle de 1982*, p.ex., reconnaissance des peuples et des droits autochtones ([voir aussi 5.3](#)) et des droits linguistiques des minorités (article 23 et impact);
- Sens et impact de l'enchâssement constitutionnel de la *Charte canadienne des droits et libertés*; p.ex., la disposition dérogatoire de la Charte (article 33); rôle changeant de la Cour suprême; question des droits individuels contre les droits collectifs; répercussions sur les droits des peuples autochtones ([voir aussi 5.3](#)); questions des droits des minorités linguistiques, impact sur la gestion des écoles francophones au Manitoba, 1992, création de la DSFM, 1993;
- Interprétations de la Charte : cas Mahé et l'éducation francophone, 1990; droit à l'avortement; droit au mariage de même sexe; équité des sexes, questions de droits culturels des minorités (p.ex., le port du turban et la GRC, le kirpan sikh dans les écoles); cas de certificats de sécurité et détention de citoyens;
- Débat concernant la relation entre le Parlement et le système judiciaire.

## 2. Une société pluraliste et moderne

- Profil démographique : diversité ethnique et culturelle croissante (**voir aussi 4.2** pour les changements de politique en immigration); politique et accueil de réfugiés; migration rural-urbaine et urbanisation; population vieillissante et impact sur les programmes sociaux;
- Débat concernant le sens de l'identité nationale dans une société pluraliste : futur du multiculturalisme canadien; dialogue interculturel et valeurs partagées; définir la « canadianté »;
- Technologie et changements rapides : communications de masse et leur impact sur la participation citoyenne; transformation de l'économie; impact de la modernisation sur la vie quotidienne, éducation, nature du travail, famille; effets culturels de la mondialisation des communications.

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité des ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment la société canadienne et les communautés francophones minoritaires ont-elles été transformées par le pluralisme, la Charte canadienne des droits et libertés et les changements démographiques?*

**Connaissances fondamentales**

- L'identité nationale et la citoyenneté font l'objet d'un questionnement continu dans la société pluraliste du Canada.
- L'immigration a façonné l'histoire du Canada et continue de transformer la société et l'identité canadiennes.
- L'histoire de la citoyenneté au Canada comprend les luttes des Canadiennes et des Canadiens pour obtenir l'équité et la justice sociale pour tous.
- La définition de citoyenneté a évolué avec le temps et les droits, les responsabilités et les libertés des Canadiennes et Canadiens demeurent des questions de débat.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 5, 5.1, Une société pluraliste**  
DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, dossiers « La question scolaire, 2<sup>e</sup> partie » et « Les droits linguistiques ».

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Situation d'apprentissage 5.1

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.





(1982 à aujourd'hui)



## Unité nationale et le débat constitutionnel

Rassemblement pour la défense de la langue française à Montréal le 12 mars 1989.  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=4472](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=4472)

## Situation d'apprentissage 5.2

### Question essentielle

Comment la question de l'unité nationale a-t-elle façonné le débat constitutionnel et entraîné des changements politiques?

### Scénario d'apprentissage

Les élèves explorent les répercussions du rapatriement de la Constitution en 1982 sans le consentement du Québec. Ils examinent ainsi l'impact du débat constitutionnel sur l'unité nationale, y inclus le deuxième référendum sur la souveraineté en 1995 et ses résultats. Ils étudient les efforts depuis 1982 pour obtenir la participation volontaire du Québec : p.ex. l'accord du lac Meech, l'accord de Charlottetown et leurs résultats, ainsi que le débat continu sur la reconnaissance du caractère distinct du Québec et de sa place dans la fédération canadienne.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes
- En raison de son histoire, des ses institutions et de son sentiment identitaire unique, le rôle du Québec dans la Confédération canadienne est le sujet d'un débat continu.
- La dualité francophone-anglophone a façonné les relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au Canada ainsi que les droits des citoyennes et citoyens canadiens.
- Le rôle du gouvernement et la séparation des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C=C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Au moment du rapatriement de la Constitution en 1982, le gouvernement du Québec refusa de donner son assentiment, ce qui raviva le questionnement ininterrompu sur la place du Québec dans la Confédération. Le Québec devait-il être considéré simplement une province comme toutes les autres provinces, ou devait-il avoir un statut de nation distincte à part entière, que ce soit à l'intérieur du Canada ou à l'extérieur? Ou alors, le Québec devait-il être reconnu comme une société distincte et, si oui, qu'est-ce que cela signifiait exactement? Le gouvernement du Québec devait-il avoir des pouvoirs spéciaux afin de promouvoir et de protéger son caractère distinct? Suivant son élection en 1984, le premier ministre Brian Mulroney promit de ramener le Québec « dans la Constitution ». Le résultat fut une longue série de négociations, menant à l'accord du lac Meech en 1987, puis à l'accord de Charlottetown en 1992. Non seulement ces deux accords n'ont-ils pas reçu un soutien suffisant pour être entérinés, mais ils élargirent le débat pour inclure les questions relatives à la façon dont les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada ainsi que les provinces de l'Ouest pouvaient gagner la place qui leur était due dans la Confédération.

Le sentiment nationaliste continua d'accroître au Québec et, en 1995, un référendum sur la souveraineté vint à deux doigts de recevoir le soutien de la majorité. En réaction à ce résultat, le Parlement canadien accorda au Québec le statut de société distincte et, en 2000, adopta la *Loi sur la clarté*, établissant les conditions pour tout éventuel référendum sur l'indépendance du Québec. La victoire du Parti libéral du Québec en 2003 aux élections provinciales semblait avoir relégué à l'arrière-plan la question du séparatisme au Québec pour le reste du Canada, mais la question de l'identité du Québec et de sa place dans la Confédération demeurait entière. En 2006, le Parlement canadien reconnut que les Québécoises et les Québécois forment « une nation au sein d'un Canada uni » sans préciser la signification et les implications de cette reconnaissance. Le débat entourant l'unité nationale et la réforme constitutionnelle, auparavant perçu en grande partie comme une affaire entre le Québec et le reste du Canada, se poursuit pour devenir plus complexe, sans parvenir à une solution.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. La place du Québec au Canada

- Bref survol du nationalisme québécois jusqu'au référendum de 1980 (voir 4.4);
- Question de la reconnaissance du Québec comme société distincte et impact sur les relations fédérale-provinciales, refus du Québec de ratifier la constitution de 1982 (voir 5.1), demandes du gouvernement du Québec, (1986);
- Accord du lac Meech, 1987 – 1990 et ses conséquences; rôles de certains hommes politiques (Mulroney, Bourassa, Elijah Harper, Wells, Filmon); processus de ratification provinciale; formation du Bloc Québécois (Lucien Bouchard, 1990) et rôle continu du Bloc dans la politique nationale;
- L'accord de Charlottetown (1992) et référendum du 26 octobre 1992, résultats canadiens et québécois;
- Le rôle des Premières Nations, des Métis et des Inuit dans la réforme constitutionnelle;
- Deuxième référendum du Québec sur la souveraineté et les résultats, (1995);
- La Déclaration de Calgary, 1997;
- Reconnaissance par la Cour suprême de la légitimité de la démarche souverainiste au Québec au cas d'appui d'une majorité québécoise, 1998; *Loi C-20 (Loi sur la clarté)*, 2000;
- Parlement reconnaît le Québec en tant que « nation distincte dans un Canada uni » (2006) et discussions à ce sujet.

#### 2. L'unité nationale et la politique canadienne

- Création du Parti réformiste (Preston Manning, 1987), qui devient l'Opposition officielle, 1998; formation de l'Alliance canadienne, février 2000; formation du nouveau Parti conservateur (Stephen Harper, 2003);

- Enjeux de la séparation des pouvoirs, p.ex., paiements de péréquation fiscale aux provinces; services de soins de santé (rapport Romanow, 2002); contrôle des ressources naturelles;
- Question de la réforme du Sénat (p. ex., élection, mandat de durée limitée, abolition);
- Récession et crise économique mondiale, 2008-2009;
- Débat croissant concernant les pouvoirs et responsabilités du gouvernement;
- Transitions d'idéologies politiques canadienne : conservatisme de Mulroney (1984 – 1993), majorités libérales sous Chrétien (1993-2003), émergence du Parti vert, gouvernements minoritaires sous Harper (2006, 2008); élections fédérales récentes, rôle des partis d'opposition (Bloc Québécois, NPD), balance du pouvoir; positions des partis sur les enjeux du fédéralisme; prorogation du Parlement et la question d'une coalition de l'opposition, décembre 2008.

### Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

#### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité des ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

#### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

#### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veuillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Comment la question de l'unité nationale a-t-elle façonné le débat constitutionnel et entraîné des changements politiques?*

**Connaissances fondamentales**

- La Nouvelle-France, l'Acadie, le Québec et les collectivités francophones de partout au Canada jouent un rôle déterminant dans l'histoire et l'identité canadiennes.
- En raison de son histoire, de ses institutions et de son sentiment identitaire unique, le rôle du Québec dans la Confédération canadienne est le sujet d'un débat continu.
- La dualité francophone-anglophone a façonné les relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au Canada ainsi que les droits des citoyennes et citoyens canadiens.
- Le rôle du gouvernement et la division des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le système fédéral font l'objet de négociations politiques continues au Canada.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter *Ressources suggérées, Regroupement 5, 5.2, Unité nationale et le débat constitutionnel*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Situation d'apprentissage 5.2

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



(1982 à aujourd'hui)



## Premières Nations, Métis et Inuits et l'auto-détermination

Le 11 juin 2008, le Premier ministre Harper présenta des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats amérindiens.

<http://www.flickr.com/photos/pmwebphotos/2574925055/in/set-72157605594242835/>

## Situation d'apprentissage 5.3

### Question essentielle

Depuis 1982, comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits cherchent-ils à faire valoir leurs droits culturels, politiques et économiques?

### Scénario d'apprentissage

Les élèves examinent le sens et les garanties des droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans la *Charte canadienne des droits et libertés* (articles 25 et 35). Ils considèrent le rôle croissant des peuples autochtones dans la négociation d'accords constitutionnels, par exemple les accords du lac Meech et de Charlottetown. Les élèves étudient les diverses initiatives des Premières Nations, des Métis et des Inuits vers la réalisation de leur auto-détermination culturelle, politique et économique. Ils considèrent le futur de la *Loi sur les Indiens* ainsi que les actions des gouvernements fédéral et provinciaux en ce qui concerne leurs relations avec les peuples autochtones.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- Les peuples autochtones constituent un élément distinct de l'identité canadienne et jouent toujours un rôle vital dans l'histoire et l'identité du Canada.
- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus des traités.

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C=C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, beaucoup d'Autochtones se trouvèrent en position de faiblesse à cause de l'effondrement du commerce des fourrures, de l'accélération de la colonisation par des Européens et des politiques gouvernementales visant à bâtir le pays après 1867. Ils furent confinés dans des réserves ou assujettis à l'emprise gouvernementale d'autres façons. Comme les gouvernements successifs poursuivirent une politique d'assimilation, les Autochtones se virent interdire bon nombre d'aspects de leurs cultures, et leurs enfants furent souvent obligés d'aller dans des pensionnats. Les traités étaient censés garantir les droits des Indiens inscrits, mais les Métis et certains Autochtones n'étaient pas visés par ces traités. Malgré la garantie que les droits des Autochtones seraient respectés, les traités furent souvent ignorés et, dans certaines régions du Canada, ils ne furent jamais signés.

Les membres des Premières Nations, les Métis et les Inuits ont longtemps lutté pour faire reconnaître leurs droits et pour obtenir la parité économique et politique avec les autres Canadiens. Des mesures collectives prises par des organisations comme l'Assemblée des Premières Nations (autrefois la Fraternité des Indiens du Canada), le Ralliement national des Métis et leurs homologues provinciaux respectifs, en plus de l'Inuit Tapirisat du Canada, devinrent monnaie courante depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui. Parmi les exemples de progrès vers la réalisation des droits des Autochtones au Canada, mentionnons la reconnaissance des droits autochtones dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, la Commission royale sur les peuples autochtones, la création du Nunavut, l'Accord de Kelowna, les excuses solennelles du gouvernement fédéral pour les pensionnats autochtones, la résolution de plusieurs revendications territoriales, etc.

De nos jours, les membres des Premières Nations, les Métis et les Inuits sont actifs sur bien des fronts, notamment dans les pourparlers sur leurs revendications territoriales, les demandes de réparation pour les torts causés dans le passé, la reconnaissance des droits issus des traités, l'obtention de l'autonomie gouvernementale, la création de relations de nation à nation avec les autres gouvernements du Canada, la promotion du développement économique, la recherche d'une justice sociale, la résurgence des valeurs culturelles et spirituelles, et la participation à la



Edward Head (au centre), fondateur et président de la Manitoba Metis Federation, menant une marche de protestation en avril 1979 devant l'Assemblée législative du Manitoba demandant des initiatives de création d'emploi pour les Métis de cette province.

[http://umanitoba.ca/libraries/archives/tribune/photographs/display\\_photo.php?id=2990](http://umanitoba.ca/libraries/archives/tribune/photographs/display_photo.php?id=2990)



Elijah Harper, député provincial, avait empêché que l'Assemblée législative du Manitoba ne prolonge ses travaux pour ratifier le fameux accord du lac Meech avant le délai du 23 juin 1990.

Photo de Wayne Glowacki, Winnipeg Free Press.

démocratie parlementaire du Canada, tant au niveau provincial que fédéral. Ces développements sont des signes évidents d'une transformation des relations des Premières Nations, des Métis et des Inuits avec les non Autochtones — d'une relation de colonialisme à un rapport de renégociation et de renouveau. Cependant, il reste de grands écarts à combler dans les indicateurs de santé et dans les niveaux de scolarisation et d'emploi entre Canadiens autochtones et non autochtones.

Le nombre d'Autochtones incarcérés au Canada est carrément démesuré par rapport à leur population. Ces statistiques sont des indicateurs prouvant que les Premières Nations, les Métis et les Inuits canadiens ont encore beaucoup à faire pour réaliser leur auto-détermination et atteindre légalité avec les autres Canadiens.



## Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

**Note :** Les enseignants peuvent choisir de commencer ou de terminer cette unité avec un survol de la réalité actuelle du statut socio-économique, culturel et politique des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada afin de contextualiser l'étude de la question proposée.

### 1. Loi constitutionnelle de 1982 et répercussions

- Bref survol de l'impact du colonialisme et des traités post-confédération (voir aussi 3.3);
- Reconnaissance des Premières Nations (Indiens), des Métis et des Inuits comme peuples autochtones du Canada, et ayant des droits ancestraux, des droits issus de traités et des droits issus de revendications territoriales (1983), articles 25 et 35;
- Le projet de loi C-31, 1985, modifications à la *Loi sur les Indiens* et protection des droits des femmes autochtones;
- Premières Nations et accord du lac Meech (Elijah Harper) et accord de Charlottetown (voir aussi 5.2).

### 2. Action politique autochtone

- Crise d'Oka, 1990; enquête sur la justice autochtone au Manitoba, 1988 -1991; protestation Ipperwash, 1995; Convention de la Baie James et du Nord québécois de 1975 et prise de position des Cris du Québec au référendum de 1995; création du Nunavut, 1999; Cour suprême et droits de pêche (Donald Marshall), 1999; Accord définitif Nisga'a, 2000; dispute sur les droits de pêche à Burnt Church, 2000; manifestation à Caledonia, 2006; manifestations locales;
- Rôle politique de l'Assemblée des Premières Nations, Ralliement national des Métis et autres organismes autochtones;
- Impact de l'action politique autochtone sur la reconnaissance des droits des Premières Nations, des Métis et des Inuits; discussion sur la présence accrue des questions autochtones sur la scène politique canadienne.

### 3. Vers la réconciliation

- Commission royale sur les peuples autochtones, 1996;
- Gestes vers la réconciliation : accord de Kelowna, 2005; Convention de règlement relative aux pensionnats indiens, 2006; question de la prise de position du Canada au sujet de la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, 2007; déclaration solennelle à la Chambre des Communes des excuses officielles aux anciens élèves des pensionnats autochtones, 2008; établissement de la Commission de vérité et de réconciliation relative aux pensionnats indiens, 2009; discussion continue concernant l'avenir de la *Loi sur les Indiens*.

### 4. Réalités actuelles des Premières Nations, des Métis et des Inuits au Canada

- Droits issus des traités, statut Métis et droits du peuple métis; revendications territoriales;
- Quête d'autonomie gouvernementale; conditions socio-économiques, éducation et santé; urbanisation de la population autochtone; renouveau culturel, initiatives économiques.



Chef Shawn Atleo, Grand Chef de l'Assemblée des Premières Nations depuis 2011, lors du tournage du film *Johnny Tootall* en 2005. Il était à l'époque Chef de la Nation Ahousaht en Colombie-Britannique et agit comme conseiller culturel.  
<http://www.johnnytootall.com/Images/atleo.JPG>

Le Nunavut est une région située dans le nord du Canada. Depuis 1999, le Nunavut devient un des trois territoires de la confédération canadienne  
[http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=3072](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=3072)



### Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

#### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité des ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche par enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

#### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

**Voir le gabarit de planification qui suit.**

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Depuis 1982, comment les Premières Nations, les Métis et les Inuits cherchent-ils à faire valoir leurs droits culturels, politiques et économiques?*

**Connaissances fondamentales**

- Les peuples autochtones constituent un élément distinct de l'identité canadienne et jouent toujours un rôle vital dans l'histoire et l'identité du Canada.
- Les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont une longue histoire en Amérique du Nord et possèdent des cultures diverses et complexes qui continuent d'évoluer en s'adaptant aux changements.
- Les relations entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada ont connu divers stades, passant de la coexistence autonome et du colonialisme jusqu'au stade actuel de renouveau et de renégociation.
- La Constitution de 1982 reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme les peuples autochtones du Canada et confirme leurs droits ancestraux et leurs droits issus des traités.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter **Ressources suggérées, Regroupement 5, 5.3, Premières Nations, Métis et Inuits et l'autodétermination**

Voir des extraits des points saillants du *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* :

<http://www.ainc-inac.gc.ca/ap/pubs/rpt/rpt-fra.asp#toc>

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Situation d'apprentissage 5.3

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.



(1982 à aujourd'hui)



### Définir les responsabilités internationales

### Situation d'apprentissage 5.4

L'opération Hestia constitue la participation des Forces canadiennes aux opérations humanitaires menées suite au tremblement de terre catastrophique qui a frappé Port-au-Prince, en Haïti, le 12 janvier 2010.  
[http://www.forces.gc.ca/site/feature-vedette/2010/01/\\_images/IS2010-6594-05.JPG](http://www.forces.gc.ca/site/feature-vedette/2010/01/_images/IS2010-6594-05.JPG)

### Question essentielle

Quelle a été la nature des relations internationales du Canada depuis 1982, et quels devraient être ses engagements envers les défis mondiaux de l'avenir?

### Scénario d'apprentissage

Les élèves étudient l'engagement du Canada dans la communauté mondiale, y inclus sa participation aux organisations internationales dont l'ONU, l'OTAN, le G8, le G20, l'OCDE, le Commonwealth et la Francophonie. Ils explorent les liens entre le Canada et les États-Unis, particulièrement en ce qui concerne la sécurité, la défense, l'économie, le commerce et l'environnement. Les élèves considèrent les répercussions de la mondialisation sur le Canada et s'engagent dans un débat concernant le rôle et les responsabilités du Canada face à divers enjeux actuels, entre autres le développement international, la défense et les alliances militaires ainsi que les enjeux environnementaux.

### Apprentissages ciblés

#### Connaissances fondamentales

Les élèves mettront en œuvre la pensée historique et s'engageront dans l'enquête historique et dans l'acquisition des savoirs pour appuyer leur compréhension des énoncés suivants :

- Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.
- Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.
- Dès le 20<sup>e</sup> siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.
- L'interdépendance mondiale continue d'inspirer les Canadiennes et Canadiens à redéfinir les responsabilités de la citoyenneté.

#### Concepts de la pensée historique

L'enseignant peut choisir de cibler un ou plusieurs de ces concepts.

- IH** 1. établir l'importance historique
- P** 2. utiliser des preuves découlant de sources primaires
- C+C** 3. dégager la continuité et le changement
- C=C** 4. analyser les causes et les conséquences
- PH** 5. adopter une perspective historique
- DÉ** 6. considérer la dimension éthique de l'histoire

### Contexte historique

Le Canada continue à prendre une part active dans diverses organisations internationales, dont l'Organisation des Nations Unies (ONU), le Commonwealth, la Francophonie, l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE), et bien d'autres. En 1990, le Canada est devenu membre de l'Organisation des États américains (OEA), dont le but est de promouvoir et de protéger la démocratie, les droits de la personne, la sécurité et le développement dans l'hémisphère occidental.

Les Canadiens participent à des projets de développement international partout dans le monde par l'entremise d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux (ONG). Les Forces canadiennes ont pris part à la première guerre du Golfe et contribuent à des opérations militaires et de maintien de la paix des Nations Unies dans plusieurs régions du monde, ainsi qu'aux opérations de combat au sein des forces de l'OTAN dans les Balkans et en Afghanistan. En plus de ce rôle militaire, des civils canadiens et des membres des forces militaires et policières d'ici agissent comme observateurs d'élection et instructeurs de police à l'étranger, assurent la surveillance de cessez-le-feu et aident à la reconstruction et au développement de zones sinistrées. Le Canada est actif dans le commerce international, tant comme nation exportatrice qu'importatrice. En raison de son histoire et de sa position géographique, le Canada entretient des liens étroits avec les États-Unis : il a signé un Accord de libre-échange avec les États-Unis en 1988 et, en 1994, l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) avec les États-Unis et le Mexique. Durant cette période, le Canada a été de plus en plus touché par des décisions des Américains concernant la sécurité frontalière, les mouvements de marchandises et de personnes et la politique internationale.

Dans les années 1990, le Canada a subi les contrecoups de la mondialisation. À la suite d'une forte immigration, certains citoyens canadiens avaient des liens familiaux avec les citoyens d'autres pays dans le monde, ce qui parfois a mené des désaccords involontaires avec le pays d'origine de ces familles.

Au cours des dernières années, les Canadiens ont discuté du rôle que le Canada devrait jouer dans les dossiers environnementaux épineux, des efforts à fournir pour promouvoir le développement durable et des mesures à prendre pour contrer les effets des changements climatiques.

Depuis 1982, comme ce fut le cas par le passé, le Canada joue un rôle actif dans le monde en tant que puissance moyenne, et les Canadiens continuent de débattre de la nature de la participation et des engagements du Canada dans le monde, ainsi que de la façon de respecter ces engagements.

### Les contenus historiques

Le modèle qui suit est une suggestion d'organisation de contenus. L'enseignant déterminera la sélection des éléments afin de faciliter la réalisation des apprentissages visés (c'est-à-dire les concepts de la pensée historique, les habiletés et les connaissances fondamentales).

#### 1. Le Canada, une « puissance moyenne » en affaires internationales

- Bref survol du rôle international du Canada depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (voir 4.3 et note que les élèves ont aussi étudié ce thème en 9<sup>e</sup> année);
- Nouvelle répartition géopolitique depuis la fin de la Guerre froide, p.ex., chute de l'URSS, 1991; expansion de l'OTAN;
- Participation canadienne aux opérations de maintien de la paix de l'ONU, p.ex., Général Dallaire au Rwanda; diverses missions canadiennes en Amérique centrale, en Asie et au Moyen-Orient (p.ex., observateurs d'élections, formation de policiers, travaux de reconstruction et projets agricoles); Convention d'Ottawa (Convention sur l'interdiction des mines antipersonnel, rôle de Lloyd Axworthy), 1997;
- Engagements et décisions militaires du Canada : p.ex., première guerre du Golfe persique, 1990-1991; événements survenus en Somalie (l'affaire somalienne), 1992-1993; Bosnie, 1990-1995; mission en Afghanistan, depuis 2002.

#### 2. Relations avec les États-Unis

- Sommet Shamrock, 1985 (Mulroney, Reagan); l'Accord de libre-échange, 1988 et questions subséquentes; participation à l'Organisation des États américains (OEA) depuis 1990;
- Élection de Barack Obama (janvier 2008), changement politique, effets sur les relations avec le Canada;



- Enjeux de sécurité depuis 11 septembre 2001; décision de ne pas intervenir en Iraq (Chrétien, octobre 2002); non-participation au plan américain de défense antimissiles, refroidissement des relations canado-américaines pendant la présidence de George W. Bush; questions de sécurité des frontières et de souveraineté arctique.

### 3. Interdépendance globale aujourd'hui et dans l'avenir

- Que devrait être le rôle international du Canada? p.ex., défense, protection de l'environnement, sécurité, paix mondiale, multilatéralisme, économie et commerce, aide internationale, droits de la personne et justice sociale, programme de réfugiés, responsabilités du Canada en tant que pays riche, Objectifs du millénaire;
- Enjeux actuels touchant l'immigration et les réfugiés;
- Enjeux environnementaux : développement durable, changement climatique, accord de Kyoto, responsabilités du Canada en tant que pays développé.

## Planification de la situation d'apprentissage

Le modèle proposé pour planifier l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est basé sur l'approche de la « planification à rebours » d'après le travail de Wiggins et McTighe (1998), *Understanding by Design*.

### 1. Cibler les contenus et déterminer une approche à l'enquête

Selon la disponibilité de ressources et les intérêts des élèves, les enseignants et les élèves sélectionnent des contenus historiques à étudier. Guidés par la question essentielle et les connaissances fondamentales visées, les élèves formulent des questions d'enquête.

L'approche à l'enquête peut prendre une des formes suivantes :

- *Enquête individuelle* : chaque élève entreprend une recherche sur un sujet différent;
- *Enquête de groupe* : des groupes d'élèves étudient le même sujet;
- *Enquête par perspectives* : des individus ou groupes explorent un sujet choisi (p.ex., la tradition orale, ou la guerre et la paix, ou le commerce) mais à partir de diverses perspectives (p.ex., par région géographique, par collectivité autochtone, par sexe ou rôle social, etc.);
- *Enquête coopérative* : des petits groupes explorent un sujet donné et partagent leurs découvertes avec la classe;
- *Enquête par classe* : tous les élèves explorent le même sujet.

### 2. Définir les tâches et les critères pour l'évaluation de l'apprentissage

L'enseignant et les élèves déterminent les tâches culminantes de la situation d'apprentissage (p.ex., produits, réalisations, démonstrations, simulations, exposés) et les critères de réussite pour démontrer la compréhension et la mise en œuvre de la pensée historique.

### 3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes d'évaluation formative tout au long de l'apprentissage

Les enseignants sélectionnent, adaptent ou créent des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui exigent la mise en pratique de la pensée historique et des habiletés ciblées. Les activités devraient identifier quelques sources primaires significatives et devraient incorporer la différenciation pédagogique. Selon les buts visés, les enseignants planifient des stratégies d'évaluation formative à intégrer tout au long des trois phases du processus (mise en situation, réalisation, intégration).

Veillez consulter la **Section IV : Enseigner la pensée historique** pour des suggestions de stratégies d'enseignement.

Voir le gabarit de planification qui suit.

Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?



**Question essentielle**

*Quelle a été la nature des relations internationales du Canada depuis 1982, et quels devraient être ses engagements envers les défis mondiaux de l'avenir?*

**Connaissances fondamentales**

- Le Canada a toujours été influencé par des enjeux mondiaux touchant la guerre et la paix, les relations internationales et les interactions globales.
- Les liens géographiques, économiques et culturels entretenus avec les États-Unis demeurent des éléments importants de l'histoire du Canada.
- Dès le 20<sup>e</sup> siècle, le Canada a joué un rôle de plus en plus actif dans les affaires internationales, notamment en ce qui concerne le commerce et le développement mondial, l'engagement militaire et la participation aux organisations internationales.
- L'interdépendance mondiale continue d'inspirer les Canadiennes et Canadiens à redéfinir les responsabilités de la citoyenneté.

**Concepts de la pensée historique et habiletés visés**

.....

.....

.....

.....

.....

**Contenus incontournables**

.....

.....

.....

.....

.....

**Tâches pour démontrer l'apprentissage**

.....

.....

.....

.....

.....

Évaluation sommative

Mise en situation

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Réalisation

Évaluation formative

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Intégration

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ressources (inclure des sources primaires)

Consulter *Ressources suggérées, Regroupement 5, 5.4, Définir les responsabilités internationales*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Situation d'apprentissage 5.4

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for student writing.

Ressources suggérées  
Définir le Canada contemporain (1982 à aujourd'hui)



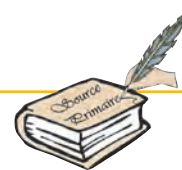
Regroupement 5



## Définir le Canada contemporain



### Ressources suggérées, Regroupement 5



#### 5.1 - UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE

DVD *Histoire des francophones et des Métis du Manitoba*, dossiers « La question scolaire, 2<sup>e</sup> partie » et « Les droits linguistiques ».

Le Canada en devenir, *Loi sur la Constitution 1982*

[http://www1.canadiana.org/citm/themes/constitution/constitution16\\_f.html#1982](http://www1.canadiana.org/citm/themes/constitution/constitution16_f.html#1982)



*Loi constitutionnelle de 1982* (choisir extraits)

<http://laws.justice.gc.ca/fr/const/>



*Charte canadienne des droits et libertés 1982*

<http://laws.justice.gc.ca/fra/charte/1.html>



Allocution de Pierre Elliott Trudeau lors de la cérémonie de la Proclamation de la Constitution, le 17 avril 1982

<http://www.collectionscanada.gc.ca/premiersministres/h4-4024-f.html>

*L'appel du large : notre histoire, toute une histoire*/Les Productions Rivard : Pierre Chevrier, réalisateur; Jean-Pierre Dubé, scénariste. Disponible à la DREF. Cote : DVD doc secondaire appel

Archives de *Radio-Canada*, Au fil des jours : [http://archives.radio-canada.ca/au\\_fil\\_des\\_jours/](http://archives.radio-canada.ca/au_fil_des_jours/)

- Extraits d'émissions de radio et de télévision de Radio-Canada pour représenter l'actualité politique, artistique, sportive et scientifique à travers les décennies depuis les années 1930.

Blay, Jacqueline. *L'article 23 – Les péripéties législatives et juridiques du fait français au Manitoba : 1870-1986*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 1987. (DREF 440.97127/B645a)



### Ressources suggérées, Regroupement 5 (suite)

Texte de la Proclamation de la Constitution, le 17 avril 1982 :



**PROCLAMATION  
of April 17, 1982,  
proclaiming in force the  
CONSTITUTION ACT, 1982  
SI/82-97**

ELIZABETH R

JEAN CHRÉTIEN  
Attorney General of Canada

*ELIZABETH THE SECOND, by the Grace of God of the United Kingdom, Canada and Her other Realms and Territories  
QUEEN, Head of the Commonwealth, Defender of the Faith.*

*To All to Whom these Presents shall come or whom the same may in anyway concern,*

*Greeting: A Proclamation*

*Whereas in the past certain amendments to the Constitution of Canada have been made by the Parliament of the  
United Kingdom at the request and with the consent of Canada;  
And Whereas it is in accord with the status of Canada as an independent state that Canadians be able to amend their  
Constitution in Canada in all respects;  
And Whereas it is desirable to provide in the Constitution of Canada for the recognition of certain fundamental rights  
and freedoms and to make other amendments to the Constitution;  
And Whereas the Parliament of the United Kingdom has, at the request and with the consent of Canada, enacted the  
Canada Act, which provides for the patriation and amendment of the Constitution of Canada;  
And Whereas section 58 of the Constitution Act, 1982, set out in Schedule B to the Canada Act, provides that the  
Constitution Act, 1982 shall, subject to section 59 thereof, come into force on a day to be fixed by proclamation issued  
under the Great Seal of Canada.*

*Now Know You that We, by and with the advice Our Privy Council for Canada, do by this Our Proclamation, declare  
that the Constitution Act, 1982 shall, subject to section 59 thereof, come into force on the seventeenth day of April  
in the Year of Our Lord One Thousand Nine Hundred and Eighty-two.  
Of All Which Our Loving Subjects and all other whom these Presents may concern are hereby required to take notice  
and to govern themselves accordingly.*

*In Testimony Whereof We have caused these Our Letters to be made Patent and the Great Seal of Canada to be here-  
unto affixed.*

*At Our City of Ottawa, this seventeenth day of April in the Year of Our Lord One Thousand Nine Hundred and Eighty-  
two and in the Thirty-first Year of Our Reign. By Her Majesty's Command*

ANDRÉ OULLET  
Registrar General of Canada  
PIERRE TRUDEAU  
Prime Minister of Canada  
GOD SAVE THE QUEEN





Ressources suggérées, Regroupement 5 (suite)

### 5.2 - UNITÉ NATIONALE ET LE DÉBAT CONSTITUTIONNEL



#### Accord du lac Meech, Accord constitutionnel de 1987

<http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0010100>

(Section principale : Modification constitutionnelle de 1987)

#### Accord de Charlottetown, 1990 (extraits) :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0010099>

(Sections : Unité et diversité; Les Institutions, Les Rôles et responsabilités; Les Premières Nations, La Formule de modification)

Archives de Radio-Canada, dossier « Référendum 1980 : l'avenir du Québec en question » :

[http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial\\_territorial/dossiers/1294/](http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial_territorial/dossiers/1294/)

- Dossier audiovisuel au sujet du référendum sur l'indépendance du Québec en 1980.

Le confort et l'indifférence, Deny Arcand, vidéo, 109 minutes.

- Film documentaire sur le référendum de 1980 au Québec (disponible à la DREF)

#### La question référendaire sur l'Accord de Charlottetown, le 26 octobre 1992 :

*Acceptez-vous que la Constitution du Canada soit renouvelée sur la base de l'entente conclue le 28 août 1992?*



#### La question référendaire sur la souveraineté du Québec, 1995 :

*Acceptez-vous que le Québec devienne souverain après avoir offert formellement au Canada un nouveau partenariat économique et politique dans le cadre du projet de loi sur l'avenir du Québec et de l'entente signée le 12 juin 1995?*



La loi C-20 ou *Loi sur la clarté*, le 29 juin 2000 :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0009442>

(contexte et résumé)

### 5.3 - PREMIÈRES NATIONS, MÉTIS ET INUITS ET L'AUTO-DÉTERMINATION

*Saint-Laurent, l'esprit métis*, DVD (cliquer sur Vidéo français) : <http://www.stlaurentmb.ca/>

*Des excuses à la réconciliation*, DVD et guide (à venir)



*Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, 1996 (choisir des extraits)

<http://www.ainc-inac.gc.ca/ap/pubs/rpt/rpt-fra.asp>

Bibliothèque du Parlement, contexte et conclusions principales du *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones* (1996) <http://www2.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb9924-f.htm>

## Définir le Canada contemporain



### Ressources suggérées, Regroupement 5 (suite)

Commission de témoignage et réconciliation du Canada (pensionnats indiens)

[http://www.trc-cvr.ca/index\\_f.html](http://www.trc-cvr.ca/index_f.html)



Le Premier ministre Harper présente des excuses complètes au nom des Canadiens relativement aux pensionnats indiens, 11 juin 2008 (**discours et vidéo**)

Bureau du Premier ministre : <http://pm.gc.ca/fra/media.asp?id=2149>

La voix des Méchif, série II, 13 épisodes de 24 minutes (disponibles à la DREF)



#### Extraits de la *Loi constitutionnelle de 1982 portant sur les peuples autochtones*

Partie I, Charte canadienne des droits et libertés

Article 25

25. Le fait que la présente charte garantit certains droits et libertés ne porte pas atteinte aux droits ou libertés - ancestraux, issus de traités ou autres - des peuples autochtones du Canada, notamment :

- a) aux droits ou libertés reconnus par la Proclamation royale du 7 octobre 1763;
- b) aux droits ou libertés acquis par règlement de revendications territoriales.
- b) aux droits ou libertés existants issus d'accords sur des revendications territoriales ou ceux susceptibles d'être ainsi acquis. [**Note** : L'alinéa 25b) (en italique) a été abrogé et remplacé aux termes de la Proclamation de 1983 modifiant la Constitution (n° 46 infra).]

#### Partie II

#### Droits Des Peuples Autochtones du Canada

35. (1) Les droits existants - ancestraux ou issus de traités - des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés.

(2) Dans la présente loi, « peuples autochtones du Canada » s'entend notamment des Indiens, des Inuits et des Métis du Canada.

## 5.4 - DÉFINIR LES RESPONSABILITÉS INTERNATIONALES

Le Canada et le monde, Affaires étrangères et commerce international Canada

<http://www.international.gc.ca/history-histoire/100/index.aspx?lang=fra>

(recherche par année ou par sujet)

Le monde, actualités : <http://www.lemonde.fr/>

Radio-Canada (recherche par thème ou consulter les Archives)

<http://www.radio-canada.ca/>

## Ressources générales

Webographie annotée; ressources imprimées et multi-médias



<http://office.microsoft.com/fr-fr/images/similar.aspx#ai:MP900285116>





## PORTAILS DE SOURCES PRIMAIRES SUR L'HISTOIRE DU CANADA

### Anciens combattants Canada

<http://www.veterans.gc.ca/fra/jeunes-educateurs>

Ressources d'apprentissage, de recherche et de commémoration sur les guerres auxquelles le Canada a participé. Le site comprend une section interactive destinée aux élèves.

### Archives Canada

<http://www.archivescanada.ca/fr/index.html>

Archives Canada est un point d'accès vers les ressources archivées de plus de 800 dépôts à travers le Canada. Le portail fournit des liens qui permettent de visionner des documents numérisés, des photographies, des cartes et des expositions virtuelles sur l'histoire du Canada.

### Archives du Manitoba, Manitoba

<http://manitoba.ca/>

Articles, activités pédagogiques, sources primaires numérisées des Archives du Manitoba organisées sous les thèmes suivants : Naissance du Manitoba, Immigration et peuplement, La Grève de 1919, La Première Guerre mondiale, Les femmes obtiennent le droit de vote. Comprend aussi les journaux francophones ou bilingues manitobains numérisés et recherchables plein texte suivants : *The Nor'Wester* (1859–1869); *New Nation* (janv.–sept. 1870);

*Le Métis* (1871–1881); *Le Manitoba* (1881–1925); *Le Courrier du Nord-Ouest* (mai–déc. 1888); *L'Ouest canadien* (fév.–août 1889); *La Liberté* (fondée en 1913); *La Libre Parole* (1916–1919).

### Archives de Radio-Canada

<http://archives.radio-canada.ca/>

Collection d'extraits radio et télé de Radio-Canada organisés par thèmes (p.ex., Environnement Guerres et conflits, Politique, Arts et culture). Le site comprend des outils de recherche et une section pour les enseignants qui inclut des plans de leçons et des activités.

### Atlas Canada

<http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/maps/historical>

Site interactif qui permet de visionner des cartes historiques numérisées du Canada.

### Au Pays de Riel, Société historique de Saint-Boniface

<http://www.shsb.mb.ca/paysriel/accueil.html>

Patrimoine franco-manitobain depuis La Vérendrye jusqu'à Riel; recherche généalogique de noms de familles manitobaines; outils pédagogiques.

### Bibliothèque et Archives Canada

<http://www.collectionscanada.gc.ca/index-f.html>

Bibliothèque et Archives Canada recueille et préserve le patrimoine documentaire du pays et le rend accessible à tous les Canadiens. Ce patrimoine comprend des publications, des documents d'archives, des enregistrements sonores, du matériel audiovisuel, des photographies, des œuvres d'art, ainsi que des documents électroniques tels que des sites Web. Le site permet de consulter les expositions virtuelles sur divers thèmes, et inclut des ressources pédagogiques et des liens à des sites fiables. Les collections sont organisées sous les thèmes principaux suivants : généalogie, peuples autochtones, exploration et colonisation, groupes ethnoculturels, recensements, interventions militaires et maintien de la paix, portraits, arts et photographie.

### Canada en devenir

[http://www1.canadiana.org/citm/index\\_f.html](http://www1.canadiana.org/citm/index_f.html)

Le site est créé autour de la collection des documents gouvernementaux de la collection de *Notre mémoire en ligne*, et intègre des textes narratifs et des liens vers des sources primaires touchant les thèmes de l'histoire constitutionnelle du Canada, les peuples autochtones, les pionniers et immigrants. Le site inclut des sommaires de plus de 190 documents historiques importants, des images et des cartes historiques, des leçons et des idées d'approches pédagogiques et des liens vers des sources fiables d'information historique.

### Canadian Heritage Gallery (site anglais)

<http://www.canadianheritage.org/galleries/index.htm>

Variété d'images patrimoniales organisées sous des thématiques de l'histoire canadienne. Chaque image est accompagnée d'une description.

### Chambre forte visuelle, Bibliothèque et Archives Canada

<http://www.collectionscanada.gc.ca/chambre-forte-virtuelle/index-f.html?PHPSESSID=kgph1j3r1mqebq0i554kb3rdo4>

Galleries thématiques qui présentent des œuvres d'art sélectionnées de la vaste collection de Bibliothèque et Archives Canada sur l'histoire du Canada. Le site rassemble des peintures, des dessins, des gravures, des affiches, des caricatures, des médailles et d'autres documents visuels d'importance historique et artistique. Ces œuvres précieuses sont organisées sous les thématique Gens, Paysages, et Cartes et moyens de transport.

### Champlain en Acadie

<http://www.histori.ca/champlain/index.do>

Surtout pertinent à la situation d'apprentissage 1.2, ce site présente de l'information sur Champlain et les débuts de la Nouvelle-France (thèmes : la vie à l'époque, la colonisation et la rencontre des cultures) et une échelle chronologique de l'époque.

**Collection Peter Winkworth (Bibliothèque et Archives Canada)**

[http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20060119013850/http://www.lac-bac.gc.ca/art/050602\\_f.html](http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20060119013850/http://www.lac-bac.gc.ca/art/050602_f.html)

Collection d'intérêt national contenant une grande variété d'œuvres rares et précieuses qui racontent plus de quatre siècles d'histoire du Canada. La collection permet de visionner des images numérisées d'art canadien ancien et patrimonial.

**Confédération canadienne, Vers la Confédération, Bibliothèque et Archives Canada**

<http://www.collectionscanada.gc.ca/confederation/023001-2000-f.html>

Surtout utile pour la situation d'apprentissage 2.3, information générale sur les événements menant à la Confédération, inclut des images et des liens vers certaines sources primaires.

**Démocratie en guerre, Les journaux canadiens et la Seconde Guerre mondiale**

[http://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/newspapers/intro\\_f.shtml](http://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/newspapers/intro_f.shtml)

Une collection de plus de 144 000 articles de journaux canadiens de la période de la Seconde Guerre mondiale. Organisés par date et sujet, ils couvrent les thèmes suivants : Canada et la guerre, Opérations militaires, l'Holocauste. Le site inclut un glossaire de termes et d'abréviations.

**Encyclopédi@ ERPI jeunesse, Ligne du temps**

<http://encyclopedia.erpi.com/encyclopedia/ligneDuTemps>

Ligne du temps de l'histoire générale du Canada et du Québec, liens vers des sites en histoire.

**Encyclopédie canadienne en ligne :**

[http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?TCE\\_Version=F](http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?TCE_Version=F)

Site général sur l'histoire du Canada, comprend une chronologie, un résumé d'événements marquants, des présentations interactives thématiques.

**Galerie Le Canada vu par le CN**

[http://imagescn.technomuses.ca/index1\\_f.html](http://imagescn.technomuses.ca/index1_f.html)

Galerie de photographies historiques de la compagnie de chemin de fer CN. Les images sont organisées selon divers thèmes qui incluent l'historique du chemin de fer au Canada.

**Gramophone virtuel**

<http://www.collectionscanada.gc.ca/gramophone/028011-3010-f.html>

Collection multimédia d'images, de renseignements historiques, de biographies et d'enregistrements sonores mettant en vedette des artistes canadiens et des compositions canadiennes.

### Histoire en images

<http://www.images.technomuses.ca/?fr/index>

Collections d'images et de récits historiques du Musée des sciences et de la technologie du Canada. Le site propose aussi des ressources pédagogiques et des études de divers thèmes historiques : le tourisme dans l'Ouest canadien pendant les années 1930, le Canada pendant la Seconde Guerre mondiale, et l'impact de l'industrialisation et de l'urbanisation.

### Images anciennes du Canada, Illustrations tirées des livres rares

<http://www.collectionscanada.gc.ca/imagesanciennes/index-f.html>

Un recueil de 550 images numériques (surtout des gravures) provenant de la collection de livres rares de Bibliothèque et Archives Canada. Toutes les images sont tirées de livres, souvent de récits d'exploration ou de récits de missionnaires, publiés avant 1800. Ces images particulières ont été sélectionnées parce qu'elles dépeignent la géographie canadienne ou des événements significatifs de l'histoire du Canada.

### Images Canada

<http://www.imagescanada.ca/>

Portail qui présente des images d'événements, de gens, de lieux et d'objets canadiens provenant des archives, de bibliothèques, de musées et d'universités du Canada. Le site est consultable en faisant une recherche par mot-clé, par thème ou en consultant les essais en photos touchant divers thèmes.

### Toile des sources, Bibliothèque et Archives Canada

<http://www.collectionscanada.gc.ca/education/sources/index-f.html>

Collection numérisée de documents originaux, de photographies, d'œuvres d'art, d'objets historiques, d'enregistrements sonores et de matériel audiovisuel du patrimoine documentaire canadien. Le site inclut des guides d'études sur les Loyalistes, la Confédération et la Guerre froide ainsi que des ressources pédagogiques sur l'utilisation de divers types de sources primaires (p.ex., histoires orales, photographies, cartes, caricatures politiques, journaux personnels).

### Musée canadien des civilisations

<http://www.civilisations.ca>

Collections d'objets, d'artefacts et d'archives, ainsi que des expositions virtuelles thématiques représentant le patrimoine autochtone, l'histoire de l'immigration au Canada et la culture canadienne-française. Le site inclut des ressources visuelles et interactives pour les élèves et les enseignants.

### Musée canadien de la guerre

<http://www.museedelaguerre.ca/mcg/accueil>

Expositions virtuelles, ressources éducatives, photos et images, collections numérisées sur l'histoire militaire du Canada.



### Musée McCord, Clefs pour l'histoire

<http://www.musee-mccord.qc.ca/fr/clefs/>

Le site inclut des collections-recherche d'artefacts, des expositions virtuelles, des circuits thématiques en histoire et un programme éducatif en ligne.

### Musée virtuel du Canada

<http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/>

Collections des musées canadiens, expositions virtuelles, galerie d'images, ressources d'apprentissage et répertoire national des musées du Canada.

### Nos racines

<http://www.ourroots.ca/index.aspx?lang=fr-CA>

Collection d'archives numérisées d'histoires locales et de ressources pédagogiques sur l'histoire locale.

### Notre mémoire en ligne

<http://canadiana.org/ECO?id=663ac7565888dd2e&Language=fr>

Base de données donnant accès à une grande collection de documents numérisés qui préservent l'histoire et le patrimoine canadiens.

### Office national du film du Canada

<http://www.onf.ca/education/>

Accès à des films documentaires et dramatiques en explorant par mot-clé.

### Parcs Canada, Centre de ressources éducatives

[http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/index\\_f.asp](http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/index_f.asp)

Ressources éducatives pour la salle de classe basées sur les lieux historiques nationaux, les parcs nationaux et les aires marines nationales de conservation du Canada.

### Portraits historiques canadiens

<http://www2.ville.montreal.qc.ca/archives/portraits/fr/index.shtm>

Collection de plus de 3 000 portraits de personnages historiques canadiens, principalement du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles, mais également des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Les portraits sont organisés selon les grandes régions du Canada. Ils peuvent être consultés à partir des régions ou par mots-clés. Chaque image est accompagnée d'une description archivistique et une courte notice biographique.

**Premier parmi ses pairs, Le premier ministre au Canada, Collections Canada**

<http://www.collectionscanada.gc.ca/premiersministres/index-f.html>

Le site présente des faits et biographies de tous les Premiers ministres du Canada, et inclut des sources primaires (lettres, photos et discours).

**Radio Canada, Le Canada, une histoire populaire**

<http://radio-canada.ca/histoire/>

Résumés des épisodes de la série *Le Canada, une histoire populaire*, biographies, information contextuelle, activités pédagogiques basées sur les épisodes.

**Repères de la pensée historique**

<http://penseehistorique.ca/fr/le-projet-de-la-pensee-historique>

Information et articles sur les concepts de la pensée historique et l'enseignement de l'histoire.

**Société d'histoire nationale du Canada, Le commerce de la fourrure**

<http://fourrureetcommerce.ca/>

Collection de sources primaires et secondaires uniques tirées des collections de la Société d'histoire nationale du Canada, la Compagnie de la baie d'Hudson, des Archives du Manitoba, du Musée du Manitoba, de Parcs Canada et de plusieurs communautés autochtones. Surtout pertinent à la situation d'apprentissage 2.2.

**Statistique Canada, Histoire : ressources clés**

<http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/courses-cours/hist1-fra.htm>

Ressources, plans de leçons et renseignements basés sur les données de Statistique Canada, soit les recensements et annuaires du Canada, 1867-1967. Les ressources comprennent des animations, des collections, des articles et des cartes interactives sur une variété de thèmes, p.ex., l'immigration, la Nouvelle-France, la population, les peuples autochtones, la Grande Dépression, la diversité ethnoculturelle, l'économie et la manufacture au Canada.

**Vision photographique du Canada : la mémoire d'une nation**

<http://www.collectionscanada.gc.ca/visionphoto/index-f.html>

Base de données d'images numérisées de photographies couvrant la période allant de 1843 jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Cette histoire visuelle du Canada raconte l'évolution constante de la façon dont les Canadiens se perçoivent et perçoivent leur monde.

### Nota bene

Un manuel de base pour appuyer ce cours est en développement. Pour plus de détails veuillez contacter le Bureau de l'éducation française <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/fl1/index.html>.

Le manuel sera disponible à l'achat au Centre des manuels scolaires du Manitoba <http://www.mtbb.mb.ca/catalogue/fr/>.

La liste suivante est non-exhaustive et propose quelques ressources d'appui pertinentes. Pour une liste de ressources plus complète, veuillez contacter la Direction des ressources éducatives françaises <http://www.dref.mb.ca/> et lancer une recherche sous « Sciences humaines 11<sup>e</sup> année » ou « Histoire du Canada 11<sup>e</sup> année ».

Direction des ressources éducatives françaises

Téléphone : 204 945-8594

Sans frais : 1 800 667-2950

Site Web : <http://www.dref.mb.ca/>

### RESSOURCES IMPRIMÉES SUGGÉRÉES

BLAY, Jacqueline. *L'article 23 – Les péripéties législatives et juridiques du fait français au Manitoba : 1870-1986*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 1987. (DREF 440.97127/B645a)

BRUNE, Nick. *Histoire, identité et culture au Canada*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2004. (DREF 971 B894h)

DE MOISSAC, Claude. *Lettres des tranchées*, Saint-Boniface, La Société historique de Saint-Boniface et Les Éditions du Blé, 2007. (DREF 940.481 K39L)

DENOS, Mike, et Roland CASE. *Teaching about Historical Thinking*. Vancouver, The Critical Thinking Consortium, 2006. (DREF)

FARIES, Emily Jane, et Sarah PASHAGUMSKUM. *Une histoire du Québec et du Canada*, Québec, Commission scolaire Crie, 2002. (DREF 970.41 F224h)

FIELDING, John, et al. *Le Canada au XX<sup>e</sup> siècle : Une histoire à découvrir*, Laval, Beauchemin, 2001. (DREF 971.06 F459c)

SAINT-PIERRE, Annette. *De fil en aiguille au Manitoba*, Saint-Boniface, Éditions des Plaines, 1995. (DREF 971.27 S149d)

## RESSOURCES MULTIMÉDIAS SUGGÉRÉES

*Au pays de Riel*. Winnipeg, Office national du film du Canada, 1996. (DREF KBAS/V4554)

BARILLÉ, Albert. *Il était une fois...les Amériques*, Montréal, Imavision Distribution, 2006.  
(DREF 70863/DVD0622+G)  
1 DVD (7 épisodes de 25 min), 1 guide d'enseignement (33 p.)

BOURBONNAIS, Jean, et Louise PELLETIER. *Le printemps des voyageurs*, Winnipeg, Les Productions Rivard, 2005.  
(DREF 69526/DVD0768+G)  
2 DVD (52 min, 32 min), 1 guide d'enseignement (35 p.)

DESCHAMPS, Yvon. *Je suis moi*, 1972.  
Enregistrement humoristique de l'histoire du Canada selon le Québécois Yvon Deschamps :  
<http://www.republiquelibre.org/cousture/YVON.HTM>

*Histoire Canada*, site Web de la Société d'histoire du Canada : <http://www.histoirecanada.ca/Education-fr.aspx>  
Revue, activités, idées pédagogiques, plans de leçons

*L'appel au large : notre histoire, toute une histoire*. Winnipeg, Les Productions Rivard, 2004.  
(DREF 61914/DVD0044)  
1 DVD (2 h)

*Le Canada, une histoire populaire* : <http://www.cbc.ca/history/EPISODESUM2LF.html>  
Ensemble de 17 DVD avec guides et site Web d'appui, 17 épisodes sur l'histoire du Canada; série basée sur des témoignages de sources primaires. (disponible à la DREF)

*Le cercle imparfait : 1890-1950*. Winnipeg, First Voice Multimedia, 2004. (DREF 68795/DVD0872)  
1 DVD (24 min)

*Le drapeau : l'origine de la nation*. Winnipeg, First Voice Multimedia, 2004. (DREF 68772/DVD0878)  
1 DVD (24 min)

LEMIEUX, Marc, et Christine RICHARD. *L'épopée des Métis*, Montréal, CinéFête, 2005. (DREF 70008/DVD0585)  
1 DVD (27 min)

Minutes Historica, Minutes du patrimoine : <http://www.historica-dominion.ca/fr/content/video>  
Vidéos d'une minute sur des sujets d'histoire du Canada (disponibles à la DREF).



# IV

Enseigner  
la pensée historique



## LA MÉTHODE HISTORIQUE

L'enquête ou l'exploration-recherche en histoire est un processus qui engage les élèves à mettre en œuvre la méthode historique, c'est-à-dire, une démarche qui comprend les étapes suivantes :

1. formuler et préciser des questions pour guider l'enquête historique;
2. sélectionner et identifier une variété de sources primaires et secondaires;
3. considérer le but et la validité des sources primaires et secondaires;
4. interpréter, analyser et enregistrer l'information provenant de diverses sources primaires et secondaires;
5. comparer des interprétations divergentes ou contradictoires du passé;
6. discerner les valeurs et les croyances qui sous-tendent les sources et les témoignages historiques;
7. construire et communiquer des récits, des explications, des arguments ou d'autres interprétations historiques au moyen d'une variété de médias.

L'enseignant peut choisir d'évaluer ces habiletés au moyen de tâches distinctes et ponctuelles sans exiger la rédaction d'une dissertation historique pour chaque situation d'apprentissage. Consulter la **Liste de tâches et de productions suggérées** pour des activités possibles pouvant appuyer la mise en œuvre de la méthode historique.

### PRINCIPES DIRECTEURS DE LA MÉTHODE HISTORIQUE

- *L'histoire n'est pas une science, c'est un art. On n'y réussit que par l'imagination.*

Anatole France (1844-1924), écrivain français, récipiendaire du Prix Nobel de littérature en 1921.

- *Ce n'est pas au juge ou au législateur de dire l'histoire.*

Pierre Nora (1931-), académicien, historien et éditeur français connu, entre autres, pour ses travaux sur le métier d'historien.

- *L'historien et le romancier font entre eux un échange de vérités, de fictions et de couleurs, l'un pour vivifier ce qui n'est plus, l'autre pour faire croire ce qui n'est pas.*

Antoine de Rivarol (1753-1801), écrivain et journaliste royaliste français.

Au cours de leur étude de l'histoire du Canada, les élèves devraient compléter au moins deux dissertations historiques écrites en tant que tâche culminante du processus d'enquête. Voir la Fiche de l'élève **Écrire une dissertation historique** pour guider les étapes de cette tâche.

La méthode historique appuie le développement de la pensée historique et repose sur les principes directeurs suivants :

- en général, les élèves doivent comprendre la nature interprétative de la discipline qu'est l'Histoire;
- ils doivent avoir l'occasion d'examiner et de proposer des hypothèses ou des arguments au sujet du passé;
- ils doivent également évaluer ces arguments et hypothèses en fonction de critères objectifs;
- en travaillant sur une dissertation historique ou tout autre travail de lecture ou de recherche historique, les élèves doivent tenir compte des principes de la méthode historique.

## PRINCIPES DIRECTEURS DE LA MÉTHODE HISTORIQUE (SUITE)

### PRINCIPE N° 1 : L'histoire n'est pas une simple liste de faits concis.

Comment raconter l'histoire d'une manière fidèle au passé et aux preuves? L'historien tente de comprendre, de reconstruire, de raconter, d'expliquer le passé. Mais le passé n'existe plus, donc on doit compter sur les traces qui restent. Ces traces doivent d'abord être préservées, sélectionnées et interprétées. L'historien doit ainsi construire un argument cohérent pour appuyer son interprétation des événements, des personnages ou des développements du passé.

### PRINCIPE N° 2 : L'historien doit commencer avec une question de recherche bien précisée.

La question peut être adaptée au besoin au fil de la recherche, mais elle doit être claire et doit promouvoir la pensée critique et l'analyse. Une question fermée, qui n'a qu'une seule réponse correcte, n'est pas un bon choix pour guider la recherche historique. La question devrait être formulée en fonction des concepts de la pensée historique, soit *importance historique, preuves, continuité et changement, causes et conséquences, perspective historique* ou *dimension éthique*. La question peut également tenter de dévoiler ou d'éclaircir un élément obscur, intéressant ou unique du passé ou encore d'exposer des liens qui existent entre le passé et le présent ou entre deux différentes époques du passé.

### PRINCIPE N° 3 : L'historien doit trouver et choisir des sources primaires et secondaires et juger de leur fiabilité.

Ce faisant, il retient tous les détails de chaque source consultée et les enregistre selon un modèle de citation accepté et cohérent. Il tente de trouver des sources qui présentent plus d'une perspective de la question à l'étude.

### PRINCIPE N° 4 : L'historien doit interpréter les sources d'une manière objective et sans imposer les valeurs d'aujourd'hui.

Les documents, les archives, les photos, les artefacts, les objets historiques, les journaux, les lettres : ces traces du passé ne parlent pas nécessairement pour elles-mêmes de façon évidente. Il s'agit de poser des questions au sujet de chaque source afin de la comprendre dans le contexte de l'époque à l'étude.

### PRINCIPE N° 5 : L'historien rassemble ses interprétations des preuves historiques afin de créer une narration, une explication ou un argument.

Quand on écrit une dissertation historique, on cherche à créer une séquence logique d'idées organisées selon son but de communication :

- raconter un récit pour reconstituer et mieux comprendre un phénomène du passé;
- expliquer un aspect ambigu ou problématique du passé;
- constater et justifier son opinion sur un élément contestable ou controversé de l'histoire.

### PRINCIPE N° 6 : L'historien tente d'arriver à une conclusion justifiable au sujet de la question originale de recherche.

L'historien arrive à une conclusion basée sur une synthèse de l'information prélevée qui porte à réfléchir sur un ou plusieurs concepts de la pensée historique en relation à la question de recherche posée (p.ex., une question essentielle, une connaissance fondamentale, un thème historique, la relation entre le passé et le présent).



## LISTE DE TÂCHES ET DE PRODUCTIONS SUGGÉRÉES

Organisation d'idées et d'information	Productions écrites, visuelles, matérielles ou audiovisuelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>- schéma des idées principales</li> <li>- organigramme de prise de décisions</li> <li>- diagramme hiérarchique</li> <li>- diagramme de Venn</li> <li>- tableau cyclique</li> <li>- tableau séquentiel</li> <li>- schéma ou réseau conceptuel</li> <li>- tableau de « pour » et « contre »</li> <li>- tableau de comparaison</li> <li>- ligne du temps illustrée et annotée</li> <li>- évaluation de la fiabilité des sources</li> <li>- comparaisons de sources primaires ou secondaires</li> <li>- comparaisons de points de vue ou de perspectives</li> <li>- schéma SVA plus (Savoir, Veut savoir, Appris)</li> <li>- bibliographie annotée</li> <li>- Webographie annotée</li> <li>- analyse de sources historiques</li> <li>- identification d'anachronismes</li> <li>- repérage et classement de sources primaires et secondaires</li> <li>- comparaison de sources primaires</li> <li>- repérage de faits et d'opinions dans une source</li> <li>- identification de préjugés ou d'énoncés de valeurs dans une source historique</li> <li>- élaboration de questions de recherche historique</li> <li>- réflexion suite à une sortie scolaire</li> <li>- analyse de l'importance historique d'un événement ou d'un personnage</li> <li>- interprétation d'une source primaire</li> <li>- comparaison de l'importance de phénomènes historiques</li> <li>- critique d'un manuel d'histoire</li> <li>- table des matières pour un livre d'histoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- biographie historique</li> <li>- analyse d'un document historique</li> <li>- compte rendu d'un développement historique</li> <li>- journal, revue ou reportage historique</li> <li>- critique de film historique</li> <li>- itinéraire de voyage</li> <li>- journal personnel</li> <li>- lettre à un personnage marquant</li> <li>- proposition de projet</li> <li>- discours</li> <li>- portrait de personnage</li> <li>- critique de livre ou de film</li> <li>- éloge (personnage historique)</li> <li>- chronique de journal</li> <li>- reportage (actualité, événement historique)</li> <li>- directives, mode d'emploi</li> <li>- lettre persuasive</li> <li>- questionnaire ou sondage</li> <li>- carte d'identité (personnage)</li> <li>- scénario d'une pièce de théâtre</li> <li>- scénarimage (vidéo)</li> <li>- documentaire historique</li> <li>- jeu de rôle</li> <li>- simulation d'un événement historique</li> <li>- analyse d'une œuvre d'art historique</li> <li>- reproduction d'artefact</li> <li>- maquette</li> <li>- annonce publicitaire</li> <li>- carte historique illustrée</li> <li>- appréciation d'un lieu historique</li> <li>- plan de lieu historique</li> <li>- plan de monument historique</li> <li>- débat ou délibération</li> <li>- entrevue fictive d'un personnage historique</li> <li>- production audiovisuelle sur un événement historique</li> </ul>

## LISTE DE TÂCHES ET DE PRODUCTIONS SUGGÉRÉES (SUITE)

Variantes de prise de notes	Types de dissertations historiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>- formuler une définition</li> <li>- déterminer les caractéristiques essentielles d'un phénomène</li> <li>- classer une série d'idées</li> <li>- déterminer une liste de priorité ou d'importance</li> <li>- classer des événements en ordre d'importance</li> <li>- tableau de causes et de conséquences</li> <li>- tableau de continuité et de changement</li> <li>- déterminer l'ordre chronologique</li> <li>- écrire un résumé des points saillants</li> <li>- analyser/critiquer une source primaire ou secondaire</li> <li>- écrire une réflexion personnelle sur un événement</li> <li>- analyser ou définir des liens entre le passé et le présent</li> <li>- créer une présentation <i>PowerPoint</i> ou <i>Prezi</i> des éléments importants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- description basée sur des sources primaires et secondaires</li> <li>- comparaisons de perspectives de divers groupes sociaux, culturels, etc. ou de diverses époques</li> <li>- argument historique (p. ex., analyse d'importance, analyse de liens au présent.)</li> <li>- analyse de causes et de conséquences d'un phénomène historique</li> <li>- analyse de problème et de solution</li> <li>- narration ou chronologie</li> <li>- énoncé de position sur un phénomène ou un événement</li> <li>- évaluation de la dimension éthique d'un événement historique</li> <li>- biographie historique</li> <li>- réflexion sur une connaissance fondamentale</li> </ul>

## DESCRIPTION

Le concept de l'importance historique – ou de la pertinence historique – permet de déterminer qui et quoi enseigner, apprendre et garder en mémoire.

Le passé, c'est tout ce qui s'est produit avant, partout. Nous ne pouvons pas apprendre tout cela, c'est certain. Nous faisons des efforts pour apprendre ce qui est pertinent ou important sur le plan historique et s'en souvenir, mais comment déterminer ce qui est important? Les élèves qui ne se posent pas cette question se contenteront de ce que l'enseignant – ou le manuel – leur présente. Mais de l'autre côté, et cela pose également problème, les élèves peuvent traduire « pertinence » ou « importance » par « ce qui m'intéresse ». Une meilleure compréhension de l'importance historique repose sur la capacité de discerner les liens qui relient divers événements ou développements du passé. Ainsi, les événements importants comprennent ceux qui ont entraîné de grands changements sur de longues périodes pour un grand nombre de personnes (p. ex., la Seconde Guerre mondiale). Mais il existe également d'autres critères pour juger de l'importance historique. Le problème est complexe car il dépend du point de vue et du but : ce qui est considéré comme important ou pertinent peut varier au fil du temps et d'un groupe à un autre.

## ASPECTS À CONSIDÉRER

- Un élément du passé peut avoir une importance historique lorsqu'il mène à un changement qui a eu d'importantes conséquences, pour de nombreuses personnes, pendant une longue période.
- Un élément du passé peut avoir une importance historique lorsqu'il est révélateur d'un aspect nouveau et durable du passé, lorsqu'il a des effets continus sur la vie contemporaine, ou lorsqu'il demeure significatif dans la mémoire collective d'un ou de plusieurs groupes.

**Remarque :** De nombreux sujets présentent seulement une de ces caractéristiques. Il faut également mentionner que les élèves peuvent chercher à établir l'importance historique d'un événement ou d'un personnage en le reliant à d'autres événements significatifs dans un récit ou un argument historique.

- Il est important d'expliquer aux élèves que les raisons suivantes sont inadéquates pour établir l'importance historique : « C'est important parce que c'est dans le manuel d'histoire » et « C'est important parce que je m'y intéresse ».

**TÂCHES DES ÉLÈVES :**

- Expliquer ce qui rend un événement, un développement ou un personnage important.
- Choisir les « événements les plus importants » dans une période donnée ou pour un groupe donné (p.ex., dans l'histoire du Canada, au 20<sup>e</sup> siècle, pour les nouveaux arrivants au Canada, pour les francophones du Manitoba), et justifier les choix.
- Identifier et expliquer les différences de jugements d'importance historique au fil du temps ou d'un groupe à un autre (p. ex., Pourquoi l'histoire des femmes est-elle plus importante aujourd'hui qu'il y a 50 ans? Pourquoi les Canadiens considèrent-ils Louis Riel pertinent, alors que ce n'est pas le cas pour les Américains?).

**Les élèves qui ont maîtrisé ce concept seront capables :**

- de démontrer ou de réfuter l'importance d'un événement, d'une personne ou d'une situation, soit en expliquant comment il s'inscrit dans un récit plus vaste et significatif, soit en montrant comment il met en lumière une situation nouvelle ou de longue durée.
- d'expliquer comment et pourquoi l'importance historique varie au fil du temps et d'un groupe à l'autre.

## MODÈLE DE STRATÉGIE

Les élèves déterminent collectivement les dix événements les plus importants de l'histoire du Canada, dans le but de développer un nouveau manuel d'histoire canadienne pour la prochaine classe de 11<sup>e</sup> année. En petits groupes, les élèves examinent une série d'images annotées représentant une variété d'événements historiques et cherchent à arriver à un consensus sur les dix plus importants en justifiant leurs sélections à la classe.

**Remarque :** Cette activité serait appropriée comme activité culminante vers la fin du cours ou à la fin de chacun des regroupements.

### DÉMARCHE SUGGÉRÉE

---

1. Préparer une collection de 25 à 30 fiches illustrées et annotées d'événements historiques canadiens qui représentent une gamme d'événements dans l'histoire du Canada. Cette tâche peut se faire collectivement en consultant une variété de sources ou en assignant à des petits groupes d'élèves la tâche de créer un ensemble de 5 à 10 fiches pour une période assignée selon les cinq regroupements chronologiques du cours.

*Ressource suggérée :* Encyclopédie canadienne : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/> (sélectionner **Cent événements marquants** ou **Chronologie**)

2. En petits groupes, les élèves examinent et discutent leur collection d'images annotées (photographies, extraits de documents, grands titres) et consultent des sources historiques pour recueillir au besoin des faits sur les événements en question.

**Remarque :** On peut varier l'activité en assignant à chaque groupe d'élèves une période historique en particulier, en fonction des cinq regroupements du cours, et en limitant le nombre de choix possibles.

3. Chaque groupe tente d'arriver à un consensus sur les dix événements historiques les plus importants, sans consulter les questions directrices, et en notant les raisons de leurs choix.
4. Les groupes reconsidèrent leurs sélections en fonction des **Questions directrices** ou en se servant de la **Fiche de l'élève : Établir l'importance historique**. Les groupes révisent au besoin leur ordre de priorité d'événements ainsi que leurs explications.
5. Les groupes présentent leurs conclusions à la classe et expliquent leurs sélections des dix événements les plus importants. Les choix des groupes sont notés pour comparaison et discussion.
6. Les élèves peuvent choisir individuellement un des événements sélectionnés par leur groupe pour en faire une analyse plus détaillée en se servant des questions directrices.

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines on a white background.

## QUESTIONS DIRECTRICES :


1. Quelle est l'importance historique de ce personnage, de cet événement, de ce développement?
2. Quelles personnes ou quels groupes croient que cet événement est important et pourquoi?
3. Que disent les historiens au sujet de l'importance de ce personnage, de cet événement, de ce développement? Sont-ils d'accord? Comment expliquent-ils l'importance de cet événement? (au moins deux sources, en citant les sources au complet)
4. Quels facteurs ou quelles considérations déterminent l'importance historique d'un personnage, d'un événement, d'un développement ou d'une idée?
5. Est-ce qu'un grand nombre de personnes a été influencé par cet événement? Quelles personnes et quels groupes ont été affectés?
6. Est-ce que cet événement a eu des effets à long terme? Jusqu'à aujourd'hui? Décris les conséquences à court terme et à long terme de cet événement.
7. Est-ce que cet événement a révélé certains aspects particuliers, distinctifs ou moins connus du passé? Lesquels?
8. Est-ce que cet événement ou ce personnage a été reconnu de manière officielle comme ayant une importance historique (p.ex., musée, statue, nom de lieu, jour commémoratif)? Décris et évalue les types de reconnaissance accordés à cet événement ou à ce personnage.
9. Est-ce que cet événement ou ce personnage devrait être reconnu par la communauté canadienne de manière officielle? Pourquoi et comment?
10. Quel est le rôle des médias dans la détermination de l'importance historique de cet événement?
11. Un événement doit-il être dramatique pour avoir une importance historique? Explique au moyen d'exemples.
12. On dit parfois que l'histoire est écrite par les gagnants et que l'on fait abstraction de toute autre voix (p.ex., peuples autochtones, minorités ethniques ou culturelles, femmes, homosexuels, etc.) Trouvez des exemples de ce type de jugement d'importance historique. Trouvez des exemples de travaux d'historiens qui tentent de changer cette approche.
13. Quel récit – et le récit de quel groupe – cet historien tente-t-il de raconter? Quels groupes ne font pas partie de ce récit?
14. Jusqu'à quel point la sélection d'événements importants du passé repose-t-elle sur le récit que l'historien veut raconter?

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines.



## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

### UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

DESCRIPTEURS		
<p><b>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</b></p> <p><b>IH</b></p>	<p><b>ÉTABLIR L'IMPORTANCE HISTORIQUE</b></p> <p><i>Comment décider de ce qui est important du passé?</i></p>	<p><b>NOTES</b></p>
<p>Décrire des points tournants historiques acceptés en expliquant la raison de leur importance</p>	<p>Établir et justifier un ordre de priorité d'importance dans une série d'événements historiques</p>	<p>Évaluer diverses manières de juger de l'importance ou de la pertinence historique</p> <p>Créer un argument soutenable pour appuyer la reconsidération de l'importance historique</p> <p>d'événements, d'idées, de développements ou de personnages historiques</p>
<p>Donner des exemples de critères utilisés pour déterminer l'importance historique (p.ex., impact de grande portée ou de longue durée)</p>	<p>Reconnaître que l'importance historique est déterminée par la disponibilité des preuves</p> <p>Reconnaître que les jugements d'importance historique sont influencés par la perspective de l'historien</p>	<p>Comparer l'importance historique d'une variété d'événements et de développements historiques</p> <p>Constater de façon explicite et claire des critères objectifs pour déterminer l'importance historique</p> <p>Comparer diverses perspectives de l'importance historique d'un développement ou d'un événement</p>

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines on a white background.

## RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

- Fiches de l'élève : *Établir l'importance historique*
- Cartes créées par les élèves pour l'activité sur les événements marquants d'une époque historique (Voir le modèle qui suit et consulter les Fiches de l'élève : *Établir l'importance historique*).

**1774 Acte de Québec**

L'Acte de Québec est adopté par le gouvernement britannique le 22 juin 1774 et devient la nouvelle constitution de la colonie. Il étend les frontières de la province du nord du Labrador jusqu'à la vallée de l'Ohio. Il établit la gouvernance de la colonie par un gouverneur nommé par le Parlement de la Grande-Bretagne. Le gouverneur constitue ensuite le Conseil législatif composé de 17 à 23 membres. L'Acte de Québec rétablit aussi le droit civil français, conserve le droit criminel anglais et accorde la liberté de pratiquer la religion catholique au Québec.

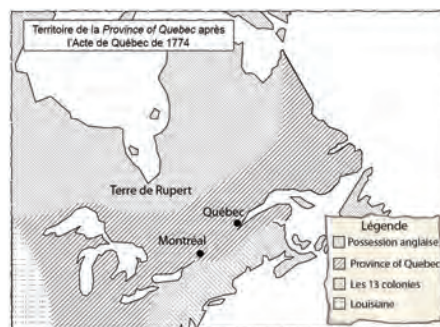
Source primaire, Extraits de l'Acte de Québec :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/acte-de-quebec-de-1774-document>

Source secondaire, Le Canada en devenir, Histoire de la constitution :

[http://www.canadiana.ca/citm/themes/constitution/constitution7\\_f.html#actedequébec](http://www.canadiana.ca/citm/themes/constitution/constitution7_f.html#actedequébec)

Image (carte) : [http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=2540](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=2540)



- Mark Reid, *100 Photos That Changed Canada*, Toronto, Harper Collins Canada, 2009.
- Encyclopédie canadienne : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/> (sélectionner *Cent événements marquants* ou *Chronologie*)

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines on a white background.

## DESCRIPTION

Ceci veut dire apprendre comment trouver, sélectionner, interpréter et analyser le contexte des sources primaires. Il existe différentes formes de sources primaires, p. ex., des témoignages, des reliques, des lettres et des artefacts. Pour des renseignements plus détaillés sur les sources primaires, veuillez consulter le document suivant du Centre d'apprentissage de Bibliothèque et Archives Canada : *Les sources primaires et les sources secondaires*, disponible en ligne au <http://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3010-f.html#a>.

### Lire pour cueillir des preuves

Les différents types de sources soulèvent des questions différentes. Lire une source pour y trouver des preuves ou des faits exige des stratégies différentes que lire une source pour y trouver de l'information. On peut voir cela, de façon générale, comme la différence entre lire le bottin téléphonique pour trouver de l'information et étudier l'empreinte d'une botte dans la neige sur la scène d'un meurtre pour trouver des preuves. En consultant le bottin téléphonique, on ne se demande pas généralement « Qui a écrit ce document? » ou « Pourquoi a-t-il été organisé de cette façon? » Mais dans le cas de l'empreinte du pied, nous étudions cette trace du passé pour savoir si elle peut nous donner des indices sur la personne qui portait les bottes, le moment où l'empreinte a été faite, ainsi que d'autres détails sur ce qui se passait à ce moment précis. La première chose à établir est la suivante : « De quoi s'agit-il? » Les manuels d'histoire, qui sont des sources secondaires, sont souvent utilisés comme des bottins téléphoniques : on y cherche de l'information. Cependant, les sources primaires doivent être lues différemment. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique et en tirer des hypothèses.

## ASPECTS À CONSIDÉRER

- De bonnes questions sont essentielles afin de transformer une source en preuves. La première question est la suivante : « De quoi s'agit-il? »
- L'auteur est un aspect essentiel de l'interprétation d'une source, donc on se demande toujours « Qui a créé cette source, et pourquoi? » Remarque : le terme « auteur » est utilisé pour désigner toute personne qui a écrit, peint, photographié, dessiné ou créé la source en question.
- Les sources primaires peuvent révéler de l'information sur les buts (conscients) de l'auteur, ainsi que ses valeurs et sa perspective du monde (parfois inconscientes).
- Une source doit être interprétée dans son contexte historique. Remarque : les sources primaires, aussi bien que les sources secondaires, peuvent comprendre des erreurs factuelles.
- L'analyse du contenu de la source nous fournit également des faits sur son contexte historique.

**TÂCHES DES ÉLÈVES :**

Trouver et sélectionner des sources primaires appropriées pour répondre à des questions historiques.

Formuler des questions sur une source primaire dont les réponses devraient jeter une nouvelle lumière sur le contexte historique.

Analyser une source primaire afin de dégager les buts, les valeurs et les points de vue de l'auteur.

Comparer les points de vue et l'utilité de plusieurs sources primaires.

Déterminer ce à quoi on peut, et ne peut pas répondre à partir de sources primaires.

Utiliser des sources primaires pour construire un argument, un récit ou une explication historique.

**Les élèves qui maîtrisent ce concept seront en mesure d'utiliser plusieurs sources primaires pour construire le récit d'un événement historique.**

## MODÈLE DE STRATÉGIE

Les élèves consultent, interprètent et comparent quatre sources primaires provenant de différentes époques et traitant de la dualité francophone-anglophone et de la question du statut du Québec au Canada.

### SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PERTINENTES

#### DÉMARCHE SUGGÉRÉE

2.1, 4.4, 5.2

Quatre groupes d'élèves étudient un texte tiré d'une source primaire au sujet de la dualité francophone-anglophone au Canada.

#### Textes suggérés :

1. *Rapport de Lord Durham, 1839*, (extraits)
2. *Discours de René Lévesque, Option Québec, 1968*, (extraits)
3. *Motion de Stephen Harper sur le Québec*, Parlement du Canada, 22 novembre 2006
4. *Manifeste pour la souveraineté*, Parti Québécois, 2008 <http://pq.org/souverainete/manifeste>

Chaque groupe prépare un résumé électronique des mots clés du texte, appuyé par des images historiques appropriés qui décrivent le contexte de la source primaire.

**Remarque :** Les élèves peuvent utiliser un outil tel que Wordle : [www.wordle.net](http://www.wordle.net), un site accessible gratuitement qui permet de créer des nuages de mots. Les nuages de mots sont une façon intéressante d'observer et de comparer des documents en mettant en relief leurs idées maîtresses. Il peut être intéressant d'utiliser un nuage de mots pour déclencher une discussion avec les élèves, pour mettre en évidence les articles consultés ou encore pour comparer les discours de perspectives divergentes.

Chaque groupe prépare et présente une entrevue fictive avec l'auteur du texte afin d'expliquer et d'appuyer fidèlement son point de vue. Il est important de décrire le contexte social et politique de chaque source primaire à l'étude. La classe peut par la suite poser des questions aux « personnages historiques ».

Les élèves analysent et comparent les documents en se servant d'une fiche d'analyse, en répondant à des questions directrices, ou en consultant des sources secondaires afin de comparer les points de vue de divers historiens.

La classe mène une discussion sur la valeur des sources primaires dans l'investigation d'une question historique.

**Remarque :** Les élèves pourront également relever les éléments de continuité et de changement au fil du temps en ce qui concerne la question du statut du Québec au Canada.

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines.



## QUESTIONS DIRECTRICES :

1. Quelles sources conservent des traces ou des preuves de cet événement ou de ce personnage? De quel type de source s'agit-il? (primaire ou secondaire; artefact, document, image, objet d'art, matériel audiovisuel, statistique)
2. Est-ce que ces sources d'information sont fiables? Comment le sait-on?
3. Quels facteurs déterminent la fiabilité et l'authenticité des sources d'information sur le passé?
4. Qui a créé ces objets/documents/images et pour quelle raison? Dans quel contexte cet objet/document/image a-t-il été créé?
5. Pourquoi et par qui cet objet/document/image a-t-il été conservé?
6. Est-ce que cette source révèle de l'information qui contredit d'autres sources? Lesquelles et pourquoi?
7. Est-ce que cette source omet ou néglige de mentionner certains éléments importants? Lesquels?
8. Que révèle cette source au sujet de son but ou de son message principal?
9. Quelles valeurs et croyances sont exprimées ou sous-entendues dans cette source?
10. Que disent les historiens au sujet de cette source? Comment les historiens utilisent-ils cette source?
11. Existe-t-il diverses interprétations ou explications de cette source? Lesquelles trouvez-vous les plus convaincantes et pourquoi?

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines on a white background.

## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

### UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE	P
<p><b>DESCRIPTEURS</b></p> <p>                     Décrire un événement historique en faisant référence à une ou deux sources fiables                      Reconnaître que les explications et récits historiques sont basés sur diverses traces du passé (p. ex., artefacts, journaux, images, lettres, documents officiels)                      Distinguer entre sources primaires et sources secondaires                 </p>	<p>                     Expliquer un événement ou un développement historique en se basant sur plusieurs sources primaires et secondaires                      Citer les sources d'information historique consultées                      Dégager des données historiques à partir d'une variété de types de sources                      Identifier des erreurs historiques (anachronismes) dans les sources consultées                 </p>
<p>                     Interpréter de façon critique une variété de sources primaires et secondaires                      Citer au complet les sources consultées en suivant un modèle bibliographique cohérent                      Observer et décrire des problèmes de faits ou d'interprétation dans les sources consultées (p.ex., préjugés, manque d'information)                 </p>	<p>                     Comparer et questionner diverses perspectives telles qu'exprimées dans les sources primaires et secondaires                      Estimer la valeur comparative de diverses sources d'information sur le passé                      Démontrer une compréhension de la qualité interprétative de la discipline qu'est l'histoire                 </p>
<p><b>UTILISER DES PREUVES HISTORIQUES</b></p> <p><i>Comment pouvons-nous connaître le passé?</i></p>	<p><b>NOTES</b></p>

Handwriting practice area with 20 horizontal dashed lines.

## RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

Voir la section *La pensée historique : Fiches de l'élève* :

- Analyser des sources primaires : document;
- Analyser des sources secondaires



Sources primaires suggérées (voir les pages indiquées ci-dessous) :

1. *Rapport de Lord Durham*, 1839 (extraits), page 277
2. *Discours de René Lévesque*, Option Québec, 1968 (extraits), page 283
3. *Motion de Stephen Harper sur le Québec*, Parlement du Canada, 22 novembre 2006, page 284
4. *Manifeste pour la souveraineté*, Parti Québécois, 2008, page 286

<http://pq.org/souverainete/manifeste>

Blank writing area with horizontal dashed lines.

## 1. Rapport de Lord Durham, 1839, extraits

Rapport de Lord Durham, haut-commissaire de Sa Majesté, etc., etc., sur les affaires de l'Amérique septentrionale britannique (1839)

*Mon séjour dans la province, je le reconnais, a modifié du tout au tout mes idées sur l'influence relative des causes assignées aux maux présents. (...) Mais aussi j'ai été convaincu qu'il existait une cause beaucoup plus profonde et plus radicale des dissensions particulières et désastreuses dans la province – une cause qui surgissait des institutions politiques à la surface de l'ordre social – une cause que ne pourraient corriger ni des réformes constitutionnelles ni des lois qui ne changeraient en rien les éléments de la société. Cette cause, il faut la faire disparaître avant d'attendre le succès de toute autre tentative capable de porter remède aux maux de la malheureuse province. Je m'attendais à trouver un conflit entre un gouvernement et un peuple; je trouvai deux nations en guerre au sein d'un même État : je trouvai une lutte, non de principes, mais de races. Je m'en aperçus : il serait vain de vouloir améliorer les lois et les institutions avant que d'avoir réussi à exterminer la haine mortelle qui maintenant divise les habitants du Bas-Canada en deux groupes hostiles : Français et Anglais.*

*On s'en aperçoit vite : les rivalités qui paraissent avoir une autre origine ne sont que les modalités de cette perpétuelle et envahissante querelle; toute dispute en est une de principe entre Français et Anglais ou le devient avant d'avoir touché son terme. (...)*

*Pour comprendre l'antagonisme des deux races au Canada, il ne suffit pas de nous représenter une société composée à part égale de Français et d'Anglais. Il faut savoir quelle sorte de Français et d'Anglais viennent en contact et dans quelle proportion ils se rencontrent.*

*Les institutions de France durant la colonisation du Canada étaient peut-être plus que celles de n'importe quelle autre nation d'Europe propres à étouffer l'intelligence et la liberté du peuple. Ces institutions traversèrent l'Atlantique avec le colon canadien. Le même despotisme centralisateur, incompetent, stationnaire et répressif s'étendit sur lui. Non seulement on ne lui donna aucune voix dans le Gouvernement de la province ou dans le choix de ses dirigeants, mais il ne lui fut même pas permis de s'associer avec ses voisins pour la régie de ses affaires municipales que l'autorité centrale négligeait sous prétexte de les administrer. Il obtenait sa terre dans une tenure singulièrement avantageuse à un bien-être immédiat, mais dans une condition qui l'empêcherait d'améliorer son sort; il fut placé à l'instant même à la fois dans une vie de travail constant et uniforme, dans une très grande aisance et dans la dépendance seigneuriale. (...)*

*Placés dans de telles circonstances, ils ne firent aucun autre progrès que la largesse de la terre leur prodigua; ils demeurèrent sous les mêmes institutions le même peuple ignare, apathique et rétrograde. Le long des rives du Saint-Laurent et de ses tributaires, ils ont défriché deux ou trois bandes de terre; ils les ont cultivées d'après les plus mauvaises méthodes de petite culture. Ils ont érigé une suite ininterrompue de villages qui donne au pays des seigneurs l'apparence d'une rue sans fin. Outre les villes, qui étaient les sièges du Gouvernement, on n'en fonda pas d'autres. À la maison, la famille de l'habitant fabriquait, elle le fait encore, les étoffes grossières du pays. Une partie minime de la population tirait sa subsistance de l'industrie à peine visible de la province. (...)*

Rapport de Lord Durham, 1839, extraits (suite)



*Les tentations qui ailleurs conduisent aux délits contre la propriété et les passions qui provoquent la violence n'étaient pas connues parmi eux. Ils sont doux et accueillants, frugaux, ingénieux et honnêtes, très sociables, gais et hospitaliers; ils se distinguent par une courtoisie et une politesse vraies qui pénètrent toutes les classes de leur société. La conquête n'a pas changé grand'chose chez eux. Les classes élevées et les citadins ont adopté quelques-unes des coutumes anglaises. Néanmoins, la négligence continue du gouvernement britannique fut cause que la masse du peuple ne put jamais jouir des bienfaits d'institutions qui l'eussent élevée à la liberté et à la civilisation. Ils les a laissés sans l'instruction et sans les organismes du gouvernement responsable d'ici; cela eût permis d'assimiler leur race et leurs coutumes, très aisément et de la meilleure manière, au profit d'un Empire dont ils faisaient partie. Ils sont restés une société vieillie et retardataire dans un monde neuf et progressif. En tout et partout, ils sont demeurés Français, mais des Français qui ne ressemblent pas du tout à ceux de France. Ils ressemblent plutôt aux Français de l'Ancien Régime. (...)*

*Parmi ce peuple, l'émigration a jeté, ces dernières années, une population anglaise qui se présente sous les traits caractéristiques familiers, surtout de l'esprit d'entreprise propre à chaque classe de nos concitoyens. Dès le début du régime colonial les circonstances écartèrent du pouvoir les natifs du Canada et mirent tous les emplois de confiance et de profit aux mains d'étrangers d'origine anglaise. La même classe de personnes remplit aussi les plus hauts postes de l'État. Les fonctionnaires du Gouvernement et les officiers de l'armée formèrent une espèce de caste qui occupa le premier rang dans la société et en éloigna les plus distingués Canadiens, tout comme ceux du Gouvernement de leur propre pays. Ce n'est que depuis peu, comme l'ont dit des personnes qui connaissent bien le pays, que la classe des fonctionnaires civils et militaires a cessé de prendre, vis-à-vis des Canadiens, ce ton et ces airs d'exclusivité, plus révoltants à un peuple remarquablement sensible et poli que le*

*monopole du pouvoir et de l'argent; et encore le passe-droit en faveur des nationaux n'a-t-il cessé qu'après que des plaintes fréquentes et des conflits haineux eussent enflammé des passions que les compromis n'ont pu éteindre. Déjà les races étaient ennemies, quand une justice trop tardive a été arrachée de force; même alors le Gouvernement eut une manière d'exercer le patronage envers les Canadiens, presque aussi offensante pour eux que l'exclusion qui avait précédé. (...)*

*Tout le commerce de gros, une grande partie du commerce de détail, les fermes les plus prospères sont désormais entre les mains de la minorité de la province. (...)*

*Je ne pense pas que la haine qui sépare les ouvriers des deux races soit une conséquence nécessaire de l'opposition des intérêts ou de la jalousie qu'excitent les succès de la main-d'œuvre britannique. Les préjugés nationaux exercent naturellement la plus forte influence sur les illettrés; la disparité du langage est un obstacle plus difficilement surmonté; les différences dans les usages et dans les manières sont moins bien tolérées. Les ouvriers que l'émigration a introduits au pays comptaient parmi eux nombre d'ignorants, d'agitateurs et de dépravés. Leur conduite révoltait les natifs de la même classe, plus disciplinés et plus courtois.*

*Les deux races, ainsi séparées, se sont trouvées dans une même société et dans des circonstances qui devaient nécessairement produire un choc entre elles. D'abord, le langage les tenait à distance l'une de l'autre. Ce n'est nulle part une vertu du peuple anglais de tolérer des coutumes et des fois qui lui sont étrangères. Habituellement conscient de sa propre supériorité, il ne prend pas la peine de cacher aux autres son mépris pour leurs usages. Les Anglais ont trouvé dans les Canadiens français une somme égale de fierté nationale; fierté ombrageuse, mais inactive qui dispose ce peuple moins à ressentir une insulte qu'à se tenir éloigné de ceux qui voudraient le tenir dans l'abaissement.*



Rapport de Lord Durham, 1839, extraits (suite)



*Les Français étaient forcés de reconnaître la supériorité et l'esprit d'entreprise des Anglais. Ils ne pouvaient pas se cacher leur succès à tout ce qu'ils touchaient ni leur progrès de chaque jour. Ils regardèrent leurs rivaux avec alarme, avec jalousie, enfin avec haine. Les Anglais le leur rendirent par une morgue qui ressembla bientôt à de la phobie. Les Français se plaignaient de l'arrogance et de l'injustice des Anglais; les Anglais reprochaient aux Français les défauts d'un peuple faible et vaincu, les accusaient de bassesse et de perfidie. L'entière défiance que chacune des deux races a pu concevoir des intentions de l'autre a fait qu'elles ont toujours attribué les plus noirs desseins aux gestes les plus innocents.*

*Ils ont un clergé différent et jamais ils ne se rencontrent dans la même église. Ils n'ont pas eu une instruction commune qui ait tendu à faire disparaître ou à diminuer la disparité de langage et de religion. Les associations de jeunesse, les jeux de l'enfance et les études qui à l'âge mûr modifient le caractère, tout cela est distinct et diffère totalement chez les uns et chez les autres. À Montréal et à Québec, il y a des écoles anglaises et des écoles françaises. Les élèves s'accoutument à combattre nation contre nation, et les batailles de rue parmi les enfants présentent souvent une division, d'un côté les Anglais, de l'autre les Français.*

*Comme ils ont été instruits séparément, ainsi leurs études sont-elles différentes. La littérature familière aux uns et aux autres est celle de leur langue maternelle. Les idées que les hommes puisent dans les livres leur viennent d'autres sources. À cet égard, la diversité du langage produit des effets différents de ceux qu'elle a dans les relations entre les deux races. Ceux qui ont réfléchi sur la force de l'influence de la langue sur la pensée peuvent concevoir comment les hommes qui parlent un langage différent sont portés à penser différemment. (...)*

*Les journaux de l'une ou de l'autre race sont écrits dans un style aussi différent que celui des journalistes de France et d'Angleterre l'est à présent, et les arguments qui forcent la conviction des uns paraissent absolument intelligibles aux autres.*

*Dans une nation où l'on parle un même langage, ceux qui reçoivent le mensonge d'un côté peuvent toujours apprendre la vérité de l'autre. Dans le Bas-Canada, où les journaux anglais et français sont des organes adversaires, où peu de personnes peuvent lire facilement les deux langues, ceux qui reçoivent de faux exposés sont rarement en état de les corriger. Il est difficile d'imaginer la perversité avec laquelle on fraude la vérité et quelles erreurs grossières ont cours parmi le peuple. Ainsi vit-on dans un monde d'équivoques où chaque parti est dressé contre l'autre, non seulement par la diversité des sentiments, mais par la crédibilité qu'il accorde à des faits entièrement contraires à la réalité. (...)*

*Des Canadiens français ont construit des bateaux à vapeur pour lutter contre un monopole qui profitait sur le Saint-Laurent à un groupe de financiers anglais. Si petits et si peu confortables que fussent ces bateaux, on les regarda d'un bon œil à cause de leur supériorité essentielle de sécurité et de vitesse. Toutefois, on ne considérait pas cela comme suffisant à leur succès. On faisait des appels constants aux sentiments nationaux de la population française en faveur de l'encouragement exclusif à la « Ligue française ». Je me rappelle un journal français qui annonçait avec orgueil que le jour précédant les bateaux à vapeur de Québec et de La Prairie étaient arrivés à Montréal avec un grand nombre de passagers, tandis que les bateaux anglais en avaient eu peu. Par ailleurs, les Anglais en appelaient aux mêmes préjugés; ils avaient l'habitude d'appliquer aux bateaux canadiens les épithètes de « Le Radical », « Le Rebelle » et « Le Déloyal ». Le chauvinisme national, une fois introduit dans le commerce maritime, produisit un effet singulièrement pernicieux, en ce sens qu'il isola davantage les*

## Rapport de Lord Durham, 1839, extraits (suite)



deux races dans les rares occasions où elles pouvaient se rencontrer. On ne se réunit à peu près jamais dans les cafés des villes. Les hôtels n'ont que des hôtes anglais ou des voyageurs étrangers. Les Français, quant à eux, se voient d'ordinaire les uns chez les autres ou dans des auberges où il se rencontre peu d'Anglais. Leurs loisirs ne les mettent pas davantage en contact. Il n'a jamais existé de vie sociale entre les deux races, si ce n'est dans les hautes classes; elle est maintenant presque disparue. (...)

Je n'entretiens aucun doute sur le caractère national qui doit être donné au Bas-Canada; ce doit être celui de l'Empire britannique, celui de la majorité de la population de l'Amérique britannique, celui de la race supérieure qui doit à une époque prochaine dominer sur tout le continent de l'Amérique du Nord. Sans opérer le changement ni trop vite ni trop rudement pour ne pas froisser les esprits et ne pas sacrifier le bien-être de la génération actuelle, la fin première et ferme du Gouvernement britannique doit à l'avenir consister à établir dans la province une population de lois et de langue anglaises, et de n'en confier le gouvernement qu'à une Assemblée décidément anglaise. (...)

Si les querelles des deux races sont irréconciliables, on peut rétorquer que la justice exige la soumission de la minorité à la suprématie des anciens et plus nombreux occupants de la province, et non que la minorité prétende forcer la majorité à prendre ses institutions et ses coutumes.

Mais avant de décider laquelle des deux races doit garder la suprématie, ce n'est que prudence de chercher laquelle des deux prédominera à la fin; car il n'est pas sage d'affermir aujourd'hui ce que demain, après une lutte dure, il faudra renverser. (...)

La question qui se pose est celle-ci : quelle race devra vraisemblablement convertir par la suite en un pays habitable et florissant le désert qui couvre aujourd'hui les riches et vastes régions qui environnent les circonscriptions plutôt étroites

où vivent les Canadiens français? Si cela doit s'accomplir dans les dominions britanniques, comme dans le reste de l'Amérique du Nord, par un procédé plus rapide que la croissance naturelle de la population, ce doit l'être au moyen de l'immigration des Îles britanniques ou des États-Unis : ce sont les seuls pays qui donnent les colons qui sont entrés ou entreront en grand nombre dans les Canadas. On ne peut pas empêcher l'immigration de passer par le Bas-Canada, ni même de s'y fixer; tout l'intérieur des dominions britanniques avant longtemps devant se remplir d'une population anglaise, qui augmentera rapidement chaque année sa supériorité numérique sur les Français. Est-ce justice que la prospérité de cette grande majorité et de cette vaste étendue de pays soit pour toujours, ou même pour un temps, tenue en échec par l'obstacle artificiel que la civilisation et les lois rétrogrades d'une partie seulement du Bas-Canada élèveraient entre elles et l'océan? Peut-on supposer que cette population anglaise se soumettra à jamais à un pareil sacrifice de ses intérêts?

Je ne dois pas supposer, cependant, que le Gouvernement anglais se dispose à entraver l'immigration anglaise au Bas-Canada ni à paralyser le mouvement des capitaux qui y sont déjà. Les Anglais détiennent déjà l'immense partie des propriétés : ils ont pour eux la supériorité de l'intelligence; ils ont la certitude que la colonisation du pays va donner la majorité à leur nombre; ils appartiennent à la race qui détient le Gouvernement impérial et qui domine sur le continent américain. Si nous les laissons maintenant en minorité, ils n'abandonneront jamais l'espérance de devenir une majorité par la suite; ils ne cesseront jamais de poursuivre le conflit actuel avec toute la férocité qui le caractérise aujourd'hui. En pareille occurrence, ils compteront sur la sympathie de leurs compatriotes d'Angleterre; si elle leur est refusée, ils sont certains de pouvoir éveiller celle de leurs voisins de même origine. Ils devinent que si le Gouvernement britannique entend maintenir son autorité sur les Canadas, il doit se reposer sur la population anglaise. (...)

Rapport de Lord Durham, 1839, extraits (suite)



*Les Canadiens-français ne sont que le résidu d'une colonisation ancienne. Ils sont destinés à rester toujours isolés au milieu d'un monde anglo-saxon. Quoi qu'il arrive, quel que soit leur gouvernement futur, britannique ou américain, ils ne peuvent espérer aucunement dans la survie de leur nationalité. Ils ne pourront jamais se séparer de l'Empire britannique, à moins d'attendre que quelque cause de mécontentement ne les en détache, eux et les colonies limitrophes, et les laisse partie d'une confédération anglaise, ou encore, s'ils en sont capables, en effectuant seuls une séparation : se réunir ainsi à l'Union américaine ou maintenir quelques années durant un simulacre misérable de faible indépendance, qui les exposerait plus que jamais à l'intrusion de la population environnante (...)*

*Et cette nationalité canadienne-française, devrions-nous la perpétuer pour le seul avantage de ce peuple, même si nous le pouvions? Je ne connais pas de distinctions nationales qui marquent et continuent une infériorité plus irrémédiable. La langue, les lois et le caractère du continent nord-américain sont anglais. Toute autre race que la race anglaise (j'applique cela à tous ceux qui parlent anglais) y apparaît dans un état d'infériorité. C'est pour les tirer de cette infériorité que je veux donner aux Canadiens notre caractère anglais. Je le désire pour l'avantage des classes instruites que la différence du langage et des usages sépare du vaste Empire auquel elles appartiennent. (...)*

*Je désire plus encore l'assimilation pour l'avantage des classes inférieures. Leur aisance commune se perd vite par suite du surpeuplement des réserves où elles sont renfermées. S'ils essaient d'améliorer leur condition, en rayonnant aux alentours, ces gens se trouveront nécessairement de plus en plus mêlés à une population anglaise; s'ils préfèrent demeurer sur place, la plupart devront servir d'hommes de peine aux industriels anglais. Dans l'un et l'autre cas, il semblerait que les Canadiens français sont destinés, en quelque sorte, à oc-*

*cuper une position inférieure et à dépendre des Anglais pour se procurer un emploi. La jalousie et la rancune ne pourraient que décupler leur pauvreté et leur dépendance; elles sépareraient la classe ouvrière des riches employeurs. (...)*

*On ne peut guère concevoir nationalité plus dépourvue de tout ce qui peut vivifier et élever un peuple que les descendants des Français dans le Bas-Canada, du fait qu'ils ont gardé leur langue et leurs coutumes particulières. C'est un peuple sans histoire et sans littérature. La littérature anglaise est d'une langue qui n'est pas la leur; la seule littérature qui leur est familière est celle d'une nation dont ils ont été séparés par quatre-vingts ans de domination étrangère, davantage par les transformations que la Révolution et ses suites ont opérées dans tout l'état politique, moral et social de la France. Toutefois, c'est de cette nation, dont les séparent l'histoire récente, les mœurs et la mentalité, que les Canadiens français reçoivent toute leur instruction et jouissent des plaisirs que donnent les livres. (...)*

*En vérité, je serais étonné si, dans les circonstances, les plus réfléchis des Canadiens français entretenaient à présent l'espoir de conserver leur nationalité. Quelques efforts qu'ils fassent, il est évident que l'assimilation aux usages anglais a déjà commencé. La langue anglaise gagne du terrain comme la langue des riches et de ceux qui distribuent les emplois aux travailleurs. Il apparut, par quelques réponses que reçut le commissaire de l'Enquête sur l'Instruction, qu'il y a à Québec dix fois plus d'enfants français qui apprennent l'anglais, que d'Anglais qui apprennent le français. Il s'écoulera beaucoup de temps, bien entendu, avant que le changement de langage s'étende à tout le peuple. La justice et la diplomatie demandent aussi que tant que le peuple continuera à faire usage de la langue française, le Gouvernement n'use pas, pour le forcer à se servir de la langue anglaise, des moyens qui, de fait, priveraient la masse du peuple de la protection du droit.*

## Rapport de Lord Durham, 1839, extraits (suite)



Mais je répète qu'il faudrait commencer par changer tout de suite le caractère de la province, et poursuivre cette fin avec vigueur, mais non sans prudence que le premier objectif du plan quelconque qui sera adopté pour le gouvernement futur du Bas-Canada devrait être d'en faire une province anglaise; et à cet effet que la suprématie ne soit jamais placée dans d'autres mains que celles des Anglais. En vérité, c'est une nécessité évidente à l'heure actuelle. Dans l'état où j'ai décrit la mentalité de la population canadienne-française, non seulement comme elle est aujourd'hui, mais pour longtemps à venir, ce ne serait de fait que faciliter un soulèvement que de lui confier toute autorité dans la province. Le Bas-Canada, maintenant et toujours, doit être gouverné par la population anglaise. Ainsi la politique que les exigences de l'heure nous obligent à appliquer est d'accord avec celle que suggère une perspective du progrès éventuel et durable de la province. (...)

La tranquillité ne peut revenir, je crois, qu'à la condition de soumettre la province au régime vigoureux d'une majorité anglaise; et le seul gouvernement efficace serait celui d'une Union législative.

Si l'on estime exactement la population du Haut-Canada à 400.000 âmes, les Anglais du Bas-Canada à 150.000 et les Français à 450.000, l'union des deux provinces ne donnerait pas seulement une majorité nettement anglaise, mais une majorité accrue annuellement par une immigration anglaise; et je ne doute guère que les Français, une fois placés en minorité par suite du cours naturel des événements abandonneraient leurs vaines espérances de nationalité. Je ne veux pas dire qu'ils perdraient sur-le-champ leur animosité ou qu'ils renonceraient subitement à l'espoir d'atteindre leurs fins par la violence. Mais l'expérience des deux unions des îles britanniques peut nous enseigner avec quelle efficacité les bras puissants d'une Assemblée populaire peut forcer l'obéissance d'une population hostile. Le succès effacerait graduellement l'animosité et porterait graduellement les Canadiens français à accepter leur nouveau statut politique. (...)

Les dotations de l'Église catholique dans le Bas-Canada et toutes les lois qui s'y rattachent pourraient être sauvegardées grâce à des conditions semblables à celles qui furent acceptées entre l'Angleterre et l'Écosse, et cela jusqu'à ce que l'Assemblée puisse les modifier. Je ne pense pas que l'histoire ultérieure de la législation britannique doive nous induire à croire que la nation qui possède une majorité dans une Assemblée populaire puisse vraisemblablement user de son pouvoir pour toucher aux lois d'un peuple auquel elle est unie.

Source : *Le Rapport Durham*, trad. Marcel-Pierre Hamel, Société historique de Montréal, Éditions du Québec, 1948.

Extraits cités sur le site Web : <http://www.republiquelibre.org/couture/DURH.HTM>

## 2. Discours de René Lévesque, *Option Québec*, extraits, 1968



Nous sommes des Québécois.

Ce que cela veut dire d'abord et avant tout, et au besoin exclusivement, c'est que nous sommes attachés à ce seul coin du monde où nous puissions être pleinement nous-mêmes, ce Québec qui, nous le sentons bien, est le seul endroit où il nous soit possible d'être vraiment chez nous.

Être nous-mêmes, c'est essentiellement de maintenir et de développer une personnalité qui dure depuis trois siècles et demi.

Au cœur de cette personnalité se trouve le fait que nous parlons français. Tout le reste est accroché à cet élément essentiel, en découle ou nous y ramène infailliblement.

Dans notre histoire, l'Amérique a d'abord un visage français, celui que fugitivement mais glorieusement, lui ont donné Champlain, Joliet, La Salle, La Vérendrye... Les premières leçons de progrès et de persévérance nous y sont fournies par Maisonneuve, Jeanne Mance, Jean Talon; celles d'audace ou d'héroïsme par Lambert Closse, Brébeuf, Frontenac, d'Iberville. . .

Puis vint la conquête. Nous fûmes des vaincus qui s'acharnaient à survivre petitement sur un continent devenu anglo-saxon.

Tant bien que mal, à travers bien des péripéties et divers régimes, en dépit de difficultés sans nombre (l'inconscience et l'ignorance même nous servant trop souvent de boucliers), nous y sommes parvenus.

Ici encore, quand nous évoquons les grandes étapes, nous y retrouvons pêle-mêle Étienne Parent avec Lafontaine et les Patriotes de '37; Louis Riel avec Honoré Mercier, Bourassa, Philippe Hamel; Garneau avec Edouard Montpetit et Asselin et Lionel Groulx... Pour tous, le moteur principal de l'action a été la volonté de continuer, et l'espoir tenace de pouvoir démontrer que ça en valait la peine.

Jusqu'à récemment, nous avons pu assurer cette survivance laborieuse grâce à un certain isolement. Nous étions passablement à l'abri dans une société rurale, où régnait une grande mesure d'unanimité et dont la pauvreté limitait aussi bien les changements que les aspirations. Nous sommes fils de cette société dont le cultivateur, notre père ou notre grand-père, était encore le citoyen central. Nous sommes aussi les héritiers de cette fantastique aventure que fut une Amérique d'abord presque entièrement française et, plus encore, de l'obstination collective qui a permis d'en conserver vivante cette partie qu'on appelle le Québec.

Tout cela se trouve au fond de cette personnalité qui est la nôtre. Quiconque ne le ressent pas au moins à l'occasion n'est pas ou n'est plus l'un d'entre nous. Mais nous, nous savons et nous sentons que c'est bien là ce qui nous fait ce que nous sommes. C'est ce qui nous permet de nous reconnaître instantanément où que nous soyons. C'est notre longueur d'ondes propre, sur laquelle, en dépit de tous les brouillages, nous nous retrouvons sans peine et seuls à l'écoute.

C'est par là que nous nous distinguons des autres hommes, de ces autres Nord-Américains en particulier, avec qui nous avons sur tout le reste tant de choses en commun.

Cette « différence » vitale, nous ne pouvons pas l'abdiquer. Il y a fort longtemps que c'est devenu impossible.

Cela dépasse le simple niveau des certitudes intellectuelles. C'est quelque chose de physique. Ne pouvoir vivre comme nous sommes, convenablement, dans notre langue, à notre façon, ça nous ferait le même effet que de nous faire arracher un membre, pour ne pas dire le cœur.

À moins que nous n'y consentions peu à peu, dans un déclin comme celui d'un homme que l'anémie pernicieuse amène à se détacher de la vie.

De cela, encore une fois, seuls les déracinés parviennent à ne pas se rendre compte.

Extraits tirés de René Lévesque, *Option Québec*, Montréal, Éditions de l'Homme, janvier 1968, 175 pages.  
Reproduit sur le site Web de la Fondation René-Lévesque : <http://fondationrene-levesque.org/>

### 3. Motion de Stephen Harper sur le Québec, Parlement du Canada, 22 novembre 2006

**Le très hon. Stephen Harper (premier ministre, PCC) :**

Monsieur le Président, demain, le Bloc québécois fera une demande inhabituelle à la Chambre : il demandera au Parlement fédéral de définir la nation québécoise. Par conséquent, avec l'appui du gouvernement et de notre parti, je ferai inscrire la motion suivante au Feuilleton plus tard aujourd'hui :

*« Que cette Chambre reconnaisse que les Québécoises et les Québécois forment une nation au sein d'un Canada uni. »*

Monsieur le Président, la véritable intention de la motion du chef du Bloc et du camp souverainiste est parfaitement claire. Ce n'est pas de faire reconnaître ce que sont les Québécoises et les Québécois, mais ce que les souverainistes voudraient qu'ils soient.

Pour le Bloc, il n'est pas question du Québec en tant que nation — l'Assemblée nationale s'est déjà prononcée à ce sujet —, il est plutôt question de séparation. Pour eux, « nation » veut dire « séparation ». On a vu ses vraies intentions le 27 octobre, quand il a dit que le NPD avait reconnu pendant des décennies que le Québec formait une nation, mais qu'à chaque référendum, il agissait en contradiction avec les positions qu'il avait adoptées.

En d'autres mots, si on reconnaît que les Québécois forment une nation, il faut voter oui lors d'un référendum sur la séparation. La tentative du chef bloquiste d'amener les Québécoises et les Québécois de bonne foi à appuyer la séparation malgré eux rappelle les trappes à homards de son mentor, Jacques Parizeau. Les Québécois ne sont pas dupes de ces tactiques maladroites.

L'ancien premier ministre péquiste, Bernard Landry, a soulevé la question suivante :

[...] dès que cette reconnaissance sera réalisée, il faut que vous sachiez, en toute honnêteté, que vous serez par la suite confronté à la question suivante : pourquoi la nation québécoise devrait-elle se satisfaire du statut de province d'une autre nation et renoncer à l'égalité avec votre nation et toutes les autres?

Monsieur le Président, la réponse est claire. Les Québécoises et les Québécois ont toujours joué un rôle historique dans l'avancement du Canada, grâce à la solidarité, au courage et à la vision, en bâtissant un Québec confiant, autonome, solidaire et fier au sein d'un Canada fort, uni, indépendant et libre.

En débarquant à Québec, Champlain n'a pas dit que cela ne fonctionnerait pas, que c'était trop loin, qu'il faisait trop froid ou que c'était trop difficile. Non. Champlain et ses compagnons ont travaillé fort parce qu'ils croyaient en ce qu'ils faisaient, parce qu'ils voulaient préserver leurs valeurs, parce qu'ils voulaient construire un pays durable et sécuritaire. C'est exactement ce qui s'est passé il y a près de 400 ans : la fondation de l'État canadien.

Les Québécois savent qui ils sont. Ils savent qu'ils ont participé à la fondation du Canada, à son développement et à sa grandeur. Ils savent qu'ils ont préservé leur langue et leur culture unique, et qu'ils ont fait progresser leurs valeurs et leurs intérêts au sein du Canada. La vraie question est simple : les Québécoises et les Québécois forment-ils une nation au sein d'un Canada uni?

La réponse est oui. Les Québécois et les Québécoises forment-ils une nation indépendante du Canada? La réponse est non, et elle sera toujours non.

Monsieur le Président, tout au long de leur histoire, les Québécoises et les Québécois ont toujours reconnu les prophètes de malheur et les véritables guides de leur destin.



[Traduction]

Je le répète, le chef du Bloc et ses amis séparatistes ne veulent pas vraiment définir qui sont les Québécois. Ils veulent plutôt qu'ils forment un pays distinct.

Les séparatistes n'ont pas besoin que le Parlement du Canada définisse ce que veut dire ce terme sociologique. Mon opinion est bien connue. J'estime que ce n'est pas au Parlement fédéral de se prononcer à ce sujet, mais bien à l'Assemblée nationale du Québec. Cependant, le Bloc québécois nous a demandé de définir cette notion, ce qui est peut-être une bonne chose puisque cela nous rappelle que tous les Canadiens ont leur mot à dire sur l'avenir du pays.

Le Bloc nous a demandé de définir les Québécois, nous devons donc prendre position. Notre position est claire. Les Québécois forment-ils une nation au sein du Canada? La réponse est oui. Les Québécois forment-ils une nation indépendante? La réponse est non, et sera toujours non parce que des Québécois de toutes les allégeances politiques, de Cartier et Laurier à Mulroney et Trudeau, ont été à la tête du pays et des millions d'autres, de toutes les allégeances politiques, ont contribué à son édification. Avec leurs concitoyens de langue anglaise et française et des gens venus de tous les coins de la planète, ils ont fait de notre pays ce qu'il est aujourd'hui, le pays le plus fantastique au monde.

Pour les millions d'êtres qui vivent dans un monde dangereux et fractionné, notre pays est un exemple retentissant de l'harmonie et de l'unité dont tous les peuples sont capables et auxquelles l'humanité toute entière devrait aspirer.

J'aimerais dire à mes collègues fédéralistes et aux députés séparatistes que nous ferons tout en notre pouvoir, comme l'ont fait nos ancêtres avant nous, pour préserver notre pays, un Canada fort, uni, indépendant et libre.

Source : Motion de Stephen Harper à la Chambre des communes, *Hansard*, le 22 novembre 2006, cité sur le site Web du Parlement du Canada : <http://www.parl.gc.ca>

#### 4. Manifeste pour la souveraineté, Parti Québécois, 2008

*Il y a 40 ans, René Lévesque créait le Parti Québécois et conviait la nation québécoise à partir à la conquête de sa liberté collective. Le travail n'est toujours pas terminé. L'appel de la liberté se fait toujours aussi pressant. Le désir de souveraineté prend sa source dans une histoire nationale caractérisée par la ténacité des premiers défenseurs de la liberté. Cette histoire de courage et de détermination s'est transmise jusqu'à nous et de nouvelles générations de souverainistes continuent de porter ce projet.*

*Alors que de nouveaux pays naissent régulièrement dans le monde, nous croyons que le Québec doit écrire lui aussi son nom dans le grand livre de l'histoire des peuples. L'aventure du Québec est celle d'une nation qui développe une relation d'égal à égal avec les Premières Nations et la nation inuite, où la communauté anglophone a toute sa place et où est valorisé l'apport des Québécoises et des Québécois issus de l'immigration. Nous avons rendez-vous avec la liberté et avec le pays que portent depuis si longtemps nos espoirs.*

##### Après avoir décidé démocratiquement de vivre dans un Québec souverain, nous...

###### 1. Serons libres et pleinement responsables de nos choix

Nous déciderons pour nous-mêmes en appuyant nos décisions sur nos valeurs et en fonction de nos propres intérêts au sein de notre Parlement et de l'ensemble de nos institutions démocratiques. Nous, Québécoises et Québécois, pourrons adopter et modifier toutes nos lois; prélever et percevoir toutes nos taxes et tous nos impôts; conclure tous nos traités et siéger au sein de tous les forums internationaux. Nous aurons ainsi, en toutes matières, le dernier mot sur notre avenir.

###### 2. Affirmerons notre langue française, notre identité et nos valeurs

Le français est au cœur de l'identité québécoise. Langue publique commune, elle est le socle sur lequel s'est bâtie notre culture et elle assure notre cohésion. Elle établit un pont entre le monde et nous et inscrit l'aventure québécoise dans le patrimoine commun de l'humanité. Au fil de notre histoire, nous avons adopté et intégré des principes et des valeurs comme la démocratie, la laïcité des institutions publiques, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité et le pacifisme. Ces principes et ces valeurs, nous les offrons en partage à toutes celles et ceux qui veulent faire du Québec leur pays.

###### 3. Parlerons et agirons en notre nom sur la scène internationale

Nous aurons une identité internationale dans le monde. Nous nous exprimerons à l'Organisation des Nations Unies (ONU) et au sein de toutes les organisations où nous voudrions contribuer aux affaires du monde en apportant l'expérience d'une nation moderne, démocratique, pacifiste et francophone. Nous pourrions intervenir directement à l'ONU pour rappeler chaque fois que nécessaire que la diplomatie est le meilleur moyen de régler les conflits entre États et nations. Une voix s'ajoutera en faveur de la paix entre nations, réclamant « moins de militaires et plus d'humanitaires ».

La souveraineté nous permettra, au Québec, d'avoir une voix et d'être entendus dans l'ensemble des forums internationaux pour y faire la promotion de nos valeurs et de nos intérêts. Nous pourrions, en alliance avec d'autres pays souverains, veiller à ce que les règles commerciales internationales ne mettent pas en péril la capacité d'agir des institutions parlementaires, gouvernementales et judiciaires, respectent les droits fondamentaux, les normes internationales du travail et de protection de l'environnement.





#### 4. Consolidons notre souveraineté économique

La souveraineté, c'est la reconquête de nos pouvoirs économiques, la possibilité de mieux intervenir pour faire profiter notre peuple des fruits de notre richesse. C'est aussi la capacité d'identifier des objectifs, choisir des cibles, définir des stratégies et soutenir une action concertée de tous les agents de changement au service d'une volonté nationale commune. Un Québec souverain pourra adopter des politiques permettant au gouvernement d'avoir un droit de regard sur le contrôle québécois des entreprises et les achats étrangers ou d'introduire une règle de réciprocité entre les pays. Il sera, avec ses ressources naturelles en abondance, au cœur des défis mondiaux du présent siècle.

#### 5. Maîtriserons tous les instruments du développement de notre culture

Dans un Québec souverain, nous maîtriserons les instruments du développement de notre culture et régirons nos propres institutions culturelles. Nous soutiendrons nos créateurs en fonction de notre propre vision du développement culturel. Nous les accueillerons au sein d'institutions ouvertes à la diversité de leurs talents et vouées à leur rayonnement. Nous ferons de la puissance créatrice québécoise une des pierres d'assise du développement de notre pays.

#### 6. Apporterons nos propres solutions aux exigences du développement durable

Les Québécoises et les Québécois souscrivent au principe du développement durable. Nous nous engageons à l'amélioration des conditions d'existence des Québécoises et des Québécois d'aujourd'hui, sans compromettre la capacité des générations futures de faire leurs propres choix. Nous relèverons le défi d'intégrer harmonieusement le développement de notre économie et notre responsabilité collective de léguer un monde meilleur aux générations futures. Souverains, nous pourrions jouer un rôle de leader mondial pour la sauvegarde de notre planète, en matière d'environnement et de développement durable.

#### 7. Accueillerons le monde avec assurance et confiance

La souveraineté, c'est donner à notre nation la confiance et les moyens d'accueillir toutes celles et ceux qui veulent partager notre avenir et enrichir notre culture en s'assurant que notre histoire, notre langue et notre identité soient objets de fierté et deviennent leur histoire, leur langue et leur identité. Souverain, le Québec détiendra toutes les compétences dans la sélection et l'accueil aux personnes immigrantes et confèrera la citoyenneté québécoise à toutes celles et ceux qui feront du Québec leur patrie d'adoption.

NOUS, Québécoises et Québécois, dans un Québec souverain, verrons notre société profondément transformée. Au lendemain de la proclamation de la souveraineté, un immense élan de fierté gagnera le Québec. Notre énergie et notre créativité, entravées depuis si longtemps, se déploieront dans toutes les sphères d'activités, sur tout le territoire. C'est que nous aurons enfin répondu à l'appel de l'histoire qui, depuis toujours, nous invite à une refondation de notre nation. Ce consentement à nous-mêmes et au bénéfice des générations futures, ce rendez-vous avec la liberté, nous vaudra de voir inscrit ce beau mot de six lettres, Québec, dans l'histoire du monde.

Source : *Manifeste pour la souveraineté*, Parti Québécois : <http://pq.org/souverainete/manifeste>



Sites Web et sources secondaires :

Québec libre, *Je me souviens, 101 dates qui ont marqué l'histoire du Québec* :

<http://www.quebeclibre.net/spip.php?article47>

Archives de Radio-Canada, *Référendum 1980, l'avenir du Québec en question* :

[http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial\\_territorial/dossiers/1294/](http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial_territorial/dossiers/1294/)

Archives de Radio-Canada, *René Lévesque* :

[http://archives.radio-canada.ca/politique/partis\\_chefs\\_politiques/dossiers/1123/](http://archives.radio-canada.ca/politique/partis_chefs_politiques/dossiers/1123/)

Archives de Radio-Canada, *L'accord de Charlottetown est rejeté* :

[http://archives.radio-canada.ca/politique/premiers\\_ministres\\_canadiens/clips/6831/](http://archives.radio-canada.ca/politique/premiers_ministres_canadiens/clips/6831/)

## DESCRIPTION

Le concept de la continuité et du changement est essentiel pour organiser la complexité du passé. Il s'est passé beaucoup de choses, à tout moment de l'histoire. Les changements surviennent selon un rythme différent, à différents moments de l'histoire, et en même temps dans différents aspects de la vie. Par exemple, les changements technologiques peuvent survenir très rapidement à un moment où il y a peu de changement sur le plan politique. Une des clés de la continuité et du changement est de rechercher le changement là où il ne semble pas y en avoir, et de chercher la continuité là où l'on s'imaginait trouver du changement. Les élèves se méprennent souvent sur l'histoire en croyant qu'il ne s'agit que d'une liste d'événements. Lorsqu'ils voient que certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, ils se font une idée toute autre du passé. Ils ne diront plus « il ne s'est rien passé en 1901 ». Nos jugements sur la continuité et le changement reposent sur des comparaisons entre un moment du passé et du présent, ou entre deux moments du passé (p. ex., avant et après la Révolution française).

*Remarque : Comme la continuité et le changement sont étroitement reliés aux causes et aux conséquences, les tâches des élèves réunissent souvent ces deux concepts.*

## ASPECTS À CONSIDÉRER

- La continuité et le changement sont interconnectés : le processus de changement est généralement continu, et ne peut être isolé en une suite d'événements distincts.
- Certains aspects de la vie changent plus rapidement que d'autres au cours de certaines périodes. Les points tournants et même parfois les points de déclenchement aident à situer le changement.
- Le progrès et le déclin sont des façons d'évaluer le changement au fil du temps. Le changement ne signifie pas toujours le progrès.
- La chronologie aide à organiser et à comprendre la continuité et le changement. On ne peut comprendre la continuité et le changement sans connaître l'ordre dans lequel les événements sont survenus.
- La périodisation aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.

**TÂCHES DES ÉLÈVES :**

Placer une série d'images en ordre chronologique et expliquer pourquoi elles sont dans cet ordre.

Comparer deux documents (ou plus) de différentes périodes et expliquer ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé.

Évaluer le progrès et le déclin du point de vue de différents groupes, depuis un certain moment dans le temps.

Les élèves qui ont maîtrisé ce concept seront capables :

- d'expliquer comment certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, à n'importe quel moment de l'histoire.
- d'identifier les changements au fil du temps dans certains aspects de la vie que l'on considère généralement continus, et de dégager des continuités dans certains aspects de la vie où l'on s'attend à trouver des changements.
- de comprendre que la périodisation et les jugements sur le progrès et le déclin peuvent varier selon le but et le point de vue.

## MODÈLE DE STRATÉGIE

Les élèves mènent une enquête historique sur l'histoire de leur communauté afin de déterminer des éléments de continuité et de changement au fil du temps. Par exemple, ils pourraient choisir l'époque historique de la Grande Dépression ou de la Seconde Guerre mondiale et les comparer au présent. Ils recueillent et analysent des traces du passé portant sur divers éléments de la vie quotidienne afin de créer un rapport illustré de leurs découvertes.

### SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PERTINENTES

#### DÉMARCHE SUGGÉRÉE

4.2, 5.1

1. En petits groupes, les élèves doivent identifier une - ou deux - périodes historiques ainsi que les lieux (p. ex., le parc local, un bâtiment historique) qu'ils proposent d'étudier et de comparer. Ils formulent des questions pour guider leur enquête.
2. Les groupes déterminent les tâches individuelles et collectives, l'échéancier du travail et le format de présentation.
3. Les groupes identifient et trouvent une variété de sources primaires et secondaires d'information. Encourager les élèves à aller au-delà des sources évidentes de la culture matérielle du passé afin d'inclure des traces historiques de la vie sociale, politique, familiale, artistique, spirituelle/religieuse, économique, agricole de l'époque ciblée. Des exemples de sources peuvent inclure :
  - photographies de familles, du musée local, de livres d'histoire locale;
  - artefacts et documents de famille, de musées locaux;
  - archives locales, provinciales ou fédérales;
  - articles de magazines et de journaux, catalogues de l'époque;
  - livres d'histoire locale ou familiale;
  - entrevues d'aînés de la communauté;
  - visite au cimetière locale, aux bâtiments historiques;
  - exemples de musique, de l'art ou de la mode de l'époque;
  - photographies d'enseignes de noms de rues, d'édifices, de monuments et de plaques commémoratives;
  - articles sur des éléments de la vie quotidienne actuelle (alimentation, vêtements, familles, culture populaire, etc.).
4. Guidés par les questions directrices, les élèves mènent une enquête pour dégager une variété d'éléments de continuité et de changement au fil du temps.
5. Les élèves organisent leurs résultats et préparent la présentation de leurs observations et comparaisons.
6. Les groupes partagent leurs apprentissages avec la classe et incitent la discussion et l'analyse de leurs découvertes en plénière.
7. Les élèves enregistrent les points principaux notés sur la continuité et le changement en fonction de quelques questions d'opinion parmi les exemples qui suivent.

A series of 20 horizontal dashed lines for writing.

## QUESTIONS DIRECTRICES :


1. Durant cette période de temps, relativement à une période antérieure, qu'est ce qui a changé et qu'est ce qui est demeuré pareil?
2. Pour qui les conditions ont-elles changé et pour quelle raison?
3. Pourrait-on considérer que ces changements ont mené au progrès ou au déclin? Ce changement représente le progrès pour qui? Ce changement représente le déclin pour qui? Comment différents groupes pourraient-ils interpréter ou expliquer ce changement?
4. Quels sont les facteurs qui assurent la continuité de certains éléments ou de certaines pratiques? Est-ce que ces éléments ont été transmis et préservés au fil du temps? Par qui et pourquoi? Comment ces éléments ont-ils été préservés? Quelle est la valeur ou l'importance de conserver ces éléments du passé au fil du temps? Considérez des valeurs ou des pratiques qui sont disparues au fil du temps. Croyez-vous que cette disparition est un développement positif ou négatif? Pourquoi?
5. Nous entendons parfois parler du désir de retourner au « bon vieux temps ». Pourquoi pensez-vous que les personnes expriment cette attitude envers le passé et qu'en pensez-vous?
6. Quels sont les « points tournants » qui marquent un changement dramatique ou permanent?
7. Est-ce que ce changement a été graduel et par étapes ou a-t-il eu lieu tout d'un coup?
8. Quelles actions et décisions humaines ont provoqué ou appuyé ce changement?
9. Avez-vous observé certains changements qui semblent être des changements identiques ou semblables à des changements du passé? Comment pourrions-nous expliquer cela?
10. Quelles mesures sont prises par les personnes ou les groupes pour assurer la continuité au fil du temps? Quels sont les avantages et les désavantages de ces mesures?
11. Croyez-vous que certains éléments ont été transformés de façon majeure, jusqu'au point de rendre impossible la compréhension du passé? Donnez un exemple et expliquez.
12. Pensez à un exemple d'un changement historique que vous préféreriez qu'il n'ait jamais eu lieu. Expliquez.
13. On dit qu'il existe chez les êtres humains une certaine résistance au changement. Pensez-vous que cela est vrai? Citez des exemples tirés de l'histoire canadienne.
14. Certaines personnes croient qu'un des rôles les plus importants de l'histoire est d'assurer la continuité de la mémoire collective, donc de transmettre les connaissances du passé. Qu'en pensez-vous?

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines on a white background.



## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

### UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

DESCRIPTEURS		
<p><b>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</b></p> <p><b>C+C</b></p> <p><b>DÉGAGER LA CONTINUITÉ ET LE CHANGEMENT</b></p> <p><i>Comment comprendre ce qui change et ce qui demeure constant au fil du temps?</i></p>	<p>Relever des exemples d'éléments durables du passé</p> <p>Observer le rythme et le taux du changement au fil de la période historique à l'étude</p> <p>Comparer une variété d'éléments sociaux et culturels au fil de plusieurs périodes historiques</p> <p>Analyser et évaluer une variété de liens entre le passé et le présent</p>	<p>Identifier et décrire des changements significatifs dans l'étude d'une période ou d'un thème historique</p> <p>Décrire des similarités et des différences entre deux périodes historiques</p> <p>Analyser le taux variable et l'impact du changement et de la continuité au fil du temps</p> <p>Décrire, questionner et expliquer les caractéristiques distinctes de diverses périodes historiques</p> <p>Expliquer l'importance de la continuité dans l'histoire d'un groupe ou d'une société</p> <p>Expliquer diverses perspectives de progrès et de déclin au sujet des changements historiques</p>
NOTES		

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines.

## RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

Ressources communautaires ou familiales recueillies par les élèves

Voir la section *La pensée historique : Fiches de l'élève* :

- *Dégager la continuité et le changement : observer et comparer des époques historiques;*
- *Utiliser des sources primaires : images;*
- *Utiliser des sources primaires : Documents;*
- *Utiliser des sources primaires : Objet/artefact.*

Excursion au cimetière local, site historique ou édifice historique local, musée local

Pour des suggestions, veuillez consulter le *Guide pour les sorties éducatives en sciences humaines* :

[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/docs/guide\\_sort\\_edu.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sh/docs/guide_sort_edu.pdf)

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines.

### DESCRIPTION

Au centre des causes et des conséquences, on retrouve le rôle actif des personnes (individuellement ou collectivement) pour promouvoir et façonner le changement dans l'histoire, ou y résister. Les causes sont liées aux motivations (ou intentions) d'un individu ou d'un groupe, mais s'en distinguent. Elles sont donc multiples et multidimensionnelles, et reposent sur des idéologies, des institutions et des conditions à long terme, et des actions et des événements à court terme. Les causes avancées pour un événement en particulier (et leur ordre de priorité) peuvent différer selon l'importance de cet événement historique et les approches et points de vue idéologiques de l'historien.

### ASPECTS À CONSIDÉRER

- Les êtres humains peuvent déclencher des changements historiques, mais ils le font dans des contextes qui imposent des contraintes. Ces limites peuvent être imposées par l'environnement naturel, la géographie, l'héritage historique, ainsi que par d'autres personnes qui souhaitent poursuivre des objectifs différents ou divergents. Les agents humains sont donc perpétuellement confrontés à des conditions dont plusieurs (p. ex., les systèmes politiques et économiques, les pratiques culturelles) sont héritées d'actions humaines antérieures.
- Les actions ont souvent des conséquences inattendues.

**TÂCHES DES ÉLÈVES :**

Étudier un événement de la vie quotidienne (p. ex., un accident de voiture) afin d'en déceler les causes possibles (p. ex., l'habileté et le temps de réponse du conducteur, l'état de santé ou de fatigue du conducteur, la distraction, une infraction au code de la route, la condition de la voiture, la technologie, le climat, l'affichage, l'absence de feux de circulation, la culture de la vitesse, la taille du véhicule qui venait en sens inverse, etc.).

Analyser un passage d'un document historique pour en relever les différents « types de causes » (p. ex., économiques, politiques, culturelles, conditions, actions individuelles) qui y sont présentés.

Étudier la relation entre les motivations et les intentions individuelles d'un quelconque intervenant et les conséquences de ses actions.

Créer un diagramme de causes et de conséquences d'un événement historique (p. ex., l'internement des Japonais) et expliquer la disposition des éléments.

Examiner comment les gens à l'époque ont expliqué les causes de [x] et comparer cette explication à celle que nous avancerions aujourd'hui.

**À un niveau plus avancé, les élèves seront en mesure :**

- d'identifier le rôle des actions humaines intentionnelles et des contraintes à ces actions dans le changement.
- d'identifier diverses causes d'un événement particulier, à partir d'un ou de plusieurs récits d'un événement.
- de construire des hypothèses (p. ex., si la Grande-Bretagne n'avait pas déclaré la guerre à l'Allemagne en 1914, alors...).

## MODÈLE DE STRATÉGIE

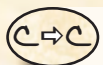
Les élèves analysent les causes et les conséquences de la Résistance de la Rivière-Rouge (1869-1870). Ils décrivent la résistance et dégagent ses principales causes, directes et indirectes, ainsi que ses répercussions immédiates et à long terme. Ils mènent par la suite une recherche pour dévoiler les causes et les conséquences de la résistance qui demeurent pertinentes aujourd'hui.

### SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PERTINENTES

#### DÉMARCHE SUGGÉRÉE

3.1

1. En discussion plénière, les élèves décrivent les caractéristiques et énumèrent les faits qu'ils connaissent de l'événement historique nommé la Résistance de la Rivière-Rouge, parfois appelée la Rébellion de la Rivière-Rouge.
2. Les élèves travaillent en dyades pour mener une enquête sur la résistance en se basant sur une ou plus des *questions directrices*, en s'assurant que la classe aborde une grande variété de questions. Les dyades peuvent choisir d'explorer les causes et les conséquences selon la perspective d'un individu ou d'un groupe de l'époque (p. ex., Métis ou Métisse francophone, Métis ou Métisse écossais ou anglophone, colons non autochtones à la Rivière-Rouge, le gouvernement canadien, résidant du Québec, résidant de l'Ontario, membre de Première Nation de la région, etc.).
3. Les dyades partagent leurs découvertes avec la classe et enregistrent l'information recueillie sous forme d'un tableau tel que celui qui est présenté dans les **Fiches de l'élève Analyser les causes et les conséquences** ou **Illustrer les causes et les conséquences**.
4. Les dyades partagent les résultats de leurs recherches, en comparant leurs interprétations et leur évaluation des causes et des conséquences de la résistance métisse. La classe tente d'arriver à un consensus sur deux ou trois causes principales de l'événement et deux ou trois conséquences qu'ils considèrent les plus significatives.
5. Guidés par la question essentielle *Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire?*, les élèves écrivent une réflexion au sujet des causes et des effets de la Résistance de 1869 qui se manifestent toujours dans la société canadienne et d'autres éléments qui ont changé ou qui sont disparus depuis l'événement.



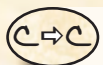
Analyser les causes et les conséquences

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for writing an analysis of causes and consequences.



### QUESTIONS DIRECTRICES :

1. Quels éléments en particulier ont directement provoqué cet événement? (causes immédiates)
2. Quels facteurs ou quelles conditions existaient avant cet événement et ont contribué à son avènement? Quels facteurs se sont combinés pour provoquer cet événement en le rendant probable ou même inévitable?
3. Quels ont été les résultats immédiats de ce développement?  
Quels groupes ou quelles personnes ont subi les effets d'une façon plus importante?
4. Est-ce que les résultats immédiats ont mené vers d'autres conséquences de plus longue durée?  
Pour quels groupes ou quelles personnes?
5. Est-ce que les résultats immédiats ont provoqué d'autres actions ou décisions qui ont mené à des changements importants?
6. Quelles ont été les répercussions à long terme de cet événement ou développement?  
Les conséquences étaient-elles positives ou négatives et pour quels groupes?
7. Comment cet événement ou développement a-t-il influencé les décisions subséquentes des personnes ou groupes impliqués?
8. Est-ce que les historiens sont d'accord dans leurs explications des causes de cet événement ou développement? Expliquez leurs différentes analyses.
9. Quelle analyse de causes et conséquences historiques trouvez-vous la plus convaincante et pourquoi?
10. Est-ce que vous trouvez que ce développement était inévitable?  
Si oui, décrivez les conditions et causes qui l'ont provoqué.




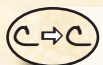
Analyser les causes et les conséquences

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for writing an analysis of causes and consequences.

## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

### UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

DESCRIPTEURS		
<p><b>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</b></p> <p><b>C → C</b></p> <p><b>ANALYSER LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES</b></p> <p><i>Quels sont les liens de cause et effet qui lient les événements du passé?</i></p>	<p>Distinguer des causes et des effets au cours de l'étude d'un événement historique</p> <p>Identifier des points tournants principaux et leurs conséquences majeures dans l'étude d'un thème historique</p> <p>Décrire de multiples causes et conséquences dans l'étude d'un développement ou d'un thème historique</p> <p>Distinguer les origines et les causes des événements ou développements historiques à l'étude</p> <p>Décrire les résultats à court terme et les conséquences à long terme des développements historiques à l'étude</p>	<p>NOTES</p>
	<p>Analyser l'impact des multiples causes et conséquences du développement historique à l'étude</p> <p>Donner des exemples du rôle des décisions humaines dans les développements historiques</p> <p>Évaluer les conséquences des développements du passé en relation au présent</p>	
	<p>Créer un argument raisonnable pour expliquer les multiples causes et conséquences d'un développement historique</p> <p>Évaluer les résultats des décisions individuelles et collectives dans les événements du passé</p> <p>Dégager des points tournants historiques basés sur une analyse de causes et de conséquences</p>	



Analyser les causes et les conséquences

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for writing an analysis of causes and consequences.

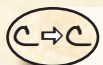
## RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

Voir la section *La pensée historique : Fiches de l'élève* :

- Analyser les causes et les conséquences;
- Illustrer les causes et les conséquences.

La *Liste des droits revendiqués par le peuple de la Terre de Rupert et du Nord-Ouest*, et les conditions sous lesquelles ce peuple consentirait à entrer dans la Confédération Canadienne (Fort Garry, le 23 mars 1870).

Cette liste est une transcription de la source primaire qui a fourni la base de la négociation de l'*Acte du Manitoba*. Il existe plusieurs versions de la liste, qui a été révisée au cours des négociations de l'entrée du Manitoba dans la Confédération, (voir pages 309 et 311).



Analyser les causes et les conséquences

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for writing an analysis of causes and consequences.

**Transcription de la source primaire****Maison du Gouvernement, Fort Garry, le 23 Mars, 1870**

## Liste des droits

Revendiqués par le peuple de la Terre de Rupert et du Nord-Ouest, et conditions sous lesquelles ce peuple consentirait à entrer dans la Confédération Canadienne.

1. Que les Territoires de la Terre de Rupert et du Nord-Ouest, n'entreraient dans la Confédération Canadienne que comme Province, et possédant tous les droits et privilèges, communs aux différentes Provinces de la Puissance Canadienne.
2. Que nous ayons deux Représentants au Sénat, et quatre dans la Chambre des Communes, au Canada, jusqu'au temps ou l'accroissement de la population de notre Province lui donne le droit de se faire représenter par une plus grande députation.
3. Que cette Province ne soit tenue responsable en aucun temps de quelque portion que se soit, de la dette publique du Canada, contractée avant le temps où la dite Province serait entrée en confédération à moins que nous n'ayons probablement reçu du Canada le montant de la somme dont nous devrions être responsables.
4. Que la somme de quatre-vingt-mille dollars soit annuellement payée, par le Gouvernement de la Puissance à la Législature Locale de cette Province.
5. Que toutes les propriétés, tous les droits et privilèges professés par le peuple de cette Province, jusqu'à la date de son entrée en Confédération soient respectés, et que l'arrangement et la confirmation de tous les us, coutumes et privilèges, soit laissés entièrement sous le contrôle de la Législation Locale.
6. Que pendant cinq ans la Province de l'Assiniboine ne soit soumise à aucune taxe directe, si ce n'est celles qui pourraient être imposées par la Législation Locale, pour des intérêts municipaux ou locaux.
7. Jusqu'à ce que nous ayons atteint une population de six-cent-mille âmes. Qu'une somme d'argent équivalente à quatre-vingt cents, par tête, sur cette population, soit annuellement payée par le Gouvernement Canadien à la législature Locale, jusqu'à accroissement de la dite population à six-cent-mille âmes.
8. Que la Législature Locale ait le droit de déterminer les qualifications des membres qui représenteraient cette Province au Parlement Canadien et à la Législature Locale.
9. Que dans cette Province à l'exception des Indiens, qui ne sont ni civilisés ni établis, tout citoyen Indigène ayant atteint l'âge de vingt et un ans, et tout étranger, s'il est sujet anglais, ayant le même âge, ayant résidé trois ans dans la Province et possédant une maison,—et que tout étranger, autre que sujet anglais ayant atteint le même âge, ayant résidé dans ce pays pendant trois ans, jouissant de la propriété d'une maison et ayant prêté serment de fidélité,—ait le droit de voter aux élections des membres de la Législature Locale et du Parlement Canadien. Il est entendu que cet article n'est sujet à amendement, que de la part de la Législature Locale, exclusivement.
10. Que le marché de la Compagnie de la Baie d'Hudson, à l'égard du transfert du gouvernement de ce pays à la Puissance du Canada, soit annuelle, en se qui touche droits et en tout ce qui pourrait affecter nos relations futures avec la Canada.

## Liste des droits (suite)




11. Que la Législation Locale ait plein contrôle, sur toutes les terres publiques de la Province, et le droit d'annuler tous les notes ou arrangements consommés ou entamés, en ce qui concerne les terres publiques de la Terre de Rupert et du Nord-Ouest.
12. Que le Gouvernement Canadien ait à nommer une commission d'ingénieurs, pour explorer les différents districts de la Province et présenter à la Législature Locale dans l'espace de cinq ans, dès notre entrée en Confédération, un rapport détaillé sur les ressources minérales de ce pays.
13. Que des traités soient conclus entre le Canada et les différentes tribus indiennes de la Province par les conseils, et avec la co-opération de la Législature Locale de cette Province.
14. Qu'une communication continue à vapeur soit établie entre le Lac Supérieur et le Fort Garry, et qu'il en soit garanti l'achèvement avant le terme de cinq ans.
15. Que toutes les bâtisses publiques, les ponts, les chemins et autres travaux publics, soient à la charge du trésor Canadien.
16. Que les langues française et anglaise soient communes dans la législature et les cours, et que tous les documents publiés, ainsi que les actes de la Législature, soient publiés dans les deux langues.
17. Que vu que les populations de langues française et anglaise de l'Assiniboine sont tellement égales en nombres, si inséparables dans leurs intérêts et leurs relations commerciales, ni unies par les liens du sang et par leurs relations sociales et politiques, qu'il a heureusement été trouvé impossible de les mettre en conflit,—bien que des efforts réitérés aient été faits, par des étrangers mal intentionnés, pour des raisons connues à eux seuls, afin de précipiter les populations tant un malheur dans les suites eurent été ruineuses et désastreuses, et puisque après tous les troubles et les dissensions apparentes du passé,—qui furent le résultat de malentendus,—ces populations n'en sont devenues que plus unies et plus étroitement liées que jamais,—aussitôt que la cause des maux dont nous avons parlé eut disparus,—il résulte, qu'afin de maintenir dans cette union et dans ces sentiments de fraternité le peuple de toutes les classes et de toutes les conditions,—il nous semble qu'il serait convenable et sage de nommer pour la Province de l'Assiniboine un Gouverneur connaissant les deux langues française et anglaise.
18. Que le Juge de la Cour Suprême parle le français et l'anglais.
19. Que toutes les dettes contractées par le Gouvernement Provisoire du Territoire du Nord-Ouest,—par suite des mesures inconsidérées et illégales prises par les officiers Canadiens, pour fomenter la guerre civile parmi nous,—soient payées par le Gouvernement Canadien; et qu'aucun des membres du Gouvernement Provisoire; et aucun de ceux qui ont agi, d'après leurs ordres, ne soit tenu en aucune façon responsable de la part d'action qu'ils ont prise, dans ce mouvement politique ou dans les actes qui aboutissent aux présentes négociations.
20. Que vu notre position actuellement exceptionnelle les droits sur les marchandises importées, dans la Province,—les spiritueux acceptés,—continueront comme au présent pendant trois ans, au moins, dès la date de notre entrée en Confédération, et durant tout le temps qui pourra s'écouler jusqu'à l'existence d'une communication complétée et interrompue entre Winnipeg et St. Paul, ainsi que d'une autre communication entre Winnipeg et le Lac Supérieur.

Source : <http://www.gov.mb.ca/fls-slf/report/histbackgrdfigure4.html>



**Liste des droits du gouvernement provisoire de Louis Riel  
et dont l'essentiel est devenu l'Acte du Manitoba (1870); négociée par  
l'abbé Ritchot, Alfred Scott et le juge John Black à Ottawa.**

- 
1. Que les territoires ci-devant connus sous le nom de Terre de Rupert et du Nord-Ouest n'entreront dans la confédération de la Puissance du Canada qu'à titre de province et connue sous le nom de province d'Assiniboia et jouissant de tous les droits et privilèges communs aux différentes provinces de la Puissance.
  2. Que jusqu'au temps où l'accroissement de la population de ce pays nous ait donné droit à plus, nous ayons deux représentants au Sénat et quatre aux Communes du Canada.
  3. Qu'en entrant dans la confédération, la province d'Assiniboia complètement étrangère à la dette publique du Canada et que si elle était appelée à assumer quelque partie de cette dette du Canada, ce ne soit qu'après avoir reçu du Canada la somme même dont on voudrait qu'elle se rendit responsable.
  4. Que la somme annuelle de quatre-vingt mille piastres soit allouée par la Puissance du Canada à la législature de la province du Nord-Ouest.
  5. Que toutes les propriétés, tous les droits et privilèges possédés soient respectés, et que la reconnaissance et l'arrangement des coutumes, usages et privilèges soient laissés à la décision de la législature locale seulement.
  6. Que ce pays ne soit soumis à aucune taxe directe, à l'exception de celles qui pourraient être imposées par la législature locale pour des intérêts municipaux ou locaux.
  7. Que les écoles soient séparées et que les argents pour les écoles soient divisés entre les différentes dénominations religieuses au pro rata de leur population respective.
  8. Que la détermination des qualifications des membres au parlement de la province ou à celui du Canada soit laissée à la législature locale.
  9. Que dans ce pays à l'exception des Indiens qui ne sont ni civilisés ni établis, tout homme ayant atteint l'âge de vingt et un ans et tout sujet anglais étranger à cette province mais ayant résidé trois ans dans ce pays et possédant une maison, ait le droit de voter aux élections des membres de la législature locale et du parlement canadien et que tout sujet étranger autre que sujet anglais ayant résidé le même temps et jouissant de la propriété d'une maison ait le même droit de vote à condition qu'il prête serment de fidélité. Il est entendu que cet article n'est sujet à amendement que de la part de la législature locale exclusivement.
  10. Que le marché de la Compagnie de la Baie-d'Hudson au sujet du transfert du gouvernement de ce pays à la Puissance du Canada, soit considéré comme nul en autant qu'il est contraire aux droits du peuple d'Assiniboia et qu'il peut affecter nos relations futures avec le Canada.
  11. Que la législature locale de cette province ait plein contrôle sur toutes les terres de la province et ait le droit d'annuler tous les arrangements faits ou commencés au sujet des terres publiques de R. Land et du Nord-Ouest appelé maintenant province d'Assiniboia (Manitoba).

## Liste des droits (suite)



12. Qu'une commission d'ingénieurs nommés par le Canada ait à explorer les divers terrains du Nord-Ouest et à déposer devant la Chambre législative dans le terme de cinq ans un rapport sur la richesse minérale du pays.
13. Que des traités soient conclus entre le Canada et les différentes tribus sauvages du pays à la réquisition et avec le concours de la législature locale.
14. Que l'on garantisse une communication continue à vapeur du lac Supérieur au Fort-Garry à être complétée dans l'espace de cinq ans.
15. Que toutes les bâtisses et édifices publics soient à la charge du trésor canadien ainsi que les ponts, chemins et autres travaux publics.
16. Que les langues française et anglaise soient communes dans la législature et les cours, et que tous les documents publics ainsi que les actes de la législature soient publics dans les deux langues. (raisons exprimées en anglais).
17. Que le lieutenant-gouverneur à nommer pour la province du Nord-Ouest possède les deux langues française et anglaise.
18. Que le juge de la cour Suprême parle le français et l'anglais.
19. Que les dettes contractées par le gouvernement provisoire du Nord-Ouest soient payées par le trésor de la Puissance du Canada, vu que ces dettes n'ont dû être contractées que par suite des mesures illégales et inconsidérées adoptées par les agents canadiens pour amener la guerre civile au milieu de nous. De plus, aucun des membres du gouvernement provisoire, non plus que ceux qui ont agi sous sa direction, ne puisse être inquiète relativement au mouvement qui a terminé les négociations actuelles.
20. Que, en vue de la position exceptionnelle d'Assiniboia, les droits sur les marchandises importées dans la province, excepté sur les liqueurs, continueront à être les mêmes qu'à présent d'ici trois ans à dater de notre entrée dans la confédération, et aussi longtemps ensuite que les voies de communication par chemin de fer ne seront pas terminées entre Saint-Paul et Winnipeg, ainsi qu'entre Winnipeg et le lac Supérieur.

*A true copy of exhibit «N» in the trial of Lépine on record in this department.  
L. A. CATELLIER, Under Secretary of State.*

Sites Web pour accès à des sources primaires et secondaires :

Les Métis en Alberta, *Accueil, Un peuple oublié* : <http://www.albertasource.ca/metis/fr/index2.htm>

Le Canada en devenir, les Métis :  
[http://www1.canadiana.org/citm/specifique/metis\\_f.html](http://www1.canadiana.org/citm/specifique/metis_f.html)

Bibliothèque et Archives Canada, *La Confédération canadienne, Manitoba* :  
<http://www.collectionscanada.gc.ca/confederation/023001-3040-f.html>

Archives de Radio-Canada, *Louis Riel, défenseur du peuple métis* :  
<http://archives.radio-canada.ca/societe/histoire/dossiers/1453-9723/>

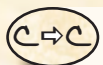
Manitobia, *La naissance du Manitoba* :  
<http://manitobia.ca/cocoon/launch/fr/themes/bom>

Société historique de Saint-Boniface, *Au pays de Riel* :  
<http://www.shsb.mb.ca/paysriel/accueil.htm>

Inter.canada, Sources :  
<http://www3.sympatico.ca/rd.fournier/inter.canada/doc/metis1.htm#bill>

Services en français au Manitoba, le contexte historique :  
<http://www.gov.mb.ca/fls-slf/report/histbackgrd.html>

*L'histoire de l'Assemblée législative d'Assiniboia : le Conseil du Gouvernement Provisoire* :  
[http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/ana/pdf/mbmetispolicy/laa_fr.pdf)



Analyser les causes et les conséquences

A large white rectangular area with horizontal dashed lines, intended for writing an analysis of causes and consequences.

## DESCRIPTION

« Le passé est un pays étranger », et par conséquent difficile à comprendre. Comment s’imaginer le voyage d’une jeune fille du roi en Nouvelle-France au 17<sup>e</sup> siècle? Est-il possible de s’en faire une représentation, dans le contexte de notre société de consommation et de technologie du 21<sup>e</sup> siècle? Quelles sont les limites de notre imagination?

Comprendre l’« étrangeté » du passé est un immense défi pour les élèves. Mais se plier à cet exercice leur donne une meilleure idée de toute l’étendue des comportements humains, des croyances et de l’organisation sociale, des options autres que celles que l’on tient pour acquies et de la sagesse populaire, et leur permet également de placer nos préoccupations actuelles dans un contexte élargi.

Par adopter une perspective historique, on entend comprendre le contexte social, culturel, intellectuel et émotionnel qui a façonné la vie et les actions des gens à une époque donnée du passé. À un moment ou à un autre, différents intervenants historiques ont pu agir selon des croyances et des idéologies contradictoires; par conséquent, comprendre les perspectives diverses est également essentiel à l’adoption d’un point de vue historique. Même si l’on parle parfois d’« empathie historique », il s’agit d’une notion très différente de celle de l’identification à une autre personne : en effet, l’adoption d’un point de vue historique exige une conception des grandes différences entre nous, dans le présent, et les autres, dans le passé.

## ASPECTS À CONSIDÉRER

Pour adopter le point de vue d’intervenants de l’histoire, il faut recourir à des preuves pour formuler des hypothèses réalistes sur ce que les gens ressentaient et pensaient. C’est-à-dire, nous devons éviter le présentisme – l’application injustifiée d’idées actuelles à des intervenants du passé. L’empathie qui n’est pas fondée sur des preuves n’a aucune valeur historique.

Tout événement ou toute situation historique en particulier fait appel à des intervenants ayant des points de vue différents sur cet événement ou cette situation. Pour comprendre l’événement, il est essentiel de comprendre les perspectives multiples des intervenants historiques.

Adopter le point de vue d’un intervenant historique, ce n’est pas s’identifier à cet intervenant.

**TÂCHES DES ÉLÈVES :**

Écrire une lettre, un journal, une affiche (ou autre) selon le point de vue d'un personnage historique, fondé soit sur des sources fournies par l'enseignant, soit sur des sources trouvées par les élèves.

Comparer les sources primaires écrites (ou dessinées, peintes, etc.) selon deux points de vue contradictoires ou différents d'un même événement. Expliquer les différences.

**Les élèves qui ont maîtrisé ce concept seront capables :**

- de reconnaître le « présentisme » dans un récit historique.
- d'utiliser des preuves ainsi que leur compréhension du contexte historique pour déterminer pourquoi les gens ont agi comme ils l'ont fait, ou pensé ce qu'ils ont pensé, même si leurs gestes semblent irrationnels ou inexplicables, ou encore différents de ce que nous aurions fait ou pensé.

## MODÈLE DE STRATÉGIE

Les élèves consultent d'abord un extrait du journal de Samuel de Champlain dans le but de comprendre le texte et de faire ressortir des faits sur les modes de vie des Premiers Peuples et des arrivants français de l'époque.

### SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PERTINENTES

#### DÉMARCHE SUGGÉRÉE

1.2

1. L'enseignant propose le défi suivant aux élèves : Certaines époques sont sans doute difficiles à comprendre pour des raisons de langue. Imaginez que vous devez faire une enquête auprès de personnes qui ne parlent pas votre langue. Que feriez-vous?
2. Contexte historique : Au 17<sup>e</sup> siècle (les années 1600) et au 18<sup>e</sup> siècle (les années 1700), le français se parlait dans certaines régions de ce qui est aujourd'hui le Canada, dans les futures provinces Atlantiques, du Québec, de l'Ontario et du Manitoba. Durant toute l'époque de la Nouvelle-France, la langue du gouvernement, des tribunaux et du commerce local était le français.
3. Présenter aux élèves un extrait d'un texte rédigé par Samuel de Champlain au sujet de son voyage au Canada en 1603, (voir pages 325 et 329). Questions à proposer : Le français utilisé vous paraît-il comme une langue étrangère? Comment feriez-vous pour comprendre ce qui est écrit? Quelles informations pouvez-vous tirer du texte au sujet des coutumes et de la façon de vivre de ces membres des Premières Nations et des Européens que ces Premiers Canadiens ont accueillis?

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines on a white background.



**QUESTIONS DIRECTRICES :**

1. Pourquoi cette personne ou ce groupe a-t-il pris cette décision ou réagi de cette manière? Quels sentiments cette personne aurait-elle pu ressentir?
2. Dans quel contexte historique cette décision a-t-elle été prise? Pouvez-vous vous imaginer dans ce même contexte?
3. Quelles valeurs et croyances prédominantes ont été exprimées dans la société de cette époque?
4. Essayez de vous placer dans le contexte historique de l'époque à l'étude. Comment auriez-vous réagi à cette situation?
5. Est-ce que cette personne ou ce groupe avait des alliés dans le contexte de cet événement ou de cette décision? Expliquez comment ces alliés ont pu l'appuyer.
6. Comment cette personne ou ce groupe a-t-il réagi au développement ou au contexte politique et social de l'époque. Pourquoi auraient-ils réagi de telle manière? Quelles autres réponses ou possibilités existaient à l'époque?
7. Quels facteurs étaient les plus significatifs dans la prise de décisions à cette époque?
8. Est-ce que cette personne a agi de façon individuelle ou en tant que membre de groupe ou leader de groupe? À quel groupe appartenait-il? Est-ce que ce groupe était sur un même pied d'égalité avec d'autres groupes à l'époque?
9. Quels leaders avaient le plus d'influence sur cet événement ou développement? Comment ont-ils exercé cette influence and comment les autres citoyens ont-ils réagi à cette influence?
10. Imaginez que vous visitez cette époque historique comme on visite un pays étranger et inconnu. Pouvez-vous décrire des éléments distincts et particuliers du contexte qui ne sont pas présents dans la société actuelle?
11. S'il s'agit d'un conflit, quels facteurs ou influences ont provoqué des réactions antagonistes? Pourquoi les personnes ou les groupes auraient-ils réagi de cette manière? Est-ce que leurs réactions ont précipité le conflit ou l'ont-ils diminué?
12. Est-ce que cette personne ou ce groupe a changé de position face à ce développement? Pourquoi aurait-il changé d'avis? Quels facteurs ont influencé son point de vue?
13. Quels éléments devons-nous considérer lorsque nous essayons de comprendre les comportements et les décisions de personnes vivant dans le passé?
14. À cette époque et dans ce contexte historique, y avait-il des éléments, des influences et des valeurs qui ne sont plus présents aujourd'hui? Lesquels?

A series of horizontal dashed lines for writing, consisting of 20 lines spaced evenly down the page.

## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

### UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

DESCRIPTEURS		
<p><b>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</b></p> <p><b>PH</b></p> <p><b>ADOPTER UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE</b></p> <p><i>Comment comprendre les expériences du passé, puisqu'elles sont différentes de celles du présent?</i></p>	<p>Décrire les expériences de personnes du passé d'une manière qui repose sur des preuves</p> <p>Démontrer une sensibilité aux particularités du passé comparé au présent</p> <p>Reconnaître que sa compréhension du passé peut être influencée par ses croyances et perspectives contemporaines</p>	<p>NOTES</p>
<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p>Explorer et interpréter de façon objective des récits et témoignages du passé</p> <p>Chercher à comprendre les récits des expériences individuelles et collectives du passé</p> <p>Examiner les croyances et perspectives qui soutiennent les récits du passé</p> <p>Considérer le contexte historique des événements et expériences du passé</p>	<p>Relever des exemples du caractère « étranger » du passé</p>
	<p>Examiner les personnes, idées et événements du passé à la lumière d'une variété de preuves historiques</p> <p>Réfléchir sur les motivations, croyances et expériences de personnes du passé</p> <p>Analyser le rôle du contexte historique dans les décisions individuelles et collectives</p> <p>Relever des exemples du caractère « étranger » du passé</p>	<p>Relever des éléments de l'expérience humaine qui créent des liens entre le passé et le présent</p> <p>Considérer la difficulté de se mettre à la place d'un personnage du passé</p>
	<p>Créer des récits ou explications des expériences du passé qui reposent sur une analyse explicite du contexte historique</p> <p>Expliquer comment la compréhension du passé est sujette aux influences du présent</p> <p>Relever des éléments de l'expérience humaine qui créent des liens entre le passé et le présent</p> <p>Considérer la difficulté de se mettre à la place d'un personnage du passé</p>	

A series of 20 horizontal dashed lines for writing.

## RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

Site Web « Dictionnaires d'autrefois - Dictionnaires des 17<sup>e</sup>, 18<sup>e</sup>, 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles » :

<http://portail.atilf.fr/dictionnaires/index.htm>



*Journal de Jacques Cartier*, Version numérisée – Gallica, la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France (BnF) : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1096855.notice>



*Journal de Samuel de Champlain, 1603, Des sauvages, ou, Voyage de Samuel Champlain, de Brouage, fait en la France nouvelle l'an mil six cens trois: contenant les mœurs, façons de vivre, mariages, guerres, & habitations des sauvages de Canadas [sic]...*

Version numérisée – Gallica, la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France (BnF) :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k105065h.notice>

Historica, *Champlain en Acadie* : <http://www.histori.ca/champlain/index.do>

Musée canadien des civilisations, *Personnalités canadiennes, Samuel de Champlain* :

<http://www.civilization.ca/cmcc/exhibitions/hist/biography/biographi201f.shtml>

Nouvelle-France, *Horizons nouveaux* : <http://www.archivescanadafrance.org/francais/accueil.html>

Musée des civilisations, Musée virtuel de la Nouvelle-France :

<http://www.civilisations.ca/musee-virtuel-de-la-nouvelle-france/les-explorateurs/>

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines.



*Des Sauvages, ou Voyage du Sieur de Champlain.*

*Bonne reception faicte aux François par le grand Sagamo des Sauvages de Canada, leurs festins & danfes, la guerre qu'ils ont avec les Irocois, la façon & dequoy font faicts leurs Canots & Cabanes: Avec la description de la pointe de Saint Matthieu.*

CHAP. II.

Le 27. iour, nous fumes trouuer les fauuages à la pointe de faint Mathieu, qui est à vne lieuë de Tadoufac, avec les deux Sauvages que mena le fleur du Pont pour faire le rapport de ce qu'ils auoient veu en France, & de la bonne reception que leur auoit fait le Roy. Ayant mis pied à terre nous fumes à la cabanne de leur grand Sagamo qui s'appelle Anadabijou, où nous le trouuafmes avec quelque 80. ou 100. de ses compagnons qui faifoient Tabagie (qui veut dire festin), lequel nous receut fort bien selon la coustume du pays, & nous fist alfoir aupres de luy, & tous les Sauvages arangez les vns aupres des autres des deux costez de la dite cabanne. L'un des Sauvages que nous auions amené commença à faire la harangue de la bonne reception que leur auoit fait le Roy, & le bon traictement qu'ils auoient receu en France, & qu'ils s'affeurassent que ladite Majesté leur vouloit du bien, & desiroit peupler leur terre, & faire paix avec leurs ennemis (qui sont les Irocois), ou leur enuoyer des forces pour les vaincre: en leur comptant aussi les beaux Chasteaux, Palais, maisons & peuples qu'ils auoient veus, & nostre façon de viure, il fut entendu avec un silence si grand qu'il ne se peut dire de plus. Or, apres qu'il eust acheué la harangue, ledict grand Sagamo Anadabijou, l'ayant attentiuement ouy, il commença à prendre du Petum, & en donner audict fleur du Pont Graué de S. Malo & à moy, & à quelques autres Sagamos qui estoient aupres de luy: ayant bien petunné, il commença à faire la harangue à tous, parlant poezement, s'arrestant quelquefois un peu, & puis reprenoit la parole en

leur disant, Que veritablement ils deuoient estre fort cotents d'auoir ladicte Majesté pour grand amy, ils respondirent tous d'une voix, ho, ho, ho, qui est à dire ouy ouy. Luy, continuant toujours ladicte harangue, dict, Qu'il estoit fort aise que ladicte Majesté peuplast leur terre, & fist la guerre à leurs ennemis, qu'il ny auoit nation au monde à qu'ils voullent plus de bien & vtilité qui ils pourroient recevoir de ladicte Majesté. Apres qu'il eust acheué la harangue, nous fortismes de la Cabanne, & eux commencerent à faire leur Tabagie, ou festin, qu'ils font avec des chairs d'Orignac, qui est come bœuf, d'Ours, de Loumarins & Castors, qui sont les viandes les plus ordinaires qu'ils ont, & du gibier en quantité: ils auoient huit ou dix chaudières, pleines de viandes, au milieu de ladicte cabanne, & estoient elloignees les vnes des autres quelques six pas, & chacune a son feu. Ils sont assis des deux costez (comme i'ay dict cy-dessus) avec chacun son escuelle d'escorce d'arbre: & lors que la viande est cuite, il y en a un qui fait les partages à chacun dans lesdictes escuelles, où ils mangent fort lallement: car quand ils ont les mains graffes, ils les frottent à leurs cheueux, ou bien au poil de leurs chiens, dont ils ont quantité pour la chaffe. [...]

## DÉMARCHE SUGGÉRÉE

### Tâche n° 1 : Préparation d'une transcription en français moderne du texte de Champlain

#### **Ce qu'il faut savoir :**

*L'orthographe des mots change avec le temps.*

*L'invention de l'imprimerie a joué un rôle important dans la standardisation de l'orthographe.*

Pour un document publié durant l'époque de Champlain (la première moitié des années 1600) :

- l'imprimeur aurait utilisé le « s long (l) » qui est la forme ancienne de la lettre s minuscule. Un lecteur qui ne fait pas attention pourrait le confondre avec un f. Plus tard, le s final ou s rond, est utilisé exclusivement en fin de mot. L'usage du s final se généralise peu à peu, et le s long disparaît.
- En latin, il n'y a pas de u et de j. Au début, dans le français écrit, le v est confondu avec le u et le i et le j ne sont pas différenciés.
- On améliore la lisibilité de la lettre i en utilisant ce qu'on appelle le y esthétique.
- Aujourd'hui, un accent circonflexe indique que le mot contenait une lettre maintenant disparue. Souvent, c'est la lettre « s » qui est disparue. Exemples : bâtir (bastir); bête (beste); conquête (conqueste); côte (coste); forêt (forest); île (isle).
- D'autres lettres amuïes (devenues muettes) sont représentées par un accent circonflexe. Exemples : âge (aage); dû (deu de devoir); mû (meu de mouvoir); sûr (seur); crûment (cruement); mûr (meur).

#### **Comment procéder :**

Le travail peut se faire en deux étapes.

Texte de 1603	Étape 1 : Identifier et restituer les « s », les « u », les « v », les « i » et les « j »	Étape 2 : Écrire les mots en utilisant l'orthographe française moderne
Le 27 <sup>e</sup> iour, nous fufmes trouuuer les fauuges	Le 27 <sup>e</sup> jour, nous fusmes trouver les Sauvages	Le 27 <sup>e</sup> jour, nous fûmes trouver les Sauvages
s'alfeuraiffent que faditte Maiefté leur vouloit du bien, & défiroit peupler leur terre,	s'asseuraissent que saditte Majesté leur vouloit du bien, & désiroit peupler leur terre,	s'assuraissent que sa dite Majesté leur voulait du bien et désirait peupler leur terre,
& estoient elloignées les vnes des autres	& estoient esloignées les unes des autres	et étaient éloignées les unes des autres



**Tâche n° 2 : La force des mots : comprendre le texte****Ce qu'il faut savoir :**

La définition d'un mot peut changer avec le temps.

Certains mots sont disparus du vocabulaire moderne tandis que d'autres ont acquis un sens autre. La dimension affective d'un mot peut changer selon le contexte historique (p.ex., le mot « sauvage »).

**Comment procéder :**

Dresser une liste de mots qui ne sont plus utilisés où qui ont acquis un sens affectif différent.

<b>vne lieuë (une lieue)</b>	Lieuë. s. f. Espace de terre considéré dans sa longueur, servant à mesurer le chemin & la distance d'un lieu à un autre; & contenant plus ou moins de pas géométriques, selon le différent usage des provinces & des pays  <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 1<sup>re</sup> édition (1694)</i>	Lieue. n. f. Ancienne mesure itinéraire, dont l'étendue est de quatre kilomètres. <i>Une bonne, une grande lieue. Faire trois lieues, quatre lieues à pied. Une demi-lieue, trois quarts de lieue. Une lieue et demie.</i> On exprime aujourd'hui le plus souvent la distance en kilomètres.  <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 8<sup>e</sup> édition (1932-35)</i>
<b>prendre du Petun</b>	Petun. s. m. Tabac, herbe dont les feuilles sont fort grandes, qu'on fait sécher pour prendre en fumée, ou pour masquer, ou qu'on met en poudre pour prendre par le nez. <i>Bon petun. prendre du petun. petun de Virginie, &amp;c.</i>  <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 1<sup>re</sup> édition (1694)</i>	Pétun. n. m. Ancien nom du tabac.  <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 8<sup>e</sup> édition (1932-35)</i>
<b>les Sauvages (les Sauvages)</b>	Sauvage, se dit aussi, De certains Peuples qui vivent ordinairement dans les bois, sans religion, sans lois, sans habitation fixe, & plutôt en bestes qu'en hommes. <i>Les peuples sauvages de l'Amérique, de l'Afrique &amp;c.</i> En ce sens, il est aussi subst. <i>Les Sauvages de l'Amérique. il a vécu long-temps parmi les Sauvages, un Sauvage.</i>  <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 1<sup>re</sup> édition (1694)</i>	Le <i>Petit Robert</i> indique : le substantif Sauvage au Canada est la forme vieillie d'Amérindien.

*Démarche suggérée (suite)*

**Tâche n° 3 : L'importance historique du document – les gens et les lieux**

*Discuter de l'idée que ce document est une preuve du premier traité de paix et d'amitié entre les Premières Nations et les Occidentaux. Écrire une réflexion sur l'événement raconté du point de vue de Champlain ET du point de vue du chef Anadabijou.*

**À noter cet aspect du contexte historique :** En 1536, le chef Donnacona et ses deux fils, Taignoagny et Domagaya, avaient été conduits par Jacques Cartier à la cour de François 1<sup>er</sup> en France, ce qui veut dire que les Amérindiens à l'époque de Champlain possédaient possiblement déjà des connaissances des modes de vie en France.

**Les Voyages de Champlain, 27 mai 1603 – Transcription moderne du texte**

*Bonne réception faite aux Français par le grand Sagamo des Sauvages de Canada...*

*Le 27<sup>e</sup> jour, nous fûmes trouver les Sauvages à la pointe de Saint-Mathieu, qui est à une lieue de Tadoussac, avec les deux sauvages que mena le Sieur du Pont, pour faire le rapport de ce qu'ils avaient vu en France, et de la bonne réception que leur avait fait le Roi. Ayant mis pied à terre, nous fûmes à la cabane de leur grand Sagamo, qui s'appelle Anadabijou, où nous le trouvâmes avec quelque quatre-vingts ou cent de ses compagnons qui faisaient tabagie (qui veut dire festin), lequel nous reçut fort bien selon la coutume du pays, et nous fit asseoir auprès de lui, et tous les sauvages arrangés les uns auprès des autres des deux côtés de la dite cabane. L'un des sauvages que nous avions amené commença à faire sa harangue de la bonne réception que leur avait fait le Roi, et le bon traitement qu'ils avaient reçu en France, et qu'ils s'assurassent que sa dite Majesté leur voulait du bien, et désirait peupler leur terre, et faire paix avec leurs ennemis (qui sont les Iroquois), ou leur envoyer des forces pour les vaincre : en leur contant aussi les beaux châteaux, palais, maisons et peuples qu'ils avaient vus, et notre façon de vivre. Il fut entendu avec un silence si grand qu'il ne se peut dire de plus. Or, après qu'il eut achevé sa harangue, ledit grand Sagamo Anadabijou, l'ayant attentivement ouï, il commença à prendre du pétun, et en donner au dit Sieur du Pont-Gravé de Saint-Malo et à moi, et à quelques autres Sagamos qui étaient auprès de lui. Ayant bien pétunné, il commença à faire sa harangue à tous, parlant posément, s'arrêtant quelquefois un peu, et puis reprenait sa parole en leur disant, que véritablement ils devaient être fort contents d'avoir sa dite Majesté pour grand ami. Ils répondirent tous d'une voix : Ho, ho, ho, qui est à dire oui, oui. Lui, continuant toujours sa dite harangue, dit qu'il était fort aise que sa dite Majesté peuplât leur terre, et fit la guerre à leurs ennemis; qu'il n'y avait nation au monde à qui ils voulussent plus de bien qu'aux Français : Enfin, il leur fit entendre à tous le bien et l'utilité qu'ils pourraient recevoir de sa dite Majesté. Après qu'il eut achevé sa harangue, nous sortîmes de sa cabane, et eux commencèrent à faire leur tabagie ou festin, qu'ils font avec des chairs d'orignal, qui est comme bœuf, d'ours, de loups marins et castors, qui sont les viandes les plus ordinaires qu'ils ont, et du gibier en quantité. Ils avaient huit ou dix chaudières pleines de viandes, au milieu de la dite cabane, et étaient éloignées les unes des autres quelques six pas, et chacune a son feu. Ils sont assis des deux côtés (comme j'ai dit ci-dessus), avec chacun son écuelle d'écorce d'arbre : et lorsque la viande est cuite, il y en a un qui fait les partages à chacun dans les dites écuelles, où ils mangent fort salement; car, quand ils ont les mains grasses, ils les frottent à leurs cheveux ou bien au poil de leurs chiens, dont ils ont quantité pour la chasse.*

Démarche suggérée (suite)

**Tâche n° 4 : Les Premiers Peuples et leurs habitations**

Que nous apprend le document au sujet des Premiers Peuples, leur festin, leur habitation, leur nourriture, etc.

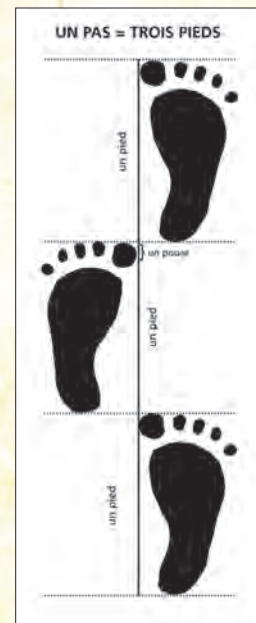
Exercice pratique : Calculer les dimensions de la maison du grand chef Anadabijou.

D'après le texte, nous savons :

- ⇒ que la maison peut accueillir de 80 à 100 personnes;
- ⇒ que les personnes étaient assises, côte à côte, des deux côtés de la maison;
- ⇒ qu'il y avait 8 ou 10 chaudières de viandes;
- ⇒ que chaque chaudière avait son feu;
- ⇒ qu'entre chaque chaudière il y avait une distance de 6 pas.

D'après des recherches sur les unités de mesure utilisées à l'époque de la Nouvelle-France :

- Pas : l'espace d'un pied à l'autre en marchant. Pas géométrique. pas commun. il y a tant de pas à la lieue française. (*Dictionnaire de L'Académie française*, 1<sup>re</sup> édition, 1694);
- un pas était l'équivalent de trois pieds du roi;
- Pied : Une mesure géométrique contenant douze pouces de long. Pied de Roy. pied géométrique. La toise a six pieds. (*Dictionnaire de L'Académie française*, 1<sup>re</sup> édition, 1694);
- le pouce du roi (littéralement le gros orteil) était légèrement plus long que le pouce anglais.

**Les calculs :**

Unités de mesure	Français	Anglais	Métrique
pouce	1,06575	1	2,54 cm
pied (12 pouces)	12,789	12	30,48 cm
pas (3 pieds)	38,367	36	91,44 cm
Distance entre les chaudrons (6 pas)	230,2 pouces	216 pouces	548,64 cm
Longueur de la maison (8 chaudrons)	2302 pouces	2160 pouces	5486,40 cm
Longueur de la maison (10 chaudrons)	2762 pouces	2592 pouces	6583,70 cm

### DESCRIPTION

Les historiens essaient de ne pas exprimer de jugements moraux explicites au cours de leurs récits ou explications du passé. Mais une fois que tout est dit et fait, si l'histoire est significative, elle implique un jugement de nature éthique. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui. Le patrimoine des actions du passé est un des nombreux éléments révélateurs de la dimension éthique de l'histoire : dans quelles circonstances doit-on se souvenir (p. ex., des soldats morts au combat) ou offrir réparation (p. ex., aux victimes des pensionnats autochtones)?

### ASPECTS À CONSIDÉRER

- a - Tous les récits historiques pertinents reposent sur un jugement moral explicite ou implicite.
- b - La dimension éthique de l'histoire est complexe en raison de la question de la responsabilité collective et aussi en raison des changements importants qui sont survenus au fil du temps. En portant un jugement moral sur des actions passées, nous risquons toujours d'imposer au passé nos propres valeurs anachroniques.

Les historiens remédient souvent au conflit entre a) et b) en :

- proposant des questions d'ordre éthique
- évitant de porter un jugement afin de comprendre les perspectives des intervenants du passé
- relevant des observations sur les répercussions éthiques de leurs récits ou arguments historiques dans le contexte actuel.

**TÂCHES DES ÉLÈVES :**

Étudier un événement historique qui repose sur un conflit (p. ex., attitudes en faveur et contre le droit de vote des femmes; pourquoi le Canada a-t-il admis si peu de Juifs entre 1933 et 1939; l'interdiction du potlatch), identifier les perspectives en cours à ces époques et expliquer ce que ces conflits historiques nous ont appris.

Les élèves choisissent un enjeu moral actuel (p. ex., rôle du Canada en tant que gardien de la paix; soins de santé publics par rapport aux soins de santé privés; protection de l'environnement), et mènent une recherche sur les antécédents historiques en expliquant leurs répercussions.

**Les élèves qui ont maîtrisé ce concept seront capables :**

- de rendre des jugements raisonnés sur les gestes posés par les gens du passé, tout en reconnaissant le contexte historique dans lequel ils ont posé ces gestes.
- de se servir de récits historiques pour appuyer leurs décisions sur des questions d'ordre éthique.

## MODÈLE DE STRATÉGIE

Les élèves considèrent les répercussions et la dimension éthique des pensionnats indiens au Canada.

### DÉMARCHE SUGGÉRÉE

### SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PERTINENTES

3.3, 5.3

1. Les élèves formulent des questions sur les pensionnats indiens et font des recherches en consultant des sources primaires, y inclus les témoignages d'anciens élèves des pensionnats.
2. En petits groupes, ils partagent les résultats de leurs recherches.
3. La classe visionne la vidéo des excuses du Premier ministre du Canada et celle du Manitoba aux anciens élèves des pensionnats. <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/rqpi/apo/pmsh-fra.asp>
4. En plénière les élèves discutent des responsabilités citoyennes des Canadiens et des Canadiennes concernant les pensionnats indiens et considèrent ce que les groupes, les individus et les gouvernements peuvent faire pour appuyer la réconciliation et la guérison à la suite de cette politique d'assimilation.

*Note : Il est important de mettre l'accent sur le rôle de l'histoire en tant que discipline qui cherche à préserver et à analyser de manière objective les actions du passé, y inclus des actions du passé qui reposent sur une position éthique non soutenable et des suppositions erronées. En effet, les historiens ont le devoir d'éviter de nier les erreurs du passé.*

A series of horizontal dashed lines for writing, consisting of 21 lines.



### QUESTIONS DIRECTRICES :

1. Est-ce que cet événement soulève des questions morales ou éthiques?
2. Comment cet événement a-t-il été évalué par divers historiens?
3. Est-ce que différents historiens ont évalué ou jugé cet événement de manière contradictoire? Expliquez pourquoi.
4. Quel jugement, selon vous, est le plus convaincant et pourquoi?
5. Quelles valeurs et croyances sous-tendent cette explication ou ce jugement historique?
6. Est-ce que les citoyens d'aujourd'hui devraient avoir une certaine responsabilité morale pour les erreurs et injustices du passé? Pourquoi?
7. Comment serait-il possible de faire des réparations pour les erreurs et les injustices du passé? Que pouvons-nous ou devons-nous faire pour corriger ces erreurs?
8. Si cet événement se passait aujourd'hui, comment serait-il jugé par les citoyens canadiens?
9. Quelles étaient les influences dominantes qui ont motivé cette décision ou événement du passé? Comment ces influences sont-elles différentes aujourd'hui? Devrait-on mettre en œuvre les valeurs actuelles pour juger les actions du passé?
10. Comment les valeurs et croyances actuelles sont-elles différentes – ou semblables – de celles du passé?
11. On dit souvent que nous apprenons des erreurs du passé. Considérez-vous que cet énoncé soit vrai? Pensez à un exemple historique qui contredit cet énoncé. Pourquoi pensez-vous que la même erreur aurait été répétée?
12. Que devraient ou pourraient faire les citoyens, les groupes et les gouvernements actuels pour adresser les injustices du passé?
13. Certaines personnes croient que l'histoire devrait mettre l'accent sur l'identité nationale, la fierté et la solidarité. Ceci veut dire éviter les enjeux sensibles, controversés ou négatifs du passé. Qu'en pensez-vous?

A series of 25 horizontal dashed lines provided for writing.

## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

### UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE


ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE	DESCRIPTEURS			NOTES	
CONSIDÉRER LA DIMENSION ÉTHIQUE DE L'HISTOIRE  <i>Comment les valeurs et les croyances façonnent-elles l'histoire?</i>  <i>Quel est notre devoir face aux actes et décisions du passé?</i>					<p>Distinction des exemples de préjugés ou de partis pris dans des récits ou explications historiques</p> <p>Reconnaître que les récits historiques peuvent servir à influencer les jugements et les valeurs du présent</p> <p>Reconnaître que l'histoire comprend une étude des injustices aussi bien que des succès du passé</p> <p>Reconnaître le rôle des valeurs et des croyances dans des récits divergents d'événements du passé</p> <p>Reconnaître que les explications du passé peuvent être influencées par les valeurs, les croyances et les perspectives des historiens</p> <p>Relever des exemples de l'emploi de récits historiques pour influencer des décisions morales ou des jugements de valeur</p> <p>Poser des questions au sujet de la responsabilité des citoyens face aux actions du passé</p>
	<p>Analyser des perspectives et des arguments divergents concernant l'interprétation historique</p>	<p>Évaluer le rôle des valeurs et des croyances dans une variété de sources et d'explications historiques</p>	<p>Évaluer le rôle des valeurs, des croyances et de l'idéologie dans l'histoire et dans les décisions du passé</p>	<p>Faire appel à des exemples historiques lors d'une considération de questions éthiques actuelles</p>	<p>Évaluer notre responsabilité collective et individuelle pour les actes et décisions du passé</p>

A series of 20 horizontal dashed lines for writing.

## RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

- Fiche de l'élève : *Considérer la dimension éthique de l'histoire*
- Affaires autochtones et du Nord canadiens, vidéo et transcription des excuses aux anciens élèves des pensionnats indiens, Parlement canadien : <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/rqpi/apo/pmsh-fra.asp>
- L'encyclopédie canadienne, *Les pensionnats* : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0011547>
- Commission de témoignage et de réconciliation du Canada : [http://www.trc-cvr.ca/new\\_f.html](http://www.trc-cvr.ca/new_f.html)
- Assemblée des Premières Nations, Secteur des pensionnats : [http://www.afn.ca/residentialschools/francais/index\\_fr.html](http://www.afn.ca/residentialschools/francais/index_fr.html)
- Le Canada en devenir, *Les écoles autochtones* : [http://www1.canadiana.org/citm/specifique/abresschools\\_f.html](http://www1.canadiana.org/citm/specifique/abresschools_f.html)
- *Que sont les enfants devenus* : <http://www.wherearethekids.ca/>
- Radio-Canada, *Pensionnats autochtones, La vérité au grand jour* : <http://www.radio-canada.ca/regions/manitoba/2010/06/15/003-commission-reconciliation.shtml>
- DVD et guide d'enseignement : *Des excuses à la réconciliation* : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/far/index.html>

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines.



# La pensée historique : Fiches de l'élève







### FEUILLE DE ROUTE POUR LA RÉDACTION D'UNE DISSERTATION HISTORIQUE

*Rédiger une dissertation historique est une tâche complexe qui repose sur toutes les étapes de la méthode historique. Le but d'écrire une dissertation n'est pas simplement de raconter ou de répéter les faits sur le passé, mais de comprendre ou d'expliquer le passé à partir de l'interprétation des preuves.*

*Cette feuille de route peut servir à guider un projet d'enquête historique jusqu'à la réalisation de la dissertation.*

#### Étape 1 : Cerner le sujet de recherche

- ⇒ Énoncer une question de recherche;
- ⇒ Déterminer les mots clés du sujet de recherche;
- ⇒ Esquisser un plan de recherche;
- ⇒ Anticiper des sources d'information.

#### Étape 2 : Trouver et sélectionner des sources primaires et secondaires

- ⇒ Dresser une liste de documents et d'images en retenant les sources;
- ⇒ Distinguer les sources primaires et secondaires;
- ⇒ Dresser une liste annotée de sites Web pertinents;
- ⇒ Valider les sources au moyen de questions et de comparaisons.

#### Étape 3 : Prélever et noter l'information des sources

- ⇒ Extraire l'information pertinente à la question d'étude;
- ⇒ Organiser en fonction d'idées et de perspectives;
- ⇒ Ordonner et enregistrer l'information;
- ⇒ Noter les sources et références.

#### Étape 4 : Interpréter l'information recueillie

- ⇒ Regrouper les éléments d'information selon les idées principales et secondaires;
- ⇒ Distinguer les faits des opinions;
- ⇒ Relever les contradictions;
- ⇒ Comparer les points de vue recueillis.

#### Étape 5 : Élaborer une conclusion appuyée par des preuves

- ⇒ Faire la synthèse de l'information recueillie;
- ⇒ Choisir des citations et des images pour appuyer les idées principales;
- ⇒ Élaborer un énoncé de thèse;
- ⇒ Choisir et constater les preuves de son argument.





**Étape 6 : Partager ses idées**

- ⇒ Établir un plan de texte (introduction, développement de l'argument appuyé par les preuves, conclusion);
- ⇒ Rédiger le texte;
- ⇒ Vérifier si l'on a suivi les consignes établies pour le travail (forme et fond);
- ⇒ Réviser le texte et le faire relire par un pair;
- ⇒ Choisir le format de présentation le plus efficace;
- ⇒ Faire la relecture et les corrections finales.

## TÂCHE : ÉVALUER L'IMPORTANCE D'UN ÉVÉNEMENT OU D'UN PERSONNAGE

Description de l'événement/du développement/du personnage :	
Contexte historique :	
<b>Estimation de l'importance :</b> <b>1 – faible</b> <b>2 – modérée</b> <b>3 – forte</b>	
Cet événement/ce développement/ce personnage était-il considéré important à l'époque? Par qui et pour quelles raisons?	1 2 3
Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il eu un impact sérieux et profond? Décris.	1 2 3
Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il affecté un grand nombre de personnes? Décris.	1 2 3



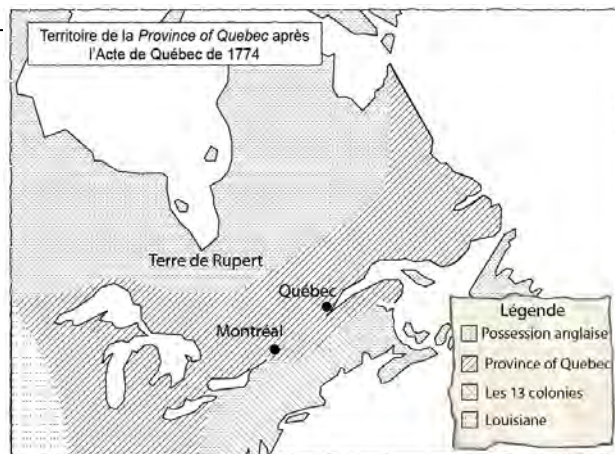
<p>Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il eu des effets de longue durée? Décris.</p>	<p>1 2 3</p>
<p>Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il été reconnu par la société? Comment?</p>	<p>1 2 3</p>
<p>Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il révélé un élément distinctif ou significatif du passé? Est-ce qu'il nous permet de mieux comprendre un enjeu actuel? Explique.</p>	<p>1 2 3</p>
<p>Pour quel(s) groupe(s) ou quelles personnes cet événement n'aurait-il aucune importance? Pourquoi?</p>	<p>1 2 3</p>
<p style="text-align: right;"><b>Total</b></p>	

## TÂCHE : DÉTERMINER LES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS D'UNE ÉPOQUE HISTORIQUE

**Phase 1 :** En groupe, vous devez créer un photorécit chronologique composé de fiches sommaires qui représentent une sélection de 10 à 15 événements significatifs d'une époque historique. Chaque fiche doit inclure un titre, une date et une image et doit décrire en 2 à 4 phrases les faits principaux de l'événement (qui, quoi, où, éléments déterminants). Chaque fiche doit aussi préciser une source primaire et une source secondaire consultées ainsi que la source de l'image utilisée. Voir le modèle qui suit.

### 1774 Acte de Québec

L'Acte de Québec est adopté par le gouvernement britannique le 22 juin 1774 et devient la nouvelle constitution de la colonie. Il étend les frontières de la province du nord du Labrador jusqu'à la vallée de l'Ohio. Il établit la gouvernance de la colonie par un gouverneur nommé par le Parlement de la Grande-Bretagne. Le gouverneur constitue ensuite le Conseil législatif composé de 17 à 23 membres. L'Acte de Québec rétablit aussi le droit civil français, conserve le droit criminel anglais et accorde la liberté de pratiquer la religion catholique au Québec.



Source primaire, Extraits de l'Acte de Québec :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/acte-de-quebec-de-1774-document>

Source secondaire, Le Canada en devenir, Histoire de la constitution :

[http://www.canadiana.ca/citm/themes/constitution/constitution7\\_f.html#actedequébec](http://www.canadiana.ca/citm/themes/constitution/constitution7_f.html#actedequébec)

Image (carte) : [http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2\\_itemId=2540](http://images.recitus.qc.ca/main.php?g2_itemId=2540)

### Des sites à consulter pour la création des fiches :

- L'Encyclopédie canadienne : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/>  
(Sélectionner *Cent événements marquants dans l'histoire du Canada* ou *Chronologie de l'histoire canadienne*);
- Chronologie, Moments décisifs dans l'histoire canadienne : <http://moments.tigweb.org/timeline/>;
- Archives de Radio-Canada (Regroupements 4 et 5, rechercher par thématique) : <http://archives.radio-canada.ca/>.

**Phase 2 :** Vous devez maintenant arriver à un consensus dans votre groupe au sujet des cinq événements déterminants de cette époque historique, c'est-à-dire, les cinq événements les plus importants de la période.

À noter que vos conclusions doivent être fondées sur des critères objectifs et des arguments raisonnés. Voir les questions suggérées qui suivent pour guider votre prise de décisions. Préparer vos justifications pour ensuite les présenter à la classe.



**Quelques questions à considérer*****Est-ce que l'événement en question...***

- ... est très révélateur de l'époque étudiée?*
- ... a eu des conséquences profondes pour un groupe de personnes?*
- ... a eu des conséquences de longue durée, et possiblement jusqu'au présent?*
- ... a eu un effet sur un grand nombre de personnes?*
- ... a atteint une importance symbolique ou représentative de l'époque?*
- ... à une valeur significative pour un groupe? Quel groupe?*
- ... est un événement peu connu qui éclaire la réalité de cette époque?*
- ... fait partie d'un enjeu ou d'un problème continu du Canada ou d'un groupe au Canada?*
- ... a marqué un changement important ou rapide dans la société?*
- ... a marqué un point tournant ou décisif dans le récit du passé?*
- ... a eu des effets surprenants ou inattendus au fil des années?*
- ... a suscité des débats et des désaccords significatifs?*
- ... a déclenché des ententes ou des accords durables entre groupes?*
- ... est devenu une partie du récit historique reconnu par la culture populaire?*



### FICHE D'INFORMATION : SOURCES PRIMAIRES ET SOURCES SECONDAIRES EN HISTOIRE

Le but de la recherche historique est d'arriver à comprendre les personnes, les idées et les événements du passé. Pour ce faire, il faut encourager les élèves à consulter des *sources primaires* aussi bien que des *sources secondaires*. Il s'agit de guider les élèves dans la sélection de sources fiables et de les aider à distinguer les sources primaires des sources secondaires en leur fournissant des exemples.

Pour plus d'information sur les sources primaires et secondaires, veuillez consulter le site Web de Bibliothèque et Archives Canada : <http://www.collectionscanada.ca/education/008-3010-f.html>

### LES SOURCES PRIMAIRES



Les sources primaires sont les témoignages, traces ou preuves du passé qui ont été créés au moment même où s'est produit un événement, ou peu de temps après. Ces sources sont souvent rares ou uniques, et sont conservées dans des musées ou des archives.

Des exemples de sources primaires sont :

- *des documents écrits à l'époque* : journaux personnels, lettres, récits, documents officiels, reportages d'événements, livres de recettes, littérature, autobiographies, chansons et musique de l'époque;
- *des images créées à l'époque* : œuvres d'art, calligraphie, cartes, photographies d'événements, d'objets ou de personnages du passé;
- *des objets créés à l'époque* : outils, vêtements, armes, meubles, poterie, constructions, immeubles, instruments : ces objets sont appelés *artefacts* et sont conservés dans des musées ou dans des sites historiques;
- *des enregistrements créés à l'époque* : films, vidéos d'entrevues de personnages du passé, enregistrements musicaux du passé;
- *la tradition orale* : histoires, récits, chansons, cérémonies, musique et danse créés dans le passé et transmis oralement aux générations subséquentes.

Parce que les sources primaires ont été créées au moment de l'événement, ou peu après, elles sont utiles pour donner aux historiens une idée authentique de la vie du passé. Elles peuvent beaucoup révéler à propos des gens, des lieux, des modes de vie et des événements : *Qu'est-ce que les gens pensaient autrefois? Comment se parlaient-ils? Que portaient-ils?*

Il faut cependant interpréter ces sources, et se poser des questions sur leur fiabilité: une source primaire peut également inclure des erreurs, des mensonges, des opinions erronées ou de fausses représentations du passé.

Des sources primaires qui sont reproduites comme photographies ou documents numérisés demeurent des sources primaires, pourvu qu'elles proviennent de sources fiables qui ne modifient pas les objets originaux.



## LES SOURCES SECONDAIRES

Les sources secondaires sont des documents créés *après* l'événement historique. Ces sources sont souvent basées sur les témoignages des sources primaires. Les sources secondaires peuvent exprimer des opinions sur un événement passé, ou interpréter une source primaire. Il existe de nombreux exemplaires de sources secondaires dans les bibliothèques.

Des exemples de sources secondaires sont :

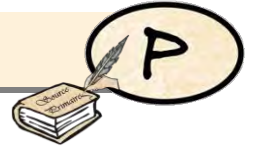
- des manuels d'histoire, des récits du passé racontés par une personne qui n'était pas là;
- des encyclopédies, résumés ou interprétations du passé, articles sur le passé, biographies de personnages du passé;
- des films racontant ou représentant des événements historiques;
- des reproductions d'artefacts basés sur des hypothèses au sujet de la vie du passé;
- des œuvres d'art, de littérature, de musiques créées plus tard pour représenter une époque historique.

## ÉVALUER L'AUTHENTICITÉ DES SOURCES

Toute information provenant d'une source historique (primaire ou secondaire) doit être interprétée par l'étudiant en histoire. Il est important de se poser des questions analytiques sur toute source d'information historique :

- *Quel est le sujet de ce document?*
- *Qui a créé ce document?*
- *S'agit-il d'une source primaire ou secondaire?*
- *Quand et où ce document a-t-il été créé? Dans quel contexte ce document a-t-il été créé?*
- *Dans quel but ce document a-t-il été créé?*
- *Est-ce que ce document exprime des opinions, des émotions, des jugements?*
- *Est-ce que le message de ce document est appuyé par d'autres sources?*





## TÂCHE : INTERPRÉTER DES DOCUMENTS PRIMAIRES

Titre :

Type de document :

Auteur :

Source :

Date :

Pourquoi ce document a-t-il été créé et à qui était-il destiné?

Dans quel contexte historique ce document a-t-il été créé? (événements importants de l'époque)

Quels faits historiques sont inclus dans ce document?



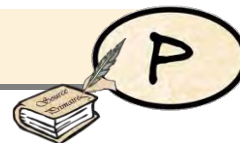


Est-ce que ce document exprime un point de vue (implicite ou explicite)? Explique.

Ce document est-il objectif ou partial? S'il contient des préjugés, cite des exemples.

Est-ce que le compte-rendu de ce document est fiable? Explique.

Comment l'information dans ce document pourrait-elle appuyer la compréhension du passé?



### TÂCHE : INTERPRÉTER DES ARTEFACTS PRIMAIRES

*Cette analyse peut porter sur une reproduction d'artefact, un artefact réel, ou une photographie d'un artefact. Il s'agit de tout objet fabriqué, p. ex., statues, sculptures, plaques, meubles et édifices historiques, poteries, meubles, vêtements, outils, technologies, armes, reliques ou objets religieux, cénotaphes, sépultures, créations artistiques ou artisanales.*

Où et quand as-tu examiné cet objet? (musée, lieu historique, cimetière, site Web, etc.)

Description détaillée de l'objet/de l'artefact (matériel, forme, style, caractéristiques, taille, couleurs)

Qui aurait créé cet objet? Cet objet provient de quelle époque et de quel lieu?

Est-ce que l'objet est révélateur des valeurs et perspectives de son créateur?  
Explique.





Quelle est la fonction de cet objet?

Qui se servirait de cet objet?

S'il s'agit d'une œuvre d'art ou d'artisanat, qu'est-ce que son style nous révèle au sujet de l'époque?

Quand et où cet objet serait-il utile ou apprécié?

Dans quel sens l'analyse de cet objet pourrait-il ajouter à ta compréhension du passé?



### TÂCHE : INTERPRÉTER DES IMAGES PRIMAIRES

*Il s'agit de tout document visuel produit à l'époque étudiée : photographies, images, dessins, œuvres d'art, films, productions audiovisuelles.*

Type de document visuel :

Date :

Auteur/artiste :

Description détaillée de ce que l'on voit dans l'image :

Décris le contexte historique dans lequel cette image a été créée (autres événements et influences de l'époque).

Dans quel but cette image a-t-elle été créée et par qui?

Quel point de vue est adopté (implicitement ou explicitement) par l'auteur, le photographe ou l'artiste?



Quelles impressions sont soulevées par cette image? Quelle est ta réaction personnelle?

Est-ce que cette image incite la discussion ou des questions?  
Est-ce qu'elle comprend des contradictions ou des omissions?

Est-ce que cette image constitue une source fiable sur le passé? Explique.

Explique si/comment l'analyse de cette image peut t'aider à mieux comprendre le passé.

## TÂCHE : ANALYSER DES SOURCES SECONDAIRES

Titre :		
Type de document :		
Auteur(s) :		
Date :		
	<b>Forces</b>	<b>Faiblesses</b>
Fiabilité et justesse de l'information		
Objectivité de l'interprétation		
Interprétation fidèle aux preuves provenant de sources primaires		
Interprétation ou explication reposant sur des preuves et des arguments solides		
Appui de la thèse d'autres sources fiables (préciser)		
Conclusions au sujet de la valeur de cette source secondaire :		





### TÂCHE : COMPARER DES ÉPOQUES HISTORIQUES

#### *Distinguer la continuité et le changement au fil du temps :*

---

Nous pouvons observer la continuité et le changement au fil du temps de différentes manières :

- au cours d'une époque historique donnée (p.ex., évolution de la vie rurale et de la vie urbaine pendant la période entre 1900 et 1920);
- en comparant deux époques historiques (p. ex., l'agriculture en Nouvelle-France comparée à celle au Canada pendant les années 1930; l'organisation sociale et gouvernementale des Premières Nations avant le contact européen comparée à la période post-Confédération);
- en comparant une époque du passé au présent (p.ex., la consommation de l'énergie ou le transport en 1867 par rapport à aujourd'hui; le statut de la femme à l'époque de Nellie McClung par rapport à aujourd'hui).

#### *La tâche :*

---

Noter des faits pertinents afin de décrire et de comparer divers aspects de la vie quotidienne au cours de différentes époques.

Déterminer si les changements survenus ont été positifs ou négatifs (ou les deux), et pour qui. Relever aussi des éléments de continuité que vous considérez positifs ou négatifs. Soyez prêts à justifier vos jugements.

#### *Points de réflexion :*

---

Noter que la préservation du patrimoine culturel, pour tous les groupes, dépend surtout des éléments de continuité qui sont transmis de génération en génération.

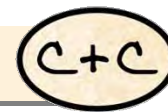
Observer aussi que la préservation d'éléments du passé sans réflexion peut aussi avoir des effets nuisibles.



Observation des CHANGEMENTS au fil du temps				
Éléments de la vie quotidienne <i>(travail, famille, culture, économie, politique, éducation, etc.)</i>	Époque 1 <i>(Quand? Où?)</i>	Époque 2 <i>(Quand? Où?)</i>	Changements principaux	Positifs ou négatifs?
Faits descriptifs				

Observation de la CONTINUITÉ au fil du temps				
Éléments de la vie quotidienne <i>(travail, famille, culture, économie, politique, éducation, etc.)</i>	Époque 1 <i>(Quand? Où?)</i>	Époque 2 <i>(Quand? Où?)</i>	Aspects durables (éléments de continuité)	Positifs ou négatifs?
Faits descriptifs				





## TÂCHE : DÉFINIR LES PÉRIODES HISTORIQUES

L'organisation des contenus d'un cours d'histoire en fonction de périodes chronologiques est basée sur le concept historique de *continuité et changement*. Cette organisation facilite l'étude de l'histoire et fournit une structure narrative (parmi maintes autres options) qui permet de cibler les questions essentielles proposées. Dans ce cours, les regroupements sont divisés en fonction de certains points tournants historiques afin de cibler la question essentielle « Comment le Canada d'aujourd'hui a-t-il été façonné par son histoire? ».

### *Histoire du Canada organisée selon des principaux points tournants politiques de l'État-nation*

Consulte le tableau synoptique du cours pour noter les titres des périodes historiques, leur chronologie et les événements/développements qui ont été choisis comme points tournants entre les époques.

11 <sup>e</sup> année <i>Histoire du Canada</i> Titre du regroupement					
Époque/durée					
Point tournant principal entre regroupements					

### *Histoire du Canada organisée selon d'autres critères*

Définis une question essentielle qui déterminera la structure narrative du cours (p.ex., Premières Nations, Métis et Inuits; le statut de la femme; les droits de la personne; les minorités linguistiques, etc.)

Titre proposé du cours :

---



---

Question essentielle :

---



---



Titre du regroupement				
Époque/durée				
Point tournant principal entre les regroupements				

**Définition de périodes historiques et le concept de continuité et changement**

Explique comment l'observation des éléments de continuité et changement a facilité la division de l'étude de l'histoire en époques.

**Définition de périodes historiques et le concept de l'importance historique**

Explique le rôle du concept de *l'importance historique* dans la détermination de périodes ou d'époques.



## TÂCHE : ÉVALUER LES EFFETS D'UN PERSONNAGE OU D'UN ÉVÉNEMENT

Quoi? Événement historique :

---

---

Qui? Personnes / groupes impliqués :

---

---

Importance des conséquences :

1 – minime

2 – moyenne

3 – majeure

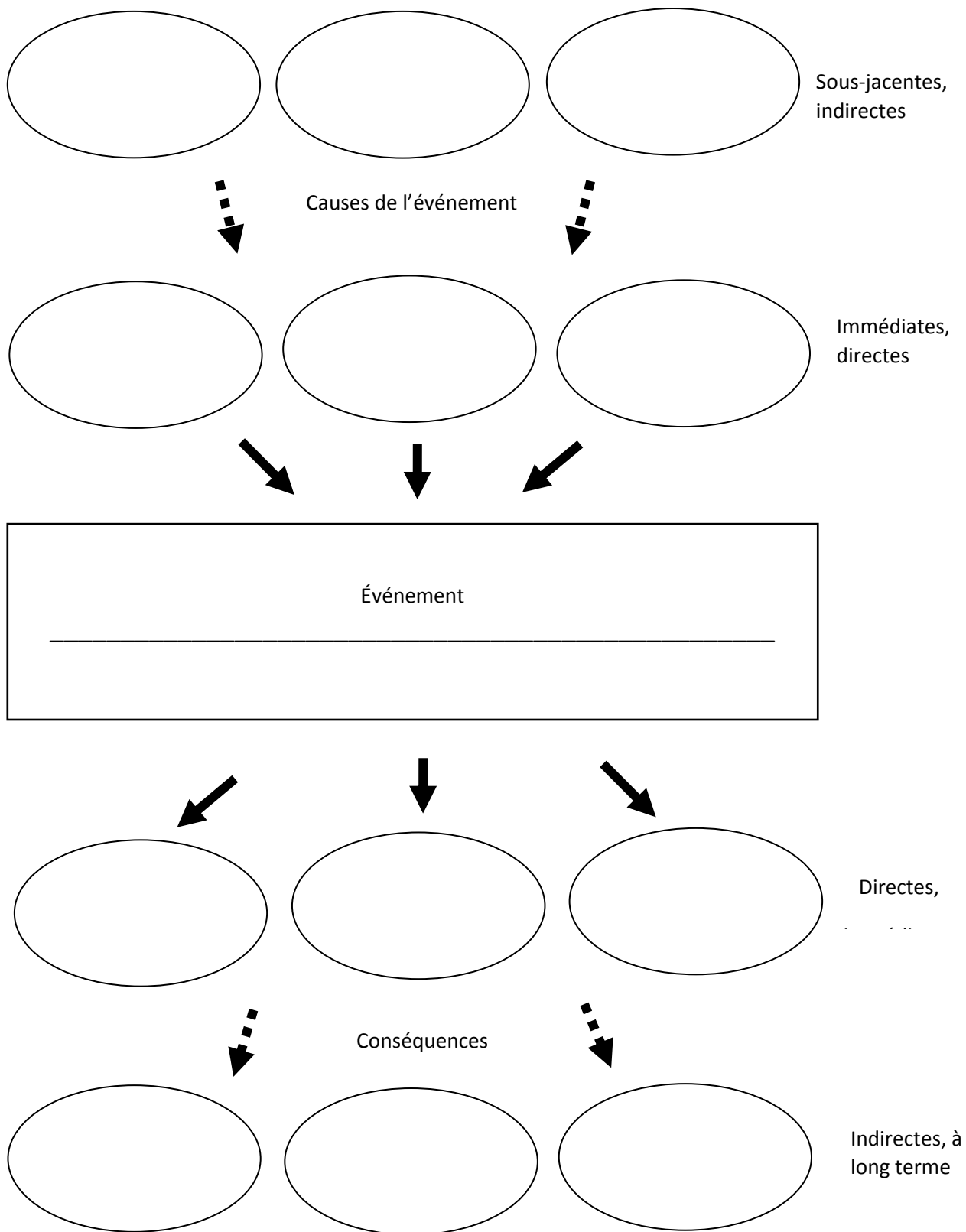
Cause/facteur	Rôle (condition préalable ou élément déclencheur)	Conséquence(s) ou effet(s) (à court terme et à long terme)	Importance (1-3)





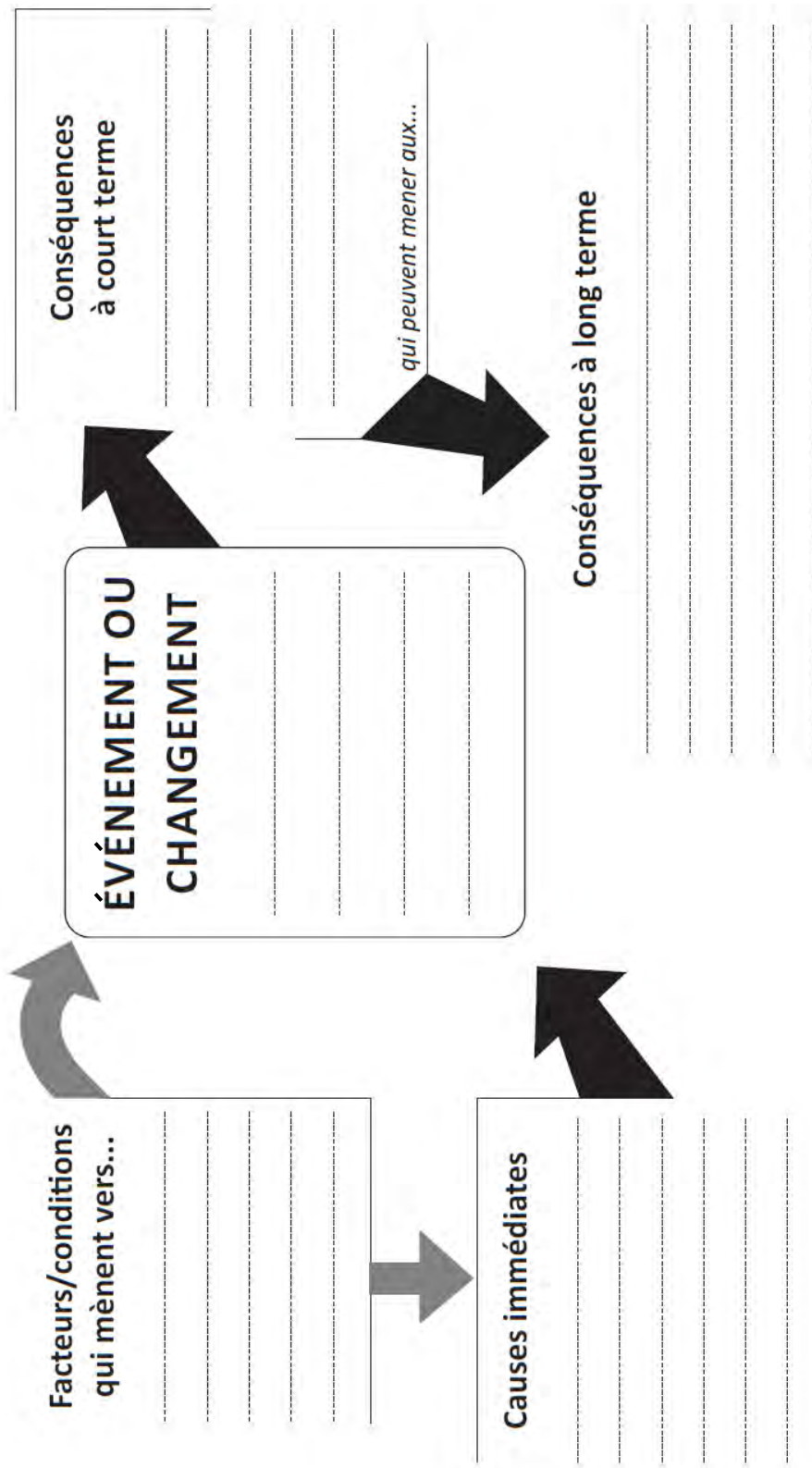


TÂCHE : ILLUSTRER LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES



Ruled lines for writing.

TÂCHE : DIAGRAMME DES CAUSES ET DES CONSÉQUENCES HISTORIQUES



Lined area for student responses, consisting of 25 horizontal lines.

## TÂCHE : ANALYSER LE CONTEXTE D'UN PERSONNAGE OU D'UNE ACTION

Personne, groupe, culture ou société en question :
Époque historique et lieu :
Décision ou action à étudier :
Dans quel contexte historique cette décision ou action a-t-elle eu lieu? (valeurs, pratiques, croyances pertinentes)
Circonstances de cette personne ou de ce groupe à l'époque :
Y a-t-il eu désaccord ou controverse concernant cette action au moment où il a eu lieu? De la part de qui et pourquoi?
Comment un individu affecté par cette action se serait-il senti au moment de l'action?
Cette décision ou cette action serait-elle différente si elle s'était passée à une autre époque ou maintenant? Explique.



Identifie les sujets ou questions d'intérêt et analyse la perspective acceptée par la société de l'époque pour la comparer à celle qui est généralement acceptée aujourd'hui.

Sujet/question d'intérêt	Perspectives/valeurs acceptées dans le passé (préciser l'époque)	Perspectives/valeurs généralement acceptées aujourd'hui
p.ex., rôle de la femme		
p. ex., rôle du gouvernement fédéral		
p.ex., statut citoyen des personnes autochtones		
p. ex., rôle des Églises dans la société		
p. ex., responsabilités environnementales		
p.ex., mariage homosexuel		
Pour quelles raisons ces valeurs auraient-elles changé dans la société au fil du temps?		
Comment et pourquoi ces valeurs pourraient-elles être transformées dans le futur?		



**TÂCHE : ANALYSER LES VALEURS ET L'IMPACT D'UNE DÉCISION HISTORIQUE**

Action ou enjeu historique à analyser :

Détails pertinents (date, individus/groupes impliqués, intentions, etc.) :

Description du contexte historique (y inclus des événements ou développements synchroniques) :



Opinions courantes de divers groupes à l'époque au sujet de cet enjeu :

Selon les valeurs prédominantes actuelles, est-ce que cette action ou cette décision historique était justifiable?

Est-ce que cette action ou décision a un impact aujourd'hui? Explique.

Avons-nous une responsabilité en tant que citoyens de faire des réparations pour cette injustice ou erreur? Explique.