

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"> - schéma des idées principales - organigramme de prise de décisions - diagramme hiérarchique - diagramme de Venn - tableau cyclique - tableau séquentiel - schéma ou réseau conceptuel - tableau de « pour » et « contre » - tableau de comparaison - ligne du temps illustrée et annotée - évaluation de la fiabilité des sources - comparaisons de sources primaires ou secondaires - comparaisons de points de vue ou de perspectives - schéma SVA plus (Savoir, Veut savoir, Appris) - bibliographie annotée - Webographie annotée - analyse de sources historiques - identification d'anachronismes - repérage et classement de sources primaires et secondaires - comparaison de sources primaires - repérage de faits et d'opinions dans une source - identification de préjugés ou d'énoncés de valeurs dans une source historique - élaboration de questions de recherche historique - réflexion suite à une sortie scolaire - analyse de l'importance historique d'un événement ou d'un personnage - interprétation d'une source primaire - comparaison de l'importance de phénomènes historiques - critique d'un manuel d'histoire - table des matières pour un livre d'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> - biographie historique - analyse d'un document historique - compte rendu d'un développement historique - journal, revue ou reportage historique - critique de film historique - itinéraire de voyage - journal personnel - lettre à un personnage marquant - proposition de projet - discours - portrait de personnage - critique de livre ou de film - éloge (personnage historique) - chronique de journal - reportage (actualité, événement historique) - directives, mode d'emploi - lettre persuasive - questionnaire ou sondage - carte d'identité (personnage) - scénario d'une pièce de théâtre - scénarimage (vidéo) - documentaire historique - jeu de rôle - simulation d'un événement historique - analyse d'une œuvre d'art historique - reproduction d'artefact - maquette - annonce publicitaire - carte historique illustrée - appréciation d'un lieu historique - plan de lieu historique - plan de monument historique - débat ou délibération - entrevue fictive d'un personnage historique - production audiovisuelle sur un événement historique

LISTE DE TÂCHES ET DE PRODUCTIONS SUGGÉRÉES (SUITE)

Variantes de prise de notes	Types de dissertations historiques
<ul style="list-style-type: none"> - formuler une définition - déterminer les caractéristiques essentielles d'un phénomène - classer une série d'idées - déterminer une liste de priorité ou d'importance - classer des événements en ordre d'importance - tableau de causes et de conséquences - tableau de continuité et de changement - déterminer l'ordre chronologique - écrire un résumé des points saillants - analyser/critiquer une source primaire ou secondaire - écrire une réflexion personnelle sur un événement - analyser ou définir des liens entre le passé et le présent - créer une présentation <i>PowerPoint</i> ou <i>Prezi</i> des éléments importants 	<ul style="list-style-type: none"> - description basée sur des sources primaires et secondaires - comparaisons de perspectives de divers groupes sociaux, culturels, etc. ou de diverses époques - argument historique (p. ex., analyse d'importance, analyse de liens au présent.) - analyse de causes et de conséquences d'un phénomène historique - analyse de problème et de solution - narration ou chronologie - énoncé de position sur un phénomène ou un événement - évaluation de la dimension éthique d'un événement historique - biographie historique - réflexion sur une connaissance fondamentale

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^e 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^e 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.

A series of 20 horizontal dashed lines for writing.


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>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</p> <p>IH</p>	<p>ÉTABLIR L'IMPORTANCE HISTORIQUE</p> <p><i>Comment décider de ce qui est important du passé?</i></p>	<p>NOTES</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>

A series of 20 horizontal dashed lines for writing.

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.

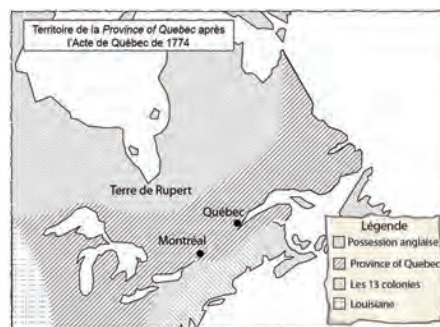
Source primaire, Extraits de l'Acte de Québec :

<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

Image (carte) : 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, 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 with 20 horizontal dashed lines.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

DESCRIPTEURS		
<p>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</p> <p>P</p>	<p>UTILISER DES PREUVES HISTORIQUES</p> <p><i>Comment pouvons-nous connaître le passé?</i></p>	<p>Décrire un événement historique en faisant référence à une ou deux sources fiables</p> <p>Reconnaître que les explications et récits historiques sont basés sur diverses traces du passé (p. ex., artefacts, journaux, images, lettres, documents officiels)</p> <p>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</p> <p>Citer les sources d'information historique consultées</p> <p>Dégager des données historiques à partir d'une variété de types de sources</p> <p>Identifier des erreurs historiques (anachronismes) dans les sources consultées</p> <p>Interpréter de façon critique une variété de sources primaires et secondaires</p> <p>Citer au complet les sources consultées en suivant un modèle bibliographique cohérent</p> <p>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</p> <p>Estimer la valeur comparative de diverses sources d'information sur le passé</p> <p>Démontrer une compréhension de la qualité interprétative de la discipline qu'est l'histoire</p>
		<p>NOTES</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>

Handwriting practice area consisting of 20 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/

Archives de Radio-Canada, *René Lévesque* :

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/

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?

A series of 20 horizontal dashed lines for writing.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

DESCRIPTEURS		
<p>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</p> <p>C+C</p> <p>DÉGAGER LA CONTINUITÉ ET LE CHANGEMENT</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>Identifier et décrire des changements significatifs dans l'étude d'une période ou d'un thème historique</p> <p>Distinguer des éléments de continuité et de changement entre le passé et le présent</p>	<p>Comparer une variété d'éléments sociaux et culturels au fil de plusieurs périodes historiques</p> <p>Analyser le taux variable et l'impact du changement et de la continuité au fil du temps</p> <p>Expliquer l'importance de la continuité dans l'histoire d'un groupe ou d'une société</p>
	<p>Analyser et évaluer une variété de liens entre le passé et le présent</p> <p>Envisager les possibilités de l'avenir basées sur les tendances du passé</p> <p>Décrire, questionner et expliquer les caractéristiques distinctes de diverses périodes historiques</p> <p>Analyser diverses perspectives de progrès et de déclin au sujet des changements historiques</p>	<p>NOTES</p>

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

A series of 20 horizontal dashed lines for writing.

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

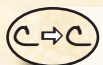
Les élèves analysent les causes et les conséquences de la Résistance de la Rivière-Rouge (1869-1870). Ils décrivent la résistance et dégagent ses principales causes, directes et indirectes, ainsi que ses répercussions immédiates et à long terme. Ils mènent par la suite une recherche pour dévoiler les 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.

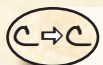


Analyser les causes et les conséquences

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.




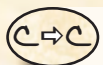
Analyser les causes et les conséquences

A large white rectangular area containing 20 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>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</p> <p>C → C</p> <p>ANALYSER LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES</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.

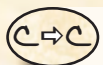
RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

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

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/>

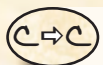
Manitobia, *La naissance du Manitoba* :
<http://manitobia.ca/cocoon/launch/fr/themes/bom>

Société historique de Saint-Boniface, *Au pays de Riel* :
<http://www.shsb.mb.ca/paysriel/accueil.html>

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



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^e siècle? Est-il possible de s’en faire une représentation, dans le contexte de notre société de consommation et de technologie du 21^e 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^e siècle (les années 1600) et au 18^e 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.


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 20 horizontal dashed lines for writing.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

DESCRIPTEURS	
<p>ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE</p> <p>PH</p> <p>ADOPTER UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE</p> <p><i>Comment comprendre les expériences du passé, puisqu'elles sont différentes de celles du présent?</i></p>	<p>NOTES</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>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>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>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>

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dashed lines.

RESSOURCES D'APPRENTISSAGE POUR CETTE ACTIVITÉ

Site Web « Dictionnaires d'autrefois - Dictionnaires des 17^e, 18^e, 19^e et 20^e 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 traitement 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 Chateaux, 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, ledit grand Sagamo Anadabijou, l'ayant attentivement 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 posément, s'arrestant quelquefois un peu, & puis reprenoit la parole en

leur disant, Que veritablement ils deuoient estre fort contents 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 fortifmes 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 ^e iour, nous fufmes trouuuer les fauuges	Le 27 ^e jour, nous fusmes trouver les Sauvages	Le 27 ^e 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.

vne lieuë (une lieue)	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 geometriques, selon le different usage des provinces & des pays <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 1^{re} 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^e édition (1932-35)</i>
prendre du Petun	Petun. s. m. Tabac, herbe dont les feuilles sont fort grandes, qu'on fait secher pour prendre en fumée, ou pour mascher, ou qu'on met en poudre pour prendre par le nez. <i>Bon petun. prendre du petun. petun de Virginie, &c.</i> <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 1^{re} édition (1694)</i>	Pétun. n. m. Ancien nom du tabac. <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 8^e édition (1932-35)</i>
les Sauvages (les Sauvages)	Sauvage, se dit aussi, De certains Peuples qui vivent ordinairement dans les bois, sans religion, sans loix, sans habitation fixe, & plustost en bestes qu'en hommes. <i>Les peuples sauvages de l'Amerique, de l'Affrique &c.</i> En ce sens, il est aussi subst. <i>Les Sauvages de l'Amerique. il a vescu long-temps parmi les Sauvages, un Sauvage.</i> <i>Source : Dictionnaire de L'Académie française, 1^{re} 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^{er} 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^e 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.

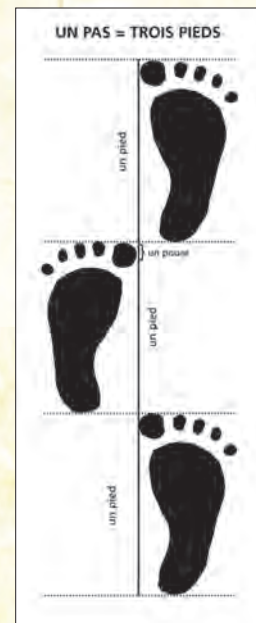
Exercice pratique : Calculer les dimensions de la maison du grand chef Anadabijou.

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^{re} 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^{re} 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.


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 large white rectangular area containing 25 horizontal dashed lines for student writing, set against a background of an old map.


GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE HISTORIQUE

UN CONTINUUM DE LA MAÎTRISE DES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

ÉLÉMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE	DESCRIPTEURS
<p>CONSIDÉRER LA DIMENSION ÉTHIQUE DE L'HISTOIRE</p> <p><i>Comment les valeurs et les croyances façonnent-elles l'histoire?</i></p> <p><i>Quel est notre devoir face aux actes et décisions du passé?</i></p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <p>Distinguer 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>Évaluer le rôle des valeurs et des croyances dans une variété de sources et d'explications historiques</p> <p>Réfléchir sur des questions de la responsabilité citoyenne face aux événements et décisions du passé</p> <p>Analyser et évaluer comment les erreurs et injustices du passé peuvent servir à éclairer les décisions morales du présent</p> <p>Analyser des perspectives et des arguments divergents concernant l'interprétation historique</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>
NOTES	

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
- Assemblée des Premières Nations, Secteur des pensionnats : 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
- *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>



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 :	
Estimation de l'importance : 1 – faible 2 – modérée 3 – forte	
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



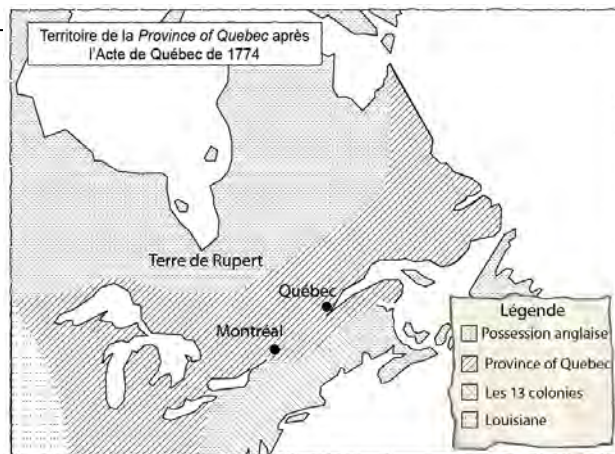
<p>Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il eu des effets de longue durée? Décris.</p>	<p>1 2 3</p>
<p>Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il été reconnu par la société? Comment?</p>	<p>1 2 3</p>
<p>Cet événement/ce développement/ce personnage a-t-il révélé un élément distinctif 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;">Total</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

Image (carte) : 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.

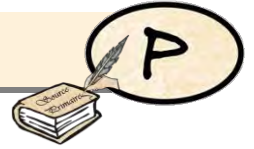
Des exemples de sources secondaires sont :

- 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?



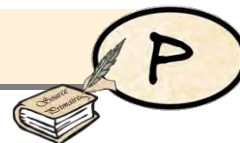


Est-ce que ce document exprime un point de vue (implicite ou explicite)? Explique.

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 :		
	Forces	Faiblesses
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 :		

A series of horizontal lines for writing.

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.

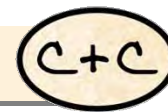
Observer aussi que la préservation d'éléments du passé sans réflexion peut aussi avoir des effets nuisibles.



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				

Lined writing area consisting of 20 horizontal lines.



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 ^e 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

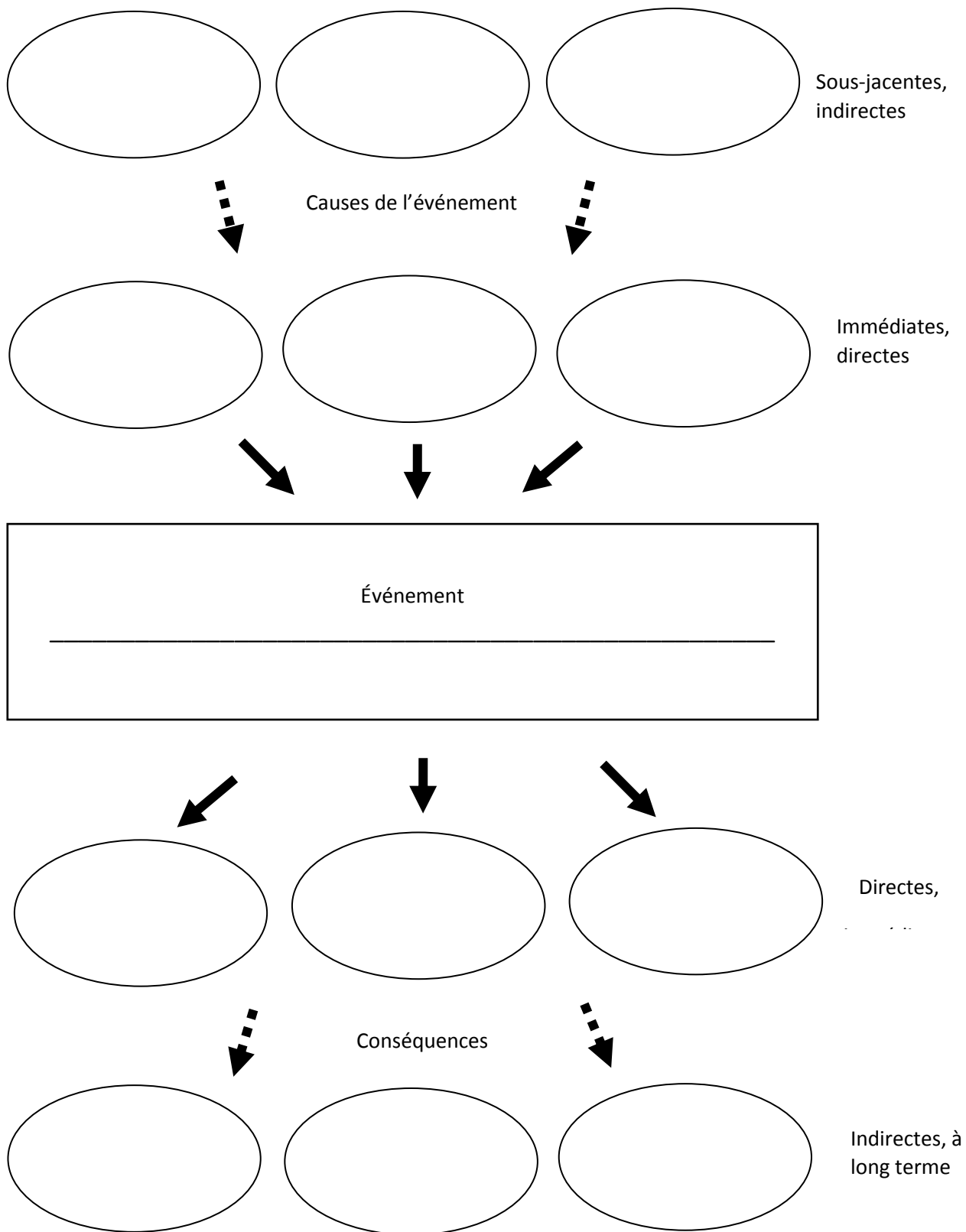
2 – moyenne

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)

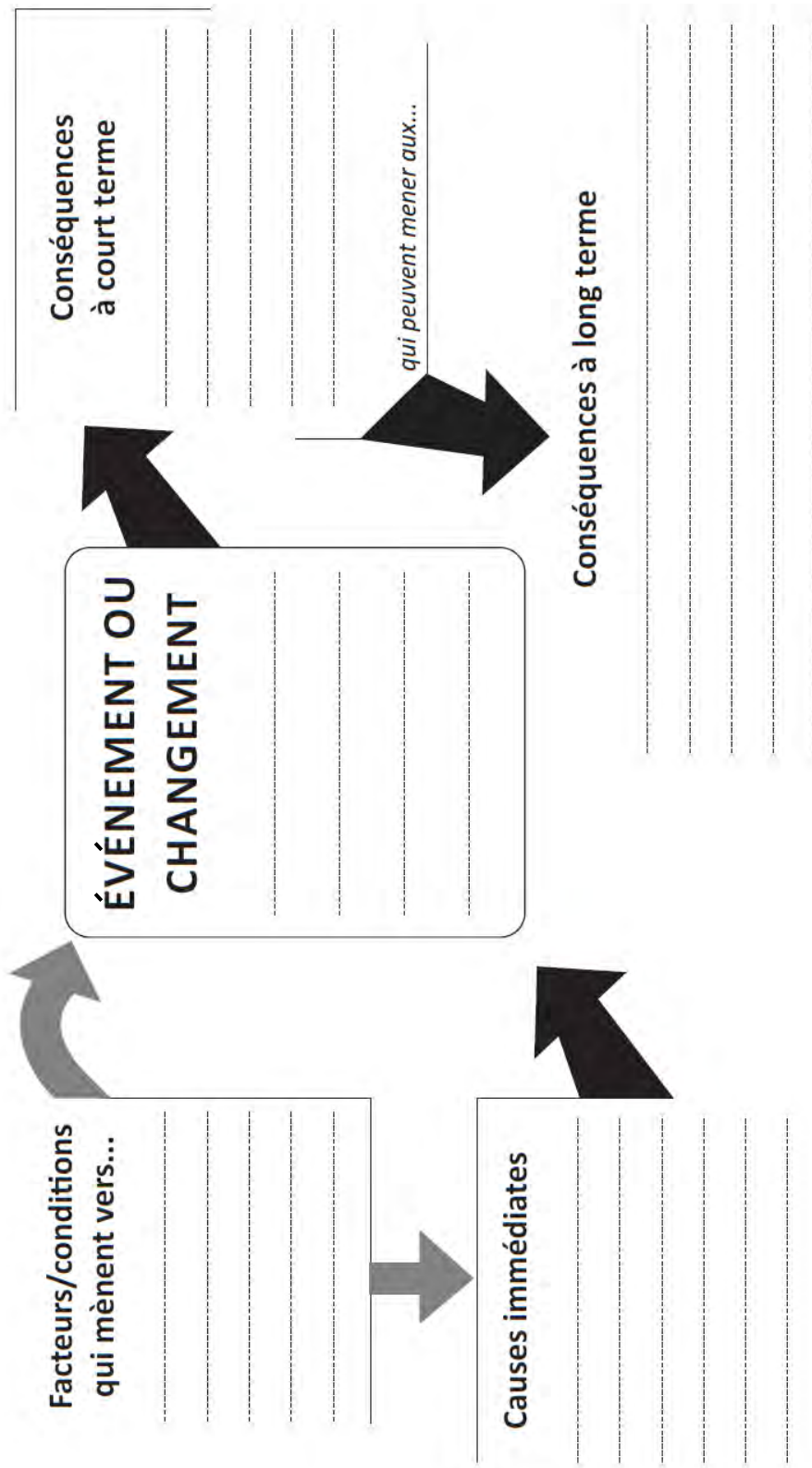


TÂCHE : ILLUSTRER LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES



Lined writing area with 20 horizontal lines.

TÂCHE : DIAGRAMME DES CAUSES ET DES CONSÉQUENCES HISTORIQUES



A series of 24 horizontal lines for writing.

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.