



Sciences humaines
5^e année
Programme français

Programme d'études :
Document de mise
en œuvre

SCIENCES HUMAINES

5^e année

Programme français

Programme d'études :
Document de mise en œuvre

*Le Canada avant la Confédération :
peuples et récits du territoire*

2005

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Données de catalogage (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba)

372.83 Sciences humaines 5^e année, programme français, programme d'études : document de mise en œuvre.

ISBN 0-7711-3404-5

1. Sciences humaines – Étude et enseignement (Primaire) – Manitoba – Programmes d'études. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Tous droits réservés © 2005, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, Division du Bureau de l'éducation française, 1181, avenue Portage, salle 509, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3 Canada
Téléphone : (204) 945-6916 ou 1 800 282-8069, poste 6916
Télécopieur : (204) 945-1625
Courriel : bef@merlin.mb.ca

Tous les efforts ont été faits pour respecter la *Loi sur les droits d'auteur* en indiquant l'origine des textes ou des tableaux. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une prochaine version.

Par la présente, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba autorise la reproduction de ce document ou de certains extraits à des fins éducatives et non lucratives. L'autorisation ne s'applique pas aux pages provenant d'autres sources.

Le présent document est également disponible sur le site Web du Ministère à l'adresse suivante :
<http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/sh/fl1/index.html>.

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

REMERCIEMENTS

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba aimerait exprimer ses remerciements aux membres du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens et à tous les participants à l'élaboration du *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences humaines, Maternelle à la 8^e année* (2003) dont se sont inspirés les concepteurs des documents de mise en œuvre en sciences humaines.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba remercie également les personnes suivantes qui ont contribué au cours de plusieurs années à l'élaboration et à la révision de *Sciences humaines 5^e année, programme français, Programme d'études : Document de mise en œuvre*.

Comité d'élaboration des résultats d'apprentissage en sciences humaines 5^e – 8^e années :

Emmanuel Calisto	Enseignant	West St. Paul School Division scolaire Seven Oaks
Lyne Courtemanche	Enseignante	École Laura Secord Division scolaire Winnipeg
Wayne Davies	Enseignant	Selkirk Junior High Division scolaire Lord Selkirk
Gordon Jones	Enseignant	Virden Junior High Division scolaire Fort La Bosse
Mervin McKay	Enseignant	Eastwood School Division scolaire Mystery Lake
Ron Munro	Conseiller pédagogique indépendant	
Huguette Phaneuf	Enseignante	Collège Louis-Riel Division scolaire franco-manitobaine
Myron Tarasiuk	Enseignant	R. F. Morrison School Division scolaire Seven Oaks

Conseillers universitaires

Jarvis Brownlie	Département d'histoire, Université du Manitoba
Luc Côté	Département d'histoire, Collège universitaire de Saint-Boniface
Richard Harbeck	Faculté d'éducation, Université du Manitoba
Bill Norton	Département de géographie, Université du Manitoba
Ken Osborne	Faculté d'éducation, Université du Manitoba

Personnel d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Division des programmes scolaires :

Bruce Backhouse	Conseiller pédagogique	Direction de l'élaboration des programmes
Diane Cooley	Coordonnatrice	Section des programmes d'études
Ken Horton	Conseiller pédagogique	Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Larry Labelle	Conseiller pédagogique	Section des programmes et de la politique
Linda Mlodzinski	Conseillère pédagogique en sciences humaines	Direction de l'élaboration des programmes

Division du Bureau de l'éducation française :

Élaboration du *Document de mise en œuvre de la 5^e année* :

Denise Perron (rédactrice)	Contractuelle
Cécile Alarie-Skene	Conseillère pédagogique en sciences humaines
Jean-Vianney Auclair	Directeur, Développement et implantation des programmes
Marcel Bérubé	Rédacteur de programmes d'études
Renée Gillis	Conseillère pédagogique en sciences humaines
Sylvie Huard-Huberdeau	Conseillère pédagogique en sciences humaines

Comité de révision du *Document de mise en œuvre de la 5^e année* :

Gisèle Corrigan	Enseignante	École New Era Division scolaire Brandon
Danielle Ivory	Enseignante	École Guyot Division scolaire Louis-Riel
Aline Jubinville	Enseignante	École Belmont Division scolaire Seven Oaks
Paulette Lambert	Enseignante	École communautaire Réal-Bérard Division scolaire franco-manitobaine
Renée Tremblay	Enseignante	École Saint-Lazare Division scolaire franco-manitobaine

Révision linguistique du *Document de mise en œuvre de la 5^e année*

Pierre Lemoine	Correcteur (pigiste)
Carole Freynet-Gagné	Traductrice (pigiste)
Lucien Chaput	Éditeur (pigiste)

Mise en page et conception graphique

Candace Lipischak	Opératrice de traitement de texte Artiste/graphiste	Division du Bureau de l'éducation française
Tim Pohl	Graphiste	Division des programmes scolaires

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Raison d'être du document	1
Historique du document	1
Organisation du <i>Document de mise en œuvre</i>	1
Nature des sciences humaines	2
Vision pour les sciences humaines	2
Rôle des sciences humaines	2
Perspectives et contenu francophones	2
Perspectives et contenu autochtones	4
Diversité, équité et multiculturalisme	5
Conscience environnementale	6
Principes directeurs des programmes d'études en sciences humaines	8
Le processus d'apprentissage	8
L'enseignement	8
L'évaluation	10
La littératie en sciences humaines	13
L'approche de sujets controversés	14
Encadrement pédagogique	15
Schéma conceptuel des sciences humaines M à S4	15
Le concept fondamental de la citoyenneté	16
Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	17
Identité, culture et communauté (I)	17
La terre : lieux et personnes (T)	17
Liens historiques (H)	17
Interdépendance mondiale (M)	18
Pouvoir et autorité (P)	18
Économie et ressources (E)	19
Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)	20
Les RAS relatifs aux connaissances	20
Les RAS relatifs aux habiletés	20
Les RAS relatifs aux valeurs	22
Les résultats d'apprentissage particuliers (RAP)	23
Lecture des RAS	25
Démarche pédagogique suggérée	26
La mise en situation	26
La réalisation	26
L'intégration	27
L'apprentissage fondé sur les ressources	27
Le processus de recherche	28
Ressources de la DREF	30
Vue d'ensemble de la 5^e année	32
Organisation suggérée des regroupements	32
<i>Le Canada avant la Confédération : peuples et récits du territoire</i>	33
Aperçu du cours	33

Temps consacré à l'enseignement du cours	33
Matériel utile à l'enseignement du cours	33
La citoyenneté et l'apprentissage de l'histoire du Canada	34
Structure du <i>Document de mise en œuvre</i>	35
Lecture des blocs	36
Les habiletés en sciences humaines	39
Les RAS organisés par RAG	41
Les RAS organisés par regroupements	47
Bibliographie	53
Regroupement 1 : Les Premiers peuples	59
Aperçu du regroupement	61
Mise en situation	65
Réalisation	67
Bloc 1 – Les origines des Premiers peuples	67
Bloc 2 – Les territoires des Premiers peuples	71
Bloc 3 – Les modes de vie des Premiers peuples	75
Bloc 4 – Les récits des Premiers peuples	81
Bloc 5 – Le leadership autochtone	85
Bloc 6 – Les interactions entre les communautés autochtones	89
Intégration	95
Ressources éducatives suggérées	97
Regroupement 2 : Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763)	113
Aperçu du regroupement	115
Mise en situation	121
Réalisation	123
Bloc 1 – Les motivations de l'exploration européenne	123
Bloc 2 – Des explorations en Amérique du Nord	127
Bloc 3 – L'immigration et la colonisation	133
Bloc 4 – Rencontre de cultures	137
Bloc 5 – La Nouvelle-France	141
Bloc 6 – Conflits coloniaux	147
Intégration	153
Ressources éducatives suggérées	155
Regroupement 3 : Le commerce des fourrures	169
Aperçu du regroupement	171
Mise en situation	175
Réalisation	177
Bloc 1 – La quête des fourrures	177
Bloc 2 – Le territoire des fourrures	183
Bloc 3 – Les compagnies	189
Bloc 4 – Les gens des fourrures	193
Bloc 5 – La nation métisse	199
Intégration	205
Ressources éducatives suggérées	207

Regroupement 4 : Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)	223
Aperçu du regroupement	225
Mise en situation	231
Réalisation	233
Bloc 1 – La vallée de la rivière Rouge	233
Bloc 2 – Les voisins	239
Bloc 3 – Les rébellions du Haut-Canada et du Bas-Canada	245
Bloc 4 – Les modes de vie	251
Bloc 5 – Les nouveaux venus	255
Bloc 6 – Les artisans d’un pays neuf	259
Bloc 7 – Les habitants d’un pays neuf	263
Intégration	269
Ressources éducatives suggérées	271
Annexes	285
Annexes polyvalentes A – O	286
Annexes : Regroupement 1 – Les Premiers peuples	310
Annexes : Regroupement 2 – Les débuts de la colonisation européenne ...	341
Annexes : Regroupement 3 – Le commerce des fourrures	411
Annexes : Regroupement 4 – Le Canada comme colonie britannique	446

INTRODUCTION

Raison d'être du document

Sciences humaines, 5^e année, programme français, programme d'études : Document de mise en œuvre, auquel on se référera ci-après sous le nom de *Document de mise en œuvre*, précise les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques que doivent atteindre les élèves manitobains de la 5^e année en sciences humaines.

Ce document appuie l'implantation des résultats d'apprentissage, la planification de l'enseignement et la sélection de ressources pédagogiques en sciences humaines en 5^e année dans les écoles françaises du Manitoba. Pour ce faire, il propose aux enseignants des situations d'apprentissage, des stratégies d'enseignement et d'évaluation et des ressources pédagogiques. Le *Document de mise en œuvre* ne doit pas être considéré comme exhaustif ni restrictif. Au contraire, il se veut flexible, et l'enseignant est encouragé à l'adapter à son milieu et à ses élèves.

Historique du document

Le *Document de mise en œuvre* est fondé sur le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 8^e année* (2003). Le *Cadre manitobain* définit les principes directeurs qui orientent les programmes d'études de sciences humaines au Manitoba ainsi que les résultats d'apprentissage généraux qui se poursuivent de la maternelle jusqu'au secondaire 4. Les résultats d'apprentissage généraux et les fondements des sciences humaines du *Cadre manitobain* se sont inspirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, M à 9* (2002), un projet de recherche et de collaboration entrepris sous la tutelle du Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest et le Nord canadiens.

Ce *Document de mise en œuvre* a été élaboré par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba en collaboration avec une équipe d'éducateurs manitobains provenant de divers contextes scolaires. Le processus d'élaboration des résultats d'apprentissage a fait appel à la participation d'enseignants francophones, autochtones et anglophones, de conseillers universitaires en histoire, en géographie et en éducation, ainsi que de représentants d'une variété de communautés culturelles du Manitoba. Un comité de révision, composé d'enseignants de sciences humaines dans le programme français et le programme d'immersion française de la 5^e année, a également contribué à l'élaboration et à la validation du *Document de mise en œuvre*.

Organisation du Document de mise en œuvre

Le *Document de mise en œuvre* comprend les sections suivantes :

- **une introduction générale**, qui présente les fondements philosophiques et les principes directeurs de l'enseignement des sciences humaines;
- **un encadrement pédagogique** des sciences humaines au Manitoba, qui présente l'organisation conceptuelle des programmes d'études de sciences humaines de la maternelle au secondaire 4;
- **une vue d'ensemble des sciences humaines de la 5^e année**, qui présente un aperçu de l'année ainsi que des conseils généraux sur l'emploi du *Document de mise en œuvre* pour faciliter l'enseignement du cours;



- **les quatre regroupements du cours, *Le Canada avant la Confédération : peuples et récits du territoire***, qui proposent des situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que des ressources éducatives pour appuyer l'acquisition de tous les résultats d'apprentissage spécifiques de la 5^e année;
- **des annexes reproductibles**, qui appuient l'apprentissage des sciences humaines de la 5^e année. Le symbole du trombone indique que le texte est associé à une annexe dans cette section du document.

Nature des sciences humaines

Les sciences humaines visent à l'étude des relations que les êtres humains entretiennent entre eux ainsi qu'avec leur environnement. Au Manitoba, l'étude des sciences humaines est axée plus particulièrement sur l'histoire et sur la géographie tout en intégrant les éléments pertinents d'autres disciplines. Par l'étude des êtres humains dans leur milieu physique, social et culturel, les sciences humaines permettent d'examiner le passé et le présent en vue d'orienter l'avenir. Les sciences humaines aident les élèves à acquérir les connaissances, les habiletés et les valeurs nécessaires pour devenir des citoyennes et citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés à l'échelle locale, nationale et internationale.

Vision pour les sciences humaines

Le programme d'études de sciences humaines est fondé sur les concepts de citoyenneté et d'identité, dans un contexte canadien et mondial. Soucieux de tenir compte des multiples voix qui ont façonné et qui continuent de façonner l'expérience canadienne, les concepteurs des programmes d'études au Manitoba y ont intégré des perspectives autochtones et francophones tout en tenant compte des perspectives de diverses collectivités culturelles. Les sciences humaines amènent les élèves à participer au débat continu concernant la citoyenneté et l'identité au Canada et dans le monde, et les incitent à devenir des citoyennes et citoyens actifs au sein de leurs communautés. Les sciences humaines préparent également les élèves à la prise de décisions éclairées et éthiques face aux défis que présente une démocratie pluraliste.

Rôle des sciences humaines

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

Au Manitoba, l'apprentissage en sciences humaines depuis la maternelle jusqu'au Secondaire 4 se répartit dans les catégories suivantes : **le Canada, le monde, l'environnement, la démocratie, les compétences générales.**

Perspectives et contenu francophones

L'école française se doit d'être un établissement de langue, d'identité, de culture et d'intégration communautaire. Les sciences humaines tiennent un rôle capital dans cette mission. Le programme de sciences humaines a pour mission, particulièrement dans les écoles françaises, d'assurer la vitalité de la langue et de la culture et de contribuer à la croissance et à l'épanouissement de la communauté francophone. Il joue un rôle déterminant en amenant les élèves à développer les connaissances, les habiletés et les valeurs requises pour la construction d'une identité francophone et qui les rendent aptes à s'intégrer et à participer à l'épanouissement de leurs communautés, de la société et du monde.

Pour ce faire, l'enseignement des sciences humaines doit être dispensé dans un environnement linguistique et culturel riche qui permet aux élèves de s'intégrer à la culture française et à la communauté francophone à l'échelle locale, nationale et mondiale.

Au Manitoba, comme ailleurs en milieu francophone minoritaire, les élèves des écoles françaises ont parfois des compétences inégales en français. De plus, de nombreuses différences culturelles existent selon les origines de la famille de chacun. Un certain nombre d'élèves vivent dans le contexte de familles exogames où l'un des parents ne parle pas français. La diversité d'expériences linguistiques et culturelles au sein des écoles françaises pose des défis aux enseignants. Ces derniers doivent être conscients de cette diversité et du fait que pour plusieurs élèves l'école constitue le seul endroit où se vit l'expérience du français.

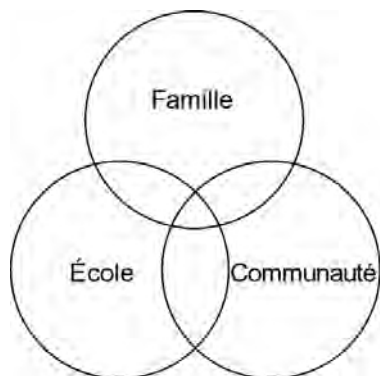
Le rôle de l'école française en milieu minoritaire diffère de celui d'une école en milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école française en milieu minoritaire doit développer les savoir-vivre et les savoir-devenir nécessaires à la préparation des gens qui assureront l'avenir des communautés francophones.

Les sciences humaines permettent aux élèves d'acquérir une littératie qui prend quatre formes distinctes mais intimement liées entre elles : la littératie personnelle, la littératie communautaire, la littératie scolaire et la littératie critique. Ce sont ces littératies qui permettront aux élèves francophones de s'affirmer et de devenir des participants actifs dans leurs communautés au niveau local, national ou international.

- *La littératie personnelle* est l'habileté à se lire et à s'affirmer en tant que francophone. Elle correspond à l'habileté à employer le français, à comprendre les dimensions de son identité francophone et à savoir comment s'affirmer et agir positivement en tant que citoyenne ou citoyen francophone.
- *La littératie communautaire* est l'habileté à lire sa communauté francophone. La littératie communautaire comprend la façon de penser, de dire, de faire et de vivre de la communauté francophone ainsi que celle de la société dans son ensemble. Elle comprend aussi la capacité de s'intégrer à la communauté et à la société.
- *La littératie scolaire* est l'habileté à parler, à lire et à écrire en vue de la réussite scolaire. C'est l'habileté à saisir les concepts et à établir des liens entre les idées.
- *La littératie critique* est l'habileté de traitement de l'information et des idées en vue de développer une pensée critique et créative.

Le programme de sciences humaines dans les écoles françaises met l'accent sur les partenariats aptes à favoriser l'acquisition de la langue, l'intégration à la culture et à la communauté ainsi qu'une solide identification à la francophonie. La famille et l'école doivent s'unir à la communauté pour garantir l'apprentissage de la langue, la construction de l'identité, l'intégration culturelle et communautaire ainsi que la réussite scolaire.

Ces trois milieux, famille, école et communauté, exercent des influences déterminantes dans la vie des élèves en ce qui a trait à l'acquisition de la langue, à l'intégration de la culture et à la communauté, à la construction de l'identité et à la réussite scolaire.



Il est essentiel que les élèves associent les expériences d'apprentissage qu'ils vivent en français en contexte scolaire à des expériences significatives, utiles et pertinentes, et que ces expériences leur permettent de construire un rapport positif à la langue. C'est pourquoi les sciences humaines mettent l'accent, dans la mesure du possible, sur le décloisonnement de l'école en favorisant des interactions avec la communauté. C'est dans la communauté qu'on peut mieux vivre le sens, la valeur et l'utilité de la langue et de la culture françaises.

Pour acquérir et maintenir le français en tant que langue première et pour réaliser leur potentiel cognitif et la réussite scolaire, les élèves francophones doivent maintenir leur estime de soi en tant que francophones, se créer une identité culturelle positive, accéder aux littératies essentielles au développement de la langue, de la cognition, de l'identité, de la culture et de la communauté, et s'intégrer à une communauté francophone authentique.

Perspectives et contenu autochtones

De nombreux auteurs canadiens, dont John Ralston Saul (2002), affirment que le caractère unique du Canada découle de ses fondements historiques « triangulaires », c'est-à-dire autochtones, francophones et anglophones. L'historien Jacques Lacoursière (2004) affirme également que « l'idéal serait d'avoir une histoire en trois versions : autochtone, anglophone et francophone ».

John Ralston Saul note cependant qu'une bonne partie de l'histoire du Canada a été troublée par le refus d'accepter le rôle central des Autochtones dans le façonnement progressif de la société canadienne. Il constate que « nous reconnaissons en paroles le rôle des autochtones dans la société. Nous avons même de très bonnes intentions dans ce domaine [...]. Et pourtant, si on examine la manière que nous avons au quotidien de nous décrire nous-mêmes, on constate que nous éliminons presque automatiquement le pilier autochtone. »

Une conscience de cette structure tripartite sur laquelle repose la complexité du pays est intégrée à la vision des sciences humaines au Manitoba. Pour cette raison les perspectives autochtones font partie intégrante des résultats d'apprentissage en sciences humaines ainsi que des stratégies favorisées dans le *Document de mise en œuvre*. Il ne s'agit donc pas de limiter la contribution des Autochtones (Premières nations, Métis et Inuit) à des sujets qui les concernent directement, mais de consolider une approche pédagogique qui intègre la vision

du monde, l'histoire et la culture des collectivités autochtones à l'ensemble de l'étude de la société canadienne du passé, du présent et du futur. Une telle approche aide non seulement à corriger les préjugés historiques et sociaux en présentant la voix autochtone à tous les élèves, mais elle appuie aussi l'apprentissage et le développement d'une identité personnelle positive chez les élèves autochtones du Manitoba.



Tout comme n'importe quel autre groupe culturel ou ethnique, les collectivités autochtones du Canada possèdent des croyances, des modes de vie, des langues et des récits très divers. (Pour des renseignements généraux sur les collectivités autochtones au Canada, consulter l'annexe A). Il existe cependant certains éléments communs parmi les collectivités autochtones, de même que parmi les peuples indigènes de partout dans le monde. Il est important de communiquer aux élèves que les perspectives autochtones, malgré leur longue histoire, ne sont pas immuables mais ont évolué au fil du temps et de l'interaction culturelle. Le document du Ministère, *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs* (2003), ainsi que le document *Études autochtones : document cadre à l'usage des enseignants des années intermédiaires (5-8)* (1995), décrivent les nombreux aspects de la vision du monde des Autochtones.

Diversité, équité et multiculturalisme

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

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

L'intégration de perspectives diverses en sciences humaines constitue plus qu'une étude des contributions de divers groupes ethnoculturels et sociaux. Elle va plus loin que l'inclusion de thèmes ou de contenu touchant les perspectives multiculturelles ou la célébration de la diversité culturelle. Elle vise surtout une approche qui favorise la transformation des valeurs, le dialogue interculturel et l'action sociale. Selon le modèle de James Banks (2001), l'éducation multiculturelle la plus efficace devrait reposer sur l'acceptation fondamentale de la diversité humaine, un engagement à la justice et à l'équité, la compréhension interculturelle et une prise de position contre toute forme de discrimination. Une dimension importante de cette approche est la construction identitaire et l'affirmation et l'épanouissement de sa propre identité chez tous les élèves.

Dans cette optique, les concepts d'*équité* et de *diversité* sont au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences humaines au Manitoba. Le Manitoba consiste en des communautés hétérogènes sur le plan linguistique et culturel. Il est important de promouvoir et de soutenir des initiatives éducatives contre le racisme dans les écoles et les salles de classe, et d'adapter nos stratégies d'enseignement et notre choix de ressources afin de répondre aux besoins de la population hétérogène de nos écoles. Une telle approche appuie également chez les élèves du Manitoba une prise de conscience de la diversité humaine à l'échelle planétaire et une sensibilisation à l'interdépendance mondiale des êtres humains.

Le programme d'études de sciences humaines au Manitoba est fondé sur des principes à la fois visionnaires et pratiques. Dans son ensemble, il appuie les objectifs du plan d'action sur la diversité et l'équité en éducation au Manitoba (2003), de « créer des milieux scolaires voués à la justice, à l'égalité, à la démocratie, à l'équité des perspectives économiques pour tous, à la liberté intellectuelle, à la protection de l'environnement et aux droits humains ». Selon ce plan d'action, la notion de **diversité** recouvre toutes les similitudes et les différences entre les êtres humains. Elle implique que soit compris et que soit accepté le caractère unique de tout individu, et que soient respectées les particularités de chacun. **L'équité** est une notion qui implique une volonté d'égalité et de justice sociale dans une société démocratique. L'équité dans le domaine de l'éducation exige que les possibilités éducatives, l'accès aux études et les résultats soient égaux pour tous.

Les stratégies, les activités, les thèmes et le climat de classe en sciences humaines devraient refléter les principes de l'équité et de la justice sociale, du multiculturalisme, de l'inclusion et de l'acceptation des différences entre les êtres humains. Les discussions doivent permettre d'aborder directement des enjeux portant sur le racisme et d'autres formes de discrimination. Le choix des ressources doit comprendre l'inclusion d'une variété de points de vue et doit éviter les stéréotypes; les activités doivent appuyer l'échange et le dialogue entre des personnes de points de vue divergents. Ainsi, les sciences humaines permettent aux élèves de développer les compétences de citoyenneté active et démocratique au sein d'une société pluraliste.

Conscience environnementale

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

Le concept de développement durable exige des connaissances, des habiletés et des valeurs particulières en ce qui a trait à l'analyse critique des enjeux touchant l'environnement, l'économie et le bien-être social. La nature du développement durable repose sur la prise de décision éclairée et éclaircie par de l'information fiable.

L'apprentissage en sciences humaines incorpore les principes du développement durable (ou de la viabilité des activités humaines) dans le but d'amener les élèves à comprendre que la vie humaine ne peut se concevoir sans conserver l'environnement naturel pour les générations à venir. Les élèves doivent donc

analyser et évaluer les répercussions des interactions entre les êtres humains et l'environnement, proposer des solutions possibles aux problèmes environnementaux et prendre des décisions qui font preuve d'un respect des principes de la gestion responsable de l'environnement et du développement durable.

La Commission mondiale de l'environnement et du développement (la Commission Brundtland) a défini le développement durable comme « [...] un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Autrement dit, le développement est essentiel pour satisfaire les besoins des humains et améliorer leur qualité de vie. En même temps, il doit se fonder sur une utilisation efficace et soucieuse de l'environnement de toutes les ressources limitées de la société – naturelles, humaines et économiques.

Selon le Gouvernement du Canada (2003), les finalités du développement durable que doivent considérer les élèves dans leurs études sont les suivantes :

- la préservation des ressources naturelles;
- la préservation des emplois, des industries, du commerce et des collectivités;
- la protection de la santé et du bien-être des Canadiennes et des Canadiens;
- le respect des obligations nationales touchant l'environnement, l'économie et le bien-être social;
- l'amélioration de la qualité de vie partout dans le monde;
- la promotion de l'équité.



Au cours de leur apprentissage en sciences humaines, les élèves devraient analyser les répercussions de leurs décisions personnelles et des activités des sociétés humaines en fonction de l'interdépendance du bien-être social, de l'environnement et de l'économie. (Veuillez consulter l'annexe B pour un schéma qui pourra servir à présenter le concept du développement durable.)

Le document suivant (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse, 2000) offre des renseignements plus détaillés au sujet de l'éducation pour le développement durable dans les écoles du Manitoba : *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration.*

Principes directeurs des programmes d'études en sciences humaines

Le processus d'apprentissage

L'apprentissage est un processus cognitif, affectif, social et culturel qui se manifeste par la prise en charge de l'apprenant face à la construction de ses savoirs (connaissances, valeurs, habiletés) et à leur utilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. L'apprentissage s'effectue au moyen d'expériences nombreuses, variées et significatives, par lesquelles l'apprenant construit et reconstruit les éléments et les modalités de son apprentissage. C'est par l'intermédiaire de ce processus qu'il élargit son champ d'autonomie et qu'il se donne les moyens d'apprendre tout au long de la vie.

L'apprentissage est un processus influencé par plusieurs facteurs : les facteurs personnels (les dispositions individuelles, les styles d'apprentissage, les types d'intelligence, la personnalité, l'estime de soi, le bien-être, la motivation, etc.); les facteurs sociaux (le milieu, les relations avec la famille, les pairs, la communauté, l'enseignant, etc.); les facteurs culturels (les valeurs, les attitudes, la langue, le sens d'appartenance, etc.); les facteurs institutionnels (les politiques, les programmes d'études, etc.).

L'apprentissage prend place lorsque l'apprenant vit des expériences variées et significatives qui lui permettent de s'épanouir selon ses propres besoins personnels, sociaux et culturels. C'est lorsqu'il est activement impliqué et lorsqu'il peut interagir avec son milieu (pairs, enseignants, parents, membres de sa communauté) que l'apprenant peut donner du sens à son apprentissage. Son niveau de motivation repose sur cette interaction ainsi que sur la valeur qu'il accorde à la tâche et à sa perception de ses possibilités de réussite.

L'apprentissage nécessite une prise en charge personnelle par laquelle l'apprenant fait des liens entre ses savoirs antérieurs et les nouveaux savoirs pour modifier et enrichir ses connaissances, ses valeurs et ses habiletés de façon à les appliquer dans de nouveaux contextes. Au fur et à mesure que l'apprenant développe son autonomie, il vient à mieux se connaître comme apprenant, c'est-à-dire à être davantage conscient de l'objet de son apprentissage et du processus qu'il utilise pour apprendre.

En sciences humaines, les connaissances, les habiletés et les valeurs sont des aspects interdépendants de l'apprentissage qu'on vise à intégrer dans l'enseignement. Pour que l'apprentissage des sciences humaines soit significatif, il faut pouvoir passer du général au particulier, savoir incorporer les connaissances générales de base et profiter des occasions d'approfondir certains sujets.

L'enseignement

L'enseignement s'insère dans le développement global des apprenants en proposant des situations d'apprentissage propices à la construction des savoirs. Les approches pédagogiques sont planifiées pour répondre aux besoins de tous les apprenants et pour leur permettre de donner un sens à leur apprentissage. C'est en offrant des expériences nombreuses, variées et significatives que l'enseignement permet aux élèves de construire et de reconstruire leurs savoirs, de développer leur identité et de devenir des apprenants autonomes la vie durant.

L'enseignement assure l'interaction entre l'enseignant, les apprenants et le milieu. Cette interaction est affectée par des facteurs personnels, sociaux et culturels, ainsi que par des facteurs institutionnels. L'enseignement stimule la motivation des apprenants en proposant des situations pédagogiques complexes et signifiantes qui privilégient la collaboration et la résolution de problèmes ainsi que le développement de la pensée critique et créative.

L'apprentissage des sciences humaines est facilité par le recours à des stratégies d'enseignement faisant appel à différentes situations et à des regroupements souples. En planifiant un programme équilibré de situations d'apprentissage individuelles, de groupe ou dirigées par l'enseignant, et en fournissant aux élèves des structures conceptuelles et méthodologiques, l'enseignant peut aider les élèves à atteindre, de différentes façons, les résultats d'apprentissage en sciences humaines. Un bon enseignement des sciences humaines nécessite le recours à des stratégies qui favorisent les interactions et la collaboration. L'apprentissage coopératif, le travail avec des pairs, les entrevues, la pédagogie par projets, les débats structurés, les recherches initiées par l'enseignant ainsi que par les élèves, les jeux de rôles et la participation à des cercles de partage sont toutes des stratégies qui rendent l'apprentissage plus significatif en encourageant la réflexion critique, le questionnement et la prise en compte de divers points de vue.

Les situations d'apprentissage doivent favoriser la mobilisation des savoirs antérieurs, la création de liens avec les nouveaux savoirs et l'application de ces savoirs dans de nouveaux contextes.

Les situations d'apprentissage devraient permettre aux élèves de « vivre » les sciences humaines en faisant appel à des ressources et à des expériences diverses, telles que les études sur le terrain, les visites guidées et la participation à des activités culturelles. L'enseignement des sciences humaines est une occasion idéale d'intégrer la littérature et les arts et de se servir des technologies de l'information et de la communication. Les pratiques exemplaires en sciences humaines permettent aux élèves de participer activement aux processus démocratiques grâce à des activités telles que la recherche du consensus, la prise de décisions collectives, les conseils étudiants, les réunions de classe et la participation des élèves à la planification de sujets d'étude et d'activités scolaires. Les sciences humaines devraient également comporter de réelles occasions de participer à des activités à domicile et à des activités communautaires.

L'enseignement des sciences humaines est un art qui exploite différents types de styles et de méthodes pédagogiques. Compte tenu de la nature des sciences humaines, la présentation du contenu et le choix des méthodes d'enseignement seront influencés par les croyances et les convictions personnelles de l'enseignant. Il n'est pas toujours possible de demeurer entièrement neutre en salle de classe, mais l'enseignant devrait être conscient des conséquences auxquelles il s'expose en présentant ses propres croyances et points de vue comme des faits et non comme des opinions.

Les sciences humaines offrent de nombreuses possibilités de déceler et d'analyser le parti pris en procédant à l'analyse critique de divers points de vue. En amenant les élèves à vivre en classe un climat d'ouverture et d'équité, l'enseignant établit avec eux une culture d'apprentissage qui intègre les principes démocratiques et encourage la citoyenneté active. Enfin, l'enseignant doit être bien informé du contenu et des enjeux des sciences humaines et être disposé à guider les élèves dans le choix de sources d'information fiables.

L'évaluation

L'évaluation est un processus continu, systématique et complet au cœur même de l'enseignement, et faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'évaluation est essentielle à l'apprentissage et à la planification de l'enseignement car elle fournit une rétroaction à l'enseignant et aux apprenants qui leur permet d'ajuster, de modifier et de planifier en tenant compte de ce qui est appris et de ce qui reste à apprendre dans le cadre du programme d'études.

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

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

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

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

L'évaluation des réalisations des élèves est une importante composante de l'apprentissage. Les résultats d'apprentissage sont des comportements que l'on peut observer et mesurer. Tout comme pour l'enseignement, il est important d'utiliser une large variété de stratégies d'évaluation au cours du processus d'apprentissage. Ces stratégies peuvent inclure des portfolios, des entrevues, des recherches individuelles et collectives, des journaux de bord, des jeux de rôles, des présentations orales, des tests, des projets dirigés, des listes de contrôle, des observations de l'enseignant, des autoévaluations et des évaluations par les pairs.

En s'intégrant à une pédagogie différenciée qui favorise la réussite de tous les élèves, l'évaluation comprend la mise en application d'une gamme de réalisations et de tâches de performance. Certaines stratégies sont, de par leur nature, plus propices à l'évaluation de certains résultats d'apprentissage. L'annexe C propose une liste de tâches, de productions et d'activités qui pourraient être utilisées pour l'évaluation des divers résultats d'apprentissage en sciences humaines. Quelles que soient les stratégies utilisées, l'évaluation doit comprendre une phase d'autoévaluation et de réflexion personnelle sur l'apprentissage ainsi que diverses





occasions de réinvestir les connaissances, les habiletés et les valeurs acquises. L'utilisation des portfolios incite les élèves à s'autoévaluer, à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et à établir des buts personnels relatifs à leur apprentissage. Les portfolios incorporent une variété de travaux et de réalisations et devraient inclure des pièces sélectionnées par les élèves ainsi que par l'enseignant. Veuillez consulter l'annexe D et l'annexe E pour des exemples de fiches utiles à l'organisation du portfolio d'apprentissage.

L'intégration de pratiques évaluatives en salle de classe, pour des fins précises et claires, peut servir à mettre en valeur l'apprentissage et l'enseignement. La recherche récente en éducation (Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens, 2004) distingue trois différents types d'évaluation :

- l'évaluation *de* l'apprentissage, qui vise une définition du rendement de l'élève à un moment déterminé du processus;
- l'évaluation *pour* l'apprentissage, qui est intégrée au processus interactif de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui met l'accent sur le progrès de l'élève;
- l'évaluation *comme* apprentissage, qui engage l'élève à analyser et à estimer le comment de son apprentissage, pour ensuite effectuer les ajustements nécessaires.

Il est possible d'envisager l'évaluation dans un continuum qui agence, dans son ensemble, des stratégies traditionnelles et des stratégies novatrices pour des fins éducatives qui, bien que différentes, sont interdépendantes. Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des différents types d'évaluation.

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

Évaluation des connaissances : Les sciences humaines constituent un champ d'études où l'on privilégie les connaissances. Cependant, les élèves n'acquièrent pas une compréhension véritable et approfondie des sujets abordés s'ils ne font que mémoriser et rappeler de l'information. Il faut plutôt encourager les élèves à faire la synthèse des connaissances acquises et à les réinvestir dans des contextes pertinents et variés.

Évaluation des habiletés : En sciences humaines, l'évaluation des habiletés et des processus nécessite l'utilisation de stratégies différentes de celles utilisées pour l'évaluation des connaissances. Étant donné que le développement des habiletés se fait de façon continue, les élèves doivent avoir de multiples occasions de perfectionner leurs habiletés au cours de l'apprentissage. La meilleure façon d'évaluer les habiletés, c'est d'observer la façon d'agir des élèves, de discuter avec eux de leurs stratégies au cours de rencontres et d'entrevues et de recueillir des données fournies par les élèves au cours d'autoévaluations et de réflexions métacognitives sur leurs apprentissages.

Évaluation des valeurs : Un des aspects importants des sciences humaines est l'acquisition de valeurs. Dans le cas des valeurs, il n'est pas toujours possible d'évaluer les résultats de la même façon que sont évaluées les connaissances et les habiletés. La citoyenneté ne se limite pas à la salle de classe. Pour les sciences humaines, certains résultats sont liés au comportement des élèves en groupes ou dans des milieux en dehors de l'école. Les évaluations peuvent alors comprendre l'autoévaluation et l'autocritique par les élèves. L'évaluation de plusieurs résultats d'apprentissage en sciences humaines nécessite l'utilisation d'outils qui permettent une observation continue d'indicateurs de comportement chez les élèves.

La littératie en sciences humaines

Selon Diana Masny (2000), la littératie a un sens beaucoup plus englobant que l'alphabétisation : elle désigne des façons de parler, de lire, d'écrire, d'agir; des habiletés, des attitudes, des comportements, des actions, des valeurs, bref, une façon d'être dans le monde.

En sciences humaines, la littératie comprend évidemment les habiletés de traitement de l'information et des idées, les habiletés de pensée critique et créative, ainsi que les habiletés de communication. Cette littératie donne aux élèves les moyens d'acquérir des compétences dans divers domaines des sciences humaines ainsi que des stratégies d'exploration de concepts liés aux connaissances.

La littératie en sciences humaines fait également appel aux habiletés liées à la citoyenneté active et démocratique. Elle permet aux élèves de se définir, de devenir, de donner un sens à leur façon d'être, de se construire une vision du monde. Grâce à la littératie, les élèves apprennent à se donner une voix qui leur permettra de devenir des participants actifs dans leurs communautés au niveau local, national ou international.

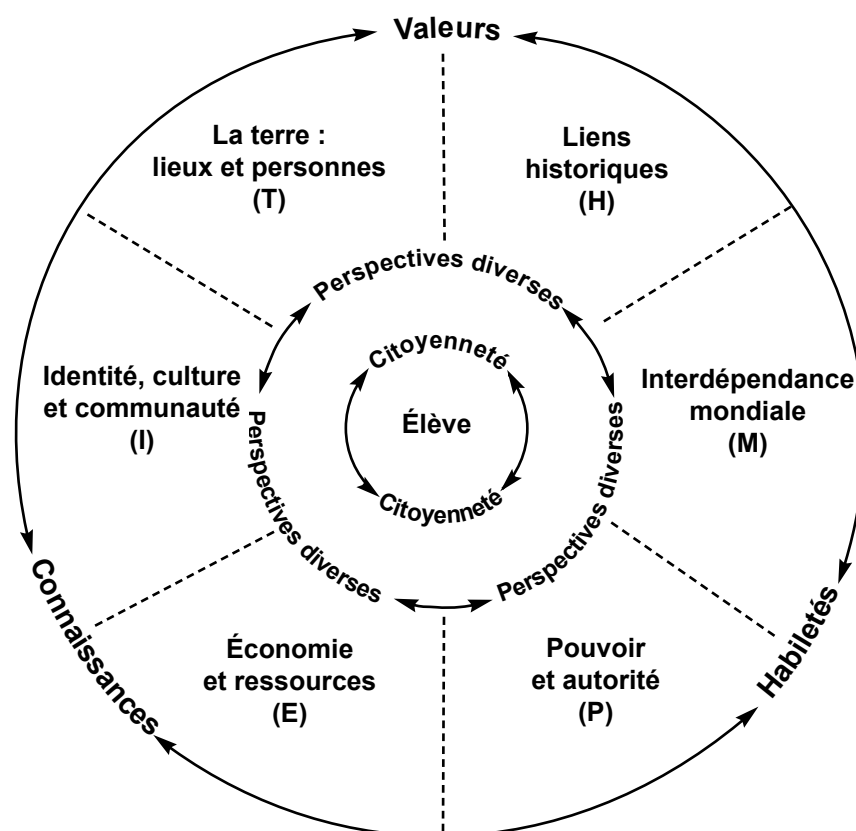
L'approche de sujets controversés

Les sujets controversés et les questions qui portent sur les principes d'éthique, les croyances ou les valeurs font partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines. L'enseignant ne devrait pas éviter de traiter de sujets controversés. Dans une société démocratique, il est normal que l'on se trouve en présence de diverses croyances et valeurs, de désaccords et de dissensions. Par ailleurs, la discussion et l'analyse de questions éthiques ou existentielles contribuent à motiver l'élève et à rendre l'apprentissage plus significatif sur le plan personnel. Voici quelques recommandations qui peuvent servir de lignes directrices dans le cas de sujets controversés :

- aborder tous les sujets avec tact;
- définir le sujet de façon claire;
- établir un objectif de discussion précis;
- établir des paramètres pour les discussions;
- s'assurer que le sujet ne porte pas sur des enjeux personnels et qu'il ne vise pas un élève en particulier;
- protéger les intérêts de l'élève en lui demandant préalablement s'il se sent mal à l'aise si certains sujets sont abordés;
- faire preuve de souplesse en permettant à l'élève de choisir d'autres travaux pratiques;
- accepter qu'une question ne mène pas nécessairement à une seule « bonne réponse »;
- respecter la liberté d'expression de chacun;
- aider l'élève à faire la distinction entre une opinion éclairée et un préjugé;
- aider l'élève à chercher suffisamment d'information provenant de sources fiables pour soutenir les différents points de vue;
- prévoir suffisamment de temps pour présenter équitablement chaque point de vue et réfléchir à son bien-fondé.

Encadrement pédagogique

Schéma conceptuel
des sciences
humaines M à S4



Selon le schéma ci-dessus, le concept fondamental de la citoyenneté et les six résultats d'apprentissage généraux (RAG) orientent l'apprentissage des sciences humaines de la maternelle au secondaire 4. Le principe de la diversité est intégré au concept fondamental de la citoyenneté ainsi qu'à chacun des RAG. Les résultats d'apprentissage englobent diverses perspectives et incitent les élèves à tenir compte de points de vue divergents.

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

- *Identité, culture et communauté (I)*;
- *La terre : lieux et personnes (T)*;
- *Liens historiques (H)*;
- *Interdépendance mondiale (M)*;
- *Pouvoir et autorité (P)*;
- *Économie et ressources (E)*.

Les résultats d'apprentissage généraux sont à la base des résultats d'apprentissage spécifiques.

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sont des énoncés qui décrivent les connaissances (C), les habiletés (H) et les valeurs (V) dont les élèves sont appelés à faire preuve au cours de chaque année. Ils ont été conçus dans le but d'être fusionnés dans l'enseignement des sciences humaines.

Selon le thème à l'étude au cours de chacune des années scolaires, il se peut que certains RAG soient plus en évidence que d'autres. Pour une vue d'ensemble des thèmes et des regroupements de sciences humaines au Manitoba, consulter l'annexe F.



Le concept fondamental de la citoyenneté



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

La citoyenneté est le concept fondamental sur lequel est axé l'apprentissage des sciences humaines à tous les niveaux. La notion de citoyenneté est en perpétuel changement; sa signification est souvent contestée et fait l'objet de débats continus. L'éducation à la citoyenneté est fondamentale à la vie dans une société démocratique. Une considération critique de la signification de la citoyenneté fournit aux élèves diverses occasions d'explorer les idéaux et les valeurs de la démocratie, et de définir leurs propres responsabilités et droits en tant que participants à la société. Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs à la citoyenneté incitent les élèves à explorer les complexités de la citoyenneté au Canada et dans le monde, ainsi que la citoyenneté en rapport avec l'environnement et l'avenir.

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

Les résultats d'apprentissage en sciences humaines permettent aux élèves francophones de se doter des outils nécessaires pour participer au dialogue public qui caractérise toute forme de démocratie ainsi que pour assumer un rôle de leadership au sein de la communauté francophone. Il revient à l'école française en milieu minoritaire, par le biais de l'enseignement des sciences humaines et des autres matières, de préparer les élèves francophones à devenir des citoyennes et citoyens actifs et démocrates, conscients de leurs responsabilités et de leurs droits en tant que francophones.

Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)

Identité, culture et communauté (I)



L'élève explorera les concepts d'identité, de culture et de communauté en rapport avec les individus, les sociétés et les pays.

Parmi les nombreux facteurs qui influencent l'identité et la vie en communauté, il y a la culture, la langue, l'histoire, les croyances et les valeurs communes. L'identité, qui dépend de l'époque et du lieu, est façonnée par de nombreux facteurs personnels, sociaux et économiques. L'analyse critique de l'identité, de la culture et de la communauté permet à l'élève d'explorer les symboles et les expressions de son propre groupe culturel et social et de celui des autres. En étudiant les différentes façons dont les gens cohabitent et s'expriment dans leur communauté, leur société et leur pays, l'élève sera amené à mieux comprendre différentes perspectives et à devenir plus sociable. Ce faisant, il pourra réfléchir à son rôle en tant que personne et citoyen appelé à contribuer à ses groupes et à sa communauté.

La terre : lieux et personnes (T)



L'élève explorera les relations dynamiques des personnes avec la terre, les lieux et les milieux.

Les individus ont une relation dynamique avec la terre. L'étude des relations entre les personnes, les lieux et les milieux permet de comprendre la dépendance à l'égard du milieu naturel, de même que les répercussions des activités humaines sur ce milieu. L'élève étudiera l'incidence des caractéristiques spatiales et physiques du milieu naturel sur les êtres humains, les cultures et les sociétés. Il verra comment les relations avec la terre influencent l'identité et définissent les rôles et les responsabilités des citoyens sur le plan local, national ou international.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés à la terre (lieux et personnes) mettront l'accent sur la compréhension de la géographie et sur les habiletés s'y rapportant, de même que sur les relations entre les personnes et la terre, le développement durable et la gestion responsable de l'environnement.

Liens historiques (H)



L'élève explorera comment les personnes, les événements et les idées du passé façonnent le présent et influencent l'avenir.

Le passé façonne notre identité. En explorant l'histoire du Canada et du monde, l'élève prendra connaissance des événements du passé, comprendra le présent et se tournera vers l'avenir. Un aspect important de ce processus est la recherche et l'interprétation rigoureuses de l'histoire. L'élève apprendra à adopter une pensée historique en étudiant les personnes, les événements, les idées et les faits du passé. En réfléchissant aux différentes perspectives, aux récits personnels, aux comptes rendus parallèles et aux histoires orales et sociales, l'élève approfondira sa compréhension de l'histoire sur laquelle repose la citoyenneté démocratique active.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés aux liens historiques lui permettront de développer un certain intérêt pour le passé. Ils mettront aussi l'accent sur la chronologie des événements et la compréhension de l'histoire, de même que sur des concepts tels que le progrès, le déclin, la continuité et le changement.

Interdépendance mondiale (M)



L'élève explorera l'interdépendance mondiale des personnes, des communautés, des sociétés, des pays et des milieux.

Les personnes, les communautés, les sociétés, les pays et les milieux sont interdépendants. Une exploration de cette interdépendance permettra à l'élève d'approfondir sa conscience du monde et de mieux comprendre la condition humaine. L'élève considérera différentes perspectives avec un esprit critique en examinant les liens entre les communautés locales, nationales et internationales. L'étude de cette interdépendance mondiale permettra à l'élève de mieux connaître le monde dans lequel il évolue et de devenir un citoyen actif et respectueux des valeurs démocratiques.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés à l'interdépendance mondiale mettront l'accent notamment sur les droits et les responsabilités de la personne, la diversité et les points communs, la qualité de vie et l'équité, la mondialisation, la coopération et les conflits internationaux ainsi que les préoccupations écologiques dans le monde.

Pouvoir et autorité (P)



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

Le pouvoir et l'autorité ont une incidence sur toutes les relations humaines. L'élève examinera d'un œil critique la répartition, l'exercice et les répercussions du pouvoir et de l'autorité dans la vie de tous les jours et dans des situations officielles. Il examinera différentes formes de prises de décisions, de leadership et de gouvernance. Il se renseignera sur les questions de justice et d'équité. Il pourra ainsi acquérir un sentiment d'enrichissement personnel en tant que citoyens actifs et respectueux des valeurs démocratiques.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés au pouvoir et à l'autorité mettront l'accent notamment sur les structures politiques et sur la prise de décisions, la gouvernance, la justice, les règlements et les lois, les conflits et leur résolution, la guerre et la paix.

Économie et ressources (E)



L'élève explorera la répartition des ressources et de la richesse en rapport avec les personnes, les communautés et les pays.

La gestion et la répartition des ressources et de la richesse ont une incidence sur les sociétés humaines et sur la qualité de vie. L'élève explorera l'incidence de l'interdépendance économique sur les personnes, les communautés et les pays dans un contexte mondial. Il examinera les facteurs économiques qui influent sur la prise de décisions, l'utilisation des ressources et les progrès technologiques. En explorant différentes perspectives ayant trait aux besoins, aux désirs et à la qualité de vie des êtres humains, l'élève examinera d'un œil critique les répercussions sociales et écologiques de la répartition des ressources et des technologies à l'échelle locale, nationale et internationale.

Les résultats d'apprentissage spécifiques rattachés à l'économie et aux ressources mettront l'accent notamment sur les échanges, le commerce, l'industrie, l'accès aux ressources, les disparités économiques, les systèmes économiques et la mondialisation.

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)

Les *résultats d'apprentissage spécifiques* (RAS) sont des énoncés qui décrivent les connaissances, les habiletés et les valeurs dont les élèves sont appelés à faire preuve au cours de chaque année. Ces trois types de résultats d'apprentissage sont interdépendants.

Les RAS relatifs aux connaissances

Le programme d'études de sciences humaines a pour but d'aider les élèves à étendre la portée et la profondeur de leurs connaissances afin de devenir des citoyennes et citoyens informés et désireux de participer à des dialogues sur des questions locales, provinciales, nationales ou mondiales. Les contenus à explorer sont tirés des diverses disciplines des sciences humaines, notamment l'histoire, la géographie, le droit, les sciences économiques, les sciences politiques, l'anthropologie et la sociologie.

Les élèves construisent leur compréhension au cours d'un cheminement actif qui explore des concepts, des idées, des opinions, des faits, des observations, des preuves et des données. Ils examinent différents points de vue et consultent diverses sources afin d'interpréter et d'évaluer de l'information et des idées.

Les résultats d'apprentissage relatifs aux connaissances en sciences humaines permettent aux élèves d'explorer et de partager des idées et des récits au sein d'une communauté d'apprenants. C'est grâce à l'acquisition des connaissances que les élèves peuvent distinguer les faits des opinions, prendre des décisions, faire des choix éclairés et comprendre le changement et le conflit au sein des sociétés. À mesure que les élèves traitent de l'information, ils se construisent des représentations qui leur permettent d'examiner et de comprendre le milieu humain et de s'interroger à son sujet. Les résultats d'apprentissage relatifs aux connaissances amènent également les élèves à développer une ouverture d'esprit, à évaluer leur propre vision du monde et à aborder des enjeux sociaux d'une manière réaliste et novatrice.

Les RAS relatifs aux habiletés

L'apprentissage en sciences humaines implique l'acquisition d'habiletés propres à certaines disciplines, telles que l'histoire et la géographie, de même que le développement et la mise en œuvre d'une gamme d'habiletés transversales, par exemple, la recherche, la résolution de problèmes et la communication.

Les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux habiletés en sciences humaines sont organisés en fonction de quatre catégories :

1. *habiletés pour la citoyenneté active et démocratique;*
2. *habiletés de traitement de l'information et des idées;*
3. *habiletés de pensée critique et créative;*
4. *habiletés de communication.*

Puisque la maîtrise d'habiletés exige la pratique, l'application dans une variété de contextes et le réinvestissement continu, les résultats d'apprentissage spécifiques relatifs aux habiletés en sciences humaines sont souvent répétés d'une année à l'autre. Pour un tableau cumulatif des habiletés de la 3^e année à la 6^e année, veuillez consulter l'annexe G.



Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique

Les habiletés pour la citoyenneté active et démocratique permettent aux élèves de développer de bonnes relations avec les autres, de coopérer pour atteindre un but commun et de collaborer pour le bien-être de la communauté. Ces habiletés interpersonnelles sont axées sur la coopération, la résolution de conflit, la responsabilité, l'acceptation des différences, la recherche du consensus, la négociation, la prise de décisions en collaboration et le traitement de la dissidence et du désaccord. Pour un modèle d'autoévaluation des habiletés de collaboration et de communication, veuillez consulter l'annexe H.

***Habiletés de traitement de l'information et des idées***

Les habiletés de traitement de l'information et des idées permettent aux élèves de repérer de l'information et des idées, de les sélectionner, de les organiser et de les traiter en utilisant une variété de sources, d'outils et de technologies. Elles incluent des habiletés reliées à l'enquête et à la recherche mettant en valeur la pensée historique et géographique. Les situations d'apprentissage en sciences humaines devraient offrir aux élèves de multiples occasions de mettre en œuvre des habiletés liées au traitement de l'information et des idées. Un modèle du processus de recherche est suggéré à l'annexe I. Pour un exemple d'une grille d'évaluation des habiletés de traitement de l'information, veuillez consulter l'annexe J.

***Habiletés de pensée critique et créative***

Les habiletés de pensée critique et créative permettent aux élèves de faire des observations, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes et de prévoir des possibilités novatrices. Elles amènent les élèves à faire des liens entre les concepts et à proposer une variété de stratégies. Le développement de la pensée critique amène les élèves à faire des jugements éclairés tels que distinguer les faits des opinions ou des interprétations, évaluer l'information et les idées et reconnaître les points de vue et les partis pris. Cette réflexion critique permet également la considération des conséquences de décisions et d'actions basée sur des critères et des preuves. Le développement de la pensée créative amène les élèves à penser de façon divergente, à générer des idées, à envisager des éventualités et à explorer diverses façons d'approcher un enjeu. Pour une grille d'évaluation des habiletés de pensée critique et créative, veuillez consulter l'annexe K.

***Habiletés de communication***

Les habiletés de communication permettent aux élèves d'interpréter et d'exprimer clairement des idées dans un but précis en utilisant une variété de médias. Ces habiletés visent à développer la littératie de l'expression orale, de l'expression visuelle, de l'imprimé et des produits médiatiques, ainsi que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour échanger de l'information et des idées.

Pour un exemple d'une grille d'évaluation des habiletés de communication, veuillez consulter l'annexe H.





Les activités de co-apprentissage favorisent l'interaction, l'écoute active et la prise en compte de diverses perspectives. Le débat parlementaire et la délibération structurée privilégient l'échange et la discussion touchant des questions de sciences humaines. Un modèle suggéré de la délibération structurée se retrouve à l'annexe L. Un modèle suggéré de la prise de décision par consensus est offert à l'annexe M.

Des ressources éducatives pertinentes au débat parlementaire sont disponibles sur le site Web de la Fédération canadienne des débats d'étudiants à l'adresse : <http://www.commelair.com/fcde/Coprede.htm>

L'enseignement des habiletés

Les résultats d'apprentissage relatifs aux habiletés doivent être mis en pratique au cours de différentes situations d'apprentissage tout au long de l'année. L'enseignant peut ainsi observer et guider les élèves au cours du processus d'apprentissage en utilisant une variété de stratégies d'évaluation telles que les grilles d'observation, les fiches d'autoévaluation, les fiches d'évaluation par les pairs, etc. Plusieurs exemples de grilles d'observation des habiletés sont proposés dans les annexes polyvalentes à la fin du présent document.

La démarche proposée pour enseigner les habiletés en sciences humaines place les élèves au cœur de leur apprentissage. Cette démarche reconnaît que les élèves doivent être les premiers agents de leur apprentissage. La salle de classe d'autrefois, lieu d'enseignement où les élèves assumaient un rôle plutôt passif, se transforme en un milieu d'apprentissage où les élèves prennent en charge les étapes de la démarche d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant, quoique modifié, n'en est pas pour autant diminué. L'enseignement des habiletés suppose que l'on soutienne constamment les élèves dans leur apprentissage. Il revient à l'enseignant d'entamer des situations qui amènent les élèves à se poser des questions ou à identifier et à définir un problème. L'enseignant qui incite les élèves à repérer et à organiser des données dans un but précis les amène à développer leurs habiletés de recherche et leur pensée critique. L'intervention de l'enseignant, à des moments propices, favorise le développement du savoir-agir social et des valeurs qui soutiennent la citoyenneté active et démocratique. Les habiletés communicatives permettent également aux élèves d'articuler et d'échanger des idées en vue d'un objet précis.

Les RAS relatifs aux valeurs

Le programme d'études en sciences humaines fournit aux élèves des expériences conçues pour les aider à comprendre diverses valeurs des sociétés humaines ainsi que comment ces valeurs ont été développées. Bien que des sujets prêtant à controverse soient parfois abordés dans le présent programme, il ne faut pas en conclure que toutes les convictions sont aussi valables les unes que les autres. Même dans une société pluraliste où certaines convictions sont couramment acceptées, on ne doit pas donner aux élèves l'impression que toutes les convictions sont également justifiables.

L'étude et l'examen de grandes questions reliées aux valeurs et prêtant à controverse encouragent les élèves à développer des points de vue personnels, à apprendre à respecter les opinions des autres, à développer et à utiliser des processus cognitifs de niveau élevé pour organiser des idées et de l'information de façon signifiante. Ce faisant, les élèves commencent à comprendre que les

valeurs servent comme fondements aux choix et aux prises de décisions. Dès lors, les élèves viennent à comprendre que les valeurs déterminent les critères sur lesquels l'organisation de la société et les traditions se fondent. Parmi ces critères se trouvent la dignité humaine, les droits fondamentaux et les responsabilités tels qu'ils sont définis dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, ainsi que le respect et l'acceptation des différences individuelles basées sur la dignité humaine.

En déterminant ce qui est approprié aux élèves dans le domaine des résultats d'apprentissage relatifs aux valeurs, l'enseignant doit être au courant des critères véhiculés par la famille et par la communauté. En classe, les décisions en matière d'enseignement liées aux résultats d'apprentissage relatifs aux valeurs doivent correspondre aux critères véhiculés par la famille et par la communauté, ainsi qu'à ceux de la *Charte canadienne des droits et libertés*. En résolvant les conflits qui peuvent naître de ces deux prises de position, les élèves devront être encouragés à examiner les conséquences de divers points de vue par rapport à des valeurs qui soutiennent le bien-être de la société.

Il serait souhaitable de ne pas juger avec trop de rigueur les valeurs des élèves, sauf lorsque les droits fondamentaux de la personne sont en jeu. Dans la plupart des cas, cependant, il existe une telle variété de points de vue acceptables dans une société pluraliste qu'il est plus avantageux pour l'enseignant d'aider les élèves à réfléchir sur le raisonnement sous-tendant ces valeurs.

Les résultats d'apprentissage relatifs aux valeurs, dans le programme d'études, incitent les élèves à comprendre la pleine mesure de la complexité de nombreux aspects de la vie sociale. On n'exige pas des élèves qu'ils adoptent certaines valeurs définies, mais on les encourage à se pencher sur les implications morales, éthiques ou esthétiques d'une question à portée sociale ou politique.

À partir de discussions avec les élèves, individuellement, en groupe ou avec toute la classe, l'enseignant peut se faire une « idée » de ce que les élèves ont appris au sujet des valeurs qui ont été discutées en classe. Il lui est donc possible d'observer les indicateurs de changements dans les valeurs des élèves plutôt que de faire une évaluation sommative de la qualité de ces valeurs. Ces changements peuvent être notés sur des fiches anecdotiques ou des listes de contrôle.

Les résultats d'apprentissage particuliers (RAP)

À certains niveaux scolaires, il existe des résultats d'apprentissage spécifiques désignés comme résultats d'apprentissage particuliers pour les élèves francophones ou autochtones dans des contextes scolaires définis. Ces résultats d'apprentissage particuliers complètent les résultats d'apprentissage spécifiques en appuyant la construction identitaire chez les élèves francophones ou autochtones du Manitoba. Ils visent à développer chez ces élèves une prise de conscience et une affirmation de leur identité culturelle et linguistique et à soutenir un sentiment d'appartenance à leurs communautés.

RAP pour les élèves francophones

Les résultats d'apprentissage particuliers pour les élèves francophones, indiqués par un (F), visent les élèves inscrits dans des écoles où les programmes pour francophones ont été élaborés en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

L'article 23 stipule qui a droit à l'éducation française. Pour pouvoir se prévaloir de ce droit, il faut être citoyen canadien, être parent et avoir appris le français comme première langue et le comprendre encore ou avoir fréquenté une école primaire en français au Canada ou avoir un enfant qui a reçu ou reçoit son éducation primaire ou secondaire en français au Canada.

Le *Document de mise en œuvre* propose des situations d'apprentissage qui permettront aux élèves francophones de connaître les activités de la communauté francophone, et d'y participer à réfléchir sur les choix offerts en vertu de leur appartenance aux communautés francophones du Manitoba, du Canada et du monde, de contribuer pleinement à la communauté francophone, de discuter de la dimension francophone de leur identité et d'affirmer leur identité francophone.

RAP pour les élèves autochtones

Les résultats d'apprentissage particuliers pour les élèves autochtones, indiqués par un (A), sont destinés aux élèves de Premières nations, inuit ou métis dans les écoles d'une réserve gérées par des Premières nations, ou dans des contextes scolaires où l'école, la division ou le district scolaire a décidé d'enseigner ces résultats d'apprentissage en vue de leur clientèle autochtone. Il est préférable que l'enseignant chargé de communiquer la matière menant à l'atteinte de ces résultats d'apprentissage particuliers ait des connaissances des cultures autochtones.

Les résultats d'apprentissage particuliers tant pour les élèves autochtones que pour les élèves francophones touchent les élèves des communautés métisses francophones. Ces résultats d'apprentissage invitent les élèves à connaître les activités de la communauté métisse, à y participer et y contribuer, et à se conscientiser à leur identité métisse.

À noter qu'il n'y a pas de RAP pour les élèves francophones ni pour les élèves autochtones en 5^e année. Les RAS de la 5^e année ont été conçus de façon à répondre d'une manière inclusive aux besoins pédagogiques et culturels des élèves francophones ainsi que des élèves autochtones. Cependant, des situations d'apprentissage et d'évaluation sont proposées pour appuyer chez ces élèves la construction identitaire et l'affirmation de leur appartenance à leur communauté culturelle.

Lecture des RAS

Dans le *Document de mise en œuvre*, les résultats d'apprentissage spécifiques sont identifiés par un code qui indique leurs caractéristiques.

La lettre **C**, **V**, ou **H** indique s'il s'agit d'une connaissance, d'une valeur ou d'une habileté.

Énoncé précédant chaque RAS

par exemple : ce contenu notionnel est facultatif – il est indiqué en italique;
entre autres : présente un contenu notionnel obligatoire

Les origines des Premiers peuples

Réalisation

Bloc 1 – Les origines des Premiers peuples

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

CI-004 décrire les récits des Premiers peuples sur leurs origines ainsi que les théories actuelles de leur migration sur le continent nord-américain;

CT-014 décrire les conséquences des périodes glaciaires sur la terre;

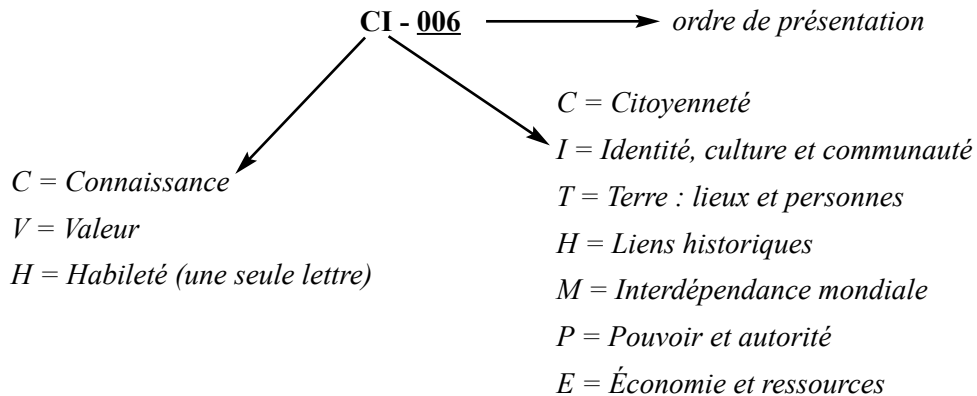
H-200 sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les récits, les biographies, la fiction historique;

H-303 évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées;

H-308 comparer divers points de vue à partir d'une variété de sources d'information;

H-400 écouter les autres pour comprendre leurs points de vue;

H-405 exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée.



Démarche pédagogique suggérée

La démarche pédagogique proposée dans le *Document de mise en œuvre*, pour l'ensemble des regroupements, se divise en trois étapes :

- la mise en situation;
- la réalisation;
- l'intégration.

Bien que cette démarche pédagogique ne soit utilisée pour l'ensemble du regroupement, il va de soi qu'il est préférable d'intégrer une démarche à trois temps à l'intérieur de chaque situation d'apprentissage proposée.

Diverses activités, de durées variées et de différents niveaux de complexité, sont suggérées pour chaque phase de la démarche pédagogique. L'enseignant est invité à sélectionner des situations d'apprentissage et d'évaluation en fonction de son milieu et des besoins de ses élèves. L'enseignant pourra choisir de revisiter certains résultats d'apprentissage au cours de plusieurs activités ou de restructurer la séquence des activités, au besoin.

La mise en situation

Dans cette phase, l'enseignant présente un scénario d'apprentissage et une vue d'ensemble du regroupement de façon à susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Les élèves se posent des questions sur le scénario présenté, en faisant des liens avec leurs connaissances antérieures.

Les activités suggérées dans la mise en situation touchent, autant que possible, tous les concepts clés du regroupement. Dans cette phase d'éveil, l'enseignant peut proposer des questions directrices, du vocabulaire pertinent ou des schémas conceptuels pour guider et structurer l'acquisition des connaissances, des habiletés et des valeurs au cours du regroupement.

L'enseignant peut choisir une ou plusieurs des mises en situation proposées comme élément déclencheur. Il est préférable de planifier le regroupement afin de faire un retour sur les questions et les concepts évoqués dans la mise en situation afin d'enrichir les apprentissages des élèves.

La réalisation

La phase de réalisation est l'étape de l'acquisition des savoirs relatifs au thème et aux concepts du regroupement. Cette phase doit offrir aux élèves l'occasion de mettre en œuvre des habiletés interpersonnelles, de recherche, de pensée et de communication. Elle doit aussi présenter une variété d'occasions de développer des connaissances et des valeurs relatives au contenu notionnel du regroupement.

Afin de faciliter la planification, la phase de réalisation dispose les RAS du regroupement en blocs d'enseignement organisés selon des concepts clés reliés. Pour chaque bloc, l'enseignant choisit et planifie des situations d'apprentissage qui incitent les élèves à préciser des questions pour guider la collecte et le traitement d'information. Les élèves, seuls ou en groupes, consultent diverses sources d'information et cherchent à répondre à des questions. Cette phase engage les élèves dans le processus de recherche ou de résolution de problèmes, et les incite à interpréter et à évaluer l'information et les idées qui sont recueillies ou présentées en rapport au thème à l'étude. Au cours du processus, les élèves sont encouragés à penser d'une manière critique, à formuler des conclusions basées sur la recherche et à envisager des solutions possibles à divers enjeux.

L'enseignant guide le processus en fournissant aux élèves des pistes de recherche, en offrant des explications et des élucidations des concepts clés et en proposant des structures pour organiser les apprentissages.

L'intégration

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

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

L'apprentissage fondé sur les ressources

L'apprentissage fondé sur les ressources reconnaît l'insuffisance d'un seul manuel dans la mise en œuvre des programmes d'études. Il offre une vaste gamme de ressources éducatives pour encadrer les situations d'apprentissage. L'apprentissage fondé sur les ressources amène les élèves à utiliser différents types de ressources : membres de la communauté et autres invités, livres, revues, vidéocassettes, logiciels et bases de données, objets à manipuler, jeux, cartes, musées, galeries d'art, sorties, voyages, photos, objets, équipement de production, spectacles, enregistrements, etc.

Le modèle de l'apprentissage fondé sur les ressources tient compte du style d'apprentissage, des habiletés, des besoins, des intérêts et des connaissances antérieures des élèves. Il offre la possibilité d'un enseignement et d'un apprentissage de stratégies nécessaires à l'apprentissage autonome la vie durant. L'apprentissage fondé sur les ressources est axé sur l'élève et lui offre des occasions de choisir, d'explorer, de comparer et d'évaluer diverses sources d'information.

Le rôle de l'enseignant a changé; il porte maintenant autant sinon plus sur l'enseignement d'un processus que d'un produit. Un tel changement fait de l'apprentissage fondé sur les ressources un modèle tout désigné pour traiter efficacement de la surabondance d'information et pour former des personnes qui poursuivront leur apprentissage tout au long de leur vie. Bien que l'acquisition de connaissances de base demeure indispensable, le XXI^e siècle exige que les élèves soient capables de trouver l'information, de l'évaluer et de l'utiliser de façon novatrice selon les besoins individuels et collectifs.

En sciences humaines, l'enseignant qui privilégie l'apprentissage fondé sur les ressources peut participer grandement au développement des valeurs et des habiletés menant à l'apprentissage autonome et continu. L'apprentissage fondé sur les ressources implique la planification de situations d'apprentissage qui inculquent les démarches de recherche, d'analyse et de présentation de l'information, ainsi que la réalisation de projets interdisciplinaires qui permettent aux élèves de comprendre les liens conceptuels et méthodologiques entre les disciplines et de mettre en œuvre des habiletés transversales ou communes à toutes les disciplines.

L'utilisation fréquente des nouvelles de l'actualité (télévisées, radiodiffusées, imprimées, etc.) donne l'occasion d'enseigner selon une approche interdisciplinaire, incorporant ce que les élèves apprennent dans différentes matières. Elle permet d'enseigner des concepts de façon immédiate et signifiante pour les élèves. Des phénomènes naturels tels que les éruptions volcaniques, les tremblements de terre, les tornades, les inondations, ainsi que des événements humains tels que les accords internationaux, les déversements de pétrole, les crises économiques, les famines, les élections et les guerres, sont susceptibles d'intéresser les élèves. De plus, le programme d'études de sciences humaines encourage l'approche qui consiste à faire comprendre le monde à partir de différents points de vue. La consultation d'une variété de sources médiatiques peut appuyer le développement de la pensée critique et d'une conscience mondiale en fournissant aux élèves des interprétations et des perspectives divergentes d'un événement.

Le processus de recherche

En sciences humaines, le processus de recherche repose sur l'étude de questions, d'enjeux ou de problèmes. Le processus de recherche s'appuie sur la curiosité naturelle des élèves et fait appel à leurs connaissances antérieures. Les élèves appliquent une variété de stratégies et d'habiletés dans la planification de la recherche et dans l'analyse des questions. Les élèves mettent en œuvre leur pensée critique et créative afin d'effectuer des recherches et de concevoir des réponses novatrices.

Dès que les élèves entreprennent une recherche, ils explorent divers choix et différentes possibilités. Lorsqu'il est impossible de résoudre un problème, les élèves proposent de nouvelles questions ou prévoient de nouvelles stratégies. Dans ce processus, il est important de tenir compte des croyances et des valeurs ainsi que des implications de diverses solutions possibles. Ce processus complexe comprend la pondération des priorités, la prédiction des conséquences, la recherche du consensus et la prise de décision ou l'exploration de possibilités.

Le programme d'études de sciences humaines préconise un apprentissage fondé sur les ressources en mettant l'accent sur les habiletés suivantes : entamer et planifier une recherche; repérer, organiser et classer des données; interpréter, évaluer et synthétiser des informations; communiquer des informations et des idées. L'enseignant doit donc prévoir des périodes d'enseignement qui favorisent le perfectionnement de ces habiletés et doit fournir ensuite aux élèves l'occasion de devenir autonomes dans la mise en œuvre de leurs apprentissages.

Il n'est de recherche sans planification préalable. Les élèves doivent s'engager dès l'étape de la planification de la recherche. Voici des suggestions pour faire participer les élèves à la préparation des cours :

- au début de chaque regroupement, présenter aux élèves un aperçu des grands thèmes et concepts en leur fournissant des diagrammes et des schémas ou d'autres supports visuels;
- au début de chaque regroupement, inciter les élèves à faire ressortir des questions de recherche qui les intéressent;
- fournir aux élèves des modèles de projets et établir une démarche de recherche ayant des étapes précises et bien définies (voir l'annexe I pour un modèle suggéré du processus de recherche);





- impliquer les élèves dans l'identification et la sélection de ressources à la bibliothèque de l'école et de la salle de classe;
- proposer aux élèves d'apporter des ressources de chez eux qui pourraient être utiles en classe;
- fournir aux élèves des modèles et des conseils pour la prise de notes au cours d'une recherche;
- fournir aux élèves un modèle et des directives à suivre pour la citation des sources d'information;
- inviter les élèves à participer à la planification du mode de travail (individuel, petits groupes, groupe-classe), de projets de recherche, de projets communautaires, de types d'exposés, de personnes ressources, de lieux de travail, du temps requis et des rôles;
- guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et l'évaluation d'une variété de sources primaires et secondaires (veuillez consulter l'annexe N pour des conseils sur les sources primaires et secondaires);
- inviter les élèves à élaborer un plan de travail pour leurs projets de recherche et à réfléchir sur la façon de s'y prendre pour recueillir l'information nécessaire;
- aider les élèves à définir les tâches et à gérer leur temps;
- élaborer avec les élèves des critères descriptifs quant à la réalisation et à la présentation de projets avant de commencer la recherche et se servir ensuite de ces critères afin d'élaborer des instruments d'évaluation;
- demander aux élèves comment ils pourraient échanger avec d'autres ce qu'ils ont appris;
- établir dans la classe un bulletin d'affichage et des dossiers où seront conservés des documents en rapport avec des sujets de sciences humaines au niveau approprié et inviter tous les élèves à y contribuer des documents tels que des photos, des tableaux, des articles, des dépliants, etc.

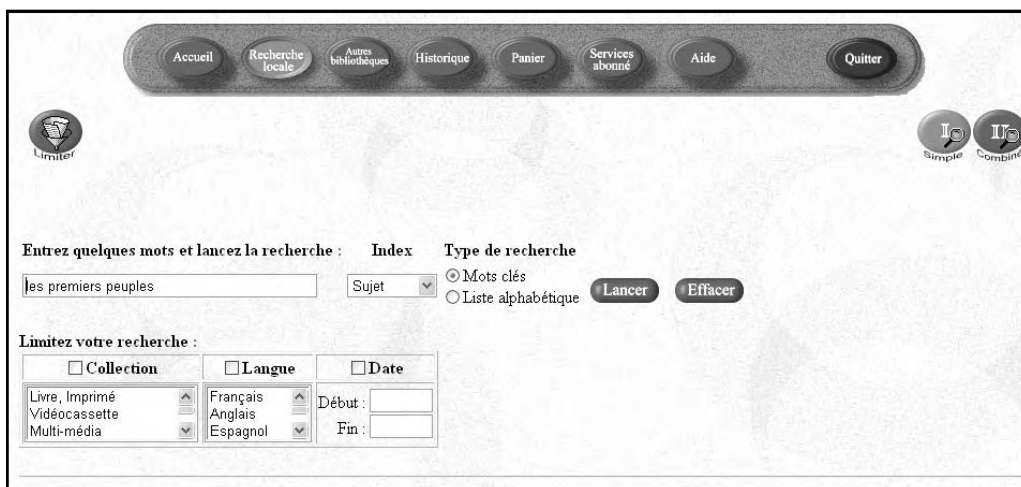
Ressources de la DREF

Consultez le Catalogue d'accès public (CAP) de la Direction des ressources éducatives françaises (DREF) au <http://dref.mb.ca> pour des ressources qui appuient le programme de Sciences humaines.



Vous pouvez choisir et réserver les ressources de la DREF, à partir de votre ordinateur. Le processus est simple :

1. Consultez la page d'accueil au <http://dref.mb.ca>. Lancez votre recherche en cliquant sur « **Recherche locale** ».
2. Saisissez le titre du regroupement (par exemple dans le champ de recherche « Premiers peuples ») et choisissez « **Sujet** » dans le menu déroulant sous « **Index** ».



3. Cliquez sur « **Lancer** ».
4. Choisissez un titre parmi la liste des résultats et cliquez sur l'icône qui représente le genre de ressources (livre, jeu, etc.).

The screenshot shows a library website with a navigation bar at the top containing buttons for 'Accueil', 'Recherche locale', 'Autres bibliothèques', 'Historique', 'Panier', 'Services abonnés', 'Aide', and 'Quitter'. Below the navigation bar, there are search filters and a page indicator 'Page 1 de 14'. The main content area displays search results for the subject 'les premiers peuples' with 137 documents. The first 10 documents are listed as follows:

1. Les Amérindiens de la côte Nord-Ouest - Les maisons de planches - Le potlach - Les masques - Le...
2. Les anciens combattants autochtones : une histoire d'honneur et d'héroïsme. [classeur vertical] - 2000
3. Artisanat, Cris des Plaines et Chippewas : 7 Outils et armes. [livre] - 1975
4. Artisanat, Cris des plaines et Chippewas : 9 Passe-temps et articles pour enfants. [livre] - 1975
5. Artisanat, Cris des Plaines et Chippewas: 1 Objets de cérémonie. [livre] - 1975
6. Artisanat, Cris des Plaines et Chippewas: 2 Accessoires de cérémonies. [livre] - 1975
7. Artisanat, Cris des Plaines et Chippewas: 3 Vêtements. [livre] - 1975
8. Arts et cultures autochtones : cahier d'activités et de créativité : corrigé. [livre] - 1988
9. Arts et cultures autochtones : cahier d'activités et de créativité. [livre] - 1988
10. Arts et cultures autochtones. [livre] - 1988

5. Vérifiez la disponibilité de la ressource sous « **Exemplaire** ».
6. Cliquez sur « **Réservation** » (au haut de l'écran). Les vidéocassettes et les DVD ne peuvent pas être réservés en ligne.
7. Remplissez les champs suivants :
numéro (saisissez votre numéro de client);
mot de passe (saisissez votre mot de passe). (Pour obtenir ces renseignements, composez le 945-8594.)
8. Cliquez sur « **Soumettre** ».
9. Cliquez sur « **Soumettre** » une autre fois à l'écran « **Demande de réservation** » et la ressource choisie vous sera expédiée par courrier divisionnaire ou par la poste.

De plus, vous pouvez profiter du Service de références de la DREF :

- composez le 945-4782 ou envoyez votre demande par courriel à dref@gov.mb.ca;
- fournissez les renseignements suivants :
 - le nom de l'enseignant demandant les ressources;
 - le nom de l'école;
 - le thème, la matière ou le concept étudié;
 - le niveau scolaire;
 - le genre de ressource.

Les ressources seront préparées et expédiées sans frais par courrier divisionnaire ou par la poste.

Vue d'ensemble de la 5^e année

Organisation suggérée des regroupements



Regroupement 1 :
Les Premiers peuples
Durée suggérée :
8 semaines



Regroupement 2 :
Les débuts de la colonisation européenne
(1600 à 1763)
Durée suggérée :
10 semaines

**Le Canada avant la
Confédération : peuples
et récits du territoire**



Regroupement 4 :
Le Canada comme colonie britannique
(1763 à 1867)
Durée suggérée :
10 semaines



Regroupement 3 :
Le commerce des fourrures
Durée suggérée :
8 semaines

Vue d'ensemble de la 5^e année

Le Canada avant la Confédération : peuples et récits du territoire

Aperçu du cours

Les élèves de la cinquième année se concentrent sur les récits des premiers habitants du Canada et apprennent comment ils ont fini par se partager le territoire. Ils explorent les modes de vie des Premiers peuples avant et après la venue des Européens. Ils considèrent dans quelle mesure les cultures autochtones ont influencé ce pays. Ils examinent les premières explorations européennes, de même que les expériences des colons français et britanniques et des membres des divers groupes culturels qui se sont établis dans ce pays. Ils prennent conscience du développement du Canada en tant que nation, vaste pays riche en ressources naturelles, habité par des peuples autochtones, devenu une colonie française, puis britannique et, enfin, une confédération de provinces. Ils étudient le commerce des fourrures et l'émergence de la nation métisse. Ils examinent les échanges culturels et l'interdépendance entre les diverses ethnies au début du Canada. En réfléchissant aux récits des personnes et des événements qui ont façonné le début de l'histoire du Canada, ils apprécieront comment l'histoire et la géographie continuent d'influencer les Canadiens.

Dans ce document, les RAS sont présentés selon les quatre regroupements thématiques suivants :

- *Les Premiers peuples;*
- *Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763);*
- *Le commerce des fourrures;*
- *Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867).*

Temps consacré à l'enseignement du cours

Pour répondre aux exigences du programme d'études de sciences humaines, le temps recommandé pour l'enseignement de cette matière équivaut à environ 10 % de l'ensemble du temps d'enseignement au niveau de la 5^e année.

Il est toutefois souhaitable d'organiser l'horaire de la classe de manière à favoriser les liens avec les autres matières. Il est alors possible de présenter des situations d'apprentissage touchant plusieurs matières. Pour faciliter l'intégration des sciences humaines aux autres matières, des liens sont indiqués au long des situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées. Le document *Liens curriculaires : éléments d'intégration en salle de classe* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997) décrit les éléments de base de l'interdisciplinarité en éducation.

Matériel utile à l'enseignement du cours

L'enseignant peut impliquer les élèves dans la collecte, l'organisation et la présentation de matériel utile à l'apprentissage des thèmes abordés en 5^e année.

La liste suivante résume des suggestions de ressources pour faciliter l'apprentissage :

- photographies de divers paysages canadiens (par exemple des dépliants et affiches de voyage, des vieux calendriers, des albums de photographies et des cartes postales);

- des reportages, des photos et des caricatures politiques sur des événements de l'actualité canadienne reliés aux thèmes abordés dans les regroupements;
- une variété de revues et de journaux canadiens d'actualités et de géographie;
- des exemples d'œuvres d'art de paysagistes et d'artistes canadiens, y inclus des artistes autochtones;
- des romans historiques;
- des ressources telles que vidéos, musique, cédéroms, photos ou tableaux, affiches historiques, trousse et photos d'artefacts;
- des cartes murales du monde politique, actuel et historique;
- des cartes murales du Canada politique, actuel et historique;
- des atlas du Canada et du monde, actuel et historique;
- un globe terrestre;
- un tableau d'affichage;
- une ligne de temps murale;
- une carte muette murale du monde et du Canada sur laquelle les élèves peuvent monter des images ou des textes (peut être tracée à l'aide du rétroprojecteur).

Pour obtenir une carte muette murale du Canada, contacter :

Spécialiste en éducation, Parcs Canada Saskatchewan/Manitoba
401 - 25, chemin Forks Market
Winnipeg MB R3C 4S8
(204) 983-1350

La citoyenneté et l'apprentissage de l'histoire du Canada

La citoyenneté est le concept fondamental sur lequel est axé l'apprentissage des sciences humaines à tous les niveaux. Pour être en mesure de déterminer les habiletés, les connaissances et les valeurs dont les élèves auront besoin pour devenir des citoyens démocrates et actifs, les enseignants de sciences humaines doivent tenir compte de la société dans laquelle les élèves évoluent et des défis qui les attendent.

La citoyenneté prend sa signification dans des contextes spécifiques, compte tenu de l'époque et de l'endroit. Diverses notions de citoyenneté ont été utilisées dans le passé et sont utilisées aujourd'hui, à bon ou à mauvais escient. La notion de citoyenneté est en perpétuel changement. Elle est sujette à interprétation. Sa signification est souvent contestée et fait l'objet de débats continus.

Comme les questions de citoyenneté trouvent leurs racines dans le passé, l'histoire du Canada occupe une place importante dans le programme des sciences humaines. Étudier l'histoire permet aux élèves d'acquérir des habiletés essentielles en apprenant à poser des questions précises, à trouver de l'information pertinente, à analyser le pourquoi des événements historiques et à formuler des conclusions. En apprenant à rechercher, à analyser et à communiquer les résultats, les élèves approfondissent leur compréhension du monde dans lequel ils vivent et se préparent à participer à une société démocratique.

Structure du Document de mise en œuvre

Dans le but de faciliter la planification de l'enseignement, le *Document de mise en œuvre* présente les résultats d'apprentissage spécifiques en regroupements selon le contenu notionnel abordé en 5^e année.

Les regroupements visent l'acquisition de tous les RAS prescrits pour la 5^e année. Dans le *Document de mise en œuvre*, les résultats d'apprentissage sont organisés en fonction des quatre regroupements thématiques suivants :

Regroupement 1 – Les Premiers peuples

Regroupement 2 – Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763)

Regroupement 3 – Le commerce des fourrures

Regroupement 4 – Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)

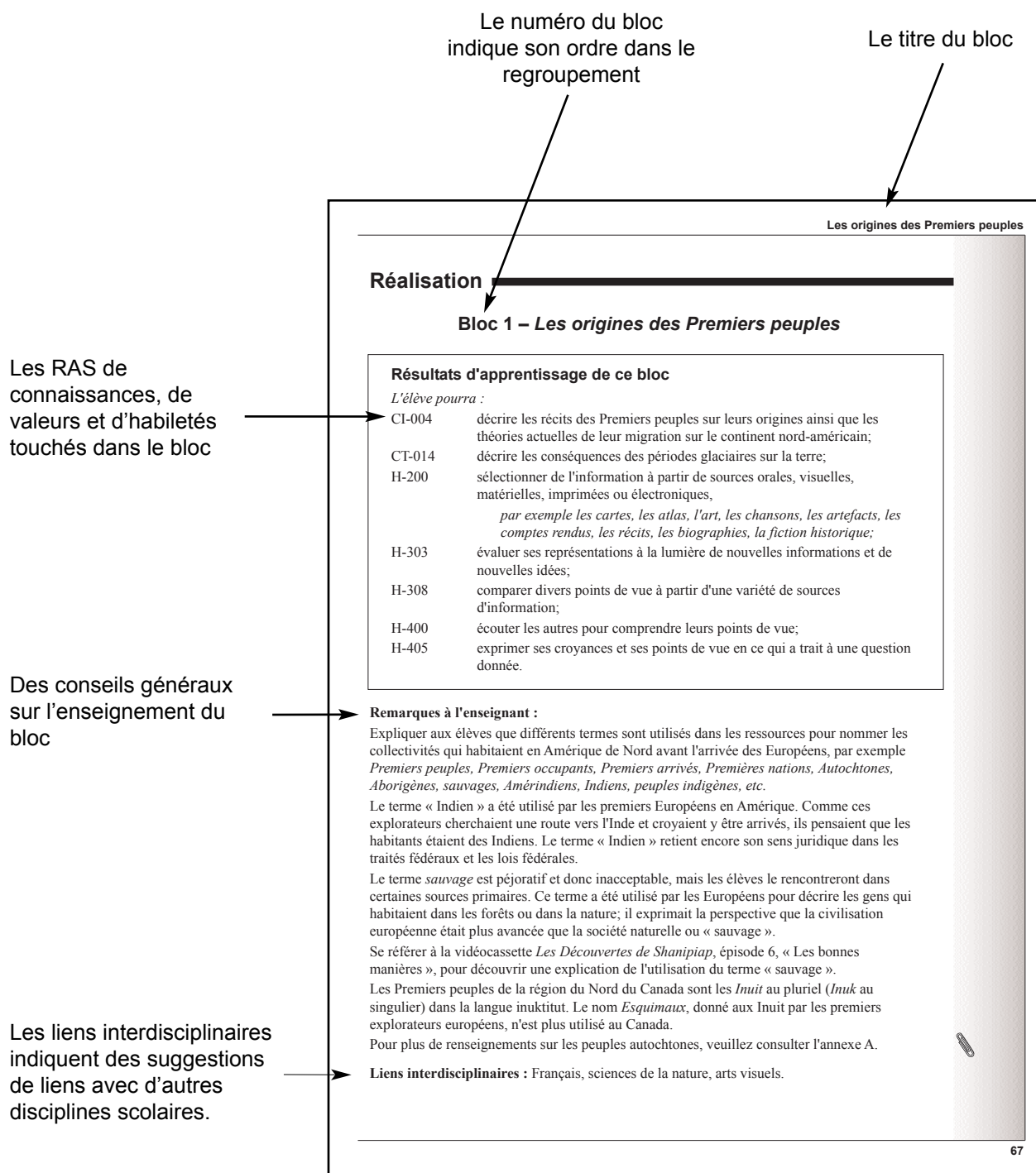
Chaque regroupement comprend :

- un aperçu du regroupement et une durée suggérée;
- une liste des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) relatifs à ce regroupement;
- un agencement des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) du regroupement en blocs d'enseignement suggérés;
- des suggestions d'activités de mise en situation;
- des suggestions de situations d'apprentissage et d'évaluation pour chacun des blocs du regroupement;
- des suggestions d'activités d'intégration;
- une liste de ressources éducatives suggérées;
- des annexes reproductibles.

Il est important de noter que, tout comme le regroupement lui-même, les scénarios, les blocs d'enseignement, les situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que les ressources pédagogiques sont offerts à titre de suggestions seulement. Les enseignants sont encouragés à planifier leur enseignement en fonction des besoins et des intérêts des élèves, des contextes particuliers, des ressources éducatives disponibles et d'autres considérations pertinentes. Cela peut aller jusqu'à la réorganisation des RAS au sein de nouveaux regroupements ou de nouveaux blocs d'enseignement et donc jusqu'à un nouvel ordre de présentation. Cependant, l'enseignant ne doit pas perdre de vue le caractère obligatoire des résultats d'apprentissage spécifiques et doit s'assurer de leur atteinte par les élèves.

Lecture des blocs

Les blocs d'enseignement sont des situations d'apprentissage portant sur un groupe de RAS liés à un thème précis du regroupement. Plusieurs situations d'apprentissage et d'évaluation sont suggérées à l'intérieur de chaque bloc.



Le titre du bloc

Les origines des Premiers peuples

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inviter les élèves à raconter des récits qu'ils connaissent au sujet des débuts du monde et de la vie humaine. Encourager les élèves à comparer les différents récits. Amener les élèves à prendre conscience de la variété et du nombre de récits sur le sujet. Proposer aux élèves de lire, en petits groupes, des récits autochtones qui traitent de la création du monde et de l'apparition des êtres humains.
Des récits de la création se trouvent dans les manuels *Second regard sur le Canada 6* et *Le Canada d'autrefois* ou sur le site de l'Encyclopédie canadienne, « Autochtones, religion des » :
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=FIARTF0005653>
Suggérer aux élèves de dessiner les récits pour un exposé multimédia ou pour une exposition à la fin du regroupement.
Demander à chaque groupe d'élèves de présenter, à l'aide du support de son choix, le récit préféré.
(CI-004, H-200, H-400, H-405)
- Présenter aux élèves une carte de l'Amérique du Nord qui inclut le détroit de Bering. Faire un remue-méninges avec les élèves qui fait ressortir, à l'aide de la carte, où se trouvent les Premières nations et les Inuit aujourd'hui.
Demander aux élèves d'émettre des hypothèses à propos de la venue des êtres humains en Amérique et de comparer ces différentes perspectives.
Expliquer aux élèves que des scientifiques ont élaboré une théorie pour expliquer la venue des humains en Amérique. L'annexe 1.4 explique cette théorie. Il est également possible d'obtenir plus d'information en consultant le site du Centre d'interprétation de la Béringie : <http://www.beringia.com/french/french.html> ou en utilisant le livre *Les Indiens, peuples d'Amérique*.
Encourager les élèves à insérer leurs hypothèses et leurs comparaisons dans leur portfolio.
(CI-004, CT-014, H-200, H-308, H-400, H-405)
- Inviter les élèves à visionner ou à écouter des récits sur les origines des différentes collectivités autochtones. Mener une discussion sur le rôle et l'importance des légendes (par exemple l'explication des phénomènes naturels, le partage des symboles importants d'une culture, la mémoire collective d'un peuple, etc.).
Demander aux élèves de créer un tableau illustré qui présente les ressemblances et différences entre les récits d'origines de deux collectivités autochtones.
Présenter aux élèves le concept contemporain du rôle de la science dans l'explication du passé, en faisant ressortir le sens du mot « théorie ». Proposer aux élèves de faire une petite recherche sur la théorie du pont de la Béringie. Inviter les élèves à partager les renseignements notés.
Demander aux élèves d'expliquer la théorie du pont de la Béringie en utilisant l'annexe 1.5.
(CI-004, CT-014, H-308, H-303, H-405)

69

Chaque puce annonce une différente situation d'apprentissage et d'évaluation suggérée.

Chaque situation d'évaluation suggérée est indiquée en caractères gras.

Liste des RAS touchés dans la situation d'apprentissage et d'évaluation

La loupe indique une situation d'évaluation suggérée.

Le trombone indique une annexe associée à cette situation d'apprentissage.

Les annexes sont organisées par regroupement à la fin du document.

Les habiletés en sciences humaines

Les habiletés en sciences humaines seront intégrées dans le contenu tout au cours de la cinquième année. Cependant, un certain nombre de résultats d'apprentissage portant sur l'acquisition d'habiletés est relié à chacun des regroupements, dans le *Document de mise en œuvre*, afin de faciliter la planification de l'enseignement et de l'évaluation.

Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique :

L'élève pourra :

- H-100 collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités;
- H-101 employer une variété de stratégies pour résoudre des conflits d'une manière juste et pacifique,
par exemple l'éclaircissement, la négociation, le compromis;
- H-102 prendre des décisions en faisant preuve d'équité lorsqu'elle ou il interagit avec les autres;
- H-103 prendre des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et d'une préoccupation pour l'environnement;
- H-104 négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus et pour résoudre des problèmes;
- H-105 reconnaître le parti pris et la discrimination et proposer des solutions;
- H-106 respecter les lieux et les objets d'importance historique,
par exemple les lieux de sépultures, les monuments commémoratifs, les artefacts.

Habiletés de traitement d'information et d'idées :

L'élève pourra :

- H-200 sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique;
- H-201 organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer la source,
par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels;
- H-202 distinguer les sources d'information primaires des sources d'information secondaires au cours d'une recherche;
- H-203 choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche;
- H-204 créer des lignes de temps et d'autres schémas visuels pour situer chronologiquement des personnages ou des événements et faire des liens entre eux;
- H-205 dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle;
- H-206 interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle;
- H-207 employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes;
- H-207A employer des connaissances traditionnelles pour comprendre le paysage et l'environnement naturel;
- H-208 s'orienter en observant le paysage, en faisant appel à des connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou d'autres outils et technologies.

Habiletés de pensée critique et créative :

L'élève pourra :

- H-300 choisir un sujet et déterminer les buts d'une enquête et d'une recherche historique;
- H-301 évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème;
- H-302 tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves;
- H-303 évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées;
- H-304 distinguer les faits des opinions et des interprétations;
- H-305 observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche,
par exemple les artefacts, les photographies, les œuvres d'art;
- H-306 évaluer la validité des sources d'information,
par exemple le but, le contexte, l'authenticité, l'origine, l'objectivité, la preuve, la fiabilité;
- H-307 comparer des comptes rendus divergents d'événements historiques;
- H-308 comparer divers points de vue à partir d'une variété de sources d'information;
- H-309 interpréter l'information et les idées véhiculées dans divers médias,
par exemple l'art, la musique, le roman historique, le théâtre, les sources primaires;
- H-310 reconnaître que les interprétations historiques sont sujettes au changement à mesure que de nouvelles informations sont découvertes et reconnues.

Habiletés de communication :

L'élève pourra :

- H-400 écouter les autres pour comprendre leurs points de vue;
- H-401 employer un langage respectueux de la diversité humaine;
- H-402 exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question;
- H-403 présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques;
- H-404 dégager et préciser des questions et des idées au cours de discussions;
- H-405 exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée.

Les RAS organisés par RAG

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) sont basés sur les résultats d'apprentissage généraux qui constituent l'encadrement conceptuel de l'ensemble des cours de sciences humaines.

La liste suivante présente les RAS en ordre selon les RAG auxquels ils se rapportent.



Concept fondamental : *Citoyenneté (C)*

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

Connaissances

L'élève pourra :

- CC-001 donner des exemples de responsabilités et de droits des citoyens au Canada en 1867;
- CC-002 distinguer les droits de divers groupes de citoyens en 1867, entre autres les Premières nations, les Français, les Britanniques, les femmes;
- CC-003 comparer ce que signifiait être un citoyen du Canada en 1867 avec ce que cela signifie aujourd'hui.

Valeurs

L'élève pourra :

- VC-001 respecter les droits, les opinions et les points de vue des autres;
- VC-002 vouloir contribuer à ses groupes d'appartenance et à sa communauté.



Résultat d'apprentissage général : *Identité, culture et communauté (I)*

L'élève explorera les concepts d'identité, de culture et de communauté en rapport avec les individus, les sociétés et les pays.

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-004 décrire les récits des Premiers peuples sur leurs origines ainsi que les théories actuelles de leur migration sur le continent nord-américain;
- CI-005 décrire les caractéristiques de diverses cultures des Premiers peuples avant leurs contacts avec les Européens;
- CI-006 comparer la vie quotidienne de divers Premiers peuples, *par exemple l'alimentation, les vêtements, les abris; les rôles des hommes, des femmes, des enfants, des sages;*
- CI-007 décrire la vie quotidienne dans les premières colonies françaises et britanniques dans le Canada atlantique;

- CI-008 décrire l'organisation sociale et la vie quotidienne en Nouvelle-France,
par exemple le système seigneurial, l'agriculture, la religion, les Filles du roi;
- CI-009 décrire la vie quotidienne et les difficultés rencontrées par les groupes de personnes faisant le commerce des fourrures,
par exemple les coureurs des bois, les trappeurs, les employés des postes de traite, les voyageurs, les gérants des postes, les femmes;
- CI-010 décrire la diversité culturelle du Canada pré-confédératif,
par exemple les Allemands, les Anglais, les Écossais, les Français, les Inuit, les Irlandais, les Métis, les Premières nations;
- CI-011 décrire comment le fait de migrer dans un autre pays ou d'avoir des contacts avec d'autres cultures peut affecter l'identité personnelle;
- CI-012 décrire comment la vision européenne des Premiers peuples a changé durant la période de 1763 à 1867,
par exemple les Premiers peuples autochtones sont perçus comme dépendants et inférieurs plutôt que comme des alliés et des égaux;
- CI-013 comparer la vie quotidienne au Canada-Est et au Canada-Ouest, entre autres la langue, la religion, le gouvernement, les lois.

Valeurs

L'élève pourra :

- VI-003 apprécier les contributions de divers groupes faisant le commerce des fourrures à l'histoire du Canada;
- VI-004 apprécier l'histoire et la géographie canadiennes comme d'importants éléments de l'identité individuelle;
- VI-005 valoriser les contributions des Premières nations, des Inuit, des Métis, des Français, des Britanniques et de membres des communautés culturelles au développement du Canada;
- VI-006 apprécier les fondements historiques de la nature multiculturelle du Canada.



Résultat d'apprentissage général :

La terre : lieux et personnes (T)

L'élève explorera les relations dynamiques des personnes avec la terre, les lieux et les milieux.

Connaissances

L'élève pourra :

- CT-014 décrire les conséquences de l'ère glaciaire sur la terre;
- CT-015 situer sur une carte du Canada les principales régions physiques, les principales zones de végétation et les principales étendues d'eau;
- CT-016 situer sur une carte de l'Amérique du Nord les territoires traditionnels des Premiers peuples;
- CT-017 décrire les pratiques et les croyances des Premiers peuples qui montrent leurs liens avec la terre et l'environnement naturel;
- CT-018 situer sur une carte du Canada, les lieux d'importance historique de la colonisation européenne,
entre autres L'Anse aux Meadows, l'Acadie, la Nouvelle-France;

- CT-019 déterminer les facteurs qui ont influencé la migration et la colonisation européenne au début du Canada,
entre autres l'environnement naturel, la traite des fourrures, les postes militaires;
- CT-020 situer sur une carte du Canada les lieux et régions d'importance historique pour la nation métisse et pour la traite des fourrures;
- CT-021 donner des exemples de façons par lesquelles les opérations liées au commerce des fourrures ont été influencées par la terre,
par exemple l'emplacement des postes, le transport, l'alimentation, les vêtements;
- CT-022 situer sur une carte du Canada les quatre provinces membres de la Confédération de 1867;
- CT-023 situer sur une carte de l'Ouest canadien, les territoires traditionnels des Métis et leurs communautés.

Valeurs

L'élève pourra :

- VT-007 apprécier l'importance du territoire et des ressources naturelles dans le développement du Canada.



Résultat d'apprentissage général : *Liens historiques (H)*

L'élève explorera comment les personnes, les événements et les idées du passé façonnent le présent et influencent l'avenir.

Connaissances

L'élève pourra :

- CH-024 raconter des récits des Premiers peuples datant d'avant les contacts avec les Européens et de la période des premiers contacts;
- CH-025 raconter les récits d'explorateurs et de commerçants européens dans leur quête de nouveaux territoires ou du Passage du Nord-Ouest,
par exemple Leif Eriksson, Giovanni Caboto, Henry Hudson, Jacques Cartier, Martin Frobisher;
- CH-026 donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples et les explorateurs, les colons et les missionnaires européens,
par exemple le partage des technologies, le troc, la propagation des maladies;
- CH-027 décrire les répercussions des guerres européennes sur les Premiers peuples, les colonies françaises et les colonies britanniques au début du Canada,
entre autres les alliances des Premiers peuples;
- CH-028 décrire les raisons et les conséquences de la déportation des Acadiens;
- CH-029 décrire les principaux événements et les conséquences de la conquête britannique de la Nouvelle-France,
entre autres la bataille des plaines d'Abraham en 1759, le traité de Paris de 1763, les répercussions sur les Premiers peuples;
- CH-030 décrire l'influence historique du commerce des fourrures dans l'histoire du Canada,
entre autres les compagnies de la Baie d'Hudson et du Nord-Ouest, la création de la Terre de Rupert et l'expansion du Canada vers l'Ouest;

- CH-031 décrire des facteurs qui ont mené au développement et à l'expansion du commerce des fourrures dans l'Ouest et dans le Nord du Canada;
- CH-032 raconter des récits de personnes et d'événements liés au commerce des fourrures,
par exemple les coureurs des bois; Pierre-Esprit Radisson et Médart Chouart Des Groseilliers; Pierre Gaultier de Varennes, Sieur de La Vérendrye; Henry Kelsey, Simon Fraser, James McGill, David Thompson, Alexander Mackenzie;
- CH-033 décrire les contributions des personnes dans la colonie de la Nouvelle-France,
entre autres Samuel de Champlain; Jean Talon; Louis de Buade, comte de Frontenac; Marguerite Bourgeoys;
- CH-034 décrire la signification historique de noms de lieux au Canada;
- CH-035 décrire des événements liés à la naissance et à l'émergence de la nation métisse;
- CH-036 donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples, les colons et les marchands européens,
par exemple le partage des technologies, les changements culturels, la propagation des maladies;
- CH-037 donner des raisons de la migration des loyalistes et en décrire les conséquences pour le Canada,
entre autres la Révolution américaine, les difficultés rencontrées, les zones de colonisation, la diversité culturelle des loyalistes;
- CH-038 déterminer les causes, les événements principaux et les résultats de la guerre de 1812;
- CH-039 décrire les motifs, les événements principaux et les conséquences de l'implantation de la colonie de lord Selkirk à la Rivière-Rouge;
- CH-040 décrire des personnages, des événements et des conséquences des rébellions de 1837-1838 et expliquer leurs répercussions sur le développement du Canada,
entre autres le rapport Durham, l'Acte d'Union, l'établissement du gouvernement responsable, les relations entre les Français et les Anglais;
- CH-041 décrire les origines de la Confédération et énoncer le pour et le contre,
entre autres l'importance de *l'Acte de l'Amérique du Nord britannique*; la réticence de l'Île-du-Prince-Édouard, de Terre-Neuve et de la Nouvelle-Écosse;
- CH-042 décrire le rôle de certains individus dans la création de la confédération canadienne,
entre autres John A. MacDonald, George-Étienne Cartier, Charles Tupper, Thomas D'Arcy McGee, George Brown, Samuel Tilley, John H. Gray.

Valeurs

L'élève pourra :

- VH-008 valoriser la tradition orale comme une source importante de savoir au sujet des Premiers peuples;
- VH-009 apprécier l'apport des Premiers peuples au développement du Canada;
- VH-010 valoriser l'histoire comme moyen de comprendre le Canada contemporain;
- VH-011 apprécier le patrimoine autochtone, français et britannique du Canada;
- VH-012 démontrer de l'empathie pour les luttes menées par les gens ayant habité le Canada à ses débuts.



**Résultat d'apprentissage général :
Interdépendance mondiale (M)**

L'élève explorera l'interdépendance mondiale des personnes, des communautés, des sociétés, des pays et des milieux.

Connaissances

L'élève pourra :

- CM-043 nommer les pays européens ayant établi des empires coloniaux et situer sur une carte du monde les régions colonisées,
entre autres le Portugal, l'Espagne, la France, l'Angleterre, la Hollande;
- CM-044 déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé le commerce des fourrures au Canada,
par exemple la mode en Europe, les guerres européennes;
- CM-045 déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé l'immigration au Canada,
par exemple les enjeux politiques et sociaux, la famine en Europe, l'augmentation de la population en Europe.

Valeurs

L'élève pourra :

- VM-013 apprécier les liens que les Canadiens ont avec divers endroits dans le monde.



Résultat d'apprentissage général : Pouvoir et autorité (P)

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

Connaissances

L'élève pourra :

- CP-046 comparer les types de leadership des Premiers peuples,
par exemple le droit héréditaire, le matriarcat, la démocratie;
- CP-047 préciser les raisons pour lesquelles les Européens ont étendu leurs territoires jusqu'en Amérique du Nord,
par exemple la compétition internationale, les ressources, la religion, le commerce;
- CP-048 décrire l'organisation du gouvernement royal en Nouvelle-France;
- CP-049 donner des exemples de priorités contradictoires entre les demandes du commerce des fourrures et celles de la colonisation agricole,
entre autres la colonie de lord Selkirk et la colonie des Métis de la Rivière-Rouge.

Valeurs

L'élève pourra :

- VP-014 valoriser diverses approches de leadership.



Résultat d'apprentissage général :

Économie et ressources (E)

L'élève explorera la répartition des ressources et de la richesse en rapport avec les personnes, les communautés et les pays.

Connaissances

L'élève pourra :

- CE-050 décrire différentes manières par lesquelles les Premiers peuples interagissaient entre eux,
par exemple le commerce, la coopération, les conflits;
- CE-051 comparer les approches des Premiers peuples et des Européens en ce qui a trait à l'utilisation des ressources naturelles au début du Canada,
par exemple la chasse et la pêche, l'agriculture, le commerce, la possession des terres, la propriété;
- CE-052 décrire comment le commerce des fourrures dépendait des hommes et des femmes des Premières nations et de la nation métisse;
- CE-053 comparer les modes d'opération de la Compagnie de la Baie d'Hudson à ceux de la Compagnie du Nord-Ouest et décrire la concurrence entre les deux.

Valeurs

L'élève pourra :

- VE-015 vouloir considérer diverses approches quant à l'utilisation de la terre et des ressources naturelles.

Les RAS organisés par regroupements



Regroupement 1 : Les Premiers peuples

Connaissances

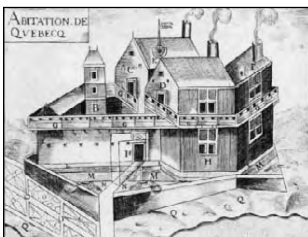
L'élève pourra :

- CI-004 décrire les récits des Premiers peuples sur leurs origines ainsi que les théories actuelles de leur migration sur le continent nord-américain;
- CI-005 décrire les caractéristiques de diverses cultures des Premiers peuples avant leurs contacts avec les Européens;
- CI-006 comparer la vie quotidienne de divers Premiers peuples,
par exemple l'alimentation, les vêtements, les abris; les rôles des hommes, des femmes, des enfants, des sages;
- CT-014 décrire les conséquences de l'ère glaciaire sur la terre;
- CT-015 situer sur une carte du Canada les principales régions physiques, les principales zones de végétation et les principales étendues d'eau;
- CT-016 situer sur une carte de l'Amérique du Nord les territoires traditionnels des Premiers peuples;
- CT-017 décrire les pratiques et les croyances des Premiers peuples qui montrent leurs liens avec la terre et l'environnement naturel;
- CH-024 raconter des récits des Premiers peuples datant d'avant les contacts avec les Européens et de la période des premiers contacts;
- CP-046 comparer les types de leadership des Premiers peuples,
par exemple le droit héréditaire, le matriarcat, la démocratie;
- CE-050 décrire différentes manières par lesquelles les Premiers peuples interagissaient entre eux,
par exemple le commerce, la coopération, les conflits.

Valeurs

L'élève pourra :

- VH-008 valoriser la tradition orale comme une source importante de savoir au sujet des Premiers peuples;
- VP-014 valoriser diverses approches de leadership.



Regroupement 2 : Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763)

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-007 décrire la vie quotidienne dans les premières colonies françaises et britanniques dans le Canada atlantique;
- CI-008 décrire l'organisation sociale et la vie quotidienne en Nouvelle-France,
par exemple le système seigneurial, l'agriculture, la religion, les Filles du roi;
- CT-018 situer sur une carte du Canada, les lieux d'importance historique de la colonisation européenne,
entre autres L'Anse aux Meadows, l'Acadie, la Nouvelle-France;

- CT-019 déterminer les facteurs qui ont influencé la migration et la colonisation européenne au début du Canada,
entre autres l'environnement naturel, la traite des fourrures, les postes militaires;
- CH-025 raconter les récits d'explorateurs et de commerçants européens dans leur quête de nouveaux territoires ou du Passage du Nord-Ouest,
par exemple Leif Eriksson, Giovanni Caboto, Henry Hudson, Jacques Cartier, Martin Frobisher;
- CH-026 donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples et les explorateurs, les colons et les missionnaires européens,
par exemple le partage des technologies, le troc, la propagation des maladies;
- CH-027 décrire les répercussions des guerres européennes sur les Premiers peuples, les colonies françaises et les colonies britanniques au début du Canada,
entre autres les alliances des Premiers peuples;
- CH-028 décrire les raisons et les conséquences de la déportation des Acadiens;
- CH-029 décrire les principaux événements et les conséquences de la conquête britannique de la Nouvelle-France,
entre autres la bataille des plaines d'Abraham en 1759, le traité de Paris de 1763, les répercussions sur les Premiers peuples;
- CH-033 décrire les contributions des personnes dans la colonie de la Nouvelle-France,
entre autres Samuel de Champlain, Jean Talon, Louis de Buade, comte de Frontenac, Marguerite Bourgeoys;
- CM-043 nommer les pays européens ayant établi des empires coloniaux et situer sur une carte du monde les régions colonisées,
entre autres le Portugal, l'Espagne, la France, l'Angleterre, la Hollande;
- 5-CP-047 préciser les raisons pour lesquelles les Européens ont étendu leurs territoires jusqu'en Amérique du Nord,
par exemple la compétition internationale, les ressources, la religion, le commerce;
- CP-048 décrire l'organisation du gouvernement royal en Nouvelle-France;
- CE-051 comparer les approches des Premiers peuples et des Européens en ce qui a trait à l'utilisation des ressources naturelles au début du Canada,
par exemple la chasse et la pêche, l'agriculture, le commerce, la possession des terres, la propriété.

Valeurs

L'élève pourra :

- VH-009 apprécier l'apport des Premiers peuples au développement du Canada;
- VH-011 apprécier le patrimoine autochtone, français et britannique du Canada;
- VH-012 démontrer de l'empathie pour les luttes menées par les gens ayant habité le Canada à ses débuts;
- VE-015 vouloir considérer diverses approches quant à l'utilisation de la terre et des ressources naturelles.



Regroupement 3 : Le commerce des fourrures

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-009 décrire la vie quotidienne et les difficultés rencontrées par les groupes de personnes faisant le commerce des fourrures;
par exemple les coureurs des bois, les trappeurs, les employés des postes de traite, les voyageurs, les gérants des postes, les femmes;
- CT-020 situer sur une carte du Canada les lieux et régions d'importance historique pour la nation métisse et pour la traite des fourrures;
- CT-021 donner des exemples de façons par lesquelles les opérations liées au commerce des fourrures ont été influencées par la terre,
par exemple l'emplacement des postes, le transport, l'alimentation, les vêtements;
- CH-030 décrire l'influence historique du commerce des fourrures dans l'histoire du Canada,
entre autres les compagnies de la Baie d'Hudson et du Nord-Ouest, la création de la Terre de Rupert et l'expansion du Canada vers l'Ouest;
- CH-031 décrire des facteurs qui ont mené au développement et à l'expansion du commerce des fourrures dans l'Ouest et dans le Nord du Canada;
- CH-032 raconter des récits de personnes et d'événements liés au commerce des fourrures,
par exemple les coureurs des bois; Pierre-Esprit Radisson et Médart Chouart Des Groseilliers; Pierre Gaultier de Varennes, Sieur de La Vérendrye; Henry Kelsey, Simon Fraser, James McGill;
- CH-034 décrire la signification historique de noms de lieux au Canada;
- CH-035 décrire des événements liés à la naissance et à l'émergence de la nation métisse;
- CH-036 donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples, les colons et les marchands européens,
par exemple le partage des technologies, les changements culturels, la propagation des maladies;
- CM-044 déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé le commerce des fourrures au Canada,
par exemple la mode en Europe, les guerres européennes;
- CP-049 donner des exemples de priorités contradictoires entre les demandes du commerce des fourrures et celles de la colonisation agricole,
entre autres la colonie de lord Selkirk et la colonie des Métis de la Rivière-Rouge;
- CE-052 décrire comment le commerce des fourrures dépendait des hommes et des femmes des Premières nations et de la nation métisse;
- CE-053 comparer les modes d'opération de la Compagnie de la Baie d'Hudson à ceux de la Compagnie du Nord-Ouest et décrire la concurrence entre les deux.

Valeurs

L'élève pourra :

- VI-003 apprécier les contributions de divers groupes faisant le commerce des fourrures à l'histoire du Canada;
- VT-007 apprécier l'importance du territoire et des ressources naturelles dans le développement du Canada.



Regroupement 4 : Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)

Connaissances

L'élève pourra :

- CC-001 donner des exemples de responsabilités et de droits des citoyens au Canada en 1867;
- CC-002 distinguer les droits de divers groupes de citoyens en 1867, entre autres les Premières nations, les Français, les Britanniques, les femmes;
- CC-003 comparer ce que signifiait être un citoyen du Canada en 1867 avec ce que cela signifie aujourd'hui;
- CI-010 décrire la diversité culturelle du Canada pré-confédératif, *par exemple les Allemands, les Anglais, les Écossais, les Français, les Inuit, les Irlandais, les Métis, les Premières nations;*
- CI-011 décrire comment le fait de migrer dans un autre pays ou d'avoir des contacts avec d'autres cultures peut affecter l'identité personnelle;
- CI-012 décrire comment la vision européenne des Premiers peuples a changé durant la période de 1763 à 1867, *par exemple les peuples autochtones sont perçus comme dépendants et inférieurs plutôt que comme des alliés et des égaux;*
- CI-013 comparer la vie quotidienne au Canada-Est et au Canada-Ouest, entre autres la langue, la religion, le gouvernement, les lois;
- CT-022 situer sur une carte du Canada les quatre provinces membres de la Confédération de 1867;
- CT-023 situer sur une carte de l'Ouest canadien, les territoires traditionnels des Métis et leurs communautés;
- CH-037 donner des raisons de la migration des loyalistes et en décrire les conséquences pour le Canada, entre autres la Révolution américaine, les difficultés rencontrées, les zones de colonisation, la diversité culturelle des loyalistes;
- CH-038 déterminer les causes, les événements principaux et les résultats de la guerre de 1812;
- CH-039 décrire les motifs, les événements principaux et les conséquences de l'implantation de la colonie de lord Selkirk à la rivière Rouge;
- CH-040 décrire des personnages, des événements et des conséquences des Rébellions de 1837-1838 et expliquer leurs répercussions sur le développement du Canada, entre autres le rapport Durham, *l'Acte d'Union*, l'établissement du gouvernement responsable, les relations entre les Français et les Anglais;
- CH-041 décrire les origines de la Confédération et énoncer le pour et le contre, entre autres l'importance de *l'Acte de l'Amérique du Nord britannique*; la réticence de l'Île-du-Prince-Édouard, de Terre-Neuve et de la Nouvelle-Écosse;
- CH-042 décrire le rôle de certains individus dans la création de la Confédération canadienne, entre autres John A. MacDonald, George-Étienne Cartier, Charles Tupper, Thomas D'Arcy McGee, George Brown, Samuel Tilley, John H. Gray;

- CM-045 déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé l'immigration au Canada, *par exemple les enjeux politiques et sociaux, la famine en Europe, l'augmentation de la population en Europe.*

Valeurs

L'élève pourra :

- VC-001 respecter les droits, les opinions et les points de vue des autres;
- VC-002 vouloir contribuer à ses groupes d'appartenance et à sa communauté;
- VI-004 apprécier l'histoire et la géographie canadiennes comme d'importants éléments de l'identité individuelle;
- VI-005 valoriser les contributions des Premières nations, des Inuit, des Métis, des Français, des Britanniques et de membres des communautés culturelles au développement du Canada;
- VI-006 apprécier les fondements historiques de la nature multiculturelle du Canada;
- VH-010 valoriser l'histoire comme moyen de comprendre le Canada contemporain;
- VM-013 apprécier les liens que les Canadiens ont avec divers endroits dans le monde.

Bibliographie

- ALBERTA. ALBERTA LEARNING (1999). *Aperçu des recherches en vue de l'élaboration du Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12) du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone*, Edmonton, Ministère de l'Apprentissage.
- ALBERTA. ALBERTA LEARNING (1999). *Programme d'éducation de maternelle, français langue première*, Edmonton, Direction de l'éducation française.
- BANKS, James (2001). « Approaches to Multicultural Curriculum Reform », dans *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, Boston (Maryland), Allyn & Bacon.
- CANADA. CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (2003). *Trousse de formation en francisation : projet pancanadien de français langue première : Projet pancanadien de français langue première à l'intention des enseignants de la maternelle à la 2^e année*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation.
- CANADA. CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (2003). *Une éducation qui favorise la viabilité : la situation de l'éducation en matière de développement durable*, [en ligne], http://www.cmec.ca/else/environnement_fr.pdf
- CANADA, MINISTÈRE DE L'ENVIRONNEMENT (2003). « Qu'est-ce que le développement durable? », [en ligne], http://www.sdinfo.gc.ca/what_is_sd/index_f.cfm
- CANADA. MINISTÈRE DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD (2002). *Information, Définitions, mars 2000*, [en ligne], www.ainc-inac.gc.ca/pr/info/info101_f.html
- CASE, Roland et Penney CLARK, éditeurs (1997). *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teacher*, Vancouver, Pacific Educational Press.
- COGAN, J. et R. DERRICOTT, éditeurs (1998). *Citizenship for the 21st Century*, London, Kogan Page Limited.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *L'art du langage, français langue maternelle, aperçu de la recherche*, Victoria, Imprimeur de la Reine pour la Colombie-Britannique.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (1997). *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Sainte-Foy (Québec), Conseil supérieur de l'éducation.
- LACOURSIÈRE, Jacques (2004). « Mon point de vue », [en ligne], http://www.culture.ca/canada/perspective-pointdevue_f.jsp?data=tcp01500122003f.html

LEGENDRE, Réналd (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Éditions Guérin.

MAHÉ, Yvon (2000). « La langue, l'identité, la culture et l'intégration communautaire dans l'éducation francophone », in CAVANAGH, G. (dir.) *Réseautés au cœur de la pédagogie, les actes du 4^e congrès national de l'ACREF* [Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et des enseignants en français langue maternelle], Ottawa, ACREF, p. 23-35.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Sciences humaines, Maternelle à la 8^e année, Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Diversité et équité en éducation : Plan d'action pour l'équité ethnoculturelle*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, [en ligne], <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/diversite/index.html>

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2000). *L'éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2000). *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (1998). *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1998). *Études autochtones : Document cadre à l'usage des enseignants des années intermédiaires (5 – 8)*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1997). *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse.

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1997). *Liens curriculaires : Éléments d'intégration en salle de classe, Guide pour les classes de la maternelle au secondaire 4*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1996). *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1994). *L'apprentissage fondé sur les ressources*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1992). *L'éducation multiculturelle, Une politique pour les années 1990*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- MANITOBA. SECRÉTARIAT DES AFFAIRES MULTICULTURELLES (1990). *Politique manitobaine sur la société multiculturelle, Fierté, égalité et partenariat*, Winnipeg, Secrétariat des affaires multiculturelles.
- MASNY, Diana (2000). « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être », Communication prononcée au Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives, [en ligne], <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/14-masny.html>
- MORISSETTE, Rosée et Micheline VOYNAUD (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw Hill, 1 livre, 1 vidéocassette, affiches, Collection Chenelière/Didactique, Apprentissage.
- PROTOCOLE DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'OUEST CANADIEN (2002). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 9^e année*, Winnipeg, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.
- PROTOCOLE DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'OUEST CANADIEN (2000). *The Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs K – 12*, Edmonton, Ministère de l'apprentissage de l'Alberta.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS (2004). *Rethinking Classroom Assessment With Purpose in Mind* (ébauche de juin 2004), Aporia Consulting Ltd.
- SAUL, John Ralston (2002). « Une base triangulaire », texte écrit dans le cadre de la 3^e Conférence annuelle Baldwin – La Fontaine, reproduit sur le site suivant : http://www.uni.ca/john_ralston_saul_f.html
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

WIGGINS, Grant et Jay Mc TIGHE (1998). *Understanding by Design*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.

WRIGHT, Ian et Alan SEARS, éditeurs (1997). *Trends and Issues in Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press.

5^e année
Regroupement 1 : *Les Premiers peuples*



Aperçu du regroupement

Tout au long de ce regroupement, les élèves de la cinquième année se penchent sur les modes de vie des peuples autochtones qui habitaient le territoire du Canada avant la venue des Européens. Les élèves portent une attention particulière aux modes de vie, aux récits, au leadership, à la culture et aux croyances des Premiers peuples. Ils examinent les territoires traditionnels et les liens que les collectivités autochtones entretenaient entre elles ainsi qu'avec l'environnement naturel.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Afin de faciliter la planification, les RAS du regroupement sont disposés en six blocs d'enseignement dans la phase de réalisation :

- Bloc 1 : *Les origines des Premiers peuples*
- Bloc 2 : *Les territoires des Premiers peuples*
- Bloc 3 : *Les modes de vie des Premiers peuples*
- Bloc 4 : *Les récits des Premiers peuples*
- Bloc 5 : *Le leadership autochtone*
- Bloc 6 : *Les interactions des communautés autochtones*

Durée suggérée pour ce regroupement : 8 semaines

Dans chacune des trois phases du scénario d'enseignement, veuillez choisir le nombre approprié de situations d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage visés.

Phase	Description	RAS inclus dans le bloc	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances antérieures sur les peuples autochtones du Canada		
Réalisation	Bloc 1 : Les origines des Premiers peuples	CI-004, CT-014, H-200, H-303, H-308, H-400, H-405	origines; Béringie; glaciation; récit d'origines; théorie; tradition; migration
	Bloc 2 : Les territoires des Premiers peuples	CT-015, CT-016, H-205, H-206, H-403	territoires traditionnels; collectivités; régions géographiques du Canada
	Bloc 3 : Les modes de vie des Premiers peuples	CI-005, CI-006, CH-024, H-100, H-200, H-201, H-300, H-302	modes de vie; culture; contacts interculturels
	Bloc 4 : Les récits des Premiers peuples	CT-017, VH-008, H-303, H-401	croyances et valeurs autochtones; liens avec la terre; tradition orale
	Bloc 5 : Le leadership autochtone	CP-046, VP-014, H-301, H-401	leadership; gouvernance traditionnelle
	Bloc 6 : Les interactions des communautés autochtones	CE-050, H-102, H-104, H-206, H-404	interactions des Premiers peuples; troc; coopération et conflit
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant		

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-004 décrire les récits des Premiers peuples sur leurs origines ainsi que les théories actuelles de leur migration sur le continent nord-américain;
- CI-005 décrire les caractéristiques de diverses cultures des Premiers peuples avant leurs contacts avec les Européens;
- CI-006 comparer la vie quotidienne de divers Premiers peuples,
par exemple l'alimentation, les vêtements, les abris; les rôles des hommes, des femmes, des enfants, des sages;
- CT-014 décrire les conséquences des périodes glaciaires sur la terre;
- CT-015 situer sur une carte du Canada les principales régions physiques, les principales zones de végétation et les principales étendues d'eau;
- CT-016 situer sur une carte de l'Amérique du Nord les territoires traditionnels des Premiers peuples;
- CT-017 décrire les pratiques et les croyances des Premiers peuples qui montrent leurs liens avec la terre et l'environnement naturel;
- CH-024 raconter des récits des Premiers peuples datant d'avant les contacts avec les Européens et de la période des premiers contacts;
- CP-046 comparer les types de leadership des Premiers peuples,
par exemple le droit héréditaire, le matriarcat, la démocratie;
- CE-050 décrire différentes manières par lesquelles les Premiers peuples interagissaient entre eux,
par exemple le commerce, la coopération, les conflits.

Valeurs

L'élève pourra :

- VH-008 valoriser la tradition orale comme une source importante de savoir au sujet des Premiers peuples;
- VP-014 valoriser diverses approches au leadership.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés est visé dans chacun des blocs.

Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Matériel utile :

Des atlas et des cartes murales du Canada (physiques, historiques et politiques) sont indispensables à l'étude de ce regroupement. Des exemples de cartes muettes du Canada sont fournis dans les annexes. Une carte muette murale du Canada peut être tracée à l'aide du rétroprojecteur ou commandée de Parcs Canada à l'adresse suivante :

Spécialiste en éducation, Parcs Canada Saskatchewan/Manitoba
401 - 25, chemin Forks Market
Winnipeg (Manitoba) R3C 4S8
(204) 983-1350

Connaissances antérieures des élèves :

Dans l'élaboration de la ligne de temps, encourager les élèves à activer et à mettre en œuvre leurs connaissances des Premiers peuples, acquises en 2^e et 4^e années, et des régions physiques, acquises en 4^e année.

Remarques à l'enseignant :

Ce bloc offre l'occasion de conscientiser les élèves à l'emploi de la latitude et de la longitude selon le RAS suivant :

H-207 employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes.

Il s'agit de mener des exercices où les élèves utilisent les degrés de latitude et de longitude pour trouver ou décrire les régions étudiées dans ce bloc.

À noter que cette habileté sera pratiquée davantage en 6^e année et sera approfondie et maîtrisée en 7^e année.

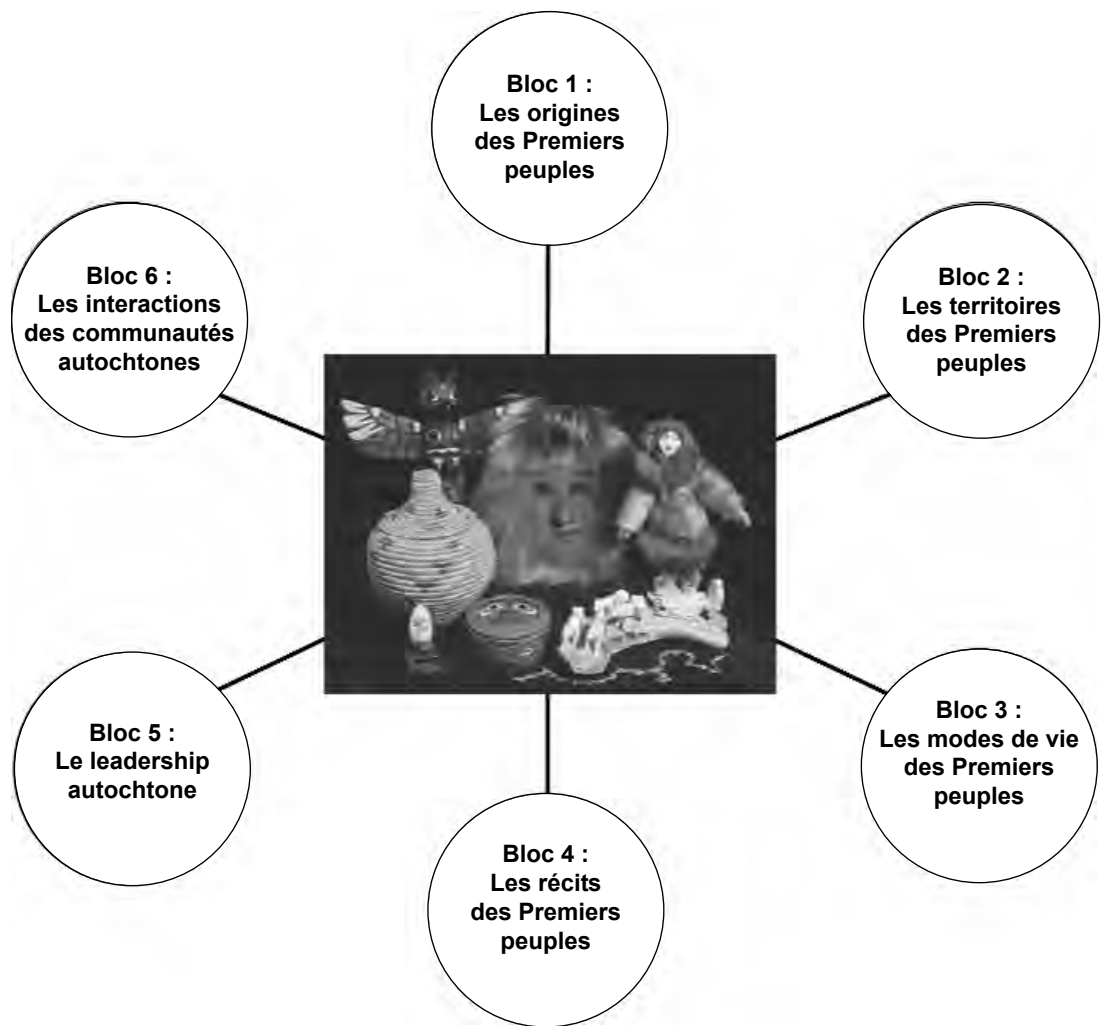
Les élèves ont acquis en 4^e année certaines connaissances sur les collectivités autochtones contemporaines (Inuit, Premières nations et Métis), les régions géographiques du Canada et les événements et récits importants de l'histoire du Manitoba.

Il se peut que les élèves rencontrent dans différentes sources une variété d'appellations des régions géographiques du Canada et des collectivités autochtones.

Ressources éducatives suggérées :

Une liste de ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédias et sites Web) se trouve à la fin du regroupement.

Regroupement 1 : Les Premiers peuples



Mise en situation

Choisir une ou plusieurs activités pour déclencher l'intérêt des élèves, faire le lien avec leurs connaissances antérieures sur les concepts clés du regroupement et susciter des questions à étudier.

Activités suggérées

- Inviter les élèves à écouter une chanson telle que *Mishapan Nitassinan (Que notre terre était grande)*, de Chloé Sainte-Marie, ou de regarder une carte du Canada et de relever autant de noms autochtones que possible. Expliquer aux élèves que plusieurs noms de lieux canadiens sont d'origine autochtone. Inviter les élèves à repérer les lieux mentionnés sur la carte de l'Amérique du Nord. En utilisant des cartes ou des atlas, inciter les élèves à repérer d'autres lieux qui ont un nom autochtone. Amener les élèves à remarquer que ces endroits sont répartis sur tout le territoire canadien. Un site utile pour trouver des toponymes autochtones est le suivant :

Affaires indiennes et du Nord Canada, Les noms géographiques autochtones,

http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/info/info106_f.html

Inciter les élèves à formuler des hypothèses sur les modes de vie traditionnels dans les diverses régions du pays et à reconnaître qu'il existe un lien entre la région physique et le mode de vie, tant aujourd'hui que dans le passé.

- Amorcer un remue-méninges sur les noms de Premiers peuples connus par les élèves. Présenter aux élèves d'autres noms de collectivités autochtones de diverses régions du pays (par exemple les Hurons, les Algonquins, les Béothuks, les Cris, les Iroquois, les Inuit, les Tlingits, les Haïdas, les Tsimshians, les Nootkas, les Salish, les Sioux). Une liste de collectivités autochtones est proposée pour l'enseignant à l'annexe 1.1.

Écrire les noms des groupes autochtones sur une affiche. Inviter les élèves à trouver de l'information sur le territoire ancestral et la culture traditionnelle de ces groupes et à trouver des images représentant chacune des collectivités. Inciter les élèves à coller les images recueillies sur les affiches correspondantes. Informer les élèves qu'ils pourront ajouter des images tout au long du regroupement.

Les élèves pourront trouver cette information dans des revues, des encyclopédies ou des sites Web tels que les suivants :

- L'Encyclopédie canadienne, Autochtones
http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ART_F000_5642
- Musée canadien des civilisations, Autochtones
<http://www.civilisations.ca/sitendx/hitsf.asp?civtheme=autof>
- Musée canadien des civilisations, Liens à la Terre
<http://www.civilisations.ca/aborig/threads/thread01f.html>

Remarques à l'enseignant :

Amener les élèves à reconnaître que les noms traditionnels des collectivités autochtones signifiaient souvent « le peuple » et que, depuis la colonisation, différentes appellations, souvent erronées ou péjoratives, ont été accordées à ces peuples par les Européens. Le terme générique accepté de nos jours est « peuples autochtones », qui comprend les Premières nations (Indiens), les Inuit et les Métis.

Dans ce document on utilise le terme « Premiers peuples » pour indiquer les groupes autochtones qui habitaient le pays avant l'arrivée des Européens.

- Inviter les élèves à observer une carte du Canada et à relever les principales caractéristiques des diverses régions du pays (relief, végétation, ressources naturelles, climat, rivières et lacs, etc.). Amener les élèves à formuler, à partir de leurs connaissances des régions physiques du pays, des hypothèses sur les modes de vie des Premiers peuples avant les contacts avec les Européens. Inviter les élèves à inscrire leurs hypothèses à l'annexe 1.2. Expliquer aux élèves qu'ils étudieront les communautés autochtones avant la venue des premiers Européens en Amérique et qu'ils pourront ainsi vérifier leurs hypothèses à la fin du regroupement.
- Expliquer aux élèves qu'ils étudieront les communautés autochtones avant la venue des premiers Européens en Amérique. Inviter les élèves à former quatre groupes. Encourager chacun des groupes à déterminer ce qu'ils connaissent au sujet des Autochtones dans l'un des domaines suivants :
 - communautés;
 - alimentation;
 - logement;
 - croyances.

L'annexe 1.3 pourra servir comme schéma organisateur. Proposer aux élèves de présenter sous forme d'affiche ce qu'ils savent au sujet des Autochtones.

Inviter les élèves à préparer une liste de questions qu'ils aimeraient explorer davantage au sujet des Autochtones avant la colonisation européenne. Exposer les questions afin de pouvoir s'y référer tout au long du regroupement.

Réalisation

Bloc 1 – Les origines des Premiers peuples

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CI-004 décrire les récits des Premiers peuples sur leurs origines ainsi que les théories actuelles de leur migration sur le continent nord-américain;
- CT-014 décrire les conséquences des périodes glaciaires sur la terre;
- H-200 sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les récits, les biographies, la fiction historique;
- H-303 évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées;
- H-308 comparer divers points de vue à partir d'une variété de sources d'information;
- H-400 écouter les autres pour comprendre leurs points de vue;
- H-405 exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée.

Remarques à l'enseignant :

Expliquer aux élèves que différents termes sont utilisés dans les ressources pour nommer les collectivités qui habitaient en Amérique de Nord avant l'arrivée des Européens, par exemple *Premiers peuples, Premiers occupants, Premiers arrivés, Premières nations, Autochtones, Aborigènes, sauvages, Amérindiens, Indiens, peuples indigènes, etc.*

Le terme « Indien » a été utilisé par les premiers Européens en Amérique. Comme ces explorateurs cherchaient une route vers l'Inde et croyaient y être arrivés, ils pensaient que les habitants étaient des Indiens. Le terme « Indien » retient encore son sens juridique dans les traités fédéraux et les lois fédérales.

Le terme *sauvage* est péjoratif et donc inacceptable, mais les élèves le rencontreront dans certaines sources primaires. Ce terme a été utilisé par les Européens pour décrire les gens qui habitaient dans les forêts ou dans la nature; il exprimait la perspective que la civilisation européenne était plus avancée que la société naturelle ou « sauvage ».

Se référer à la vidéocassette *Les Découvertes de Shanipiap*, épisode 6, « Les bonnes manières », pour découvrir une explication de l'utilisation du terme « sauvage ».

Les Premiers peuples de la région du Nord du Canada sont les *Inuit* au pluriel (*Inuk* au singulier) dans la langue inuktitut. Le nom *Esquimaux*, donné aux Inuit par les premiers explorateurs européens, n'est plus utilisé au Canada.

Pour plus de renseignements sur les peuples autochtones, veuillez consulter l'annexe A.



Liens interdisciplinaires : Français, sciences de la nature, arts visuels.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inviter les élèves à raconter des récits qu'ils connaissent au sujet des débuts du monde et de la vie humaine. Encourager les élèves à comparer les différents récits. Amener les élèves à prendre conscience de la variété et du nombre de récits sur le sujet. Proposer aux élèves de lire, en petits groupes, des récits autochtones qui traitent de la création du monde et de l'apparition des êtres humains.

Des récits de la création se trouvent dans les manuels *Second regard sur le Canada 6* et *Le Canada d'autrefois* ou sur le site Web de l'Encyclopédie canadienne, « Autochtones, religion des » :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0005653>

Suggérer aux élèves de dessiner les récits pour un exposé multimédia ou pour une exposition à la fin du regroupement.

Demander à chaque groupe d'élèves de présenter, à l'aide du support de son choix, le récit préféré.

(CI-004, H-200, H-400, H-405)

- Présenter aux élèves une carte de l'Amérique du Nord qui inclut le détroit de Bering. Faire un remue-ménages avec les élèves qui fait ressortir, à l'aide de la carte, où se trouvent les Premières nations et les Inuit aujourd'hui.

Demander aux élèves d'émettre des hypothèses à propos de la venue des êtres humains en Amérique et de comparer ces différentes perspectives.

Expliquer aux élèves que des scientifiques ont élaboré une théorie pour expliquer la venue des humains en Amérique. L'annexe 1.4 explique cette théorie. Il est également possible d'obtenir plus d'information en consultant le site Web du Centre d'interprétation de la Béringie : <http://www.beringia.com/french/french.html>

ou en utilisant le livre *Les Indiens, peuples d'Amérique*.

Encourager les élèves à insérer leurs hypothèses et leurs comparaisons dans leur portfolio.

(CI-004, CT-014, H-200, H-308, H-400, H-405)

- Inviter les élèves à visionner ou à écouter des récits sur les origines des différentes collectivités autochtones. Mener une discussion sur le rôle et l'importance des légendes (par exemple l'explication des phénomènes naturels, le partage des symboles importants d'une culture, la mémoire collective d'un peuple, etc.).

Demander aux élèves de créer un tableau illustré qui présente les ressemblances et différences entre les récits d'origines de deux collectivités autochtones.

Présenter aux élèves le concept contemporain du rôle de la science dans l'explication du passé, en faisant ressortir le sens du mot « théorie ». Proposer aux élèves de faire une petite recherche sur la théorie du pont de la Béringie. Inviter les élèves à partager les renseignements notés.

Demander aux élèves d'expliquer la théorie du pont de la Béringie en utilisant l'annexe 1.5.

(CI-004, CT-014, H-308, H-303, H-405)



- Suggérer aux élèves de dessiner ou de créer, pour une exposition, une maquette avec de la pâte à modeler qui explique l'arrivée des Premiers peuples.

Encourager les élèves à faire appel à leurs connaissances en ce qui a trait à la vie dans le Nord, un thème qu'ils ont étudié en quatrième année.

Entamer une discussion sur ce que les élèves connaissent au sujet de la quête de nourriture. Expliquer aux élèves qu'il y a environ plus que 15 000 ans, la Terre a connu plusieurs périodes glaciaires. Inciter les élèves à discuter des effets de celles-ci sur la population, par exemple le manque de nourriture, qui a forcé les êtres humains à se nourrir essentiellement des produits de la chasse.

Présenter la partie intitulée « La traversée » de l'épisode 1A, *Au début du monde*, de la série *Le Canada, une histoire populaire*.

Demander aux élèves d'expliquer dans un court texte, accompagné d'une carte, comment la glaciation aurait permis aux humains de se rendre en Amérique.

Vérifier dans quelle mesure les élèves sont parvenus à sélectionner l'information à partir de la vidéo.

Demander aux élèves d'exprimer leur point de vue en ce qui a trait à cette théorie.

Inviter les élèves à insérer leur texte dans leur portfolio.

(CI-004, CT-014, H-200, H-303, H-405)

- Partager avec les élèves des photos de glaciers ou les inciter à trouver des images de glaciers sur Internet. Poser des questions telles que :

- *Comment était la terre pendant les périodes glaciaires?*
- *Quel était l'impact des glaciers sur les niveaux des mers?*
- *Quelle était la durée des glaciers?*
- *Quel était l'effet de la glaciation sur les plantes, les animaux et les ressources?*
- *Comment est-ce que cette période a influencé les modes de vie des humains?*

Amorcer une discussion avec les élèves qui fait ressortir comment la période de glaciation aurait affecté la terre et la migration des peuples.

Demander aux élèves d'organiser leurs idées sous forme d'organigramme et d'écrire un bref résumé des conséquences des périodes glaciaires sur la terre.

Inviter les élèves à mettre leur organigramme dans leur portfolio pour fins de vérification à la fin du regroupement.

(CI-004, CT-014, H-200, H-400)

Bloc 2 – Les territoires des Premiers peuples

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CT-015 | situer sur une carte du Canada les principales régions physiques, les principales zones de végétation et les principales étendues d'eau; |
| CT-016 | situer sur une carte de l'Amérique du Nord les territoires traditionnels des Premiers peuples; |
| H-205 | dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle; |
| H-206 | interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle; |
| H-403 | présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques. |

Remarques à l'enseignant :

Il serait avantageux d'activer les connaissances des élèves au sujet des cartes et des atlas puisqu'ils ont déjà travaillé des habiletés reliées à l'interprétation et au dressage de cartes au cours des années précédentes.

Liens interdisciplinaires : Français, arts visuels.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Encourager les élèves à nommer les éléments qui se retrouvent sur une carte géographique. En utilisant une carte murale de l'Amérique du Nord ou un atlas, inciter les élèves à repérer le Canada et ses frontières principales. En utilisant une carte murale du Canada ou un atlas, inviter les élèves à repérer le Manitoba, leur communauté, les principales régions physiques, les principales zones de végétation et les principales étendues d'eau. Proposer aux élèves de faire appel à leurs connaissances antérieures en ce qui concerne les régions physiques du Canada, par exemple :

- la Cordillère de l'Ouest;
- les Plaines de l'intérieur;
- le Bouclier canadien;
- le Nord;
- les basses-terres du Saint-Laurent et des Grands Lacs;
- l'Atlantique.

L'annexe 1.6 présente une brève description de chacune de ces régions physiques. (À noter qu'il existe différentes manières de diviser le pays en régions géographiques.) Les élèves pourront aussi consulter le livre *Le Canada notre pays*.

Demander aux élèves d'utiliser l'annexe 1.7A ou l'annexe 1.7B afin de dresser une carte comprenant les éléments suivants :

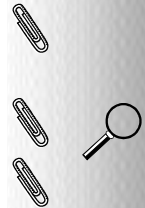
- **principales régions physiques,**
- **principales étendues d'eau,**
- **titre,**
- **légende et symboles,**
- **rose des vents,**
- **grille,**
- **échelle.**

Indiquer aux élèves qu'ils pourront consulter des atlas et d'autres sources pour dresser leur carte. Établir à l'avance des critères descriptifs pour l'évaluation de la carte (par exemple, le nombre minimum de lacs et de rivières à inclure, etc.).

(CT-015, H-205, H-206, H-403)

- Inviter les élèves à se répartir en groupes de trois ou quatre. Découper la carte de l'annexe 1.8 en six morceaux correspondant plus ou moins aux grandes régions du pays. (Les noms sur la carte représentent les collectivités des Premiers peuples qui habitaient le territoire avant la venue des Européens.) Distribuer à chaque groupe les morceaux nécessaires pour recréer la carte. Proposer à chaque groupe de reconstituer la carte du Canada à partir des morceaux et de la coller sur une feuille de papier en nommant les collectivités autochtones figurant sur leur morceau.

Demander au groupe de créer un titre et une légende pour leur carte pour indiquer dans quelles régions du pays se situaient les territoires traditionnels des groupes autochtones. Une carte des Premiers peuples est aussi disponible sur le site du Musée des civilisations : http://www.civilisations.ca/vmnf/premieres_nations/fr/carte/index.html



Remarques à l'enseignant : Encourager les élèves à noter les noms de deux collectivités de chaque région du pays. Il n'est pas nécessaire de reconnaître les noms de toutes les collectivités, mais simplement de remarquer la diversité des Premiers peuples et l'étendue de leur peuplement sur le territoire.

(CT-015, CT-016, H-205, H-206, H-403)

- Regrouper les élèves en petits groupes et faire un acétate de la carte des Premiers peuples qui se trouve à l'annexe 1.8 pour chacun des groupes. Proposer à chaque groupe de surimposer l'acétate sur la carte des régions physiques (annexe 1.7A). Inviter les élèves à discuter s'il existe une relation entre les régions physiques et les territoires autochtones. En utilisant les deux cartes, amorcer un remue-méninges avec les élèves. Inviter les élèves à imaginer et à décrire comment auraient été les modes de vie des habitants de chaque région avant l'arrivée des Européens.

Demander aux élèves de compléter un tableau comme celui de l'annexe 1.9 dans le but d'associer les collectivités des Premiers peuples à la région physique qu'ils occupaient.

Les élèves pourront évaluer leur travail de groupe en complétant l'annexe 1.10.

(CT-015, CT-016, H-205, H-206, H-403)

Bloc 3 – Les modes de vie des Premiers peuples

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CI-005 | décrire les caractéristiques de diverses cultures des Premiers peuples avant leur contact avec les Européens; |
| CI-006 | comparer la vie quotidienne de divers Premiers peuples,
<i>par exemple l'alimentation, les vêtements, les abris; les rôles des hommes, des femmes, des enfants, des sages;</i> |
| CH-024 | raconter des récits des Premiers peuples datant d'avant les contacts avec les Européens et de la période des premiers contacts; |
| H-100 | collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités; |
| H-200 | sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
<i>par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les récits, les biographies, la fiction historique;</i> |
| H-201 | organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source,
<i>par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels;</i> |
| H-300 | choisir un sujet et déterminer les buts d'une enquête et d'une recherche historique; |
| H-302 | tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves. |

Remarques à l'enseignant :

Il est nécessaire d'indiquer aux élèves que les *sages*, parfois appelés *ainés* ou encore *anciens*, n'étaient pas tous des hommes ni des personnes âgées. Les sages continuent à jouer un rôle important dans les communautés autochtones d'aujourd'hui. Le rôle des sages consiste de préserver et de transmettre le patrimoine traditionnel de leur collectivité (tradition orale, langue, pratiques culturelles, récits du passé) aux futures générations.

Le mot « terre » est utilisé dans ce regroupement dans le sens traditionnel autochtone, c'est-à-dire *l'ensemble de l'environnement naturel comprenant la terre, l'eau et le ciel, qui donne la vie et la préserve.*

Une *tribu* est un groupe d'Autochtones qui partagent une langue et une culture. Bien que ce terme soit couramment utilisé aux États-Unis, au Canada, il est seulement utilisé par certains groupes dans certaines régions.

Liens interdisciplinaires : Français, arts visuels, mathématiques.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Amorcer une discussion afin de faire ressortir les éléments essentiels d'une culture. Demander aux élèves de créer un organigramme qui inclut tous les composants d'une culture tel que suggéré à l'annexe 1.11. À noter que la liste proposée n'est pas exhaustive ni définitive; encourager les élèves à nommer une variété d'éléments de culture pour ensuite les regrouper sous des catégories cohérentes.
Entamer une discussion pour encourager les élèves à réfléchir sur l'importance de leur culture en tant que membres de la communauté francophone du Manitoba et du Canada. Inciter les élèves à remarquer des exemples d'expression culturelle francophone qui leur sont significatives en faisant le lien avec l'importance de l'héritage culturel aux peuples autochtones.
(CI-005, H-201)

- Sous forme de remue-méninges avec les élèves, faire un retour sur les connaissances qu'ils ont acquises en quatrième année au sujet des Inuit lorsqu'ils ont étudié la vie dans le Nord. Inscrire toutes les idées des élèves au tableau. Encourager les élèves à organiser les résultats du remue-méninges en catégories, entre autres :

- *la région habitée;*
- *l'alimentation;*
- *les abris;*
- *les vêtements;*
- *la chasse;*
- *la technologie;*
- *les biens produits;*
- *les moyens de transport;*
- *les croyances;*
- *les récits;*
- *les jeux;*
- *les liens avec l'environnement naturel;*
- *les rôles sociaux (aînés, hommes, femmes, enfants, leaders, etc.).*

Proposer aux élèves de se constituer en six groupes (ou au choix) et attribuer une région ou un peuple à chaque groupe. Les régions et les peuples peuvent être ceux suggérés au bloc 2 ou autres.

Visionner un film, tel que l'épisode 1A de la série *Le Canada, une histoire populaire*, ou visiter le Musée du Manitoba, afin de découvrir certains aspects de la vie des Premiers peuples avant la venue des Européens. Inviter chaque groupe à faire un remue-méninges de ce que les membres savent déjà au sujet des Autochtones de la région qui leur a été attribuée. Encourager les élèves à tenter de créer des catégories selon les connaissances répertoriées pendant le remue-méninges. Revoir avec chaque groupe les catégories créées et inviter les élèves à se questionner pour voir s'il n'y a pas d'autres catégories qui devraient être abordées. Encourager les membres de chaque groupe à se répartir les diverses catégories afin de conduire une recherche au sujet des caractéristiques précises des

Premiers peuples des diverses régions. Proposer aux élèves d'utiliser une variété de ressources telles que atlas, Internet, encyclopédies, manuels, musique, objets d'art, artefacts, vidéos (par exemple *Vivre comme un Salish*, *Une mission dans le bois*), etc. Inciter les élèves à prendre des notes à l'aide de l'annexe 1.12.

Encourager les élèves à mener une recherche à partir des ressources mises à leur disposition.

Proposer aux élèves, une fois leur recherche terminée, de préparer un exposé collectif avec illustrations ou support multimédia de ce qu'ils connaissent désormais au sujet des Premiers peuples de la région qui leur a été attribuée.

Demander aux élèves de préparer un quiz du genre associations, avec clé de correction, sur les sujets de leur recherche.

En écoutant les exposés, les élèves peuvent prendre en note les renseignements en utilisant l'annexe 1.13. Chaque personne qui a écouté l'exposé répondra aux questions du quiz. Les auteurs du quiz sont responsables de la correction et de l'explication.

Utiliser les critères qui se trouvent à l'annexe 1.14 pour évaluer le travail de recherche de chaque équipe.

Demander aux élèves d'écrire un texte dans lequel ils doivent expliquer les conditions de vie qu'ils auraient connues s'ils avaient vécu en Amérique il y a mille ans.

Insister pour que les élèves choisissent une collectivité spécifique afin de bien expliquer la vie quotidienne de ce peuple; insister également pour qu'ils indiquent les sources de leur information.

Encourager les élèves à insérer l'information recueillie au cours du bloc, les annexes et leur texte dans leur portfolio.

(CI-005, CI-006, CH-024, H-100, H-200, H-201, H-300, H-302)

- Inciter les élèves à imaginer qu'ils sont des groupes de Premiers peuples avant l'arrivée des Européens. Expliquer aux élèves qu'avant l'arrivée des Européens, le continent n'était pas divisé en pays, en provinces, en territoires. Pour les collectivités autochtones qui peuplaient l'Amérique du Nord, l'ensemble du territoire, selon une légende, s'appelait « l'Île de la Tortue ». Chaque collectivité possédait ses propres modes de vie en lien avec son environnement naturel.

Répartir les élèves en cinq groupes selon les grandes régions naturelles du pays :

- le Nord;
- la côte du Pacifique;
- les régions boisées;
- la côte de l'Atlantique;
- les plaines.

Inviter chaque groupe à choisir une collectivité autochtone à étudier dans leur région assignée (consulter la carte qui se trouve à l'annexe 1.8).

Demander à chaque groupe de planifier une saynète qui présente « une journée dans la vie » de leur collectivité choisie avant les contacts européens.

Inviter les élèves à présenter leurs saynètes devant la classe. À la suite des présentations, mener une discussion sur ce que les élèves ont appris sur la vie quotidienne des divers groupes autochtones avant la colonisation européenne.

Remarques à l'enseignant : Conseiller les élèves d'éviter les anachronismes (des confusions entre époques) ainsi que les stéréotypes (des généralisations simplistes) au cours de leurs présentations.

(CI-006, CH-024, H-200, H-201)

- Inviter les élèves à discuter en petits groupes de ce qu'une culture peut apprendre d'une autre culture, en faisant ressortir des exemples d'échanges multiculturels contemporains, de voyages à l'étranger, de partage de connaissances technologiques ou scientifiques entre pays, etc. Regrouper la classe en deux groupes : les Premiers peuples et les nouveaux arrivants Européens. Inciter les membres de chaque groupe à recueillir de l'information sur les éléments que leur groupe culturel avait à offrir à l'autre groupe au cours de leurs premiers contacts. Inciter les élèves à réfléchir en fonction des divers composants culturels (par exemple l'alimentation, le logement, la chasse, l'agriculture, le transport, la technologie, les arts, les rôles sociaux, les relations avec la terre, etc.).

Inviter les élèves par la suite à se regrouper en équipes composées de membres des Premiers peuples ainsi que de nouveaux arrivants européens pour partager leurs connaissances.

Demander à chaque équipe de présenter à l'oral une synthèse de ce que les deux groupes culturels pourraient offrir l'un à l'autre.

Préciser que chaque groupe doit inclure dans sa synthèse au moins quatre éléments culturels différents.

(CI-005, CI-006, CH-024, H-100, H-200, H-201, H-300, H-302)

- Suggérer aux élèves de faire ressortir les nouvelles connaissances de ce bloc en préparant un petit discours sur l'énoncé suivant : *Le Canada a toujours été un pays multiculturel.*

Demander aux élèves de s'autoévaluer en utilisant un outil qu'ils auront créé en classe avant leur discours.

(CI-005, CH-024, H-201, H-302)



Bloc 4 – Les récits des Premiers peuples

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CT-017 | décrire les pratiques et les croyances des Premiers peuples qui montrent leurs liens avec la terre et l'environnement naturel; |
| VH-008 | valoriser la tradition orale comme une source importante de savoir au sujet des Premiers peuples; |
| H-303 | évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées; |
| H-401 | employer un langage respectueux de la diversité humaine. |

Remarques à l'enseignant :

Le mot « terre » est utilisé dans ce regroupement dans le sens traditionnel autochtone, c'est-à-dire *l'ensemble de l'environnement naturel comprenant la terre, l'eau et le ciel, qui donne la vie et la préserve.*

Le mot est écrit avec une majuscule lorsqu'on fait référence à la planète Terre.

Les pratiques autochtones en relation avec la terre ont été abordées au bloc précédent dans la description des modes de vie (culture matérielle). Le présent bloc s'attarde plutôt à l'étude des croyances autochtones (culture non matérielle). Il sera question de croyances, de valeurs et de cérémonies en relation avec l'environnement naturel.

Liens interdisciplinaires : Français, arts visuels, sciences de la nature.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 4)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Raconter une histoire ou une anecdote au sujet d'un événement du passé de sa famille ou de soi-même. Encourager les élèves à partager des histoires ou des anecdotes de leur passé ou du passé de leur famille. Inviter les élèves à expliquer comment ils connaissent ces histoires puisqu'elles ne sont probablement pas écrites. Les élèves seront ainsi amenés à valoriser la tradition orale comme une source importante de savoir au sujet d'eux-mêmes. Expliquer aux élèves que les Premiers peuples utilisaient aussi des histoires racontées oralement pour se souvenir de leur passé ou pour expliquer la nature. Raconter aux élèves quelques récits des Premiers peuples afin de les amener à valoriser la tradition orale comme source importante de savoir au sujet des Premiers peuples.

Expliquer aux élèves que souvent ces récits ont été écrits, plus tard, pour ne pas être oubliés.

Demander aux élèves de lire un récit des Premiers peuples afin de pouvoir le raconter oralement au reste de la classe.

Proposer aux élèves d'enregistrer leur narration sur bande audio. Inciter les élèves à échanger les bandes audio entre eux et à illustrer le récit qui est raconté par le narrateur. Suggérer aux élèves de placer les bandes audio et les illustrations dans leur portfolio afin de les utiliser à la fin du regroupement.

Mener une discussion pour faire ressortir ce que les élèves ont appris au sujet des valeurs et croyances autochtones en écoutant les présentations.

Remarques à l'enseignant : Expliquer aux élèves que les légendes et récits traditionnels autochtones ont une grande importance culturelle et reflètent souvent les valeurs et croyances fondamentales de la collectivité. Insister sur l'écoute attentive et respectueuse au cours de présentations.

Pour des contes, légendes et récits, vérifier le site Web des Affaires indiennes et du Nord Canada :

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/pdf/story_f.pdf

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/pdf/tot_fr.pdf

http://www.ainc-inac.gc.ca/sm/a-z/c_f.html

(CT-017, VH-008, H-303, H-401)

- Inviter les élèves à faire un retour sur leurs connaissances antérieures des territoires des Autochtones du bloc 2. Amorcer une discussion sur les éléments physiques qu'utilisaient les Autochtones et leur utilisation, par exemple l'eau, le bois, les animaux, les poissons, la terre, etc. Proposer aux élèves de créer un schéma indiquant ces éléments et indiquant ce qu'il faut faire pour assurer leur continuité.

Demander aux élèves de créer des bandes dessinées qui illustrent les liens que les Autochtones avaient avec la terre et l'environnement, et leurs pratiques pour en prendre soin.

Inciter les élèves à évaluer leurs propres croyances et valeurs concernant l'environnement en vue de ce qu'ils ont appris sur les perspectives autochtones.

(CT-017, H-303)



- Encourager les élèves à lire dans un livre comme *Les Premières nations du Canada*, les sections consacrées aux croyances et aux cérémonies de diverses collectivités. Inviter les élèves à comparer les croyances et les cérémonies de deux groupes en remplissant le diagramme de Venn de l'annexe 1.15.

Demander aux élèves de s'imaginer comme membres d'un des deux groupes autochtones étudiés, et de raconter leurs cérémonies et leurs croyances dans un court exposé oral.

(CT-017, VH-008, H-303, H-401)

Bloc 5 – Le leadership autochtone

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CP-046 comparer les types de leadership des Premiers peuples,
 par exemple le droit héréditaire, le matriarcat, la démocratie;
- VP-014 valoriser diverses approches au leadership;
- H-301 évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème;
- H-401 employer un langage respectueux de la diversité humaine.

Remarques à l'enseignant :

En 4^e année, les élèves ont eu une introduction au concept du gouvernement (par exemple les principes de la démocratie, le partage des responsabilités entre les gouvernements fédéral, provincial, Premières nations et municipal). Il serait utile de revoir avec les élèves leurs représentations du concept de gouvernement et de clarifier le point qu'il existe différentes formes de gouvernement selon la culture et l'époque. Mettre l'accent sur le fait que le gouvernement existe pour prendre des décisions pour le bien-être de la collectivité et pour préciser les rôles et responsabilités des membres d'une collectivité.

Quelques exemples de sociétés patrilinéaires et matrilineaires autochtones sont :

Algonquin : société patrilinéaire (Voir *Second regard sur le Canada 6*, p. 93)

Anishinabe : société patrilinéaire (Voir *Second regard sur le Canada 6*, p.108)

Wendat : société matrilineaire (Voir *Second regard sur le Canada 6*, p. 70)

Iroquois : société matrilineaire (Voir *Le Canada : une histoire jusqu'au vingtième siècle*, p.11)

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 5)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Suggérer aux élèves de faire ressortir leurs connaissances antérieures sur le gouvernement. Interroger les élèves afin de les amener à expliquer comment le premier ministre, qui est le chef du gouvernement, est choisi. Expliquer aux élèves que le premier ministre est le chef du parti politique qui fait élire le plus de députés aux élections fédérales. Inviter les élèves à nommer d'autres moyens de choisir des leaders à l'intérieur de l'école, dans les équipes de sport, dans la communauté ou ailleurs. Amorcer une discussion pour déterminer pourquoi nous avons différents moyens de choisir, si un moyen est mieux que les autres ainsi que la nécessité d'avoir divers moyens de choisir les leaders. Amener les élèves à comprendre et à valoriser diverses approches de leadership. Suggérer aux élèves de créer un organigramme des différents types de leadership.

Encourager les élèves à lire dans des livres comme *Les Premières nations du Canada* ou *Le Canada d'autrefois* une des sections consacrées à l'organisation sociale des diverses collectivités autochtones. Inviter les élèves à noter les éléments importants de l'organisation sociale d'une Première nation au choix, puis de comparer ces éléments avec ceux d'un camarade ayant lu au sujet d'une autre Première nation.

Demander aux élèves de présenter les différences et les ressemblances entre le leadership des deux groupes sous forme de tableau comme celui à l'annexe 1.16.

Demander aux élèves de discuter en petits groupes des avantages et des inconvénients qu'ils voient dans les deux systèmes d'organisation.

(CP-046, VP-014, H-301, H-401)

- Amorcer un remue-méninges avec les élèves sur les qualités nécessaires pour être un leader (par exemple impartialité, équité, connaissances, sagesse, respect des différences, habiletés de communication, etc.) et écrire ces idées dans une liste. Proposer aux élèves de discuter les questions suivantes en petits groupes et de faire un court résumé de la discussion :

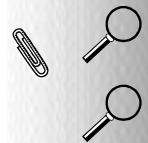
- *Quelles sont les qualités les plus importantes d'un leader?*
- *Qui serait capable d'être un leader : homme, femme, enfant, aîné, etc.?*

En discussion de classe, faire ressortir une liste des leaders que les élèves connaissent.

Poser des questions telles que les suivantes :

- *Connaissez-vous des leaders dans votre communauté?*
- *Connaissez-vous des leaders autochtones du passé et d'aujourd'hui?*
- *Connaissez-vous des femmes qui sont leaders? Des aînés qui sont leaders?*
- *Comment ces personnes sont-elles devenues des leaders? (par exemple hérédité, succession matrilineaire ou patrilinéaire, élection démocratique, qualités personnelles, etc.)*
- *Est-ce une position permanente?*
- *Pensez-vous que les caractéristiques nécessaires pour devenir un leader étaient les mêmes dans le passé qu'aujourd'hui?*

Demander aux élèves de faire une courte recherche pour trouver deux différents exemples de leaders traditionnels chez les Premiers peuples et de partager l'information au moyen d'un court exposé oral.





Demander aux élèves d'écrire un poème en forme d'acrostiche en utilisant le nom d'un leader identifié lors de la discussion et les caractéristiques requises du leadership.

(CP-046, VP-014, H-401)

- Entamer une discussion sur les diverses façons de prendre une décision de groupe en utilisant l'exemple d'une classe, d'une école ou d'une équipe sportive. Noter sur une grande feuille les différentes méthodes suggérées par les élèves. Expliquer que dans la plupart des sociétés traditionnelles, les collectivités étant relativement petites, *tous* les membres de la collectivité participaient à la prise de décisions, après avoir écouté l'avis des aînés. Discuter de l'importance du *consensus* (le consentement unanime du groupe) et du respect des aînés au sein des communautés traditionnelles autochtones.



Demander aux élèves de travailler en dyades pour créer un tableau des avantages et des inconvénients de la prise de décisions par consensus.

(CP-046, VP-014, H-301, H-401)

Bloc 6 – Les interactions entre les communautés autochtones

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CE-050 | décrire différentes manières par lesquelles les Premiers peuples interagissaient entre eux,
<i>par exemple le commerce, la coopération, les conflits;</i> |
| H-102 | prendre des décisions en faisant preuve d'équité lorsqu'elle ou il interagit avec les autres; |
| H-104 | négocier avec les autres d'une manière constructive pour arriver à un consensus et pour résoudre des problèmes; |
| H-206 | interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle; |
| H-404 | dégager et préciser des idées au cours de discussions. |

Remarques à l'enseignant :

Dans ce bloc, les élèves étudient les interactions parmi les Premiers peuples avant la colonisation européenne afin de reconnaître le pluralisme culturel et linguistique qui existait sur le territoire nord-américain à cette époque.

Il est important de conscientiser les élèves à certains stéréotypes au sujet des modes de vie autochtones traditionnels : par exemple, la notion que les tribus étaient toujours en état de guerre, qu'il n'existait aucun réseau d'échange commercial, qu'il n'existait aucune structure gouvernementale, que les peuples étaient ignorants de l'existence d'autres peuples, etc.

La prise de décisions par consensus est un élément important de la gouvernance traditionnelle autochtone. Dans ce bloc, les élèves mettent en œuvre des habiletés de négociation et de recherche de consensus. Pour des renseignements sur le consensus en salle de classe, veuillez consulter l'annexe polyvalente M.

Liens interdisciplinaires : Français, arts visuels.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 6)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Amorcer une discussion en demandant les questions suivantes aux élèves :
 - *Quelle est ta nourriture préférée?*
 - *Est-ce que cette nourriture est produite dans la communauté?*
 - *Si non, d'où vient-elle?*
 - *Où te la procures-tu?*
 - *Comment arrive-t-elle là?*
 - *Que fais-tu, que donnes-tu, pour te procurer cette nourriture?*
 - *Combien de temps se passe-t-il avant que ta nourriture arrive de sa provenance chez toi?*
 - *Comment pourrais-tu te procurer cette nourriture si tu n'avais pas d'argent?*

Expliquer aux élèves le concept de troc (échange d'un produit contre un autre sans utiliser de monnaie).

(H-102, H-404)

- En petits groupes, inviter les élèves à participer à une discussion sur les interactions entre les Premiers peuples avant l'arrivée des Européens. Mener un remue-méninges pour faire ressortir le genre d'interactions possibles entre les peuples qui habitaient le territoire, par exemple :
 - le partage d'information sur le territoire et les ressources;
 - l'échange de produits ou d'outils;
 - l'échange de ressources naturelles;
 - le partage de pratiques culturelles, spirituelles ou artistiques;
 - la fusion de langues;
 - la protection des territoires de chasse, de pêche ou de cueillette;
 - les guerres;
 - les traités et les alliances;
 - l'intermariage;
 - la protection de sources de nourriture;
 - l'entraide en cas de danger ou de voyages;
 - l'enseignement ou le partage des connaissances traditionnelles.

Inciter les élèves à discuter des raisons pour les différents genres d'interaction et de l'importance de la survie aux sociétés traditionnelles. Proposer aux élèves d'organiser leurs idées dans une toile d'araignée comme celle à l'annexe 1.17.

Demander aux élèves de trouver un exemple spécifique pour quatre différents types d'interaction parmi les collectivités autochtones et d'inclure les détails de ces exemples dans leur organigramme.

(CE-050, H-404)

- Proposer aux élèves de faire un retour sur les cartes des régions physiques et des territoires des Autochtones du bloc 2. Inciter les élèves à faire une liste des produits naturels disponibles en quantité dans chaque région, par exemple bison, métal, etc.



Encourager les élèves à faire un retour sur le bloc 3 afin de repérer les technologies et les biens produits par les divers groupes autochtones. Inviter les élèves à expliquer comment les Premiers peuples pouvaient s'y prendre pour échanger entre eux des biens naturels et produits.

Expliquer aux élèves que les Autochtones avaient des moyens de transport relativement lents, par exemple le transport à pieds, le traîneau de chiens, le canot, donc le commerce se limitait souvent aux voisins ou aux groupes de la même région. Inciter les élèves à reconnaître l'importance des rivières pour le transport.

(CE-050, H404)

- Proposer aux élèves de préparer individuellement cinq groupes de trois cartes identiques sur lesquelles ils inscrivent ou dessinent divers biens produits par une collectivité étudiée aux blocs antérieurs. L'annexe 1.18 offre des suggestions. Encourager les élèves à faire le troc des cartes (produits) avec les élèves ayant choisi la même communauté qu'eux afin de posséder les biens nécessaires à la survie. Proposer aux élèves de refaire l'activité en imaginant qu'ils sont de différentes communautés et en gardant à l'esprit que les produits qu'ils acquièrent doivent leur être utiles.

Amener les élèves à comprendre que les Premiers peuples se réunissaient à des endroits précis comme La Fourche pour faire du commerce.

Une fois le troc fini, inviter les élèves à discuter et à préciser des idées pour expliquer s'ils croient que le troc a été équitable.

Demander aux élèves d'écrire un court texte qui énonce les biens qu'ils avaient au début, qui relate les transactions effectuées et qui spécifie ce qu'ils possédaient à la fin.

Discuter avec les élèves de ce qui se produisait ou pouvait se produire si les membres des Premiers peuples n'arrivaient pas à s'entendre ou voulaient les biens des autres sans ne rien donner en échange.

(CE-050, H-102, H-104, H-404)

- Proposer aux élèves d'observer une carte du mouvement des objets de commerce avant 1500 (une carte utile se trouve à la page 69 de *Second regard sur le Canada 6*). En utilisant les cartes des régions géographiques et des territoires des Premiers peuples du bloc 2, suggérer aux élèves de dessiner les échanges commerciaux entre les collectivités sur la carte des territoires.

Demander aux élèves de créer un schéma, comme celui de l'annexe 1.19, indiquant par des flèches, les produits qui étaient échangés d'une communauté à l'autre.

(CE-050, H-102, H-104, H-206, H-404)

- Regrouper les élèves en équipes de 6 à 8 personnes pour participer à une activité de prise de décisions par consensus. Assigner à chaque groupe le nom d'une collectivité autochtone d'une région différente du pays. Demander à chaque groupe d'imaginer qu'ils planifient un long voyage en quête de nourriture pour leur collectivité. Les membres doivent se mettre d'accord sur les objectifs, les préparatifs, l'itinéraire, les nécessités de survie, les objets de troc, les moyens de transport et la durée de leur voyage. Insister sur les deux critères suivants dans la prise de décisions :
 - les décisions doivent assurer la survie de tous les membres de la collectivité;
 - les décisions doivent être réalistes et conformes aux pratiques et modes de vie de la collectivité en question;
 - toute décision doit être atteinte par consensus, c'est-à-dire, en assurant le consentement et la participation de chaque membre.

Nommer un membre de chaque groupe comme porte-parole pour faire une présentation des décisions prises. À la suite des présentations, faire un retour sur le processus de prise de décisions, les difficultés rencontrées, etc.

Établir avec les élèves des indicateurs descriptifs des habiletés de collaboration et de prise de décisions collectives avant l'activité.

Demander aux élèves d'autoévaluer leurs habiletés de collaboration en fonction de ces indicateurs.

(CE-050, H-102, H-104, H-404)



Intégration

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Encourager les élèves à écouter de nouveau la chanson *Mishapan Nitassian (Que notre terre était grande)* et à expliquer ce qui leur vient à l'esprit à l'écoute de ce texte. Amener les élèves à faire un retour, à l'annexe 1.1, sur les hypothèses émises lors de la mise en situation dans le but d'en vérifier l'exactitude.
- Proposer aux élèves de préparer un exposé multimédia, à partir des informations recueillies dans leur portfolio, sur la vie des divers groupes autochtones avant la venue des premiers Européens en Amérique. Inviter chaque élève ou groupe d'élèves à être responsable d'une partie de la présentation. Suggérer aux élèves de planifier une célébration où ils partageront leurs exposés multimédias avec des invités. Inciter les élèves à proposer une liste d'invités de l'école ou de la communauté et à préparer des invitations.
- Inviter les élèves à retourner dans les mêmes groupes que lors de la mise en situation. Les inciter à faire des dessins et à rédiger des courts textes d'accompagnement pour présenter ce qu'ils ont appris. Encourager les élèves à préparer une exposition de leurs dessins et de leurs textes. Proposer aux élèves d'inviter des membres de la communauté à venir visiter leur kiosque d'exposition. Inciter chaque groupe à préparer des questions. En visitant les autres kiosques, ils posent leurs questions aux exposants pour en apprendre plus sur les divers groupes autochtones étudiés. Inviter chaque élève à écrire un petit résumé de chaque groupe et à le placer dans son portfolio.
- Proposer aux élèves de reprendre les affiches créées lors de la mise en situation et d'y ajouter d'autres images qui reflètent les apprentissages du regroupement. Suggérer aux élèves de reproduire différentes représentations artistiques des divers groupes autochtones étudiés au cours du regroupement et de présenter leurs affiches aux pairs.
- Suggérer aux élèves de remplir l'annexe 1.20 qui traite de l'acquisition des habiletés liées à la citoyenneté active et démocratique. L'enseignant peut annoter cette annexe et en discuter avec les élèves, en fonction des observations faites tout au long du regroupement.

Ressources éducatives suggérées
Regroupement 1 : Les Premiers peuples



Ressources imprimées

- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. *Les Premières nations du Canada*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 1997. (DREF 970.41 P925)
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. *Soyez de la fête*, Guide d'apprentissage et d'activités. (DREF 970.41 S731)
- disponible gratuitement de AINC
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. *Information*. (DREF 52120-5)
- Série de dépliants gratuits : alimentation, musique, sports, pow-wow, etc.
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. *Indiens et Inuit du Canada*, 1989. (DREF CV)
- Carte des collectivités
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. *Le Cercle d'apprentissage : activités d'apprentissage pour la classe sur les Premières nations du Canada*, 2000. (DREF 970.41 M133c 12 à 14 ans)
- ALARIE, Richard. *Puulik cherche le vent*, Saint-Boniface, Éditions du Blé, 1996. (DREF C848.914/A322p)
- ALARIE, Richard. *Puulik chasse l'oomingmak*, Saint-Boniface, Éditions du Blé, 1997. (DREF C848.914/A322p)
- ARNOLD, Phyllis A. et Betty GIBBS. *Second regard sur le Canada 6*, Edmonton, Éditions Duval, 2001, coll. « Second regard sur le Canada ». (DREF 971 S445 6)
- Trousse avec manuel et guide de l'enseignant; annexes reproductibles, cartes
- ARNOLD, Phyllis A., Penney CLARK et Ken WESTERLUND. *Second regard sur le Canada 8*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 8)
- Premiers peuples de la côte ouest, Terre de Rupert
- ASSINIWI, Bernard. *Nionatta : une histoire des autochtones du Québec*, Mont-Royal, Modulo. (DREF 970.414 A848n)
- Histoire et culture des Autochtones
- CLARK, Penney, Phyllis ARNOLD et Roberta MCKAY, avec Lynn SOETART. *Second regard sur le Canada 7*, Edmonton, Éditions Duval, 2000. (DREF 971 S445 7)
- CAIRO, Mary et Luci SONCIN. *Le Canada notre pays*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 7)
- CAMUS, William. *Mille ans de contes indiens d'Amérique du Nord*, France, Éditions Milan, 1996. (DREF 398.2/M646i)
- CANTIN, Albert. *Les Premières nations*, St. Catharines, E & T FTS Inc., 1999, coll. « Étincelles ». (DREF 970.1 C231p)
- Modes de vie des groupes autochtones, etc.
- CHARLAND, Jean-Pierre. *Le Canada, un pays en évolution*, Manuel d'apprentissage, Montréal, Lidec, 1994. (DREF 971/C474c)
- COUTURIER, Jacques Paul et Réjean OUELLETTE. *L'expérience canadienne des origines à nos jours*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1994. (DREF 971 C872e)

- CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, (4^e édition), Laval, Beauchemin, 2002. (DREF 912 A881)
- DALY, Ronald. *Atlas scolaire*, Guérin, Montréal, 2000. (DREF 912 D153a)
- DAWOOD, Ishie. *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*, Edmonton, Éditions Duval, 1993. (DREF 971 D271c)
- Carte des groupes autochtones
- DAWOOD, Ishie. *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*, Feuilles d'activités, Edmonton, Éditions Duval, 1993. (DREF 971 D271c)
- DEIR, Elspeth et John FIELDING. *Le Canada : un patrimoine à raconter*, Guide d'enseignement, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001. (DREF 971 D324c)
- DEIR, Elspeth et John FIELDING. *Le Canada : un patrimoine à raconter*, Photo CD, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001. (DREF 971 D324c)
- DESCHÊNES-DAMIAN, Luc et Raymond DAMIAN. *Atlas historique du Canada*, Montréal, Guérin, 1990. (DREF 911.71/D446a)
- Béringie, population des Premières nations, Vikings, explorations, Nouvelle-France
- DUÉ, Andréa, Renzo ROSSI et Martina VEUTRO. *Peuples des Amériques : du Groenland à la terre de feu*, Paris, Hatier, 1995, coll. « Atlas de l'histoire de l'homme ». (DREF 970.1 R833p)
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA. *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel, ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, Winnipeg, Éducation et formation professionnelle, 1997. (DREF 371.9 M278s)
- EMMOND, Kenneth. *Le Manitoba*, Montréal, Grolier, 1998. (DREF 971.27 E54m)
- FRANCIS, Daniel. *Les Premières nations et les explorateurs*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002, coll. « Je découvre ». (DREF 970.41 F818j)
- FUHR, Ute et Raoul SAUTAI. *Les Indiens*, Paris, Gallimard, 1994. (DREF970.1 F959i)
- GAGNON, Christian et Rachel BEGIN. *Paysages d'ici et d'ailleurs, 3^e cycle du primaire : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, Guide pédagogique des cahiers d'apprentissage 5 : A, B, C, D, Laval, HRW, 2003. (DREF 971.401 G135p 5)
- GAGNON, Hervé et Valerie E. KIRKMAN. *Histoire du Québec et du Canada, des Premières Nations à nos jours*, Laval, Beauchemin, 1998. (DREF 971 G135h)
- GAVIN, Jamila. *Nos contes préférés du monde entier*, Paris, Gallimard, 1997. (DREF 398.2 N897)
- Récit de l'origine de l'homme : La venue du corbeau, page 76
- GILLMOR, Don et Pierre TURGEON. *Le Canada, une histoire populaire : des origines à la Confédération*, Saint-Laurent, Fides, 2000. (DREF 971 G482c)
- GIRARDET, Sylvie, Claire MERLEAU-PONTY et Anne TARDY. *Les premiers Américains*, Paris, Bayard, 1992, coll. « Grand reportage ». (DREF 970.01 G519p)

- GREEN, Jen. *Les peuples des Amériques*, Paris, De La Martinière jeunesse, 2002, coll. « Vivre comme... ». (DREF 970 P514)
- Béringie, modes de vie, cartes des groupes, etc.
- GRENIER, Nicolas. *Sur les traces des Indiens d'Amérique*, Paris, Gallimard, 1985, coll. « Découverte Benjamin ». (DREF 970.1 G827s)
- Renseignements sur la Béringie
- HALLÉ, Louise. *Les Premières nations*, Fiches d'accompagnement, Québec, Lidec, 1998. (DREF 970.1 H183p)
- HARRIS, R. Cole. *Atlas historique du Canada, v.1. Des origines à 1800*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1987. (DREF 911.71/A881)
- Béringie, collectivités autochtones, commerce autochtone
- HASLAM, Andrew et Alexandra PARSONS. *Les Indiens d'Amérique*, Paris, Éditions Rouge et or, 1996, coll. « Civilisations d'hier, activités d'aujourd'hui ». (DREF 970.1 H352i)
- Béringie
- HENBEST, Bruce et Kim HENBEST. *Les premiers habitants du Haut-Canada*, Edmonton, Éditions Duval, 2003. (DREF 971.301 H493p)
- Récit sur le début du monde, modes de vie autochtones
- HERITAGE CANADA. *Héritage de foi, lieux spirituels et sacrés : Un guide pour les enseignants et les dirigeants de groupes jeunesse et de groupes patrimoniaux, et affiche*, 2005. (DREF)
- HULPACH, Vladimir, Yvette JOYE et Miloslav TROUP. *Récits et contes des Indiens d'Amérique*, Paris, Gründ, 1987, coll. « Récits et contes de tous les pays ». (DREF 398.2/H916L)
- Récit : *Comment les Indiens sont venus au monde*
- Indiens de l'Amérique du Nord : Les tribus* (DREF CV)
- Modes de vie de différents groupes
- JACQUIN, Philippe et François DAVOT. *Au temps des Indiens d'Amérique à l'époque de la conquête*, Paris, Hachette Jeunesse, 1990, coll. « La vie privée des hommes ». (DREF 970.1 J21a)
- Renseignements sur la Béringie
- KERR, Donald Gordon Grady. *Atlas historique du Canada*, Toronto, Nelson, 1979. (DREF 911.71/K41h.F/1979)
- KOMAR, Mélanie. *Les Autochtones de l'Amérique du Nord, années 4-6*, Napanee, S & S Learning Materials Ltd., 2002. (DREF 970.1 K81a)
- LEGAY, Gilbert. *Atlas des Indiens d'Amérique du Nord*, Tournai, Casterman, 1993. (DREF 970.1 L498a)
- Cartes des groupes, modes de vie, etc.
- LELOOSKA. *Le grand livre de sagesse indienne de Chef Lelooska*, Paris, Albin Michel, 1997. (DREF 398.2 L543g)
- MACDONALD, Fiona. *Les Indiens, peuples d'Amérique*, Paris, Éditions Nathan, 1998, coll. « Miroirs de la connaissance ». (DREF 970.1 M135i)
- Renseignements sur la Béringie

- MARCELLIN, Jean. *L'Épopée canadienne*, Neuilly-sur-Seine, Dargaud, 1928. (DREF 971/F936e)
- MARTINELLO, Ilario Larry et Allan Stewart EVANS. *Nous, les Canadiens*, Toronto, McGraw-Hill Ryerson, 1979. (DREF 971/M385n)
- MASSEY, Donald. *Notre pays le Canada*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2001. (DREF 971/M416n)
- MATHIEU, Pierre et Michel LEBLANC. *D'Est en Ouest : récits et contes canadiens*, Saint-Boniface, Éditions des Plaines, 1992. (DREF 398.20971/M431d)
- « Le Dieu qui parle », origine du nom Manitoba
- MATHIEU-LORANGER, Francine et Pierre Decelles. *Les mémoires de Jean Talon*, Montréal, Héritage, 1981. (DREF 971.0160924/T152m)
- MATTHEWS, Rupert. *Le temps des découvertes*, Paris, Gallimard, 1991. (DREF 910.9M441t)
- MOLDOFSKY, Bryan. *Atlas du Canada Beauchemin*, Laval, Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)
- MURDOCH, David. *Sur la piste des Indiens*, Paris, Gallimard, 1995, coll. « Les yeux de la découverte ». (DREF 970.1 M974s)
- la Béringie
- NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY. *Spécial, Indiens d'Amérique*, septembre 2004. (DREF 970.411 S741)
- Carte des collectivités
- ODYNAK, Emily. *Le Canada d'autrefois*, Québec, Guérin, 1989, coll. « Kanata : une collection d'études canadiennes ». (DREF 971.01/O27c)
- ORACLE. *Coutumes et traditions chez les Amérindiens*, 6 feuillets. (DREF CV)
- ORACLE. *Les Indiens : chasse et pêche, moyens de transport*, 6 feuillets. (DREF CV)
- ORACLE. *Les jeux amérindiens et esquimaux*, 4 feuillets sur les jeux. (DREF CV)
- PARAIRE, Philippe et Michael WELPLY. *Au temps de la découverte des Amériques : huit siècles d'exploration de l'Atlantique*, Paris, Hachette, 1991. (DREF 970.1 P222a)
- Saga des Vikings
- PIQUEMAL, Michel. *Les Indiens des plaines d'Amérique*, Paris, Éditions du Sorbier, 2001, coll. « La vie des enfants ». (DREF 970.1 P666i)
- Vie des enfants, familles, jeux, vie quotidienne autochtone
- POLITZER, Michel. *Bison-Noir, mes carnets de croquis*, Paris, Seghers, 1978. (DREF 970.1 P769b)
- Carte des groupes autochtones pages 2 et 3
- PORTER, Malcolm. *Amérique du Nord : un atlas illustré*, Montréal, Hurtubise, 2001. (DREF 912.7 P874a)
- RAJOTTE, Patrick. *La spiritualité amérindienne*, Québec, La Pensée inc., 2004, coll. « Labyrinthes ». (DREF 299.714 R161s)

- ROSSI, Renzo. *Peuples des Amériques : du Groenland à la Terre de Feu*, Paris, Hatier, 1995, coll. « Atlas de l'histoire de l'homme ». (DREF 970.1 R833p)
 - Carte des groupes autochtones
- RUDDELL, Nancy. *Le village de Corbeau : les mythes, les arts et les traditions des Autochtones de la côte ouest : Guide de la Grande Galerie, Musée canadien des civilisations*, Hull, Le Musée, 1995. (DREF 970.11 M986v)
- SAINT-YVES, Maurice et Marc VALLIÈRES. *Atlas de géographie historique du Canada*, Boucherville, Éditions françaises, 1982. (DREF 911.71/S155a)
- SIMPSON, Judith. *Les Indiens d'Amérique*, Paris, Nathan, 2003. (DREF 970.00497 S613i)
 - Modes de vie des Autochtones
- STANBRIDGE, Joanne. *Joseph Brant, Protecteur des droits*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)
- STEEDMAN, Scott, Dominique PLÉ et Mark BERGIN. *Indiens : si tu étais un Indien d'Amérique, comment vivrais-tu?*, Paris, Hachette Jeunesse, 1996, coll. « De mémoire de... ». (DREF 970.1 S813i)
- STERLING, Sharon. *Nos origines*, Québec, Éditions de la Chenelière, 2004, coll. « Horizons ». (DREF 971/5838n)
- STOTTER, Michael. *Les Indiens d'Amérique*, Paris, Éditions de la Martinière Jeunesse, 2000, coll. « Vivre comme... ». (DREF 970.1 S888I)
- SWAN-JACKSON, Alys. *Les Indiens des plaines*, Paris, Gründ, 1995, coll. « Entrez chez... ». (DREF 0497 S972i)
 - Récits autochtones, carte des groupes autochtones, modes de vie
- TAYLOR, C. J. *Des os dans un panier : Légendes amérindiennes sur les origines du monde*, Montréal, Livres Toundra, 1994. (DREF 398.2/D441)
 - Récits autochtones, récits amérindiens sur l'origine de l'homme
- TAYLOR, C. J. *Et le cheval nous a été donné, Récits amérindiens sur la création*, Montréal, Livres Toundra/GRANDIR, 1993. (DREF 398.2 E83)
 - Collectivités autochtones, récits sur la création
- TAYLOR, C. J. *Le secret du bison blanc : une légende oglala*, Montréal, Livres Toundra, 1997. (DREF 398.2 S446).
- TAYLOR, C. J. *Deux plumes et la solitude disparue : un récit abénaquis*, Montréal, Livres Toundra, 1990. (DREF 398.2 D487)
- TAYLOR, C. J. *Petit ruisseau et le don des animaux : un récit sénéca*, Montréal, Livres Toundra, 1992. (DREF 398.2 P489)
- THOMSON, Ruth. *Les Indiens : histoires, bricolages, déguisements*, Paris, Fleurus, 1992, coll. « Idées-Jeux ». (DREF 970.1T484i)
- TROTTIER, Maxine. *Traditions amérindiennes : un livre de bricolage*, Markham, Scholastic, 2000. (DREF 745.59 T858t)
- TRUDEL, Marcel. *Atlas de la Nouvelle-France*, Laval, Presses de l'Université, 1968. (DREF REF/911.71/T866a)
- WINGATE, Philippa et Struan REID. *Les Indiens d'Amérique du Nord*, Londres, Usborne, 1997, coll. « Comment vivaient-ils? ». (DREF 970.1 W769i)

Excursions suggérées

Lieu historique national du Canada de La Fourche
401-25, chemin Forks Market.

Winnipeg MB R3C 4S8

Téléphone : 983-6757; sans frais : 1-888-748-2928

Télécopieur : 983-2221

Adresse électronique : FORKSNHS.Info@pc.gc.ca

- Pièce de théâtre présentée entre mai et août; *Une histoire de castor et de rivière* : visites guidées interactives, réservations : 983-6757

Lieu historique national du Canada de Lower Fort Garry

5925, Autoroute 9

Selkirk MB R1A 4A8

Téléphone : 1-877-534-3678 ; sans frais : 1-866-558-2950

Télécopieur : 482-5887

Adresse électronique : LFGNHS.Info@pc.gc.ca

Musée du Manitoba/The Manitoba Museum

190, avenue Rupert

Winnipeg MB R3B 0N2

Téléphone : 956-2830

Télécopieur : 942-3679

Adresse électronique : info@manitobamuseum.ca

Archives de la Compagnie de la Baie d'Hudson

Archives du Manitoba

200, rue Vaughn

Winnipeg MB R3C 1T5

Téléphone : 945-4949

Télécopieur : 948-3236

Adresse électronique : hbcg@gov.mb.ca

Ressources multimédia

La vie avec le bison, Riceton SK, Éditeur Kakwa. (DREF M.-M. 599.643 V656)

- Trousse avec parties du bison, feuilles de renseignements et activités

La vie quotidienne des Autochtones, Riceton SK, Éditeur Kakwa.

(DREF M.-M. 970.1 V656)

- Trousse avec objets autochtones et guide

Les découvertes de Shanipiap, épisode 6 « Les bonnes manières », [DVD],

Montréal, Filmoption, 2003. (DREF)

- Vidéo de 25 min, conte dessiné qui explique l'utilisation du mot « sauvage »

Innu, Eddy Malenfant, Québec, Productions Manitou, 1997.

(DREF 42030/V8770)

- Vidéo de 56 min et guide

Une rencontre avec l'auteure : C.J. Taylor, Christina Mairin, Toronto, School Services of Canada, 1993. (DREF 24681/V6617)

- Vidéo de 13 min et guide

- Récits amérindiens*, Toronto, Mead. (DREF JGJN/V8482 + G)
 - Vidéo de 55 min et feuillet de commentaires
- Les Amérindiens*, Toronto, Mead Educational, 1987. (DREF JCKV V5041)
 - Vidéo de 72 min et feuillet pédagogique
- Patrick Constant*, Claude Lafortune, Montréal, Société Radio-Canada, 1998, coll. « Parcelles de soleil ». (DREF 49160/V7724)
 - Vidéo de 15 min
- Ces lieux qui nous racontent*, Parcs Canada. (DREF 57359/V9043)
 - Vidéo de 48 min et guide : Le rocher de la connaissance (Ontario), Head-Smashed-In-Buffalo-Jump (Alberta)
- Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 1A, « Au début du monde », première partie, Montréal, Société Radio-Canada, 2001. (DREF 52195 V8815+G)
- Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 2A, « Les aventuriers et les mystiques », première partie, Montréal, Société Radio-Canada, 2001. (DREF 55696 V8818 +G)
- Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 2B, « Les aventuriers et les mystiques », deuxième partie, Montréal, Société Radio-Canada, 2001. (DREF 52202 V8848 +G)
- Je marche à toi, Mishapan Nitassinan* (« *Que notre terre était grande* »), Chloé Sainte-Marie, Brossard, Octant Musique, 2002. (DREF D.C. 782.42 S157)
- Le peuple du bison*, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ». (DREF 32259/V8500)
 - Vidéo de 15 min et guide du maître
- Vivre comme un Salish*, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ». (DREF 32256/V8497)
 - Vidéo de 15 min et guide
- Les Autochtones*, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ». (DREF 32257/V8498)
 - Vidéo de 15 min et guide
- Une mission dans le bois*, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ». (DREF 31363/V8484)
 - Vidéo de 15 min et guide
- Le peuple des totems*, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ». (DREF 32255/V8496)
 - Vidéo de 15 min et guide
- Civilisations disparues – Les premiers Européens*, Toronto, TVOntario, 1986, coll. « Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKM/V8359 + G)
 - Vidéo de 29 min et guide
- Un nouveau monde – Les Premières nations*, Toronto, TVOntario, 1986, coll. « Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKL/V8358 + G)
 - Vidéo de 29 min et guide

Mémoires d'un pays, Tome 1, « Une aventure au cœur de notre histoire »,
François Viau, Clarence Creek, Les Éditions Kabulânlak, 1986.
(DREF M.-M./971.007/V623m)

- Cassettes musicales et cahier didactique traitant de l'histoire du Canada de 1534 à 1850

Sites Web

ABORIGINAL TOURISM

<http://canada.travelall.com/promos/aboriginal.htm>

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/7000_f.html

- Fiches d'information sur plusieurs thèmes autochtones, disponible gratuitement

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/4010_f.html

- Ligne de temps autochtone

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/2000_f.html

- Noms de lieux autochtones

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html>

- Cartes à télécharger

BERINGIA HISTORICAL GLACIATION MAP

http://www.lib.utexas.edu/maps/national_parks/beri_past95.jpg

- Carte de la Béringie

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA

<http://www.coll.scanada.ca/cartes/index-f.html>

- Cartes du monde depuis 1508 et cartes de l'Amérique du Nord depuis 1566

http://www.coll.scanada.ca/05/0509/050903_f.html

- Mémoire vivante, histoire du Canada par thèmes, époques et personnalités

<http://www.coll.scanada.ca/nord/h16-4000-f.html>

- Le Nord, description de la période pré-contact

<http://www.coll.scanada.ca/premierescanadiennes/jeunesse/index-f.html>

- Les premières communautés canadiennes à la portée des jeunes

<http://www.coll.scanada.ca/2/3/index-f.html>

- Les passages : récits d'aventures véritables pour les jeunes explorateurs

<http://www.coll.scanada.ca/explorateurs/index-f.html>

- L'exploration du Canada

<http://www.coll.scanada.ca/explorateurs/jeunesse/h3-1110-f.html>

- Béringie et Premiers peuples

CANADIAN HERITAGE GALLERY

<http://www.canadianheritage.ca/galleries/firstnations.htm>

- Photos, dessins, cartes, Premiers peuples (site en anglais seulement)

CHAMPLAIN EN ACADIE (HISTORICA)

<http://www.histori.ca/champlain/page.do?subclassName=CloseUp&pageID=265>

- Rencontre des cultures, transport et nourriture autochtones à l'époque de Champlain

CHEZ LOUVE BLANCHE DES NEIGES

<http://www.communication.org/louveblanche/legendeamerindienne.html>

- Légende amérindienne, récit d'automne

ENCYCLOPÉDIE CANADIENNE, HISTORICA

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCETimeline&Params=F3>

- Événements dans l'histoire du Canada

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=100Events&Params=F3SUB0>

- Cent événements marquants dans l'histoire du Canada

ENCYCLOPÉDIE CANADIENNE EN LIGNE

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=Homepage&Params=F1>

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0000697>

- Carte et renseignements sur la Béringie

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0005642>

- Collectivités autochtones des régions du Canada

GOUVERNEMENT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

<http://www.bced.gov.bc.ca/abed/map.htm>

- Carte des peuples de la Colombie-Britannique

GOUVERNEMENT DU CANADA, Au sujet du Canada (page index)

<http://canada.gc.ca/acanada/acPubHome.jsp?lang=fr>

GOUVERNEMENT DU CANADA, Portail des Autochtones

<http://www.autochtonesauCanada.gc.ca/acp/site.nsf/fr/index.html>

<http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/fr-frames/ao04607.html>

- Récits, jeux, habitations, etc.

GOUVERNEMENT DU MANITOBA

Inventions

www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/tech/inventions/index.html

GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK, Affaires Autochtones

<http://www.gnb.ca/0016/legendes.htm>

- Récits des Mi'kmaq et Malécites

L'AGRICULTURE AU MANITOBA FRANÇAIS, La prairie native : les premiers peuples

<http://www.webmstb.com/prairie/peuple/peuple.html>

LEÇONS DE LA NATURE, Territoires du Nord-Ouest

<http://www.lessonsfromtheland.ca/IdaaHome.asp?lng=French>

- Routes traditionnelles autochtones dans le Nord

LÉGENDES AMÉRINDIENNES, Érablière du lac Beauport,

<http://www.erabliere-lac-beauport.qc.ca/indiens.htm>

LYNN SALMON'S MAP RESOURCES

<http://thesalmons.org/lynn/maps.html>

- Liens à une variété de cartes

MEMORIAL UNIVERSITY OF NEWFOUNDLAND, Peuples autochtones

<http://www.heritage.nf.ca/patrimoine/aboriginal/default.html>

MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS, index du site

<http://www.civilization.ca/>

http://www.civilisations.ca/vmnf/premieres_nations/fr/index.html

- Les Premières nations à l'époque de la Nouvelle-France

http://www.civilisations.ca/vmnf/premieres_nations/fr/carte/index.html

- Carte et renseignements sur les collectivités

<http://www.civilisations.ca/aborig/threads/thred01f.html>

- *Liens à la terre*, vêtements traditionnels des Autochtones

http://www.civilization.ca/educat/oracle/modules/dmorrison/page01_f.html

- Histoire des Inuit au Canada, renseignements sur les Inuit et la Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.civilization.ca/orch/www06d_f.html#tradi

- *Peuples autochtones*, récits des autochtones

http://www.civilization.ca/orch/www06d_f.html#tradi

- Index : traditions, mythes et légendes

<http://www.civilization.ca/aborig/storytel/introfra.html>

- *Puissance d'expression*, récits et photos d'artefacts des Premiers peuples

http://www.civilization.ca/educat/oracle/first_peoples/index_f.html

- *Oracle*, Premiers peuples

<http://www.civilisations.ca/aborig/cxs/cxs01fra.html>

- *Le peuple du saumon*, récits autochtones

NORTH AMERICAN PRE-CONTACT NATIVE CULTURE AREAS – GIS MAP

<http://www.kstrom.net/isk/maps/cultmap.html>

- Carte des collectivités en Amérique du Nord (site en anglais seulement)

OPÉRATION DIALOGUE

<http://www.operation-dialogue.com/f/geographie.html#Cartes>

- Cartes et géographie

<http://www.operation-dialogue.com/f/Histoire.html>

- Préhistoire à nos jours

http://www.operation-dialogue.com/f/arts_culture.html

- Artistes autochtones et musées

<http://www.operation-dialogue.com/f/geographie.html>

- Cartes et noms des lieux

[http://www.operation-](http://www.operation-dialogue.com/f/canadiens_exceptionnels.html#Entrepreneur(euse)s%20et%20industriel(elle)s)

[dialogue.com/f/canadiens_exceptionnels.html#Entrepreneur\(euse\)s%20et%20industriel\(elle\)s](http://www.operation-dialogue.com/f/canadiens_exceptionnels.html#Entrepreneur(euse)s%20et%20industriel(elle)s)

- Canadiens exceptionnels (explorateurs)

PARCS CANADA

http://www.pc.gc.ca/canada/nature/archives/2003/au/index_f.asp

- Photos des glaciers

http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/index_f.asp

- Le coin de l'enseignant

http://www.pc.gc.ca/docs/v-g/GuideM-MGuide/sec7/gm-mg2_F.asp

(janvier 2005)

- Glace

PATRIMOINE CANADA, Apprenons avec les musées,

http://daryl.chin.gc.ca/GateVmc/BrowseForm.cgi?la=f&db=1&search_i=SOCIAL_STUDIES_F&level=3

- Liens sciences humaines avec plusieurs musées

RESSOURCES NATURELLES CANADA : ATLAS DU CANADA

http://atlas.gc.ca/site/francais/dataservices/wall_maps/MCR1.jpg/image_view

(janvier 2005)

- Carte circumpolaire indiquant le détroit de Bering (janvier 2005)

http://geonames.nrcan.gc.ca/education/index_f.php

- Origines de toponymes au Canada

SÉMINAIRE DE SHERBROOKE

<http://www.seminaire-sherbrooke.qc.ca/hist/hist4/liens.htm>

- Liens autochtones

SOCIÉTÉ EXPO-BIBLE DU QUÉBEC

http://www.interbible.org/sebq/petites_expos/legendes_amerique/index.htm#oeuvres (janvier 2005)

- Peintures et récits autochtones

SOCIÉTÉ HISTORIQUE DE SAINT-BONIFACE, Au pays de Riel :

<http://www.shsb.mb.ca/paysriels/outils/trousse/frs-trs-intro.html>

- Contes et récits des Prairies

<http://www.shsb.mb.ca/autochtones/1599.html>

- Centre du patrimoine, Chronologie de l'histoire des relations entre Autochtones et nouveaux arrivés

UNIVERSITY OF TEXAS

http://www.lib.utexas.edu/maps/national_parks/beri_past95.jpg

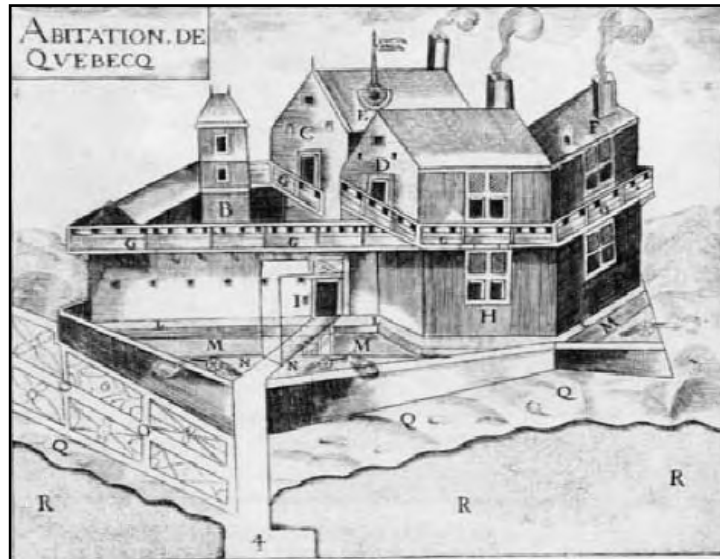
- Carte de la Béringie

YUKON, BÉRINGIE, CENTRE D'INTERPRÉTATION

Qu'est-ce que la Béringie? [en ligne], 2000.

<http://www.beringia.com/french/french.html>

5^e année
Regroupement 2 :
Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763)



Aperçu du regroupement

Tout au long de ce regroupement, les élèves de la cinquième année examinent les causes et les répercussions des explorations européennes et des débuts de la colonisation de l'Amérique du Nord. Ils portent une attention particulière aux personnes et aux lieux pendant cette période, à la vie quotidienne des premiers colons français et britanniques ainsi qu'aux relations entre ces colons et les Premiers peuples. Ils explorent le rôle de l'environnement, des ressources, du commerce, des contacts interculturels et des conflits dans le façonnement des empires coloniaux français et britannique. Ils étudient aussi la déportation des Acadiens, la colonie de la Nouvelle-France et la conquête britannique de la Nouvelle-France.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Dans la phase de réalisation, les RAS sont disposés en six blocs d'enseignement afin de faciliter la planification :

- Bloc 1 : *Les motivations de l'exploration européenne*
- Bloc 2 : *Des explorations en Amérique du Nord*
- Bloc 3 : *L'immigration et la colonisation*
- Bloc 4 : *Rencontre de cultures*
- Bloc 5 : *La Nouvelle-France*
- Bloc 6 : *Conflits coloniaux*

Durée suggérée pour ce regroupement : 10 semaines

Dans chacune des trois phases du scénario d'enseignement, veuillez choisir le nombre approprié de situations d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage visés.

Phase	Description	RAS inclus dans le bloc	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances sur la colonisation européenne du Canada		
Réalisation	Bloc 1 : Les motivations de l'exploration européenne	CM-043, CP-047, H-205, H-206, H-302, H-403	empire; exploration européenne; Passage du Nord-Ouest
	Bloc 2 : Des explorations en Amérique du Nord	CT-018, CH-025, H-206, H-403	explorateurs; vision du monde; Vikings; commerce international; métropole
	Bloc 3 : L'immigration et la colonisation	CT-019, H-300, H-302, H-403	immigration; colonisation
	Bloc 4 : Rencontre de cultures	CH-026, CE-051, VH-009, VH-011, VE-015, H-104, H-303, H-307, H-308	interactions culturelles; ressources naturelles; technologies; diverses perspectives
	Bloc 5 : La Nouvelle-France	CI-008, CH-033, CP-048, H-201, H-202, H-300, H-304, H-307, H-400	Nouvelle-France; Filles du roi; système seigneurial; monopole; habitants
	Bloc 6 : Conflits coloniaux	CI-007, CH-027, CH-028, CH-029, VH-012, H-200, H-204, H-305, H-306, H-309, H-405	Acadie; déportation des Acadiens; conquête britannique; traité
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant		

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-007 décrire la vie quotidienne dans les premières colonies françaises et britanniques dans le Canada atlantique;
- CI-008 décrire l'organisation sociale et la vie quotidienne en Nouvelle-France,
par exemple le système seigneurial, l'agriculture, la religion, les Filles du roi;
- CT-018 situer sur une carte du Canada, les lieux d'importance historique de la colonisation européenne,
entre autres L'Anse aux Meadows, l'Acadie, la Nouvelle-France;
- CT-019 déterminer les facteurs qui ont influencé la migration et la colonisation européenne au début du Canada,
entre autres l'environnement naturel, la traite des fourrures, les postes militaires;
- CH-025 raconter les récits d'explorateurs et de commerçants européens dans leur quête de nouveaux territoires ou du passage du Nord-Ouest,
par exemple Leif Eriksson, Giovanni Caboto, Henry Hudson, Jacques Cartier, Martin Frobisher;
- CH-026 donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples et les explorateurs, les colons et les missionnaires européens,
par exemple le partage des technologies, le troc, la propagation des maladies;
- CH-027 décrire les répercussions des guerres européennes sur les Premiers peuples, les colonies françaises et les colonies britanniques au début du Canada,
entre autres les alliances des Premiers peuples;
- CH-028 décrire les raisons et les conséquences de la déportation des Acadiens;
- CH-029 décrire les principaux événements et les conséquences de la conquête britannique de la Nouvelle-France,
entre autres la bataille des plaines d'Abraham en 1759, le traité de Paris de 1763, les répercussions sur les Premiers peuples;
- CH-033 décrire les contributions des personnes dans la colonie de la Nouvelle-France,
entre autres Samuel de Champlain; Jean Talon; Louis de Buade, comte de Frontenac; Marguerite Bourgeoys;
- CM-043 nommer les pays européens ayant établi des empires coloniaux et situer sur une carte du monde les régions colonisées,
entre autres le Portugal, l'Espagne, la France, l'Angleterre, la Hollande;
- CP-047 préciser les raisons pour lesquelles les Européens ont étendu leurs territoires jusqu'en Amérique du Nord,
par exemple la compétition internationale, les ressources, la religion, le commerce;
- CP-048 décrire l'organisation du gouvernement royal en Nouvelle-France;
- CE-051 comparer les approches des Premiers peuples et des Européens en ce qui a trait à l'utilisation des ressources naturelles au début du Canada,
par exemple la chasse et la pêche, l'agriculture, le commerce, la possession des terres, la propriété.

Valeurs


L'élève pourra :

- VH-009 apprécier l'apport des Premiers peuples au développement du Canada;
- VH-011 apprécier le patrimoine autochtone, français et britannique du Canada;
- VH-012 démontrer de l'empathie pour les luttes menées par les gens ayant habité le Canada à ses débuts;
- VE-015 considérer diverses approches quant à l'utilisation de la terre et des ressources naturelles.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés est visé dans chacun des blocs.

Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement


Il serait très utile d'élaborer une ligne de temps murale au cours du regroupement et d'encourager les élèves à y contribuer des images, des titres et des textes au cours de leur étude de l'époque. Au début du regroupement, apposer à la ligne de temps certaines dates significatives pour servir comme points de repère (se référer à l'annexe 2.4 pour des événements suggérés). 

Dans l'élaboration de la ligne de temps, encourager les élèves à activer et à mettre en œuvre leurs connaissances acquises au sujet des Premiers peuples en 2^e et 4^e années et au sujet de l'histoire du Manitoba en 4^e année. Il s'agit de faire des liens avec les connaissances des élèves sur les groupes autochtones, les régions géographiques et les événements importants dans l'histoire du Canada.

Encourager les élèves à utiliser des sources primaires ainsi que des sources secondaires au cours de la recherche historique et les guider dans l'interprétation des sources.

- *Sources primaires : des objets, images ou documents qui ont été créés au moment même où s'est passé un événement ou peu de temps après;*
- *Sources secondaires : des objets, images ou documents, souvent basés sur des sources primaires, qui présentent de l'information ou des opinions au sujet du passé.*

Remarquer que les deux types de sources peuvent comprendre des interprétations, des opinions ou des erreurs.

Se référer à l'annexe polyvalente N pour plus de renseignements sur les sources primaires et secondaires. 

Matériel utile :

Des atlas et des cartes murales du Canada (physiques, historiques et politiques) sont indispensables à l'étude de ce regroupement. Des exemples de cartes muettes du Canada sont fournis dans les annexes. Une carte muette murale du Canada peut être tracée à l'aide du rétroprojecteur ou commandée de Parcs Canada à l'adresse suivante :

Spécialiste en éducation, Parcs Canada Saskatchewan/Manitoba
401 – 25, chemin Forks Market
Winnipeg MB R3C 4S8
(204) 983-1350

Remarques à l'enseignant :

Ce bloc offre l'occasion de conscientiser les élèves à l'emploi de la latitude et de la longitude selon le RAS suivant :

H-207 *employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes.*

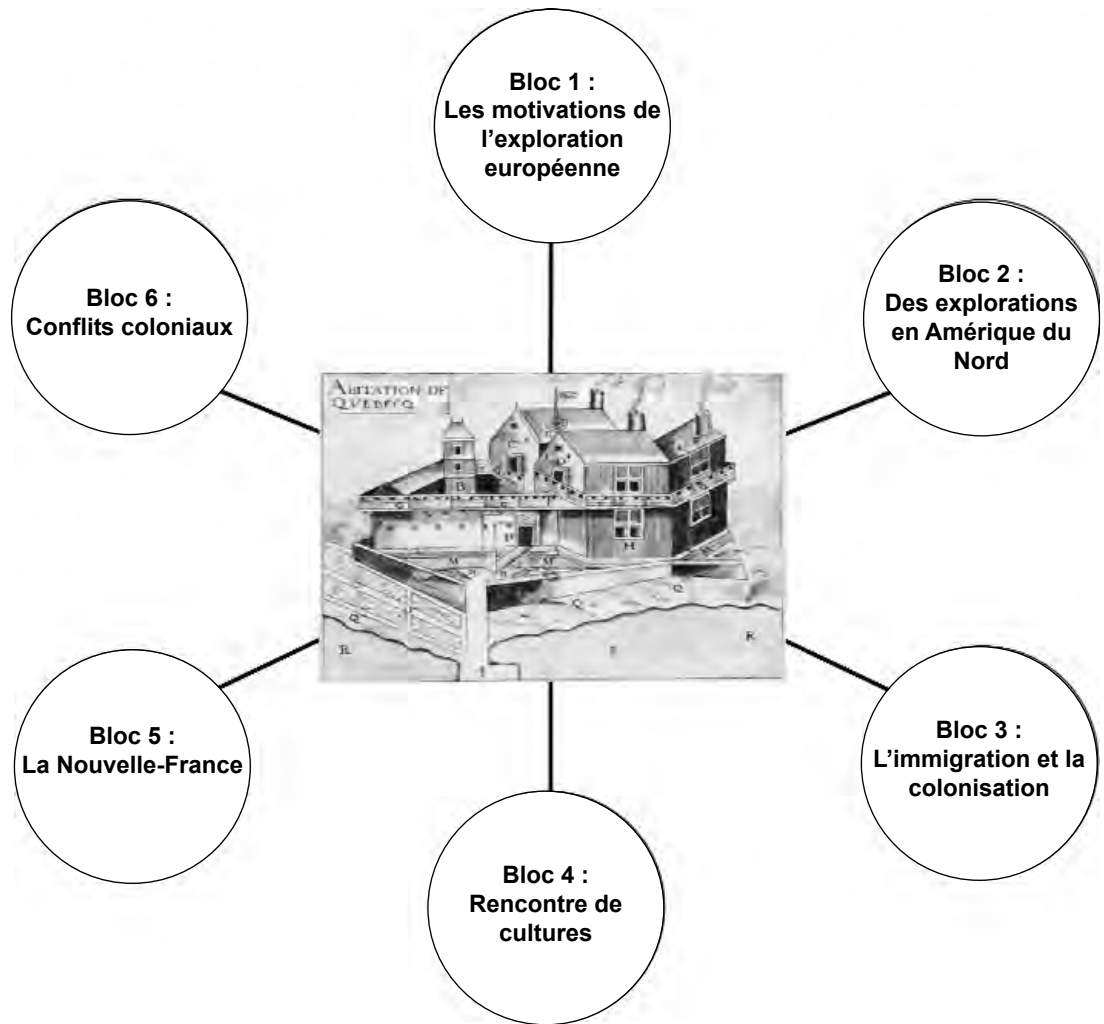
Il s'agit de mener des exercices où les élèves utilisent les degrés de latitude et de longitude pour trouver ou décrire des lieux historiques et des routes d'exploration étudiés dans ce bloc. (L'index à la fin de l'atlas indique généralement les coordonnées de latitude et de longitude les plus rapprochées du lieu en question.)

À noter que cette habileté sera pratiquée davantage en 6^e année et sera approfondie et maîtrisée en 7^e année.

Ressources éducatives suggérées :

Une liste de ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédias et sites Web) se trouve à la fin du regroupement.

Regroupement 2 : Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763)



Mise en situation

Choisir une ou plusieurs activités pour déclencher l'intérêt des élèves, faire le lien avec leurs connaissances antérieures sur les concepts clés du regroupement et susciter des questions à étudier.

Activités suggérées

- Inviter les élèves à faire un retour sur les modes de vie des Premiers peuples et de faire des prédictions sur ce qui pourrait changer avec l'arrivée des Européens. Proposer aux élèves de visionner une vidéo telle que *Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 1A, « Au début du monde », pour vérifier leurs prédictions. L'annexe 2.1 pourrait servir à guider la discussion et le visionnement.
- Donner un aperçu aux élèves de ce qu'ils étudieront au cours de ce regroupement. Amorcer un remue-méninges qui fera réfléchir les élèves au fait que nous sommes bien documentés au sujet de la Nouvelle-France. Expliquer que ce phénomène est dû à la correspondance entretenue entre la France et la Nouvelle-France ainsi que par la tenue de journaux par les missionnaires, les explorateurs et les colons venus en Amérique. Suggérer aux élèves que tout comme les personnes de cette période, ils tiendront un journal de ce qu'ils feront au cours des prochaines semaines. L'annexe 2.2 offre des suggestions de journaux intimes.
- Encourager les élèves à participer à un remue-méninges des métiers du passé qu'ils connaissent. Encourager les élèves à lire l'annexe 2.3 qui nomme les métiers pratiqués au Canada en 1663. Proposer aux élèves de choisir entre 5 à 8 métiers pour en découvrir plus sur le travail de ces personnes et de partager les renseignements avec les autres élèves. Inviter les élèves à estimer la population totale du Canada à partir de ces données. Expliquer qu'il y avait très peu de femmes dans la colonie à l'époque. Informer les élèves qu'ils auront à préparer une exposition au sujet des métiers en Nouvelle-France. Proposer aux élèves d'écouter une chanson telle que « Les hommes de métier » de la cassette *Mémoires d'un pays*, tome 1, et de relever les noms de métiers qu'ils ont entendus. Inciter les élèves à choisir un ou deux métiers de l'annexe 2.3 et à créer un autre vers pour la chanson.
- Présenter aux élèves quelques événements du début de la colonisation européenne du pays (se référer à l'annexe 2.4 pour des suggestions d'événements principaux). Inviter les élèves à participer à un remue-méninges pour faire ressortir d'autres événements du passé du Canada. Placer quelques-uns des événements présentés sur la ligne de temps murale. Distribuer à chaque élève la description d'un événement sans indice de date. Encourager les élèves à se consulter entre eux et à tenter de placer les événements en ordre chronologique sur la ligne de temps. Expliquer aux élèves qu'ils pourront modifier l'ordre à mesure qu'ils en apprendront davantage au sujet de la Nouvelle-France. Informer les élèves qu'ils seront invités à produire des dessins qui illustrent les principaux événements de la période étudiée.



Réalisation

Bloc 1 – *Les motivations de l'exploration européenne*

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CM-043 nommer les pays européens ayant établi des empires coloniaux et situer sur une carte du monde les régions colonisées,
entre autres le Portugal, l'Espagne, la France, l'Angleterre, la Hollande;
- CP-047 préciser les raisons pour lesquelles les Européens ont étendu leur territoire jusqu'en Amérique du Nord,
par exemple la compétition internationale, les ressources, la religion, le commerce;
- H-205 dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle;
- H-206 interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle;
- H-302 tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves;
- H-403 présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques.

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inviter les élèves à observer une mappemonde. Amorcer un remue-méninges en posant des questions telles que les suivantes :
 - *Quels pays étaient les plus proches de l'Amérique de Nord?*
 - *Comment est-ce que les Européens ont pu se rendre en Amérique du Nord?*
 - *Quelles seraient des raisons pour quitter leur pays?*
 - *Quelles seraient des raisons pour venir en Amérique du Nord?*
 - *Comment est-ce que nous pouvons savoir cela?*

(CM-043, CP-047, H -302)

- Encourager les élèves à nommer des raisons qui ont amené les Européens à venir en Amérique. Expliquer que dès l'an 1000 les Vikings ont exploré l'océan Atlantique et se sont intéressés au bois d'œuvre de Terre-Neuve. Plus tard, des pêcheurs anglais, portugais et français sont venus pêcher la morue dans le golfe du Saint-Laurent. Mais il faudra attendre 1453 pour que commence l'exploration continue et sérieuse de l'Amérique du Nord par les Européens. Pour comprendre les motivations des Européens à explorer l'Amérique, il faut savoir ce qui se passait en Europe à l'époque et les inventions qui ont rendu les explorations possibles. L'annexe 2.5 propose un survol des motivations qui ont contribué à l'exploration de l'Amérique par les Européens. Expliquer aux élèves, en utilisant une carte des routes commerciales du Moyen-Orient, telle que proposée dans *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*, l'importance de la ville de Constantinople et les répercussions de sa chute aux mains des Turcs. Encourager les élèves à observer une carte du monde et à proposer d'autres routes pour atteindre les richesses de l'Orient sans passer par la mer Méditerranée.

Demander aux élèves d'écrire un court texte, dans leur journal, qui précise les raisons pour lesquelles les Européens ont étendu leur territoire jusqu'en Amérique du Nord.

Fournir aux élèves, au besoin, des mots clés à inclure dans leurs textes, par exemple :

- *forme de la Terre;*
- *richesses de l'Orient;*
- *navigation maritime;*
- *Passage à l'Inde, etc.*

(CM-043, CP-047, H-302)

- Entamer un remue-méninges pour faire ressortir ce que les élèves comprennent par les mots « empire » et « colonisation ». Clarifier les fausses représentations en fournissant aux élèves des phrases ou des citations qui utilisent les termes dans un contexte narratif, par exemple :
 - *Le roi rêvait de la création d'un immense **empire** et de grandes richesses par la découverte et la **colonisation** de pays lointains.*





Proposer aux élèves de compléter le mot mystère de l'annexe 2.6 pour découvrir le nom des cinq grands empires coloniaux à l'époque de la colonisation de l'Amérique du Nord. Inviter les élèves à situer l'Angleterre, l'Espagne, la France, la Hollande et le Portugal sur une carte. Expliquer aux élèves que ces pays ont établi des empires coloniaux à partir de la fin du 15^e siècle. Amener les élèves à situer ces pays sur une mappemonde et à remarquer que ces pays sont situés sur l'Atlantique. Une carte des principales colonies européennes en Amérique vers 1714 est fournie à l'annexe 2.7.

(CM-043, H-205, H-206, H-302, H-403)

- Encourager les élèves à choisir un des cinq empires coloniaux et à préparer un court résumé présentant les facteurs qui ont influencé la création de l'empire et les principales ressources retirées des colonies. Expliquer le sens du mot « métropole », c'est-à-dire un gouvernement central qui contrôle des territoires extérieurs.

Demander aux élèves de présenter leur résumé et d'indiquer sur une mappemonde le pays métropole et ses lieux de colonisation en Amérique du Nord.

Encourager les élèves à incorporer leur résumé à leur journal.

(CM-043, H-205, H-206, H-302, H-403)

- Inciter les élèves à esquisser une carte qui représente leur vision du monde géographique en 8 à 10 minutes. Afficher les dessins-cartes des élèves et accorder un temps de partage en les invitant à considérer en quoi et pourquoi leur vision du monde serait différente de celle des habitants de l'Europe au 15^e siècle (par exemple la perception de la forme de la Terre, les étendues d'eau connues, la conscience de l'existence d'autres continents, etc.).

Inviter les élèves à regarder une mappemonde et à dessiner une carte imaginaire d'après la vision du monde d'un Européen au 15^e siècle.

Demander aux élèves de supposer quels pays auraient été les plus aptes à se lancer dans l'exploration et la découverte d'autres terres.

Préciser que les élèves doivent expliquer les raisons pour leur hypothèse et dessiner les routes possibles sur leur carte imaginaire.

Entamer une discussion sur les buts et motivations de l'exploration européenne. Encourager les élèves à considérer également la vision du monde des peuples autochtones en Amérique du Nord à cette époque et les effets de leurs rencontres avec les nouveaux arrivants européens.

(CM-043, CP-047, H-205, H-206, H-302)



Bloc 2 – Des explorations en Amérique du Nord

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CT-018 situer sur une carte du Canada, les lieux d'importance historique de la colonisation européenne,
entre autres L'Anse aux Meadows, l'Acadie, la Nouvelle-France;
- CH-025 raconter les récits d'explorateurs et de commerçants européens dans leur quête de nouveaux territoires ou du Passage du Nord-Ouest,
par exemple Leif Eriksson, Giovanni Caboto, Henry Hudson, Jacques Cartier, Martin Frobisher;
- H-206 interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle;
- H-403 présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques.

Remarques à l'enseignant

Il serait utile de tracer une grande carte murale du monde à l'aide du rétroprojecteur. Les élèves pourront tracer les routes des explorateurs sur la carte au cours du bloc.

Sensibiliser les élèves au fait que les explorations de terres inconnues a toujours fasciné les êtres humains, et au fait que les Européens n'étaient pas les seuls explorateurs à l'époque : les peuples autochtones des Amériques, les peuples de l'Orient et les peuples d'Afrique ont aussi fait des voyages d'explorations, de découverte et de migration.

La ligne de temps murale serait aussi utile : les élèves pourront y afficher de l'information sur les explorateurs en ordre chronologique. Inciter les élèves à faire le lien entre les voyages des Vikings et ce qu'ils connaissent déjà de l'époque médiévale en Europe.

Il n'est pas nécessaire que les élèves étudient en détail tous les explorateurs mentionnés dans le bloc.

Bibliothèque et Archives Canada offre des renseignements sur divers explorateurs :

<http://www.nlc-bnc.ca/explorateurs/jeunesse/h3-220-f.html>

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inviter les élèves à faire un remue-méninges dans le but de prendre conscience des dangers encourus pour les explorations vers la lune, le laboratoire spatial, les planètes, etc. Amener les élèves à faire un lien entre les découvertes du monde d'aujourd'hui et celles des premiers explorateurs européens venus en Amérique du Nord.

Amorcer un remue-méninges avec les élèves afin de nommer des explorateurs dont ils auraient pu rencontrer le nom au cours du bloc précédent. Inscrire les noms de Jean Cabot (Giovanni Caboto), Jacques Cartier, Samuel de Champlain, Leif Eriksson, Martin Frobisher et Henry Hudson au tableau et inviter les élèves à nommer la nationalité de ces explorateurs.

Présenter aux élèves les Minutes du Patrimoine : *Jean Cabot, On nomme le Canada* et *Les Vikings* ou des extraits de la vidéo *Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 2A.

Les Minutes du Patrimoine, accompagnées de plans de leçons, sont disponibles sur le site Web de la Fondation Historica :

<http://www.historica.ca/minutes/minute.do?ID=10294>

Suite au visionnement, raconter brièvement les événements marquants de la vie de Leif Eriksson, de Jean Cabot, de Jacques Cartier, de Martin Frobisher et de Henry Hudson. L'annexe 2.8 pourra guider ce récit.

Proposer aux élèves de préparer en équipe un exposé détaillé au sujet de l'un des explorateurs mentionnés plus haut. L'exposé devrait contenir une brève biographie du personnage, le pays d'origine, le nom du pays commanditaire des expéditions, les buts des expéditions, une description des voyages, les principales découvertes et une carte indiquant les voyages effectués. Une carte muette à cette fin se trouve à l'annexe 2.9. Les élèves pourront également utiliser le schéma qui se trouve à l'annexe 2.10 comme cadre de prise de notes.

Demander à chaque équipe de présenter un court exposé oral présentant les résultats de sa recherche.

Proposer aux équipes, suite à la présentation, de préparer un petit quiz pour le reste de la classe.

(CT-018, CH-025, H-206, H-403)

- Proposer aux élèves de faire une recherche sur les Vikings et leur arrivée en Amérique du Nord. Suggérer d'y inclure les raisons pour l'exploration et des sagas de leurs aventures. Inviter les élèves à dessiner une carte qui indique les voyages de Norvège en Islande, au Groenland et au « Vinland » (L'Anse aux Meadows en Terre-Neuve). Expliquer aux élèves que les Vikings avaient une culture orale de « sagas » qu'ils utilisaient pour décrire leurs aventures. Suggérer aux élèves d'imaginer qu'ils sont des Vikings, par exemple Leif Eriksson, et de créer une saga qui décrit leur voyage en Amérique du Nord.

Demander aux élèves de raconter leur saga qui explique le voyage et de l'enregistrer afin de le partager avec d'autres groupes ou d'autres classes. Encourager les élèves à utiliser des costumes, des éléments de décor, des effets sonores ou d'autres accessoires pour appuyer leur présentation.

(CT-018, CH-025, H-403)



- Inviter les élèves à visionner une vidéo, telle que *Une découverte scandinave*, et à déterminer les points saillants du voyage des Vikings en Amérique du Nord. L'annexe 2.11 pourrait servir à guider le visionnement de la vidéo.

Demander aux élèves de raconter à d'autres cette aventure sous forme de saga.

(CT-018, CH-025, H-403)

- Inviter les élèves à entamer une recherche sur un explorateur ou groupe d'explorateurs, par exemple :
 - *Leif Eriksson*;
 - *Giovanni Caboto (Jean Cabot)*;
 - *Érik le Rouge*;
 - *Henry Hudson*;
 - *Jacques Cartier*;
 - *Samuel de Champlain*;
 - *Martin Frobisher*;
 - *David Thompson*;
 - *John Franklin*;
 - *Humphrey Gilbert*;
 - *John Davis*;
 - *Christophe Colomb*; etc.

Inciter les élèves à faire une chasse aux trésors dans Internet pour trouver un portrait d'un des explorateurs ou leur fournir des portraits pour inciter leur intérêt à la recherche.

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils sont cet explorateur, d'écrire le journal de bord de son voyage et d'y ajouter une carte de ses voyages.

Proposer d'y ajouter les détails, les aventures, les succès et les problèmes du voyage au cours du bloc. Les journaux de bord peuvent aussi être utilisés pour un jeu de *Qui suis-je?* (CT-018, CH-025, H-205, H-403)

- Amener les élèves à situer sur une carte historique de l'Amérique du Nord, les lieux de la colonisation européenne, entre autres, L'Anse aux Meadows, l'Acadie, la Nouvelle-France, les Treize colonies. Distribuer aux élèves par la suite une carte muette de l'Amérique du Nord (voir l'annexe 2.12).

Demander aux élèves de faire une recherche afin de pouvoir situer L'Anse aux Meadows, l'Acadie, les territoires de la Nouvelle-France et les territoires britanniques vers 1700.

Des cartes historiques sont disponibles sur le site Web de l'Atlas du Canada :

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/preconfederation/newfrance1740/interactive_map_view

(CT-018, H-206)

- Inviter les élèves à imaginer qu'ils sont un des explorateurs étudiés et à planifier une proposition demandant à un roi ou à une reine de subventionner le voyage d'exploration vers le nouveau monde. La proposition doit inclure les éléments suivants :
 - les raisons et buts du voyage;
 - les ressources et l'équipage nécessaires;

- la durée et l'itinéraire du voyage;
- une description de ce qu'ils prévoient trouver.

Ils doivent convaincre le souverain ou la souveraine que le voyage réussira et que son financement leur sera avantageux.

Demander aux élèves de jouer le rôle de l'explorateur avec un pair qui sera le souverain ou la souveraine.

(CH-025, H-403)

- Inviter les élèves à visionner un extrait de la vidéo *Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 1B, « Au début du monde ». Proposer aux élèves de discuter de la vidéo pour définir les raisons pour les voyages d'exploration, les défis de ces voyages et la nature des premiers contacts entre les Premiers peuples et les Européens. L'annexe 2.13 propose des questions pour guider cette activité.

Demander aux élèves de choisir un personnage identifié dans la vidéo, d'écrire un bref résumé de son aventure et de présenter son personnage à un autre élève, à l'aide d'une carte indiquant son voyage.

(CH-025, H-206)



Bloc 3 – *L'immigration et la colonisation*

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CT-019 déterminer les facteurs qui ont influencé la migration et la colonisation européenne au début du Canada, entre autres l'environnement naturel, la traite des fourrures, les postes militaires;
- H-300 choisir un sujet et déterminer les buts d'une enquête et d'une recherche historique;
- H-302 tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves;
- H-403 présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques.

Liens interdisciplinaires : Français, mathématiques.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inciter les élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures pour déterminer les raisons de la colonisation en proposant des questions telles que :
 - *Quelles ressources naturelles se trouvaient au Canada vers le 17^e siècle? (bois, fourrures, poissons, minéraux)*
 - *Quelles ressources est-ce que les Européens cherchaient?*
 - *Quelles étaient les motivations pour quitter l'Europe et venir s'installer au Canada?*

Demander aux élèves de commencer un organigramme qui présente les facteurs qui ont influencé la colonisation européenne.

Inviter les élèves à continuer à y ajouter des idées tout au long du bloc.

(CT-019, H-403)

- Distribuer aux élèves une série de thèmes liés à l'immigration et à l'occupation du territoire. Des suggestions sont proposées à l'annexe 2.14. Proposer aux élèves de choisir, avec un partenaire, un thème distinct et de préparer un exposé multimédia sur ce dernier.

Demander aux groupes de partager leurs présentations avec les pairs.

À la suite des présentations, demander à la classe d'élaborer collectivement une ligne de temps illustrée qui présente les événements en ordre.

(CT-019, H-300, H-302, H-403)

- Inviter les élèves à observer des cartes historiques de la Nouvelle-France et à faire une liste des observations de ce territoire. Inciter les élèves à faire une comparaison entre les cartes historiques et les cartes modernes de l'Amérique du Nord (lieux importants, emplacement de forts et de postes, centres de population, influence d'éléments naturels tels que les rivières, les montagnes, les ressources naturelles, relations avec les Premiers peuples, etc.).

À partir de leurs connaissances historiques et géographiques, suggérer aux élèves de proposer des raisons pour la construction des habitations et des forts de cette époque.

Fournir des mots clés au besoin pour guider la discussion, par exemple : compétition pour le territoire et les ressources naturelles, hostilité ou coopération des peuples autochtones, proximité de routes navigables, conflits entre l'Angleterre et la France, lieux de défense naturelle, sévérité du climat ou du relief, désir de convertir les Autochtones au christianisme, désir de renforcer sa présence sur le territoire, etc.

Demander aux élèves de travailler en dyades ou triades pour recréer une carte historique du Canada aux débuts de la période de la colonisation européenne.

Préciser que la carte doit présenter au moyen de dessins ou de symboles des facteurs qui ont façonné la colonisation européenne à l'époque.

Des cartes de la Nouvelle-France se trouvent sur les sites Web suivants :

Cartes de la Nouvelle-France

<http://www.republiquelibre.org/cousture/CARTE2.HTM>

Musée des civilisations, Cartes du Musée virtuel de la Nouvelle-France

<http://www.civilization.ca/vmnf/reper/r-car-fr.htm>



Canadian Heritage Gallery (site en anglais seulement)
<http://www.canadianheritage.org/reproductions/10081.htm>

Atlas du Canada
http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/preconfederation/newfrance1740/interactivemap_view

(CT-019, H-302)

- Inviter les élèves à visionner un segment de la vidéo *Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 2A, « Les aventuriers et les mystiques ».

Demander aux élèves d'ajouter à leurs notes les points saillants présentés dans la vidéo ou d'utiliser l'annexe 2.15 comme outil de visionnement.

Proposer aux élèves de partager leurs notes pour ajouter à leur exposé.

(CT-019, H-300, H-302, H-403)

- Fournir aux élèves des statistiques sur la population européenne du Canada aux débuts de la période de colonisation. Des chiffres sont disponibles sur le site suivant :

Statistique Canada, Recensements du Canada, 1605 à 1691

http://www.statcan.ca/francais/freepub/98-187-XIF/earlyfre_f.htm

Demander aux élèves de créer un tableau présentant la population coloniale au cours de plusieurs années et de donner les raisons de l'accroissement très lent de la population à cette époque.

(CT-019, H-302, H-403)

- Suggérer aux élèves de revenir sur les questions discutées au début du bloc et d'ajouter les nouvelles connaissances à l'organigramme.

Demander aux élèves d'écrire un billet de sortie qui énumère certains facteurs qui ont influencé la migration et la colonisation européenne aux débuts du Canada coloniale.

(CT-019, H-302, H-403)

Bloc 4 – Rencontre de cultures

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CH-026 donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples et les explorateurs, les colons et les missionnaires européens,
par exemple le partage des technologies, le troc, la propagation des maladies;
- CE-051 comparer les approches des Premiers peuples et des Européens en ce qui a trait à l'utilisation des ressources naturelles au début du Canada,
par exemple la chasse et la pêche, l'agriculture, le commerce, la possession des terres, la propriété;
- VH-009 apprécier l'apport des Premiers peuples au développement du Canada;
- VH-011 apprécier le patrimoine autochtone, français et britannique du Canada;
- VE-015 considérer diverses approches quant à l'utilisation de la terre et des ressources naturelles;
- H-104 négocier avec les autres d'une manière constructive pour arriver à un consensus et résoudre des problèmes;
- H-303 évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées;
- H-307 comparer des comptes rendus divergents d'événements historiques;
- H-308 comparer divers points de vue à partir d'une variété de sources d'information.

Remarques à l'enseignant :

Il est suggéré de faire un bref retour sur le premier regroupement *Les Premiers peuples*, bloc 3, pour faire ressortir les connaissances des modes de vie des Premiers peuples.

Au cours de cette étude historique, tenter de sensibiliser les élèves aux éléments tant positifs que négatifs des contacts interculturels depuis les débuts du Canada comme pays. Encourager les élèves à faire le lien avec les avantages et les défis du multiculturalisme au Canada aujourd'hui.

Dans leur recherche, guider les élèves dans le choix de sources primaires et secondaires qui présentent des perspectives divergentes.

Liens interdisciplinaires : Sciences de la nature, français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 4)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Faire un retour sur les connaissances antérieures des élèves pour établir ce qu'ils savent sur l'origine du mot *Indien*. Faire un rappel que cela est relié aux explorateurs qui cherchaient le passage du Nord-Ouest et croyaient qu'ils étaient arrivés aux Indes car ils ignoraient l'existence des Amériques. Inviter les élèves à discuter des raisons pour lesquelles on utilise souvent ce mot de nos jours même si on sait que c'est une erreur. Encourager les élèves à reconnaître que les Autochtones ont des noms particuliers pour leurs groupes et que souvent les noms veulent dire *le peuple* dans leurs langues. Faire réaliser aux élèves que ces peuples ont eu plusieurs noms à travers l'histoire, parfois des noms descriptifs donnés par les Européens ou par les groupes eux-mêmes, etc.

(CH-026, VH-009, VH-011, H-303, H-308)

- Séparer la classe en deux groupes pour participer à une activité pour les conscientiser au choc de cultures qui a eu lieu à l'arrivée des Européens en Amérique du Nord. Assigner à un groupe la perspective autochtone (voir l'annexe 2.16A) et à l'autre groupe la perspective européenne (voir l'annexe 2.16B). Inviter les élèves à lire dans leur groupe le texte portant sur la vision du monde du groupe assigné et les relations entre les Européens et les Premiers peuples. Proposer à chaque groupe de préparer une saynète démontrant son point de vue.

Demander aux deux groupes de présenter leur saynète et ensuite de tenter de déterminer des sources possibles de tension ou de conflit.

Encourager les élèves à considérer les attentes divergentes des deux cultures : ce que les Premiers peuples s'attendaient des Européens et ce que les Européens s'attendaient des Premiers peuples.

Consulter aussi le chapitre 2 du manuel *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle* pour plus d'information sur la rencontre des cultures.

(CH-026, VH-009, VH-011, VE-015, H-307, H-308)

- Encourager les élèves à reprendre l'annexe 1.13 du regroupement *Les Premiers peuples* et à porter une attention particulière aux cultures des Premiers peuples de l'Est, qui ont été les premiers à rencontrer les Européens. Des renseignements sur les modes de vie des Premiers peuples et des Européens se trouvent aussi dans le livre *Les premiers habitants du Haut-Canada*. Proposer aux élèves de choisir une collectivité autochtone déjà étudiée et d'effectuer une comparaison entre cette collectivité et la culture européenne de l'époque. Inviter les élèves à remplir individuellement la première colonne de l'annexe 2.17 sur la culture du Premier peuple choisi. Par la suite, remplir ensemble la deuxième colonne sur la culture européenne de l'époque.

Demander aux élèves d'émettre des hypothèses concernant les conséquences des interactions entre les Premiers peuples et les Européens, et de les ajouter à la troisième colonne. La quatrième colonne sera complétée lors de l'intégration du regroupement.

(CH-026, VH-009, VH-011, VE-015, H-307, H-308)



- Inviter les élèves à classer les apports selon les cultures autochtone et européenne en remplissant l'annexe 2.18. Proposer aux élèves de comparer leurs réponses avec les pairs et de discuter des effets de diverses contributions sur les deux groupes culturels.

Demander aux élèves d'écrire un court texte dans leur journal qui explique comment les Européens auraient pu survivre en Amérique sans l'aide des Premiers peuples.

(CH-026, CE-051, VH-009, VH-011, VE-015, H-303, H-307, H-308)

- Proposer aux élèves d'amorcer une brève recherche pour faire ressortir ce que les Européens ont apporté aux Premières peuples et ce que les Premières peuples ont apporté aux Européens. Inviter la classe à organiser ces apports dans un organigramme. Inviter les élèves à choisir une des contributions faites par les Premiers peuples ou par les Européens. Une liste de contributions est suggérée à l'annexe 2.19.

Demander aux élèves de présenter avec un partenaire une courte saynète où un Autochtone explique à un Européen comment produire et utiliser un article de la vie quotidienne.

Les élèves pourront expliquer, par exemple, comment faire, conserver et utiliser le sirop d'érable, ou comment fabriquer un canot d'écorce.

(CH-026, CE-051, VH-009, 5VH-011, VE-015, H-303, H-307, H-308)

- Encourager les élèves à utiliser leurs connaissances antérieures ou à entamer une recherche pour comparer des diverses perspectives des collectivités étudiées et des nouveaux arrivés. Une comparaison des perspectives des Iroquois et des Français est présentée comme modèle à l'annexe 2.20.

Demander aux élèves de créer un collage ou une chanson qui raconte ces perspectives divergentes.

Suggérer aux élèves de partager leur collage ou leur chanson avec la classe en expliquant les répercussions à long terme de la divergence de ces perspectives culturelles (par exemple des disputes reliées à la perte des territoires autochtones, les conséquences de la perte de culture et de langue autochtones, le racisme, etc.)

Faire ressortir le lien aux effets du peuplement majoritairement anglophone du pays sur la langue, la culture et le patrimoine des Canadiens français.

(CH-026, CE-051, VE-015, H-303, H-308)

Bloc 5 – La Nouvelle-France

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CI-008 décrire l'organisation sociale et la vie quotidienne en Nouvelle-France,
par exemple le système seigneurial, l'agriculture, la religion, les Filles du roi;
- CH-033 décrire les contributions des personnes dans la colonie de la Nouvelle-France,
entre autres Samuel de Champlain; Jean Talon; Louis de Buade, comte de Frontenac; Marguerite Bourgeoys;
- CP-048 décrire l'organisation du gouvernement royal en Nouvelle-France;
- H-201 organiser et enregistrer de l'information en utilisant une variété de formats, et en indiquer correctement la source,
par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels;
- H-202 distinguer les sources d'information primaires des sources d'information secondaires au cours d'une recherche;
- H-300 choisir un sujet et déterminer les buts d'une enquête et d'une recherche historique;
- H-304 distinguer les faits des opinions et des interprétations;
- H-307 comparer des comptes rendus divergents d'événements historiques;
- H-400 écouter les autres pour comprendre leurs points de vue.

Remarques à l'enseignant :

Puisque le gouvernement et la structure sociale de la Nouvelle-France trouvaient leurs origines dans l'époque médiévale européenne, inciter les élèves à activer leurs connaissances des modes de vie de cette époque (par exemple la monarchie absolue, les classes sociales, le rôle de l'Église, le système seigneurial, etc.).

Dans l'emploi de vidéos historiques en classe, il est suggéré de prévisionner les vidéos et de les présenter aux élèves en segments de dix à quinze minutes. Identifier à l'avance le vocabulaire clé de la vidéo et préparer les élèves au visionnement en leur expliquant le contexte historique.

Liens interdisciplinaires : Français, sciences de la nature.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 5)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Suggérer aux élèves d'observer une ancienne carte de la Nouvelle-France, telle que celle de l'annexe 2.21, et de la comparer avec une carte moderne.

À partir de leurs connaissances de la géographie et de l'histoire, demander aux élèves de prédire où les nouveaux colons se seraient établis et de justifier leurs prédictions.

Des cartes de la Nouvelle-France se trouvent sur les sites Web suivants :

Atlas du Canada

<http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/preconfederation/newfrance1740>

Musée des civilisations

http://www.civilisations.ca/vmnf/explor/champ_f3.html

Canadian Heritage (site en anglais seulement)

<http://canadianheritage.org/reproductions/10081.htm>

(CI-008, H-400)

- Proposer aux élèves de visionner des segments de la vidéo *Le Canada, une histoire populaire*, (Épisodes 2A et 2B), afin de relever des éléments de la vie quotidienne en Nouvelle-France. Avant le visionnement, suggérer aux élèves de discuter ensemble de l'activité de l'annexe 2.22 et de faire ressortir des questions sur la Nouvelle-France. À la suite du visionnement, inviter les élèves à partager les connaissances qu'ils ont retenues, à discuter ensemble et à écrire leurs commentaires sur le formulaire qui se trouve à l'annexe 2.22. Inscire ces connaissances sur une affiche. Les élèves pourront choisir de remplir l'annexe 2.23 pendant le visionnement et de faire suivre ce dernier par une discussion en commun. Inciter les élèves à mener une recherche à la bibliothèque ou dans Internet afin de trouver de l'information sur l'un des sujets abordés dans ces épisodes.

Demander aux élèves de présenter oralement les résultats de leur recherche.

Inviter les autres élèves à poser des questions pour améliorer leur compréhension.

(CI-008, CH-033, H-300, H-304, H-307, H-400).

- Entamer une discussion sur ce que les élèves connaissent du gouvernement en posant des questions comme :
 - *Comment fonctionne le gouvernement canadien d'aujourd'hui?*
 - *D'après vous, est-ce que le gouvernement a toujours fonctionné de cette façon?*
 - *Comment fonctionnait le gouvernement à l'époque de la Nouvelle-France?*

Expliquer aux élèves qu'au début de la Nouvelle-France, c'était souvent des compagnies de commerce qui s'occupaient d'administrer les territoires coloniaux, avec la permission du roi de la France.

Demander aux élèves de lire le texte de l'annexe 2.24 et de répondre aux questions.

En classe, partager les réponses et discuter des diverses réponses possibles à la dernière question.

(CI-008, CH-033, CP-048, H-201)



- Encourager les élèves à lire un texte tel que « Le roi Louis XIV et la Nouvelle-France », dans le livre *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*, afin de comprendre l'établissement du gouvernement royal ou du Conseil souverain. Expliquer les faits historiques suivants :
 - *Le Conseil souverain établi par Louis XIV en 1663 est constitué du gouverneur, de l'évêque, de l'intendant et de cinq conseillers.*
 - *Le nombre de conseillers est porté à douze en 1703 alors que le Conseil est renommé Conseil supérieur.*
 - *Le Conseil s'occupe de l'administration de la colonie en plus de servir de tribunal d'appel.*
 - *L'élément le plus important parmi les réalisations du Conseil souverain est sans doute l'instauration du régime seigneurial.*

Proposer aux élèves de mener une recherche sur le régime seigneurial et de créer une maquette ou une affiche illustrant le plan d'une seigneurie. Expliquer les responsabilités et les droits des seigneurs et des censitaires d'une seigneurie. Attirer l'attention des élèves sur le fait que les droits de l'un deviennent les obligations de l'autre. Encourager les élèves à remplir l'annexe 2.25.

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils sont des seigneurs ou des censitaires et de décrire leurs droits et leurs obligations dans leur journal ou de préparer une saynète illustrant ces droits et obligations et de la présenter devant la classe.

Inciter les élèves à continuer leur recherche sur le gouvernement de l'époque et à décrire le rôle de chaque personne impliquée au gouvernement en France et en Nouvelle-France. À l'aide de l'annexe 2.26, inviter les élèves à discuter de l'importance de chaque personne à l'organisation de la colonie.

(CI-008, CH-033, CP-048, H-201)

- Expliquer aux élèves les sens du mot « monopole » au moyen de phrases explicatives :
 - *Des nos jours, les monopoles sur le commerce sont contre la loi.*
 - *La compagnie Microsoft a été accusée d'avoir établi un monopole parce qu'elle contrôle presque tout le marché de logiciels.*

Inciter les élèves à imaginer que le roi de France leur a accordé le monopole du territoire exploré par Jacques Cartier. Pour s'assurer que les Français contrôlent ce nouveau territoire, ils doivent encourager des colons à venir s'y établir et à faire le commerce. Ils doivent aussi les aider à survivre. Ils ont besoin d'assurer la coopération des Premiers peuples de la région (Mi'kmaqs, Hurons, Algonquins, Montagnais et Iroquois, etc.) pour le succès de la colonie. Inviter les élèves à se mettre en petits groupes pour proposer un plan d'action qui attirera de nouveaux colons en Nouvelle-France et qui développera des alliances avec les Premiers peuples. Proposer aux élèves de se poser des questions de discussion :

- *Comment faire pour attirer des colons?*
- *Comment organiser le gouvernement en Nouvelle-France?*
- *Comment établir un commerce dans la colonie?*
- *Que faire pour assurer la co-opération des Premiers peuples?*

L'annexe 2.27 est proposée aux élèves comme schéma organisateur pour le plan d'action.

Demander aux groupes de partager leurs idées avec les autres groupes et de créer une liste en commun des éléments nécessaires pour établir le succès de la colonie.

Demander aux élèves de créer une affiche publicitaire qui incitera les colons à venir s'établir en Nouvelle-France.

(CI-008, H-201)

- Proposer aux élèves d'amorcer en petits groupes un remue-méninges pour faire ressortir les qualités et les forces dont les nouveaux habitants de la Nouvelle-France avaient besoin pour survivre. Suggérer aux élèves d'écouter une chanson telle que « Le chant du colon », de la cassette *Mémoires d'un pays*, pour comprendre la difficulté de la vie coloniale.

Demander aux élèves de créer un tableau illustrant les qualités nécessaires de l'habitant et les encourager à partager ce tableau avec les autres groupes.

Remarques à l'enseignant : Le mot *habitant* était utilisé en Nouvelle-France pour indiquer les personnes qui sont venues s'établir sur la terre colonisée comme agriculteurs. Encourager les élèves à se rendre compte du rôle de la femme en Europe à cette époque. Discuter des raisons pour lesquelles il y avait très peu de femmes aux débuts de la colonisation de la Nouvelle-France, et des répercussions de ce fait sur la colonie.

(CI-008, H-201)

- Proposer aux élèves de penser à deux questions reliées à la vie en Nouvelle-France. Inciter les élèves à écrire sur une grande feuille de papier les questions les plus fréquentes. Inviter les élèves à visionner une vidéo, telle que *Le Canada, une histoire populaire*, Épisode 2, sur la vie des habitants de la Nouvelle-France.

Demander à chaque élève de trouver la réponse à deux questions posées par la classe et de partager ses réponses avec la classe.

(CI-008, CH-048, H-300)

- Inviter les élèves à écrire une liste des personnages qu'ils ont rencontrés dans leur travail au cours de ce bloc, entre autres, Samuel de Champlain; Jean Talon; Louis Buade, comte de Frontenac; Marguerite Bourgeoys; etc. Des suggestions se retrouvent à l'annexe 2.28. Proposer aux élèves de mener une recherche biographique sur une des personnes ou un des groupes mentionnés en consultant au moins deux sources. Encourager les élèves à essayer d'adopter la perspective de la personne ou du groupe choisi au cours de leur recherche. L'annexe 2.29 est proposée aux élèves afin d'organiser la prise de notes.

Demander aux élèves de présenter les résultats de leur recherche sous forme d'affiche qui inclut une courte biographie du personnage, ses contributions à la colonie, un tableau ou un dessin et les sources utilisées.

Suggérer aux élèves de monter les affiches aux murs en ordre chronologique. Ces affiches pourront être utilisées lors de l'intégration à la fin du regroupement ou comme ligne de temps.

Remarques à l'enseignant : Les élèves pourront utiliser les résultats de leur recherche pour préparer un jeu de rôles ou une présentation orale où ils prennent le rôle d'un personnage historique ou fictif de la Nouvelle-France.

(CH-033, H-201, H-304, H-307)

- Proposer aux élèves de trouver des versions différentes de l'histoire de la Nouvelle-France, telles que celles dans le livre *Les Explorateurs : à la découverte du Canada*. Amener les élèves à distinguer les faits des opinions en inscrivant les faits dans une première colonne au tableau et les opinions dans une deuxième colonne. Proposer aux élèves de planifier une saynète où ils jouent le rôle d'un des personnages étudiés dans ce bloc et où ils présentent deux perspectives différentes.

Demander aux élèves de présenter leur saynète devant la classe.



Demander aux autres élèves de bien écouter les saynètes afin de reconnaître les deux perspectives, les faits et les opinions.

(CH-033, H-201, H-304, H-307, H-400)

- Entamer une discussion sur ce qu'est une source primaire et une source secondaire (se référer à l'annexe polyvalente). Inviter les élèves à imaginer qu'ils sont des archéologues de l'année 2500 qui font des fouilles pour découvrir le mode de vie des gens en l'an 2000. Proposer aux élèves de créer une liste de sources primaires et de sources secondaires de l'année 2000 qu'ils auront trouvées en 2500, par exemple :

- *sources primaires : des artefacts tels qu'une planche à roulettes, un cédérom de musique, des jeans; des archives (documents) tels qu'une lettre personnelle ou un journal intime, un reportage avec des témoignages d'un événement, des photographies, etc.*
- *sources secondaires : une vidéo d'une entrevue télévisée, un manuel scolaire, un article d'analyse d'actualité, etc.*

Ensuite proposer aux élèves de faire un retour sur les activités de ce regroupement et de discuter des ressources primaires et secondaires de la Nouvelle-France qu'ils ont utilisées dans leur recherche. Les élèves pourront se servir de l'annexe 2.30 pour se rappeler la documentation utilisée lors de la recherche du regroupement.

Demander aux élèves d'entamer une recherche dans Internet afin de trouver d'autres sources primaires qui mettent en évidence la vie quotidienne de la Nouvelle-France.

Les élèves pourront inscrire l'information dans l'annexe 2.31.

(CI-008, CH-033, CP-048, H-201, H-202)

- **Demander aux élèves d'élaborer collectivement un sommaire de l'histoire de la Nouvelle-France en ajoutant à la ligne de temps des panneaux illustrés représentant les principaux événements et personnages de l'époque.**

L'annexe 2.32 propose une liste non exhaustive d'événements à inclure sur la ligne du temps.

(CI-008, CH-033, CP-048, H-201)

Bloc 6 – Conflits coloniaux

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CI-007 décrire la vie quotidienne dans les premières colonies françaises et britanniques dans le Canada atlantique;
- CH-027 décrire les répercussions des guerres européennes sur les Premiers peuples, les colonies françaises et les colonies britanniques au début du Canada, entre autres les alliances des Premiers peuples;
- CH-028 décrire les raisons et les conséquences de la déportation des Acadiens;
- CH-029 décrire les principaux événements et les conséquences de la conquête britannique de la Nouvelle-France, entre autres la bataille des plaines d'Abraham en 1759, le traité de Paris en 1763, les répercussions sur les Premiers peuples;
- VH-012 démontrer de l'empathie pour les luttes menées par les gens ayant habité le Canada à ses débuts;
- H-200 sélectionner de l'information à partir d'une variété de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique;
- H-204 créer des lignes de temps et d'autres schémas visuels pour situer chronologiquement des personnages ou des événements et faire des liens entre eux;
- H-305 observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche,
par exemple les artefacts, les photographies, les œuvres d'art;
- H-306 évaluer la validité des sources d'information,
par exemple le but, le contexte, l'authenticité, l'origine, l'objectivité, la preuve, la fiabilité;
- H-309 interpréter l'information et les idées véhiculées dans divers médias,
par exemple l'art, la musique, le roman historique, le théâtre, les sources primaires;
- H-405 exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée.

Liens interdisciplinaires : Français, Sciences de la nature.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 6)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inviter les élèves à regarder dans un atlas historique et à observer une carte des territoires britanniques et français des années 1600. (Une carte utile se trouve aussi dans le livre *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle.*) Amener les élèves à remarquer que la vallée du Saint-Laurent est coincée entre deux territoires contrôlés par les Britanniques. Expliquer aux élèves que pour les Britanniques, la Terre de Rupert était un réservoir de fourrures et que les autres territoires étaient voués à la colonisation. Proposer aux élèves de lire un texte tel que celui à la page 45 dans le livre *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*, pour expliquer la colonisation britannique. Expliquer aux élèves que la Nouvelle-France et les territoires britanniques en Amérique étaient des colonies qui dépendaient de leur métropole respective et que les conflits en Europe entraînaient des conflits en Amérique entre les habitants de la Nouvelle-France, les habitants des territoires britanniques et leurs alliés des Premiers peuples.

Diviser la classe en deux groupes. Encourager les élèves à mener une brève recherche à partir de l'annexe 2.33 sur la guerre de la Succession d'Espagne et la guerre de la Succession d'Autriche. Une fois la recherche terminée, inviter chaque groupe à discuter avec le reste de la classe de l'information retrouvée.

Demander aux élèves de choisir un des conflits et de tenter d'expliquer dans leur journal si les règlements ont été justes pour tous les habitants de l'Amérique du Nord. (CH-027, CH-029, VH-012, H-200, H-305, H-405)

- Proposer aux élèves de créer une liste de questions afin d'établir une description de la vie quotidienne en Nouvelle-France, en Acadie et dans une habitation britannique comme Halifax ou Annapolis Royal durant les années 1700. Organiser les questions par catégories et les écrire sur une grande feuille ou utiliser les suggestions de l'annexe 2.34. Suggérer aux élèves de se mettre en petits groupes, de choisir les questions d'une catégorie et d'entamer une recherche à la bibliothèque ou dans Internet pour répondre aux questions.

Demander aux petits groupes de partager leurs réponses avec la classe dans une court exposé oral.

Remarques à l'enseignant :

La région Atlantique était un territoire disputé entre les Français et les Britanniques depuis les années 1650. Il existait des peuplements acadiens (p. ex. Port-Royal, Louisbourg) ainsi que des peuplements et des forts britanniques dans la région (p. ex. des communautés de pêcheurs à Terre-Neuve, des colonies à Halifax et à Dartmouth).

Sites Web utiles :

Centre Acadien

<http://collections.ic.gc.ca/acadian/francais/fb41755/fb41755.htm>

Forteresse de Louisbourg

<http://collections.ic.gc.ca/louisbourg/frihome.html>

Parcs Canada, Lieu historique national du Canada de la Citadelle d'Halifax

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ns/halifax/edu/edu2_f.asp

Parcs Canada, Lieu historique national du Canada de Port-Royal

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ns/portroyal/natcul/histor_f.asp



Canadian Heritage Gallery, Images of Halifax (site en anglais seulement)

<http://www.canadianheritage.ca/galleries/Halifax>

L'Encyclopédie canadienne, Halifax

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0003534>

(CI-007, H-200)

- Réunir la classe dans un petit endroit. Dire aux élèves qu'ils sont commandés par l'armée de quitter leur pays et de se disperser dans des endroits inconnus. Il est possible que les membres de la famille soient séparés et envoyés à des lieux différents et inconnus. Ils auront la permission d'apporter avec eux le strict minimum de leurs possessions. Le voyage en bateau sera d'une semaine à trois mois. Ils seront nourris mais n'auront pas le droit de sortir de la cale du navire pour de l'air frais car il n'y a pas assez d'espace sur le pont du bateau pour le permettre. Proposer aux élèves d'amorcer une liste de ce qu'ils pourront apporter avec eux, quelles seront les émotions ressentis pendant le voyage, et comment ils pourront recommencer leur vie dans un nouvel endroit. Expliquer que cela est ce qui est arrivé aux Acadiens durant le « Grand Dérangement » quand ils ont refusé de prêter allégeance à la Couronne britannique. Faire ressortir au cours d'une discussion les raisons pour lesquelles les Acadiens auraient refusé de déclarer leur allégeance à la Couronne britannique.

Inviter les élèves à retrouver plus de renseignements en consultant le site Web suivant :

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=ArchivedFeatures&Params=F292>.

Demander aux élèves de reconstituer la scène de la déportation des Acadiens en 1755.

Cette saynète pourra être jouée lors de l'intégration à la fin du regroupement.

Proposer aux élèves de poser des questions sur le sort des Acadiens après la déportation.

- *Est-ce qu'ils existent des Acadiens de nos jours?*
- *Où se retrouvent-ils?*

Inviter les élèves à rechercher les réponses aux questions et à les partager avec les autres.

(CH-028, VH-012, H-405)

- Encourager les élèves à observer une carte historique du Canada et à émettre des hypothèses quant à l'importance militaire de la région de l'Atlantique. Inviter les élèves à visionner des images (œuvres d'art ou extraits de vidéo) représentant la déportation des Acadiens. Encourager les élèves à observer les détails des images et à émettre des hypothèses sur les causes et les conséquences de cet événement historique. Des exemples de tableaux utiles sont les suivants :

- *Lecture de l'ordre d'expulsion aux Acadiens à l'église paroissiale de Grand-Pré, en 1755*, de Charles William Jefferys;
- *Exil des Acadiens de Grand-Pré*, de Alfred Sandham.

Ces deux tableaux font partie des collections des Archives nationales du Canada et sont disponibles sur le site Web *Le Canada en devenir* :

http://www.canadiana.org/citm/images/images_f.html#dep

Lire avec les élèves le texte de l'annexe 2.35 en situant tous les lieux importants sur une carte historique et en clarifiant le contexte historique. Inviter les élèves à créer une illustration vraisemblable du texte en s'inspirant des tableaux observés.

Inciter les élèves à modifier si nécessaire les hypothèses avancées lors de l'observation des tableaux.

Demander aux élèves de reconstituer de manière réaliste la scène de la déportation des Acadiens en 1755 et de présenter leur saynète devant la classe.

(CI-007, CH-028, VH-012, H-305, H-309)

- Écouter la chanson « Évangéline » ou lire avec les élèves les paroles disponibles sur le site Web suivant : <http://www.5en1.com/paroles-isabelle.pierre-évangéline-2392.htm>. Entamer une discussion sur la séparation des familles et des amis acadiens. Encourager les élèves à considérer cette chanson comme une source secondaire plutôt que primaire et à penser à ceci comme une fiction historique plutôt qu'un fait historique.

Inciter les élèves à mener une courte recherche afin de découvrir les origines du récit d'Évangéline et son essor comme icône historique du patrimoine acadien. Encourager les élèves à trouver d'autres exemples de cette icône dans la culture acadienne contemporaine (par exemple, la chanson « Évangéline Acadian Queen » d'Angèle Arsenault) et de faire le lien entre l'événement historique de la Déportation des Acadiens et la culture populaire contemporaine (par exemple la musique Cajun de la Louisiane).

(CI-007, CH-028, VH-012, H-305, H-309)

- Seuls ou en petits groupes, proposer aux élèves d'imaginer qu'ils sont des journalistes qui ont pour mission de décrire la conquête britannique jusqu'à la signature du traité de Paris en 1763. Proposer aux élèves d'utiliser plusieurs références pour en arriver à présenter une variété de points de vue.

Demander aux élèves de présenter leur recherche sous forme de reportage radio, télévisé ou écrit.

Inciter les élèves à créer une ligne de temps murale indiquant les dates, les événements et les personnages impliqués dans la conquête britannique de la Nouvelle-France.

Une chronologie d'événements suggérés, destinée à l'enseignant, se retrouve à l'annexe 2.36.

(CH-029, VH-012, H-204, H-306, H-405)

- Inviter les élèves à s'organiser en petits groupes et à imaginer qu'ils représentent un des divers groupes qui existaient après la conquête britannique, par exemple les Acadiens, le clergé français, les Premières nations alliées avec les Français, les commerçants britanniques, les pêcheurs, les seigneurs et les habitants. Proposer aussi la création d'un groupe d'aviseurs au roi. Suggérer à chaque groupe d'écrire une pétition à envoyer au roi de la Grande Bretagne pour le conseiller sur l'avenir de la colonie maintenant qu'elle est britannique.

Demander à chaque groupe de présenter leurs pétitions aux aviseurs du roi qui écouteront les demandes et prendront une décision basée sur les exposés des groupes.

Inciter les élèves à faire une rétroaction en comparant les décisions de la classe avec les décisions réelles de l'époque, par exemple la Proclamation royale, l'Acte de Québec, les traités, etc.

(CI-007, CH-027, CH-028, CH-029, VH-012, H-305)

- Découper en fiches séparées les événements et les dates de l'histoire du Canada qui sont suggérées à l'annexe 2.37 et donner à chaque dyade d'élèves une fiche. Proposer aux élèves de faire un retour sur leurs connaissances ou de faire une brève recherche pour appairer les années avec les événements. Mener par la suite une discussion sur les répercussions de ces événements sur les habitants du territoire.

Demander aux élèves d'ajouter à la ligne de temps murale des panneaux illustrés des événements principaux de l'histoire du Canada de 1700 à 1763 dont ils ont discuté.

(CH-027, CH-029, H-200, H-204)



- En faisant référence à la ligne de temps murale, proposer aux élèves de rechercher dans des atlas historiques ou dans Internet des cartes indiquant les frontières qui ont changé pendant les conflits coloniaux de l'époque.

Demander aux élèves de créer une carte avec une légende qui utilise des couleurs ou symboles pour indiquer l'appartenance des territoires à différentes époques.

Demander aux élèves d'afficher leurs cartes à la ligne de temps murale. Amorcer une discussion où les élèves définissent les conséquences des frontières changeantes sur les divers groupes (habitants, Acadiens, Premiers peuples, colons britanniques, missionnaires, commerçants, etc.).

Demander aux élèves de choisir un des groupes dont ils ont discuté et d'écrire une ou deux phrases expliquant sa perspective des conflits coloniaux.


Des cartes de diverses périodes peuvent être visionnées sur le site de Bibliothèque et Archives Canada :

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/023001-2101-f.html>

(CH-027, H-200)

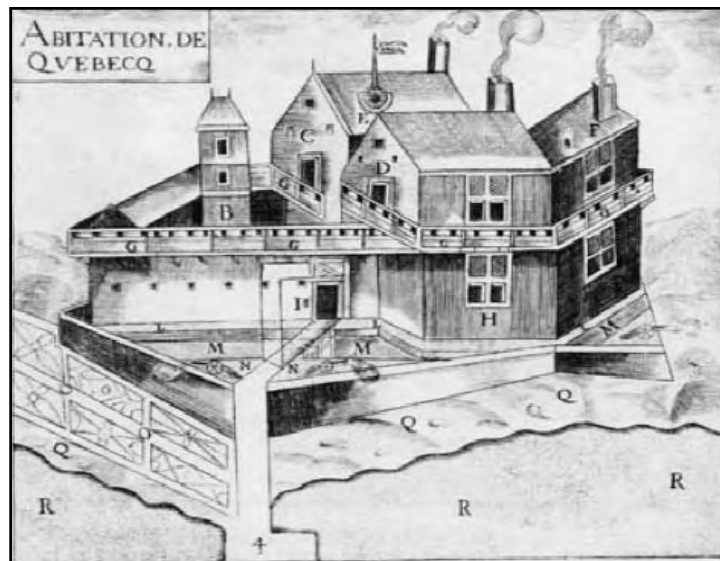
Intégration

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inviter les élèves à préparer une célébration de *l'ordre de Bon Temps* où chaque personne a une tâche à réaliser pour assurer le bon déroulement de l'activité. Chaque élève représentera un personnage étudié dans le regroupement, par exemple le gouverneur, l'intendant, l'évêque, Champlain comme maître des cérémonies, etc. Un groupe sera responsable des invitations et de l'allocation des places, un groupe organisera la nourriture et les boissons, un autre groupe les tables et le décor, un autre le spectacle, etc. Proposer aux élèves de créer un montage mural qui représente une habitation ou une seigneurie. Suggérer aux élèves d'inviter les parents ou autres étudiants à venir à la célébration en costume et en leur rappelant que toutes les personnes doivent jouer leur rôle. Chaque personnage doit se présenter et indiquer ses responsabilités aux autres invités à la table.
- Proposer aux élèves d'organiser une exposition des métiers présents en Nouvelle-France vers 1700. Les élèves peuvent préparer de courts textes pour expliquer en quoi le métier consistait et son importance en Nouvelle-France.
- Suggérer aux élèves de planifier une saynète qui démontre les interactions entre les Autochtones et les Européens au début de la colonisation du territoire. Inviter un groupe à représenter un des Premiers peuples et un autre groupe à représenter des nouveaux arrivés en précisant le contexte historique de la rencontre. L'action de la saynète devrait tenter d'expliquer des situations d'entraide ou de conflit et devrait éviter les stéréotypes ainsi que les anachronismes. Les élèves pourront élaborer des costumes et des éléments de décor pour ensuite présenter leurs saynètes devant la classe, une autre classe, les parents ou l'école.
- Inviter les élèves à faire un retour sur l'annexe 2.17 du bloc 4 et, après une discussion, à remplir la quatrième colonne *Les conséquences des interactions entre les Européens et les Premiers peuples*. 
- Encourager les élèves à préparer des dessins ou des peintures qui présentent à leurs yeux des événements importants de l'histoire de la Nouvelle-France. Inviter les élèves à organiser un vernissage au cours duquel leurs travaux seront dévoilés à la communauté.
- Proposer aux élèves de préparer une saynète de 4 à 8 minutes intitulée « Une journée dans la vie de... » qui démontre la vie quotidienne de la Nouvelle-France, en représentant des personnes ou des groupes étudiés au cours du regroupement. Encourager les groupes à inclure une variété de perspectives (hommes, femmes, Premiers peuples, Autochtones, habitants, Acadiens, missionnaires, commerçants, colons britanniques, chefs, etc.). Suggérer aux élèves de présenter la saynète devant d'autres classes. Conseiller aux élèves d'éviter les stéréotypes et les anachronismes.
- Inciter les élèves à écrire une lettre au rédacteur du journal local exprimant leurs opinions et leurs raisons concernant un projet de loi qui demanderait au gouvernement d'éliminer officiellement le mot *Indien* du vocabulaire canadien. Proposer aux élèves de faire ressortir leurs connaissances de ce regroupement pour convaincre le public, par exemple, de l'erreur des premiers Européens, du racisme, de l'obligation de corriger les erreurs du passé, etc.

Ressources éducatives suggérées

Regroupement 2 : *Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763)*



Ressources imprimées

- ARNOLD, Phyllis et Betty GIBBS. *Second regard sur le Canada 6*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 6)
- Trousse avec manuel et guide de l'enseignant; annexes reproductibles; cartes
- BISSONNETTE, Réjeanne. *Jean Talon et la Nouvelle-France*, Agincourt, Éditeur : La Société canadienne de livre, 1985. (DREF 971.01630923/T152b)
- BUTCHER, Kristin. *Marie-Rollet-Hébert, une pionnière canadienne*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)
- CAIRO, Mary et Luci SONCIN. *Le Canada notre pays*, Éditions Duval, Edmonton, 2001. (DREF 971 S445 7)
- CHARLAND, Jean-Pierre. *Le Canada, un pays en évolution*, Manuel d'apprentissage, Montréal, Édition Lidec, 1994. (DREF 971/C474c)
- CLARK, Penney, Phyllis ARNOLD et Roberta MCKAY, avec Lynn SOETAERT. *Second regard sur le Canada 7*, Edmonton, Éditions Duval, 2000. (DREF 971 S445 7)
- Perspectives diverses; Acadie et modes de vie; Nouvelle-France et modes de vie
- COMEAU, Eddie. *La vie acadienne en Nouvelle-Écosse*, Church Point, Éditions Church Point, 1984. (DREF 971.6004114/V656)
- CONSEIL DES ÉCOLES SEPARÉES CATHOLIQUES DU COMTÉ D'ESSEX. *La colonisation*, Fiches d'activités, Ottawa, CFORP, 1991. (DREF971.01 L511c)
- COUTURIER, Jacques Paul et Réjean OUELLETTE. *L'expérience canadienne des origines à nos jours*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1994. (DREF 971 C872e)
- CRAIG, Claire. *Explorateurs et aventuriers*, Paris, Nathan, 1997, coll. « Les clés de la connaissance ». (DREF 910.9/C886e)
- Route de l'Orient; motivations pour l'exploration
- CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, 4^e édition, Laval, Beauchemin, 2002. (DREF 912 A881)
- DALY, Ronald. *Atlas scolaire*, Montréal, Guérin, 2000. (DREF 912 D153a)
- DAWOOD, Ishie. *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*, Edmonton, Éditions Duval, 1993. (DREF 971/D271c)
- DEIR, Elspeth et John FIELDING. *Le Canada : un patrimoine à raconter*, Manuel, Guide d'enseignement, Photo CD, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001. (DREF 971 D324c)
- DESCHÊNES-DAMIAN, Luc et Raymond DAMIAN. *Atlas historique du Canada*, Montréal, Guérin, 1990. (DREF 911.71/D446a)
- Béringie; population des Premières nations; Vikings; explorations; Nouvelle-France
- DUROSELLE, Geneviève. *Les Explorateurs de notre planète : célèbres ou méconnus*, Suisse, Hatier, 1995. (DREF 910.922/D964e)
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (1997). *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel, ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, Winnipeg, Éducation et formation professionnelle. (DREF 371.9 M278s)

- EMMOND, Kenneth. *Le Manitoba*, Montréal, Grolier, 1998. (DREF 971.27 E54m)
- EVERETT, Felicity et Struan REID. *Les Explorateurs : de Christophe Colomb au commandant Cousteau*, Londres, Usborne, 1992. (DREF 910.9/E93e)
- FERNANDEZ-ARMESTO, Felipe. *Le Grand atlas des explorations*, Paris, Encyclopaedia universalis, 1991. (DREF 910.9/G751)
- FRANCIS, Daniel. *Les Premières nations et les explorateurs*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002, coll. « Je découvre ». (DREF 970.41 F818j)
- GAGNON, Christian et Rachel BEGIN. *Paysages d'ici et d'ailleurs*, Guide pédagogique des cahiers d'apprentissage 5 A, B, C, D, Laval, HRW, 2003. (DREF 971.401 G135p 5)
- GAGNON, Hervé et Valerie E. KIRKMAN. *Histoire du Québec et du Canada, des Premières Nations à nos jours*, Laval, Beauchemin, 1998. (DREF 971 G135h)
- GARROD, Stan et Diane MILLER. *Samuel de Champlain*, Outremont, Lidec, 1983. (DREF 971.0113092/C453g)
- GILLMOR, Don et Pierre TURGEON. *Le Canada, une histoire populaire : des origines à la Confédération*, Saint-Laurent, Fides, 2000. (DREF 971 G482c)
- GRANT, Neil. *Atlas jeunesse des grandes découvertes*, Paris, Éditions du Seuil, 1992. (DREF 910.9/G762a)
- GROULX, Patrice. *Pièges de la mémoire : Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous*, Hull, Vents d'Ouest, 1998. (DREF)
- GUITARD, Michelle. *Jacques Cartier au Canada*, Ottawa, Bibliothèque nationale du Canada, 1992. (DREF 971.01130924/C327g)
- HENBEST, Bruce et Kim HENBEST. *Les Premiers habitants du Haut-Canada*, Edmonton, Éditions Duval, 2003. (DREF 971.301 H493p)
- JACQUIN, Philippe et François Davot. *Au temps des Indiens d'Amérique à l'époque de la conquête*, Paris, Hachette, 1990, coll. « La vie privée des hommes ». (DREF 970.1 J21a)
- KERR, Donald Gordon Grady. *Atlas historique du Canada*, Don Mills, Nelson, 1979. (DREF 911.71/K41h.F/1979)
- LANGFORD, Ernest et Anne SCOTT. *Les Explorateurs : à la découverte du Canada*, Vancouver, Douglas & McIntyre Educational, 1987. (DREF 971.010202/L278e)
- Le Boréal Express; journal d'histoire du Canada, 1760-1810, régime britannique*, Montréal, Boréal Express, 1967. (DREF 971.02/B731)
- Journal historique, extraits d'articles parus dans des journaux de l'époque
- LEMIEUX, Louis-Guy et André-Philippe CÔTÉ. *Nouvelle-France : la grande aventure*, Sillery, Éditions du Septentrion, 2001. (DREF 971.01 L554n)
- LESPAGNOL, André et Serge RIDARD. *Jacques Cartier*, Rennes, Ouest-France, 1984. (DREF 971.01130924/C327L)
- LIVESEY, Robert et A. G. SMITH. *La Nouvelle-France*, Québec, Héritage Jeunesse, 1989, coll. « La découverte du Canada ». (DREF 971.01/L785n)
- LIVESEY, Robert et A. G. SMITH. *Les Vikings*, Québec, Héritage Jeunesse, 1993, coll. « La découverte du Canada ». (DREF 948.022/L785v)

- MARTINELLO, Ilario Larry et Allan Stewart EVANS. *Nous, les Canadiens*, Toronto, McGraw-Hill Ryerson, 1979. (DREF 971/M385n)
- MASSEY, Donald. *Notre pays le Canada*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1992. (DREF 971/M416n)
- MARCELLIN, Jean. *L'Épopée canadienne*, Neuilly-sur-Seine, Dargaud, 1973. (DREF 971/F936e)
- MATHIEU-LORANGER, Francine et Pierre DECELLES. *Les Mémoires de Jean Talon*, Montréal, Héritage, 1981, coll. « Les Bâtisseurs ». (DREF 971.0160924/T152m)
- MATTHEWS, Rupert. *Le temps des découvertes*, Paris, Gallimard, 1991. (DREF 910.9M441t)
- MOLDOFSKY, Bryan. *Atlas du Canada Beauchemin*, Laval, Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)
- NEERING, Rosemary et autres. *La vie en Nouvelle-France*, Markham, Fitzhenry & Whiteside, 1978. (DREF 971.01/N381L.FL)
- ODYNAK, Emily. *Le Canada d'autrefois*, Montréal, Guérin, 1991. (DREF 971.01/O27c)
- PARAIRE, Philippe et Michael WELPLY. *Au temps de la découverte des Amériques, huit siècles d'exploration de l'Atlantique*, Paris, Hachette, 1991. (DREF 970.1 P222a)
- Saga des Vikings
- PETURSON, Rod et Bob SHIELDS. *Explorations*, Québec, Éditions de la Chenelière, 1999, coll. « Mosaïque », . (DREF 372.83 M894)
- PORTER, Malcolm. *Amérique du Nord : un atlas illustré*, Montréal, Hurtubise, 2001. (DREF 912.7 P874a)
- REYMOND, Jean-Pierre. *La Conquête de l'Amérique*, Paris, Rouge et Or 1992, coll. « Explorons ». (DREF 970.1 R269c)
- Route des épices, motivations pour l'exploration
- SERRYN, Pierre et René BLASSELLE. *Atlas Bordas historique et géographique*, Paris, Bordas, 1998. (DREF 912 A881)
- Route des explorations
- SAINT-YVES, Maurice et Marc VALLIÈRES. *Atlas de géographie historique du Canada*, Boucherville, Éditions françaises, 1982. (DREF 911.71/S155a)
- STANBRIDGE, Joanne. *Joseph Brant, Protecteur des droits*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)
- STERLING, Sharon. *Nos origines*, Québec, Éditions de la Chenelière, 2004, coll. « Horizons ».
- TRUDEAU, Sophie et Ginette LÉTOURNEAU. *Mes chantiers*, Manuel B, Boucherville, Graficor, 2003.
- TRUDEL, Marcel. *Jacques Cartier*, Montréal, Fides, 1968. (DREF 971.011/C327j)
- WARNANT-CÔTÉ, Marie-Andrée. *Les Modes de vie en Nouvelle-France dans les années 1600 et 1700*, Laval, Mondia, 1986. (DREF 971.01/W278m)

Excursions suggérées

Lieu historique national du Canada de La Fourche

401-25, chemin Forks Market

Winnipeg MB R3C 4S8

Téléphone : 983-6757

Télécopieur : 983-2221

Adresse électronique : FORKSNHS.Info@pc.gc.ca

- *Une histoire de castor et de rivière*, visite guidée interactive (mai – août)

Lieu historique national du Canada de la Maison-Riel

330, chemin River

Winnipeg MB R2N 3X9

Téléphone : 257-1783

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/riel/nateul/guide02_f.asp

- Vie quotidienne des Métis francophones de la Rivière-Rouge vers 1860 – 1880, artefacts Riel, visite virtuelle, programmes scolaires (mai – juin)

Lieu historique national du Canada de Lower Fort Garry

5925 Autoroute 9

Selkirk MB R1A 4A8

Téléphone : 1-877-534-3678

Télécopieur : 482-5887

Adresse électronique : LFGNHS.Info@pc.gc.ca

Musée du Manitoba

190 Rupert Avenue

Winnipeg MB R3B 0N2

Téléphone : 956-2830

Télécopieur : 942-3679

Musée de Saint-Boniface

494, avenue Taché

Saint-Boniface MB R2H 2B2

Téléphone : 237-4500

Télécopieur : 986-7964

- Expositions sur la période du commerce des fourrures et la colonie de la Rivière-Rouge ainsi que la naissance de la nation métisse

Ross House Museum: Red River Settlement

140, rue Meade

Winnipeg MB R2W 3K5

Téléphone : (204) 943-3958 ou (204) 943-2835

<http://www.mhs.mb.ca/info/museums/ross/index.shtml>

- Musée de Seven Oaks, édifice historique, renseignements sur le site de la bataille des Sept-Chênes, contient des artefacts de la vie des pionniers de Selkirk, visite guidée

Archives de la Compagnie de la Baie d'Hudson – Archives du Manitoba
200, rue Vaughan
Winnipeg MB R3C 1T5
Téléphone : 945-4949
Télécopieur : 948-3236
Courriel : hbca@gov.mb.ca
Site web : <http://www.gov.mb.ca/chc/archives/hbca/index.fr.html>

Ressources multimédia

Artisans de notre histoire 1, Les explorateurs : Jean Cabot, navigateur, Le dernier voyage de Henry Hudson, Montréal, Office national du film du Canada, 1995.

(DREF KBAZ/V4579)

- vidéo de 56 min

Civilisations disparues – Les premiers Européens, Toronto, TV Ontario, 1986, coll. « Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKM/V8359 + G)

- vidéo de 29 min et guide

La balance des pouvoirs – La chute de la Nouvelle-France, Toronto, TV Ontario, 1986, coll. « Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKQ/V8363 + G)

- vidéo de 29 min et guide

La chasse au trésor – La clef pour le Canada, Toronto, TV Ontario, 1986, coll. « Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKN/V8360 + G)

- vidéo de 29 min et guide

Le Canada, une histoire populaire, Épisode 1A, « Au début du monde », première partie. Montréal, Société Radio-Canada, 2001. (DREF 52195 V8815 G)

- vidéo de 55 min et guide de l'enseignant

Le Canada, une histoire populaire, Épisode 2A, « Les aventuriers et les mystiques », première partie, Montréal, Société Radio-Canada, 2001.

(DREF 55696 V8818)

Le Canada, une histoire populaire, Épisode 2B, « Les aventuriers et les mystiques », deuxième partie, Montréal, Société Radio-Canada, 2001.

(DREF 52202 V8848)

Le peuple du bison, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ».

(DREF JHAD V8500)

- vidéo de 15 min et guide

Mémoires d'un pays Tome 1, Une aventure au cœur de notre histoire, François Viau, Clarence Creek, Les Éditions Kabulânlak, 1986.

(DREF M.-M./971.007/V623m)

- cassette musicale et cahier didactique traitant de l'histoire du Canada de 1534 à 1850

Personnes déplacées – Les bâtisseurs, Toronto, TV Ontario, 1986, coll.

« Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKP/V8362 + G)

- vidéo de 29 min et guide

Une découverte scandinave, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ».

(DREF 32245/V8486)

- vidéo de 15 min et guide

Une mission dans le bois, Toronto, TVOntario, 1987, coll. « Voyageurs ».
(DREF 31363/V8484)

- vidéo de 15 min et guide

Sites Web

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/4010_f.html

- ligne de temps

ARCHIVES CANADA FRANCE

<http://www.archivescanadafrance.org/francais/accueil.html>

- excellente source interactive sur la Nouvelle-France

ATLAS DU CANADA : EXPLORATION

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/exploration/maptopic_view

- l'exploration de 1497 à 1760 et cartes

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html>

- cartes à télécharger

<http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/preconfederation/newfrance1740>

- carte de la Nouvelle-France en 1740 et autres

<http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/#preconfederation>

- cartes historiques du Canada

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/h24-1200-f.html>

- renseignements sur les Vikings

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/h24-1310-f.html>

- renseignements sur Cabot

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/h24-1304-f.html>

- renseignements sur Cabot, Cartier, Frobisher, Davis; cartes des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/jeunesse/h3-220-f.html>

- index des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2101.1-f.html>

- cartes de 1666 à 1999

<http://www.collectionscanada.ca/cartes/index-f.html>

- cartes du monde depuis 1508 et cartes de l'Amérique du Nord depuis 1566

http://www.collectionscanada.ca/05/0509/050903_f.html

- l'histoire du Canada par thèmes, époques, événements et personnalités

<http://collections.ic.gc.ca/vikings/phtogall1.htm>

- galerie de photos d'artefacts des Vikings

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-248-f.html>

- aperçu chronologique des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-247-f.html>

- index des explorateurs en ordre alphabétique

<http://www.collectionscanada.ca/2/3/index-f.html>

- exploration de la préhistoire (Béringie) au XX^e siècle

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/index-f.html>

- explorations de la préhistoire à aujourd'hui

<http://www.collectionscanada.ca/premierescommunautes/jeunesse/index-f.html>

- vie quotidienne des divers groupes en Nouvelle-France

CANADIANA

http://www.canadiana.org/hbc/stories/daughters1_f.html

- Les Filles du roi

CANADIAN HERITAGE GALLERY

http://www.canadianheritage.org/externallinks/canadagccacanadianaanthm_e.htm

- index du site

<http://www.canadianheritage.org/galleries/places1400.htm#Halifax>

- tableaux et dessins de Halifax (site en anglais seulement)

<http://www.canadianheritage.org/galleries/places1500.htm#Port%20Royal>

- tableaux de Port-Royal et Louisbourg (site en anglais seulement)

<http://canadianheritage.org/reproductions/10081.htm>

- carte de la Nouvelle-France en 1597

CENTRE ACADIEN

<http://collections.ic.gc.ca/acadian/francais/fb41755/fb41755.htm>

DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE DU CANADA

<http://www.biographi.ca/FR/index.html>

- index des personnages canadiens

ENCYCLOPÉDIE CANADIENNE

<http://www.thecanadianencyclopedia.com>

- page d'accueil

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0002688>

- renseignements sur les Vikings

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0001439>

- renseignements sur Jacques Cartier

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0003534>

- Halifax

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=ArchivedFeatures&Params=F292>

- déportation des Acadiens

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCETimeline&Params=F3>

- chronologie des événements dans l'histoire du Canada

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=100Events&Params=F3SUB0>

- événements marquants dans l'histoire du Canada

GOUVERNEMENT DU MANITOBA

Inventions

www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/tech/inventions/index.html

HISTORICA

<http://www.histori.ca/default.do;jsessionid=A07292F0BDC619E1B7987FDCA2B14705.tomcat2>

- Cyberligne de temps, Champlain en Acadie, Minutes du patrimoine, Encyclopédie canadienne

<http://cyberligne.histori.ca/cyberligne/htmfr/>

- Ligne de temps

<http://www.histori.ca/champlain/page.do?pageID=268>

- contributions des Autochtones et des Européens

IL ÉTAIT UNE FOIS EN ACADIE

<http://personal.nbnet.nb.ca/yoyo/index.html>

- la vie en Acadie

L'ACADIE AU BOUT DES DOIGTS

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

- personnages et événements

LA VIE AVANT 1755

<http://collections.ic.gc.ca/vikings/ericred.htm> (site en anglais seulement)

- Eric the Red

L'INSTITUT DE LOUISBOURG

<http://fortress.uccb.ns.ca/homefr/>

- Site officiel de Louisbourg

LYNN SALMON'S MAP RESOURCES

<http://thesalmons.org/lynn/maps.html>

- excellent site pour liens à beaucoup de cartes

MOUVEMENT ESTRIEN POUR LE FRANÇAIS

<http://www.mef.qc.ca/Dollard.htm>

- Dollard des Ormeaux : héros de la Nouvelle-France

MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS

<http://www.civilization.ca/>

- index du site

<http://search.civilisations.ca/dwesearch.asp?lang=fr&search=yes&query=cartier>

- renseignements sur les explorateurs

<http://www.civilisations.ca/sitendx/sitendxf.asp>

- index des sujets

<http://www.civilization.ca/vmnf/popul/seigneurs/seign-fr.htm>

- les seigneurs

http://www.civilisations.ca/vmnf/avent/abc09-12/accu_cdf.htm

- L'ABC de la Nouvelle-France

<http://www.civilization.ca/vmnf/avent/avent-fr.htm>

- renseignements et activités sur la Nouvelle-France

http://www.civilization.ca/educat/oracle/modules/dmorrison/page01_f.html

- renseignements sur les Inuit et la Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.civilization.ca/educat/oracle/modules/rmcghee/page01_f.html

- Vinland et les Vikings

http://www.civilization.ca/educat/oracle/modules/cgourdeau/page01_f.html

- la Nouvelle-France

<http://www.civilization.ca/hist/canp1/ca15fra.html>

- les loyalistes

<http://www.civilization.ca/hist/canp1/ca05fra.html>

- renseignements sur la Nouvelle-France, l'Acadie, le système seigneurial

http://www.civilization.ca/orch/www04j_f.html#franc

- les régimes français et britannique

http://www.vmnf.civilization.ca/vmnf/explor/explcd_f.html

- les explorateurs

<http://www.civilization.ca/vmnf/vmnff.asp>

- Musée virtuel de la Nouvelle-France

http://www.civilisations.ca/vmnf/premieres_nations/fr/index.html

- les Premières nations à l'époque de la Nouvelle-France

http://www.civilisations.ca/vmnf/explor/champ_f3.html

- la Nouvelle-France en 1632

<http://collections.ic.gc.ca/vikings/phtogall.htm>

- galerie de photos d'artefacts Vikings

<http://collections.ic.gc.ca/louisbourg/frihome.html>

- forteresse de Louisbourg

NOS RACINES

<http://www.nosracines.ca/f/home.asp>

- histoire de la ville de Québec; ressources éducatives, histoires locales

OPÉRATION DIALOGUE

<http://www.operation-dialogue.com/f/history/index.html>

- histoire du Canada pré-contact au présent

<http://www.operation-dialogue.com/f/rc/index.html>

- arts et cultures

http://www.operation-dialogue.com/f/rc/g_aboriginalPeoples.html

- peuples autochtones

http://www.operation-dialogue.com/f/rc/g_exceptionalCanadians.html

- Canadiens exceptionnels

PARCS CANADA

http://www.parksCanada.patrimoinecanadien.gc.ca/lhn-nhs/ns/halifax/natcul/index_F.asp

- la citadelle de Halifax

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ns/portroyal/natcul/tour-visite1_f.asp

- Port-Royal

http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/index_f.asp

- Le coin de l'enseignant

PATRIMOINE CANADA, Apprenons avec les musées

http://daryl.chin.gc.ca/GateVmc/BrowseForm.cgi?la=f&db=1&search_i=SOCIAL_STUDIES_F&level=3

- liens sciences humaines avec plusieurs musées

PORTAIL DES AUTOCHTONES DU CANADA

<http://www.autochtonesauCanada.gc.ca/acp/site.nsf/fr-frames/index.html>

- page d'accueil

<http://www.autochtonesauCanada.gc.ca/acp/site.nsf/fr-frames/ao04607.html>

- site pour jeunes, contributions des Premiers peuples

VIDÉOTRON

<http://pages.videotron.com/histoire/>

- chronologie de l'histoire du Québec depuis 1492

5^e année

Regroupement 3 : Le commerce des fourrures



Aperçu du regroupement

Tout au long de ce regroupement, les élèves de la cinquième année explorent l'influence du commerce des fourrures sur l'exploration, sur l'expansion vers l'Ouest et vers le Nord puis sur le développement historique du Canada. Ils portent une attention particulière aux explorateurs et aux autres groupes associés au commerce des fourrures et aux aspects sociaux et économiques du commerce des fourrures. Ils examinent la rivalité entre la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest, l'essor de la nation métisse et l'établissement de la colonie de la Rivière-Rouge.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Afin de faciliter la planification, les RAS du regroupement sont disposés en six blocs d'enseignement dans la phase de réalisation :

- Bloc 1 : *La quête des fourrures*
- Bloc 2 : *Le territoire des fourrures*
- Bloc 3 : *Les compagnies*
- Bloc 4 : *Les gens des fourrures*
- Bloc 5 : *La nation métisse*

Durée suggérée pour ce regroupement : 8 semaines

Dans chacune des trois phases du scénario d'enseignement, veuillez choisir le nombre approprié de situations d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage visés.

Phase	Description	RAS inclus dans le bloc	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances sur le commerce des fourrures		
Réalisation	Bloc 1 : La quête des fourrures	CH-031, CM-044, H-200, H-201, H-030, H-031, H-405	commerce; traite des fourrures; expansion du Canada; Terre de Rupert
	Bloc 2 : Le territoire des fourrures	CT-020, CH-034, H-205, H-206, H-403	voies navigables; emplacement de forts; lieux d'importance historique
	Bloc 3 : Les compagnies	CH-030, CE-053, H-301, H-405	Compagnie de la Baie d'Hudson; Compagnie du Nord-Ouest
	Bloc 4 : Les gens des fourrures	CI-009, CT-021, CH-032, VT-007, H-309, H-403	forts; exploration de l'Ouest; coureurs des bois; voyageurs; postes de traite; origines du peuple métis; rôle des femmes
	Bloc 5 : La nation métisse	CH-035, CH-036, CP-049, CE-052, VI-003, H-200, H-304, H-307, H-402	essor des Métis; colonie de la Rivière-Rouge; lord Selkirk; colonisation; agriculture; perspectives divergentes sur le territoire
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant		

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CI-009 décrire la vie quotidienne et les difficultés rencontrées par les groupes de personnes faisant le commerce des fourrures,
par exemple les coureurs des bois, les trappeurs, les employés des postes de traite, les voyageurs, les gérants des postes, les femmes;
- CT-020 situer sur une carte du Canada les lieux et régions d'importance historique pour la nation métisse et pour la traite des fourrures;
- CT-021 donner des exemples de façons par lesquelles les opérations liées au commerce des fourrures ont été influencées par la terre,
par exemple l'emplacement des postes, le transport, l'alimentation, les vêtements;
- CH-030 décrire l'influence historique du commerce des fourrures dans l'histoire du Canada, entre autres les compagnies de la Baie d'Hudson et du Nord-Ouest, la création de la Terre de Rupert et l'expansion du Canada vers l'Ouest;
- CH-031 décrire des facteurs qui ont mené au développement et à l'expansion du commerce des fourrures dans l'Ouest et dans le Nord du Canada;
- CH-032 raconter des récits de personnes et d'événements liés au commerce des fourrures,
par exemple les coureurs des bois; Pierre-Esprit Radisson et Médart Chouart Des Groseilliers; Pierre Gaultier de Varennes, Sieur de La Vérendrye; Henry Kelsey, Simon Fraser, James McGill, David Thompson, Alexander Mackenzie;
- CH-034 décrire la signification historique de noms de lieux au Canada;
- CH-035 décrire des événements liés à la naissance et à l'émergence de la nation métisse;
- CH-036 donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples et les premiers colons et marchands européens,
par exemple le partage des technologies, les changements culturels, la propagation des maladies;
- CM-044 déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé le commerce des fourrures au Canada,
par exemple la mode en Europe, les guerres européennes;
- CP-049 donner des exemples de priorités contradictoires entre les demandes du commerce des fourrures et celles de la colonisation agricole,
entre autres la colonie de lord Selkirk et la colonie des Métis de la Rivière-Rouge;
- CE-052 décrire comment le commerce des fourrures dépendait des hommes et des femmes des Premières nations et de la nation métisse;
- CE-053 comparer les modes d'opération de la Compagnie de la Baie d'Hudson à ceux de la Compagnie du Nord-Ouest et décrire la concurrence entre les deux.

Valeurs

L'élève pourra :

- VI-003 apprécier les contributions de divers groupes faisant le commerce des fourrures à l'histoire du Canada;
- VT-007 apprécier l'importance du territoire et des ressources naturelles dans le développement du Canada.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés est visé dans chacun des blocs.

Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Matériel utile :

Des atlas et des cartes murales du Canada (physiques, historiques et politiques) sont indispensables à l'étude de ce regroupement. Des exemples de cartes muettes du Canada sont fournis dans les annexes. Une carte muette murale du Canada peut être tracée à l'aide du rétroprojecteur ou commandée de Parcs Canada à l'adresse suivante :

Spécialiste en éducation, Parcs Canada Saskatchewan/Manitoba
401 – 25, chemin Forks Market
Winnipeg MB R3C 4S8
(204) 983-1350

Remarques à l'enseignant :

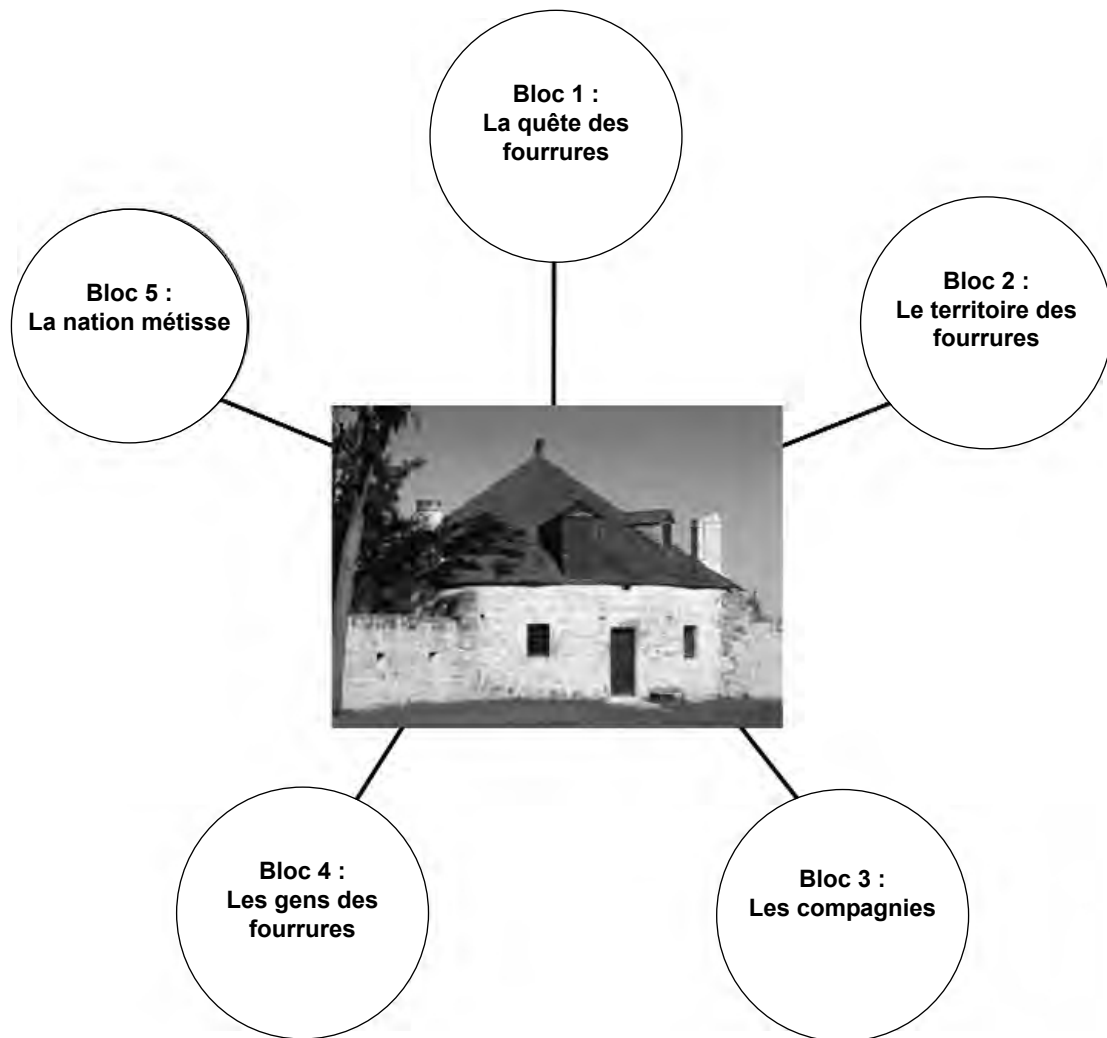
Les élèves ont déjà acquis certaines connaissances sur la traite des fourrures et l'essor de la nation métisse au cours de leur introduction à l'histoire du Manitoba en 4^e année. Veuillez consulter l'annexe 3.1 pour de l'information historique au sujet du peuple métis.



Ressources éducatives suggérées :

Une liste de ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédias et sites Web) se trouve à la fin du regroupement.

Regroupement 3 : Le commerce des fourrures



Mise en situation

Choisir une ou plusieurs activités pour déclencher l'intérêt des élèves, faire le lien avec leurs connaissances antérieures sur les concepts clés du regroupement et susciter des questions à étudier.

Activités suggérées

- Amorcer un remue-méninges où les élèves, en petits groupes, évoquent le vocabulaire qu'ils connaissent déjà du commerce des fourrures d'après leur introduction à l'histoire du Manitoba en 4^e année. Inviter les élèves à écrire leurs mots sur des petites bandes de papier ou des notes autocollantes et à les partager avec les autres membres du groupe. Proposer à chaque groupe d'organiser toutes les bandes de mots selon trois ou quatre catégories et de donner un titre à chaque catégorie. Inviter les membres des autres groupes à donner de la rétroaction sur les titres de catégories pour permettre une discussion et un réaménagement des catégories. Inviter les élèves à organiser leurs bandes sur des grandes feuilles par catégories en y ajoutant des titres, des images, des symboles, des liens, etc. Afficher les grandes feuilles au mur pour y faire des ajouts au long de regroupement.
- Encourager les élèves à participer à un remue-méninges portant sur les animaux à fourrure. Suite au remue-méninges, inviter les élèves à énumérer ceux qui vivent au Canada. Inviter les élèves à émettre des hypothèses concernant l'importance de ces animaux dans l'histoire du Canada. Amener les élèves à faire une mise en commun de toutes les hypothèses et inscrire celles-ci sur une affiche qui pourra être utilisée lors de l'intégration à la fin du regroupement. Annoncer aux élèves qu'à la fin du regroupement, ils prépareront une exposition consacrée aux animaux à fourrure dans l'histoire du Canada. Présenter le regroupement et ses différents blocs aux élèves. Encourager les élèves à insérer dans leur portfolio une feuille sur laquelle sont inscrites leurs hypothèses.
- Inviter les élèves à utiliser leurs connaissances antérieures pour imaginer comment vivaient les Canadiens il y a environ deux cents ans. Proposer aux élèves de partager leurs idées avec un partenaire et de créer, avec celui-ci, un dessin accompagné d'un texte explicatif de la vie au Canada dans le passé. Encourager les élèves à présenter leur dessin au reste de la classe. Entreposer les dessins et annoncer aux élèves qu'ils seront présentés lors d'une exposition sur le Canada des années 1800 lors de l'intégration à la fin du regroupement.

Réalisation

Bloc 1 – La quête des fourrures

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CH-031 | décrire des facteurs qui ont mené au développement et à l'expansion du commerce des fourrures dans l'Ouest et dans le Nord du Canada; |
| CM-044 | déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé le commerce des fourrures au Canada,
<i>par exemple la mode en Europe, les guerres européennes;</i> |
| H-200 | sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
<i>par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique;</i> |
| H-201 | organiser et enregistrer de l'information en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source,
<i>par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels;</i> |
| H-300 | choisir un sujet et déterminer les buts d'une enquête et d'une recherche historique; |
| H-301 | évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème; |
| H-405 | exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée. |

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Interroger les élèves afin qu'ils expliquent ce que les vêtements de différentes époques nous révèlent des modes de vie des gens de cette époque. Proposer aux élèves de visiter un musée tel que le Musée canadien du costume à Dugald ou le Musée du Manitoba pour visionner des exemples d'habillement à différentes époques au Canada.

Les élèves pourront également visiter les sites Web suivants :

Musée canadien du costume à Dugald

http://www.costumemuseum.com/credits_fr.htm

Collections de la Compagnie de la Baie d'Hudson, Artefacts de la traite des fourrures

<http://collections.ic.gc.ca/hbc/ind6fr.htm>

Musée des civilisations, « Avez-vous vu son chapeau? »

<http://www.civilization.ca/hist/hats/hat00fra.html>.

Canadian Heritage Gallery, Beaver Hats (site en anglais)

<http://canadianheritage.ca/reproductions/10082.htm>

Demander aux élèves de présenter oralement, avec dessins ou collage, l'information obtenue de leur visite ou de leur recherche.

(CM-044, H-200, H-201)

- Inviter les élèves à effectuer une recherche sur les différentes modes de vêtements entre 1600 et 1850. L'annexe 3.2 peut servir d'outil de planification pour le projet. Attirer l'attention des élèves sur les chapeaux. Montrer des illustrations de chapeaux d'époque et encourager les élèves à tenter d'en fabriquer des modèles à l'aide de papier de bricolage ou d'autres matériaux. Encourager les élèves à découvrir les matériaux utilisés pour la fabrication de chapeaux il y a deux ou trois cents ans. Proposer aux élèves d'expliquer d'où provenait la matière première pour la fabrication de ces chapeaux.

Demander aux élèves de présenter leur travail au moyen de pantins de carton sur lesquels ils apposeront des images des vêtements répertoriés pour différentes époques.

Demander aux élèves de lire l'annexe 3.3 et de répondre aux questions qui s'y rattachent.

(CM-044, H-200, H-201)

- Amorcer un remue-méninges sur les noms des animaux à fourrure qui vivent au Canada puis les écrire dans une liste. Suggérer aux élèves de faire une recherche pour ajouter des noms à la liste si nécessaire et pour trouver des descriptions et des photos des ces animaux.

Demander aux élèves de créer des affiches ou des jeux de cartes des animaux avec descriptions et dessins.

Inviter les élèves à partager leurs affiches ou à jouer un jeu de *Pige à la mer* ou de *Concentration*. Proposer aux élèves de faire des prédictions sur quels animaux seront les plus importants dans l'histoire de la traite des fourrures, et de justifier leurs prédictions.

(CM-044, H-200, H-201, H-405)



- Inciter les élèves à lire des histoires ou des articles qui donnent diverses perspectives historiques et contemporaines sur la chasse. Amorcer une discussion avec la classe qui fera ressortir les points de vue des Européens et des Autochtones sur le piégeage des animaux à fourrure et inviter les élèves à écrire les idées recueillies sur une grande affiche à deux colonnes. Poser des questions qui incitent les élèves à réfléchir sur les différentes utilités de la chasse et sur les pratiques culturelles qui s'y rattachent (survie, habillement, nourriture, mode, importance culturelle ou cérémoniale, biens d'échange, profits commerciaux, etc.). Encourager les élèves à envisager les conséquences possibles des chacune des perspectives.

Demander aux élèves d'écrire un billet de sortie qui résume la perspective traditionnelle autochtone ou la perspective européenne au 17^e siècle sur le piégeage des animaux à fourrure.

(CH-031, CM-044, H-030, H-031)

- Faire un retour sur les connaissances acquises dans le premier regroupement « Les Premiers peuples » pour amorcer une discussion avec les élèves. Clarifier la différence entre la chasse traditionnelle (pour assurer la subsistance d'une collectivité) et la chasse commerciale (pour gagner des profits). Poser aux élèves des questions telles que les suivantes :
 - *Que se passe-t-il si les gens chassent trop d'animaux dans une région? (Diminution des espèces dans la région)*
 - *Que doivent faire ceux qui veulent continuer à chasser les animaux? (Aller plus loin)*
 - *Quels sont les avantages d'étendre le territoire de chasse? (Nouvelles découvertes et exploration de territoires encore inconnus)*
 - *Quels sont les inconvénients de voyager plus loin? (Endroits moins connus, négociations avec de nouveaux partenaires, éloignés de la famille et des amis, difficultés de voyage et de transport)*
 - *Pour quelles raisons différents groupes de personnes font-ils la chasse? (Survie, nourriture, emploi, aventure, sport, tradition culturelle, vêtements, profits commerciaux, etc.)*
 - *Pour qui la chasse commerciale pourrait-elle être le plus avantageux? (Chasseurs, commerçants, marchands, exportateurs, voyageurs, compagnies, etc.)*
 - *Pour qui la chasse commerciale pourrait-elle devenir un inconvénient? (Ceux qui dépendent de la chasse des animaux pour la nourriture, les habitants d'une région d'animaux de chasse, les collectivités autochtones traditionnelles, etc.)*

En observant une carte de l'Amérique du Nord, continuer le remue-méninges en faisant ressortir des hypothèses reliées à la géographie du Canada et l'habitation des animaux de fourrures, par exemple :

- *Les animaux avec les meilleures fourrures pourront être piégés où?*
- *Comment un trappeur se rendrait-il à cet endroit?*
- *Où aurait-il besoin d'aller pour échanger ces fourrures?*
- *Combien de temps aurait-il besoin pour se rendre à cet endroit?*

Demander aux élèves de rédiger un court texte accompagné d'une carte qui décrit les facteurs qui ont mené au développement et à l'expansion du commerce des fourrures dans le nord-ouest du Canada.

(CH-031, H-200, H-405)

- Amorcer un remue-méninges pour faire ressortir des questions sur le commerce des fourrures. Encourager les élèves à activer leurs connaissances de la traite des fourrures, des forts, de la chasse aux bisons, de la colonisation de région de la Rivière-Rouge, de la colonie du lord Selkirk, des Métis, etc., qu'ils ont acquises en quatrième année.

Demander aux élèves de travailler les deux premières sections d'un schéma SVA Plus tel que celui de l'annexe 3.4.

Dans la première section, ils écrivent ce qu'ils savent déjà du commerce des fourrures. Dans la deuxième section, ils écrivent les questions qu'ils ont posées dans le remue-méninges. La troisième section se fera lors de l'intégration à la fin du regroupement. (CH-031, CM-044, H-200, H-405)

- Inviter les élèves à proposer des hypothèses sur les deux compagnies principales de la traite des fourrures en discutant des questions telles que :
 - *Pouvez-vous nommer des compagnies de traite de fourrures au Canada?*
 - *Pourquoi ces compagnies existaient-elles?*
 - *Quels étaient leurs rôles?*
 - *Qui travaillait pour ces compagnies?*
 - *Est-ce qu'il existe toujours des compagnies? Est-ce que leurs rôles ont changé au fil des années?*

Proposer à la moitié de la classe d'amorcer une brève recherche sur la Compagnie de la Baie d'Hudson et l'autre moitié de la classe sur la Compagnie du Nord-Ouest afin de vérifier leurs hypothèses. L'annexe 3.5 offre des suggestions de questions à rechercher.

Demander aux groupes de partager avec un autre groupe les réponses retrouvées.

(CH-031, CM-044, H-200, H-405)

- Découper en fiches séparées des événements de l'expansion du Nord-Ouest de l'annexe 3.6. Distribuer à chaque élève ou paire d'élèves une fiche d'événement sans indice de date et les inviter à déterminer où cet événement se situe sur la ligne de temps. Encourager les élèves à utiliser leurs notes, des cartes historiques et, au besoin, d'autres références, et de se consulter entre eux afin de bien placer leurs événements sur la ligne de temps.

Demander aux élèves de participer à une ligne de temps active en se plaçant en ordre chronologique selon les principaux événements de la traite des fourrures.

(CH-031, CM-044, H-200, H-405)



Bloc 2 – Le territoire des fourrures

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CT-020 | situer sur une carte du Canada les lieux et régions d'importance historique pour la nation métisse et pour la traite des fourrures; |
| CH-034 | décrire la signification historique de noms de lieux au Canada; |
| H-205 | dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle; |
| H-206 | interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle |
| H-403 | présenter de l'information à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques. |

Remarques à l'enseignant : Il serait utile de faire le lien avec les apprentissages du Regroupement 2 sur les apports francophones, anglophones et autochtones à l'histoire du Canada lorsqu'on discute des origines des toponymes (noms de lieux).

Ce bloc présente une perspective historique du peuple métis. Encourager les élèves à faire le lien avec les connaissances acquises en 4^e année sur les Métis au Manitoba et les collectivités métisses contemporaines de la province. Consulter l'annexe 3.1 pour plus d'information sur les Métis.



Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inciter les élèves à observer une grande carte du Canada. Inviter les élèves à travailler en dyades pour discuter où ils construiraient des postes de traite s'ils étaient employés dans le commerce des fourrures. Proposer aux élèves de situer ces endroits sur une carte muette du Canada. L'annexe 3.7 sera utile à cette fin.

Le site suivant comprend une carte des postes de traite des fourrures :

Atlas du Canada, Postes de la traite canadienne des fourrures

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/archives/4thedition/historical/079_80

Demander aux élèves de participer à une discussion expliquant leurs raisons pour l'emplacement de leurs postes de traite et énumérant les facteurs qui déterminent cet emplacement.

(CT-020, H-205, H-403)

- Suggérer aux élèves d'écrire sur une grande feuille de papier une liste des endroits qu'ils connaissent qui sont liés au commerce des fourrures. Des suggestions sont proposées à l'annexe 3.8.

Demander aux élèves d'entamer une recherche afin de découvrir si ces lieux existent toujours et de déterminer leurs noms actuels.

Situer les lieux sur une carte murale du Canada au moyen de notes autocollantes afin de s'y référer au cours du regroupement.

(CT-020, CH-034, H-403)

- Amener les élèves à expliquer le sens du terme « Métis » dans leurs propres mots et à situer sur une carte des lieux d'importance historique pour les Métis (par exemple Lower Fort Garry, Fort Gibraltar, Seven Oaks, Batoche, Saint-Boniface, pierre tombale de Louis Riel au cimetière de la Cathédrale de Saint-Boniface, La Barrière). Inviter les élèves à expliquer pourquoi ces lieux sont d'importance historique pour la nation métisse. Inviter les élèves à ajouter à la liste des noms d'autres lieux d'importance historique pour la traite des fourrures en se basant sur les principales routes commerciales et postes de traite de l'époque (par exemple La Fourche, la baie d'Hudson, le fleuve Nelson, Fort William, York Factory, etc.). Noter les idées des élèves au tableau. Entamer un remue-méninges en posant ces questions aux élèves :

- *Qui travaillaient dans les postes de traite?*
- *Qui étaient les voyageurs?*
- *Qui étaient les coureurs des bois?*
- *Quels étaient leurs rôles?*
- *Qui étaient les gens qui commerçaient avec les voyageurs ou dans les postes de traite?*

Demander aux élèves de reprendre la carte muette de l'annexe 3.7 et d'y situer des lieux d'importance historique pour la traite des fourrures et pour la nation métisse.

Inviter les élèves à consulter une carte contemporaine du Canada pour découvrir combien de ces lieux existent encore de nos jours.



Le site suivant comprend une carte des postes de traite des fourrures :

Atlas du Canada, Postes de la traite canadienne des fourrures

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/archives/4thedition/historical/079_80

(CT-020, CH-034, H-205, H-403)

- Amorcer un remue-méninges ou suggérer aux élèves de chercher dans des atlas ou des cartes pour identifier des toponymes (noms de lieux) autochtones, français et anglais. Inviter les élèves à formuler des hypothèses sur les origines et le sens de ces noms de lieux.

Demander aux élèves de faire une brève recherche pour déterminer l'origine et la signification des toponymes proposés.

Encourager les élèves à essayer de déterminer aussi si ces noms ont changé, par exemple *Frobisher Bay* qui est redevenu *Iqaluit*, *Eskimo Point* qui est redevenu *Arviat*.

Inviter les élèves à partager leurs recherches avec la classe en indiquant les lieux sur une carte.

Remarques à l'enseignant : Cette activité présente l'occasion de discuter avec les élèves que les Autochtones avaient nommé des lieux dans leurs propres langues avant l'arrivée des Européens. Quand les Français et les Britanniques sont arrivés, ils ont donné des nouveaux noms à plusieurs endroits. De nos jours, certaines communautés reprennent leurs noms autochtones originaux. Les élèves pourront vérifier les origines des toponymes dans le site Web suivant :

Ressources naturelles Canada, Noms géographiques du Canada

http://geonames.nrcan.gc.ca/education/index_f.php

(CT-020, CH-034, H-206)

- Amener les élèves à discuter du nom de *La Fourche*, un lieu historique national du Canada à Winnipeg. En regardant sur une carte du Manitoba et sur une carte de Winnipeg, discuter avec les élèves de la raison pour laquelle ce lieu a reçu ce nom. Activer les connaissances des élèves dans le but de découvrir la signification historique des noms d'autres lieux tels que les capitales des provinces et des territoires. Inviter les élèves à partager leurs découvertes en situant les lieux étudiés sur la carte du Canada. Les élèves pourront rechercher les origines des toponymes en consultant le site Web suivant :

Ressources naturelles Canada, Origines des toponymes du Canada

http://geonames.nrcan.gc.ca/education/index_f.php

(CH-034, H-206)

- Reprendre l'annexe 3.7 ou présenter la carte des postes de traite qui se retrouve sur le site Web de Ressources naturelles Canada. Encourager les élèves à choisir un lieu et à préparer un court texte qui explique l'importance de ce lieu. Amener les élèves à prendre conscience que certains sont encore importants de nos jours (Lieu historique national du Canada de La Fourche, Lower Fort Garry, Fort William). Inviter les élèves à présenter leur résumé à la classe et à préciser l'endroit sur une carte murale. Encourager les élèves à écouter les présentations et à remplir la fiche qui se trouve à l'annexe 3.9.

Demander aux élèves de rassembler leurs données pour en faire un album de lieux historiques importants.

Inviter les élèves à présenter l'album à la bibliothèque de l'école.

(CH-034, H-403)

- Présenter aux élèves une carte historique du Canada indiquant les lieux et les régions d'importance historique pour la traite des fourrures et la nation métisse. Inviter les élèves à observer que les forts de la Compagnie de la Baie d'Hudson et de la Compagnie du Nord-Ouest sont situés sur des cours d'eau. Encourager les élèves à expliquer ce phénomène.

Demander aux élèves de tirer des conclusions reliées aux observations et de développer une liste de critères pour déterminer l'emplacement des forts et des postes de traite.

Suggérer aux élèves de partager ces critères avec leurs pairs et de discuter de l'influence de l'environnement naturel sur le développement du commerce des fourrures.

Le site Web suivant présente une carte des postes de traite :

Ressources naturelles Canada, Postes de la traite canadienne des fourrures

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/archives/4thedition/historical/079_80

(CT-020, H-205, H-403)



Bloc 3 – Les compagnies

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CH-030 décrire l'influence historique de la traite des fourrures dans le développement du Canada,
entre autres les compagnies de la Baie d'Hudson et du Nord-Ouest, la création de la Terre de Rupert et l'expansion du Canada vers l'Ouest;
- CE-053 comparer les modes d'opération de la Compagnie de la Baie d'Hudson à ceux de la Compagnie du Nord-Ouest et décrire la concurrence entre les deux;
- H-301 évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème;
- H-405 exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée.

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Amener les élèves à faire un retour sur le bloc précédent en discutant des manières par lesquelles le commerce des fourrures a influencé le développement du Canada (par exemple la poussée de l'exploration vers l'ouest, l'établissement de postes de traite, la colonisation de la région de la Rivière-Rouge, les découvertes de routes navigables et de ressources naturelles dans le Nord-Ouest du pays, etc.).

Montrer aux élèves une image des armoiries de la Compagnie de Baie d'Hudson, ou une couverture à points de la Compagnie de Baie d'Hudson. Entamer une discussion pour faire ressortir ce que les élèves savent sur cette compagnie ou la Compagnie du Nord-Ouest.

Répartir la classe en deux groupes et proposer à chaque groupe de mener une recherche sur une des deux compagnies de traite des fourrures. L'annexe 3.10 peut servir à élaborer le plan de recherche et à assurer le partage des responsabilités au sein des groupes.

Faire ressortir les principales différences entre les deux compagnies au moyen du tableau qui se trouve à l'annexe 3.11.

Demander à chaque groupe d'élèves de préparer une saynète qui montre comment fonctionnait la compagnie étudiée.

Proposer aux élèves de visiter le Musée du Manitoba ou son site Web :

http://www.manitobamuseum.ca/mu_hudson_bay.html

ou le site Web de la Compagnie de la Baie d'Hudson (y inclus la Compagnie du Nord-Ouest)

<http://www.hbc.com/hbcheritagef/history/>

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils sont employés de l'une des deux compagnies et d'écrire un journal qui explique leur travail et le fonctionnement de leur compagnie.

Le texte pourrait être inséré dans le portfolio.

(CH-030, CE-053, H-405)

- Proposer aux élèves de regarder dans un atlas historique pour découvrir les routes utilisées par la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest pour transporter leurs fourrures au marché. Inviter la moitié de la classe à situer sur une carte muette, telles que celles en annexe 3.12 ou 3.13, les postes de traite de la Compagnie de la Baie d'Hudson, et l'autre moitié à situer sur une carte les postes de la Compagnie du Nord-Ouest. Imprimer des acétates des deux cartes et, en utilisant un rétroprojecteur, transposer les deux cartes pour comparer les routes des deux compagnies. Encourager les élèves à faire une comparaison entre les deux routes et à discuter des avantages et des inconvénients de chacune à l'aide de l'annexe 3.14. Entamer une discussion pour déterminer si l'une des compagnies avait une route plus avantageuse que l'autre.

Demander aux élèves de discuter de l'impact de ces routes sur le développement du Nord et de l'Ouest canadiens.

Demander aux élèves de rédiger un billet de sortie qui énonce leurs conclusions quant aux effets de ces deux routes commerciales sur le développement de pays.

Des cartes historiques du Canada sont disponibles sur le site Web suivant :

Atlas du Canada

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

(CH-030, CE-053, H-405)



- Inviter les élèves à créer un journal historique publié par la Compagnie de la Baie d'Hudson, ou un journal de la Compagnie du Nord-Ouest. Suggérer aux élèves d'inclure des articles sur la concurrence entre les deux compagnies dans leurs journaux. Proposer aux élèves d'illustrer leurs articles avec des dessins de l'époque et de créer des petites annonces de la période, par exemple actualités, emplois, articles à vendre, météo, etc. Inviter les élèves à partager leurs journaux en petits groupes.

Demander aux élèves de faire une comparaison entre les deux compagnies en utilisant un diagramme de Venn.

Demander aux élèves d'écrire un texte d'opinion pour expliquer quel était, selon eux, le meilleur moyen de faire la traite des fourrures.

Le texte peut être inséré dans le portfolio.

(CH-030, CE-053, H-301, H-405)

- Montrer aux élèves une carte historique qui indique le territoire de la Terre de Rupert. Poser des questions aux élèves pour faire ressortir leurs connaissances sur la Terre de Rupert, par exemple :
 - *D'où vient le nom « Terre de Rupert »?*
 - *À qui appartenait ce territoire?*
 - *Quel est le nom de cette région aujourd'hui?*
 - *Pourquoi était-elle une région importante à l'époque?*

Inviter les élèves à élaborer un schéma conceptuel qui explique l'importance historique de la Terre de Rupert. Les élèves pourront utiliser les questions et mots clés de l'annexe 3.15 pour faire des liens entre les concepts. Suggérer aux élèves de faire connaître leur schéma à leurs pairs afin d'y ajouter des détails.

Demander aux élèves d'écrire un paragraphe qui explique l'influence historique de la traite des fourrures sur le développement de la région de la Terre de Rupert.

Préciser que le texte doit être accompagné d'une carte du Canada qui situe les lieux importants.

(CH-030, H-301, H-405)

Bloc 4 – Les gens des fourrures

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CI-009 | décrire la vie quotidienne et les difficultés rencontrées par les personnes faisant le commerce des fourrures,
<i>par exemple les coureurs des bois, les trappeurs, les employés des postes de traite, les voyageurs, les gérants des postes, les femmes;</i> |
| CT-021 | donner des exemples de façons par lesquelles les opérations liées au commerce des fourrures ont été influencées par l'environnement,
<i>par exemple l'emplacement des postes, le transport, l'alimentation, les vêtements;</i> |
| CH-032 | raconter des récits de personnes et d'événements liés au commerce des fourrures,
<i>par exemple les coureurs des bois; Pierre-Esprit Radisson et Médart Chouart Des Groseilliers, Pierre Gaultier de Varennes, Sieur de La Vérendrye; Henry Kelsey, Simon Fraser, James McGill, David Thompson, Alexander Mackenzie;</i> |
| VT-007 | apprécier l'importance du territoire et des ressources naturelles dans le développement du Canada; |
| H-309 | interpréter l'information et les idées véhiculées dans divers médias,
<i>par exemple l'art, la musique, le roman historique, le théâtre, les sources primaires;</i> |
| H-403 | présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques. |

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 4)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Proposer aux élèves de créer un jet de mots, en petits groupes, sur ce qu'ils connaissent au sujet des coureurs des bois. Encourager les élèves à porter une attention particulière aux personnages, à l'alimentation, aux vêtements, aux rôles et au transport. Encourager les élèves à mettre en commun les résultats des différents jets de mot. Amener les élèves à émettre des hypothèses au sujet du rôle de l'environnement dans la vie des coureurs des bois.

Demander aux élèves de préparer une liste d'éléments environnementaux (relief, hydrographie, climat et saisons, distances à franchir, routes navigables, faune et flore) dont devaient tenir compte les coureurs des bois pour vivre et pour choisir l'emplacement des postes de traite.

(CI-009, CT-021, VT-007, H-403)

- Suggérer aux élèves de visiter Lower Fort Garry, de lire des textes qui présentent les habitants d'un fort ou d'un poste de traite, de consulter le cédérom *Du Nord-Ouest au Pacifique* ou de chercher dans Internet pour recueillir de l'information sur la vie quotidienne à l'époque. Entamer un remue-méninges avec les élèves pour faire sortir les éléments de la vie quotidienne des gens qui figurent dans la traite des fourrures.

Demander aux élèves de créer une bande dessinée qui décrit la vie quotidienne et les difficultés rencontrées par divers groupes de personnes impliqués dans le commerce des fourrures.

La recherche pourrait se faire sur les sites Web suivants :

Parcs Canada

http://www.pc.gc.ca/progs/lhn-nhs/index_F.asp

Lower Fort Garry

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/fortgarry/natcul/natcul2_F.asp

Old Fort William

<http://www.oldfortwilliam.on.ca/homepage.html>

Musée des civilisations, Traite des fourrures

<http://www.civilization.ca/hist/canp1/ca12fra.html>

(CI-009, VT-007, H-309, H-403)

- Présenter aux élèves le récit d'une personne liée au commerce des fourrures et à l'exploration de l'ouest à cette époque. L'annexe 3.16 présente comme suggestion la vie de David Thompson. Les élèves pourront mener une recherche sur une personne ou un groupe de personnes lié au commerce des fourrures (voir l'annexe 3.17 pour une liste de suggestions). Proposer aux élèves d'utiliser l'annexe 3.18 pour organiser l'information trouvée lors de leur recherche. Inviter les élèves à partager les résultats de leur recherche en suivant des critères préalablement établis par la classe.

Demander aux élèves de se mettre dans la peau du personnage sur lequel ils ont fait porter leur recherche et d'écrire une lettre à leur famille pour leur raconter son expérience de vie.



Les élèves pourraient également présenter devant la classe un monologue qui décrit la vie du personnage. Inviter les élèves à placer un panneau sur la ligne de temps indiquant les noms et les dates importantes des personnages étudiés.

Des sites Web utiles :

L'Encyclopédie canadienne (mener une recherche par mots clés)

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=Homepage&Params=F1>

Bibliothèque et Archives Canada, Les fourrures : une mine d'or

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/h24-1501-f.html>

Bibliothèque et Archives Canada, L'exploration de l'Ouest

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/h24-1500-f.html>

(CI-009, CH-032, H-403)

- Demander aux élèves de consulter leurs notes et d'autres sources pour recueillir de l'information sur les éléments de la vie quotidienne de divers participants au commerce des fourrures (par exemple les femmes autochtones, les trappeurs autochtones, les voyageurs et coureurs de bois, les commis des compagnies, les marchands, le Gouverneur de la Compagnie, les épouses des marchands et commis, les colons, les explorateurs, les cartographes, les arpenteurs, etc.).

Répartir les élèves en petits groupes et leur demander de créer une affiche illustrée comparant la vie quotidienne de quatre différents personnages ou groupes de personnages de l'époque.

Préciser les éléments à inclure dans l'affiche, par exemple habillement, nourriture, travail, tâches et responsabilités principales, loisirs, défis rencontrés, etc.

(CI-009, CH-032, H-309, H-403)

- Présenter aux élèves le récit d'un lieu ou d'un événement lié au commerce des fourrures et à l'exploration du territoire (consulter l'annexe 3.19 pour une liste de lieux et d'événements suggérés). Inciter les élèves à choisir un lieu ou un événement significatif à rechercher. Inviter les élèves à partager les résultats de leur recherche en suivant des critères préalablement établis par la classe et en indiquant les lieux importants sur une grande carte du Canada et en indiquant les dates sur la ligne de temps.

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils sont journalistes et d'écrire un reportage sur le sujet de leur recherche.

Les élèves pourraient également créer une maquette pour représenter le lieu ou l'événement en question.

(CH-032, VT-007, H-309, H-403)

- Inviter les élèves à visionner une vidéo des *Minutes du patrimoine* où ils font la connaissance des explorateurs de l'époque de la traite des fourrures, par exemple Jean Nicolle :

Minutes Historica, Exploration

<http://www.histori.ca/minutes/minute.do?ID=10296>

Mener par la suite une discussion sur les défis que les explorateurs ont dû subir.

Demander aux élèves de tracer une carte illustrée qui présente la route de l'explorateur et les défis qu'il a rencontrés.

Remarques à l'enseignant : Les élèves pourraient également écouter de courts extraits sélectionnés des journaux de La Vérendrye et regarder les images qui les accompagnent dans le livre suivant :

À la recherche de la mer de l'Ouest, Mémoires choisis de La Vérendrye, de Denis Combet, Winnipeg, Les Éditions du Blé, 2001.

(CI-009, CH-032, H-309)

- Inviter les élèves à observer des tableaux et des dessins de l'époque du commerce des fourrures pour faire comprendre les modes de vie des gens impliqués dans le commerce. Cette activité pourrait se faire en écoutant une chanson de l'époque du commerce des fourrures telle que « Le coureur des bois » de *Mémoires d'un pays*. Encourager les élèves à noter et organiser l'information recueillie pour créer un exposé créatif.

Demander aux élèves de partager leur présentation devant la classe sous forme de saynète, de chanson, de tableau, de film ou de présentation audiovisuelle.

Les sites Web suivants présentent des images utiles de l'époque :

Musée McCord, Collection (mener une recherche par mot clé)

L'exploration, cartes et images

http://www.canadiana.org/hbc/images/intro_f.html

Compagnie de la Baie d'Hudson, Collections

<http://www.hbc.com/hbcheritagef/collections/art/calendarlist/>

(CH-032, H-309, H-403)

- Expliquer aux élèves que les commis de la Compagnie de la Baie d'Hudson devaient garder leurs effets personnels dans un petit coffret au cours de leur période de travail pour la compagnie. Amorcer un remue-méninges sur les objets que les employés garderaient dans ce coffret.

Demander aux élèves de créer un coffret d'un employé imaginaire à un des postes de traite historiques de la Compagnie de la Baie d'Hudson.

Remarques à l'enseignant : Inciter les élèves à considérer des difficultés rencontrées par les employés, l'emplacement de leur poste, leurs tâches quotidiennes, leurs rôles et responsabilités, etc.

Encourager les élèves à utiliser du matériel récupéré dans leur reconstruction d'artefacts.

(CI-009, CT-021, CH-032, VT-007)

- Proposer aux élèves de planifier un voyage en canot pour explorer une région inconnue du Nord-Ouest. Suggérer qu'ils imaginent qu'ils sont employés de la Compagnie de la Baie d'Hudson ou de la Compagnie du Nord-Ouest et qu'ils choisissent une route pour cette compagnie. Inviter les élèves à discuter des questions suivantes :

- *Quels seront les dangers du voyage?*
- *Quels seront les défis et les tâches pour lesquels ils auront besoin de l'aide des Autochtones qui connaissent la région?*
- *Quel équipement auront-ils besoin d'apporter avec eux?*
- *Le voyage prendra combien de temps et à quelle période de l'année se fera-t-il?*

Demander aux élèves d'écrire un journal de bord qui décrit leur voyage et de le partager avec leurs pairs.

(CH-009, CT-021, H-403)



- Proposer aux élèves de rédiger un court texte illustré qui compare les avantages et inconvénients du bateau d'York (« York Boat »), principalement utilisée par la Compagnie de la Baie d'Hudson, et le canot, principalement utilisé par les voyageurs de la Compagnie du Nord-Ouest. Inviter les élèves à partager leurs exposés en se servant d'effets visuels, d'images, des reproductions d'artefacts et des enregistrements sonores (par exemple les chansons traditionnelles des voyageurs, la musique de *Simpson's Folly*).
(CI-009, CT-021, H-403)
- Proposer aux élèves de créer une annonce invitant les personnes à poser leur candidature à un poste dans une compagnie de traite des fourrures, par exemple, le facteur du poste de traite, les officiers de la compagnie, les serviteurs, les clercs, les voyageurs, les commis, les trappeurs, les voyageurs ou les engagés, les marchands, les interprètes, les fabricants de bateaux, etc. Afficher les annonces et inviter les élèves à les visionner.
Demander aux élèves de poser leur candidature à un des postes affichés en envisageant les qualités essentielles à cet emploi.
(CI-009, CT-021, CH-032, H-309, H-403)



Bloc 5 – La nation métisse

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CH-035 | décrire des événements liés à la naissance et à l'émergence de la nation métisse; |
| CH-036 | donner des exemples des conséquences des interactions entre les Premiers peuples et les premiers colons et marchands européens,
<i>par exemple le partage des technologies, les changements culturels, la propagation des maladies;</i> |
| CP-049 | donner des exemples de priorités contradictoires entre les demandes du commerce des fourrures et celles de la colonisation agricole,
entre autres la colonie de lord Selkirk et la colonie des Métis de la Rivière-Rouge; |
| CE-052 | décrire comment le commerce des fourrures dépendait des hommes et des femmes des Premières nations et de la nation métisse; |
| VI-003 | apprécier les contributions de divers groupes faisant le commerce des fourrures à l'histoire du Canada; |
| H-200 | sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
<i>par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique;</i> |
| H-304 | distinguer les faits des opinions dans des interprétations; |
| H-307 | comparer des comptes rendus divergents d'événements historiques; |
| H-402 | exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question. |

Remarques à l'enseignant :

Faire un retour sur les connaissances acquises au troisième bloc de ce regroupement pour expliquer les différences entre la Compagnie du Nord-Ouest et la Compagnie de la Baie d'Hudson. Encourager les élèves à réaliser que plusieurs des tâches de la vie quotidienne des Autochtones étaient accomplies par les femmes qui avaient un rôle important dans la traite des fourrures.

Les influences culturelles étaient mutuelles : les Autochtones apportaient des connaissances traditionnelles de l'environnement naturel et de la survie, des techniques de piégeage et de traitement des fourrures, tandis que les Européens apportaient des tissus, des perles, des outils en métal, des instruments de musique, des pratiques et croyances chrétiennes, etc.

Souvent le mode de vie des voyageurs venait d'une combinaison des cultures autochtones, françaises et écossaises, par le mariage des femmes autochtones avec des voyageurs européens. De nos jours, la culture métisse traditionnelle reflète ces influences, par exemple la gigue, le bannock, etc. (Se référer à l'annexe 3.1 pour des renseignements sur la nation métisse.)

Liens interdisciplinaires : Français.



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 5)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- En faisant référence aux connaissances des élèves sur le peuple métis, entamer un remue-méninges en petits groupes pour créer une toile d'araignée qui organisent les idées qui en découlent.

Demander aux groupes de partager leurs idées avec les autres groupes en corrigeant l'information si nécessaire et en ajoutant d'autres renseignements.

Les toiles pourront être revisités à la fin du regroupement pour y ajouter plus de renseignements ou pour permettre des corrections si nécessaire.

(CH-035, CH-036, VI-003, H-402)

- Entamer une discussion pour faire ressortir ce que les commerçants européens devaient apprendre des premiers habitants du territoire afin de survivre et de bénéficier de la chasse. Amorcer un remue-méninges sur les connaissances et techniques que les Premières nations ou les Métis apportaient au commerce des fourrures, par exemple, tendre les pièges, préparer les fourrures, situer les meilleurs endroits de chasse et de pêche, construire les canots, confectionner les vêtements, s'orienter sur le terrain, fabriquer le pemmican, utiliser des remèdes naturels, etc.

Demander aux élèves de générer une liste illustrée d'habiletés et de techniques autochtones utiles à la réussite de la traite des fourrures.

Indiquer aux élèves qu'ils doivent énumérer les éléments de leur liste en ordre prioritaire et qu'ils doivent être prêts à justifier l'ordre proposé.

(CE-052, VI-003, H-307)

- Proposer aux élèves d'inviter un représentant d'une association métisse à venir visiter la classe. En avance de la visite, suggérer aux élèves de formuler des questions qu'ils pourront demander à l'invité, par exemple :

- *Quelles sont les célébrations propres à votre culture?*
- *Quels mets traditionnels mangez-vous?*
- *Quelles sont les origines historiques de la nation métisse?*
- *En quoi votre mode de vie est-il différent aujourd'hui que par le passé?*
- *Quels sont les éléments autochtones et européens de votre culture?*

Ces questions devront faire ressortir le mode de vie traditionnel des Métis. Encourager les élèves à tenir compte du fait que la culture métisse, comme toute autre culture, a changé au fil du temps. Inviter les élèves à discuter de ce qu'ils ont appris de la culture traditionnelle et contemporaine des Métis (musique et arts, alimentation, symboles culturels, etc.).

Demander aux élèves de créer un panneau ou une exposition de musée qui présente le mode de vie et les symboles culturels des Métis.

Remarques à l'enseignant :

Autres possibilités de contacts métis au Manitoba :

- L'Union nationale métisse Saint-Joseph du Manitoba, Gabriel Dufault, Président (2005)
Tél. : (204) 255-8422
Télec. : (204) 257-2251



L'Union nationale métisse Saint-Joseph du Manitoba est la plus ancienne organisation métisse au pays. Elle a été fondée à Saint-Vital le 17 juillet 1887 par un groupe de patriotes métis. Ses origines remontent au 24 septembre 1884, lorsque l'Association nationale des Métis a été formée par Louis Riel et Gabriel Dumont à Batoche, pour devenir plus tard l'Union nationale métisse Saint-Joseph.

- Organiser un échange de lettres avec les élèves, ou une visite de l'école Aurèle-Lemoine du village métis francophone de Saint-Laurent :

<http://www.stlaurentmb.ca/index.htm>

S'il n'est pas possible d'inviter quelqu'un à venir à la classe, les élèves pourront visiter les sites Web suivants :

Le musée virtuel de l'histoire et de la culture métisses :

<http://www.metismuseum.com/main.php>

<http://www.metismuseum.ca/browse/index.php/60>

Métis National Council (en anglais seulement) :

<http://www.metisnation.ca/who/index.html>

Société historique de Saint-Boniface, *Au pays de Riel*

<http://www.shsb.mb.ca/paysriel/accueil.html>

(CH-035, CH-036, CE-052, H-200, H-304, H-402)

- Suggérer aux élèves de visiter un musée ou un lieu historique relié au peuple métis (par exemple le musée de Saint-Boniface, la Maison-Riel, Seven Oaks House Museum). Inviter les élèves à poser des questions et à prendre des notes sur le mode de vie traditionnel des Métis, surtout à l'époque de la traite des fourrures.

Demander aux élèves de discuter de ce qu'ils ont appris sur la vie des Métis et l'influence des Européens, et de rédiger un rapport de groupe écrit.

(CH-035, CH-036, CE-052, H-200, H-304)

- Expliquer aux élèves que la culture et l'économie traditionnelles des Métis dépendaient de la chasse aux bisons, mais que vers 1870 le bison avait été surchassé et commençait à disparaître. Proposer aux élèves de travailler avec un pair pour faire une recherche sur la chasse aux bisons et son importance sur le mode de vie des Métis.

Demander aux élèves de tirer des conclusions sur l'impact de la disparition des bisons sur le mode de vie traditionnel métis et sur la traite de fourrures.

Musée canadien des civilisations, Les Métis, chasseurs de bison

<http://www.civilisations.ca/hist/canp1/ca13fra.html>

(CH-035, CH-036, CE-052, H-200, H-304)

- Diviser la classe en trois groupes : Autochtones, colons, marchands européens. Inviter les élèves à faire une liste des avoirs, des connaissances, des besoins et des aspirations de leur groupe choisi. Inviter les élèves à former de nouveaux groupes de trois dans lesquels se retrouve un élève du groupe original des Autochtones, du groupe des colons et du groupe des marchands. Encourager les groupes à développer un scénario qui décrit des exemples des conséquences négatives et positives des interactions des trois groupes, en tenant compte des perspectives et des intérêts parfois divergents de ces groupes.

Demander à chaque élève de se mettre dans la peau d'un membre d'un des trois groupes et d'écrire une lettre à un ami vivant à l'étranger au sujet de ses expériences.

La lettre doit porter sur des éléments réels des interactions entre les divers groupes (par exemple le partage des technologies et de nouvelles connaissances, les échanges et le changement culturel, la propagation des maladies, des cas d'incompréhension ou d'hostilité, etc.).

(CH-036, VI-003, H-402)

- Amorcer une discussion avec les élèves afin de nommer divers groupes de personnes qui étaient impliqués dans le commerce des fourrures et à se rendre compte de la prépondérance d'hommes comparés aux femmes parmi ces groupes. Inciter les élèves à envisager les rôles et les contributions des femmes au commerce des fourrures. Amener les élèves à comprendre que sans l'apport des femmes autochtones, le commerce des fourrures aurait sans doute été différent. Expliquer aux élèves que les femmes autochtones qui se sont mariées avec des marchands de fourrures ou des voyageurs servaient souvent de guides et d'interprètes pour leurs époux lors des transactions. Encourager les élèves à réfléchir à cette affirmation en petits groupes avant de partager les réflexions en groupe classe.

Demander aux élèves d'écrire et de jouer une saynète montrant l'importance des femmes autochtones dans le commerce des fourrures.

Musée canadien des civilisations, Les Métis, chasseurs de bisons

<http://www.civilisations.ca/hist/canp1/ca13fra.html>

(CE-052, VI-003, H-402)

- Proposer aux élèves de lire le texte de l'annexe 3.20 qui porte sur le rôle des femmes autochtones dans la traite des fourrures et de comparer cette information avec celle véhiculée par les saynètes.

Demander aux élèves de répondre aux questions qui s'y rattachent.

(CE-052, VI-003, H-200)

- Inviter les élèves à effectuer un remue-méninges dans le but de préciser leurs connaissances au sujet des Métis. Écrire leurs connaissances sur une affiche. Placer l'affiche en évidence pour que les élèves puissent y référer.

Inciter les élèves à visionner un film tel que l'Épisode 9, *À la mode de chez-nous* de la série « Canada à la carte » de Productions Rivard (2004) ou *A Métis Suite* (en anglais) pour en découvrir davantage sur l'historique du peuple métis.

Discuter de ce que les élèves ont appris sur le peuple métis et les inciter à ajouter des éléments à leur affiche.

Suggérer aux élèves de lire un texte comme celui de l'annexe 3.21 où ils pourront relever les événements qui ont conduit à l'émergence de la nation métisse.

Demander aux élèves de répondre aux questions qui accompagnent le texte.

Faire un retour sur l'affiche pour vérifier les connaissances en gardant celles qui sont bonnes, en corrigeant celles qui sont fausses et en ajoutant les nouvelles connaissances.

(CH-035, H-200, H-304, H-402)

- Inciter les élèves à visionner une vidéo sur la colonisation le long de la rivière Rouge, en particulier, les Métis et les colons de Lord Selkirk (par exemple *Le Canada : une histoire populaire*, Épisode 6B, « La route de l'Ouest »).

Entamer une discussion sur les priorités divergentes des colons agriculteurs et des commerçants de fourrures en faisant ressortir les sources possibles de conflits.

Inviter les élèves à rédiger un court résumé des points de discussion.

(CH-035, CH-036, CP-049, H-304, H-402)



- Proposer aux élèves de faire une recherche pour trouver des objets et des éléments symboliques de la culture métisse à l'époque de la traite des fourrures, par exemple la charrette de la Rivière-Rouge, la ceinture fléchée, le pemmican, le bannock, le bateau d'York, le canot, les célébrations traditionnelles, les vêtements, l'artisanat, les chansons et les danses traditionnelles, la broderie en perles, légendes et récits, etc.

Demander aux élèves de créer des tableaux ou des reproductions d'artefacts qui présentent et expliquent divers éléments de la culture métisse.

Suggérer aux élèves d'inviter d'autres classes ou leurs parents à un vernissage des tableaux où ils expliquent aux invités l'importance des objets dans l'histoire des Métis et dans la traite des fourrures.

Le musée virtuel de l'histoire et de la culture métisses

<http://www.metismuseum.ca/main.php>

Société historique de Saint-Boniface, Au pays de Riel

<http://www.shsb.mb.ca/paysriel/accueil.html>

(CH-035, CH-036, CE-052, VI-003, H-200)

- Expliquer aux élèves que les Métis étaient plutôt favorables à la Compagnie du Nord-Ouest alors que les colons de lord Selkirk soutenaient plutôt la Compagnie de la Baie d'Hudson. L'annexe 3.22 pourrait être utile à cette fin. Proposer aux élèves de trouver dans un atlas historique les endroits où habitaient les divers groupes : les colons canadiens-français, les Métis, les colons de lord Selkirk (Écossais), etc. Amorcer une discussion au sujet des occupations de chacun de ces groupes de gens (agriculteurs, fournisseurs de provisions aux voyageurs, traiteurs des fourrures, etc.). Amener les élèves à prendre conscience des problèmes possibles lorsque tous ces groupes voulaient vivre dans la même région. Expliquer aux élèves que les Métis et les colons de Selkirk avaient des intérêts différents ainsi que des perspectives et des modes de vie divergents. Inviter les élèves à former des groupes, Métis ou colons de Selkirk. Amener les groupes à partager les différentes perspectives sur l'occupation de la terre et à préparer une liste de problèmes issus de ces différentes perspectives. Inviter les élèves à déterminer une façon pacifique de régler les problèmes entre les Métis et les colons de Selkirk. Raconter aux élèves l'histoire des problèmes entre les Métis et les colons de Selkirk, y inclus le massacre des Sept-Chênes, ou répartir les élèves en deux groupes et leur faire lire une version de l'événement vu par les Métis et par les colons de Selkirk. De tels textes se trouvent dans *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*.

Demander aux élèves de résumer le texte pour en faire ressortir les points principaux.

Entamer une discussion pour comparer les diverses perspectives de l'événement en mettant l'accent sur les raisons pour cette divergence.

(CP-049, H-307)



- Entamer un remue-méninges faisant une révision sur les liens entre les Métis et la traite des fourrures. Proposer aux élèves de visionner, dans un premier temps, la vidéo *Le Canada à la carte* : Série 1, épisode 8, « À la mode de chez-nous ». Ensuite faire un deuxième visionnement pour tenir compte des questions de l'annexe 3.23.

Demander aux élèves de vérifier en petits groupes les réponses aux questions.

(CE-052, H-304, H-307, H-402)

Intégration

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inciter les élèves à faire un retour sur les animaux à fourrure mentionnés lors de la mise en situation. Proposer aux élèves de préparer une exposition consacrée à l'importance du commerce des fourrures dans l'histoire du Canada. Inciter les élèves à inviter une autre classe à venir visiter l'exposition.
- Proposer aux élèves de faire un retour sur le schéma *SVA plus* du bloc 1, annexe 3.4 et de compléter la troisième section, « Ce que j'ai appris ». Suggérer aux élèves de partager les renseignements avec les pairs pour s'assurer que toutes les questions ont été étudiées. 
- Inviter les élèves à refaire un dessin accompagné d'un court texte au sujet de connaissances qu'ils ont acquises sur le Canada et le commerce des fourrures. Encourager les élèves à comparer leurs dessins à ceux produits lors de la mise en situation. Proposer aux élèves de préparer une exposition de leurs œuvres en mettant en opposition les dessins de la mise en situation à ceux de l'intégration. Inviter les gens de la communauté à assister à un vernissage organisé par les élèves.
- Suggérer aux élèves de réfléchir sur l'importance du commerce des fourrures sur l'histoire du Canada. Proposer aux élèves de créer un dépliant touristique qui explique les raisons historiques pour lesquelles le castor est le symbole du Canada.
- Proposer aux élèves d'utiliser les connaissances acquises au cours du regroupement pour préparer une saynète qui décrit les interactions entre les groupes impliqués dans le commerce des fourrures. Inviter les élèves à choisir un groupe, par exemple Premières nations, coureurs des bois, marchands français, employés de la Compagnie de la Baie d'Hudson, marchands britanniques, Métis, etc. Encourager les élèves à représenter d'une manière réaliste les diverses perspectives et modes de vie des personnages impliqués à la traite des fourrures.
- Entamer avec la classe un remue-méninges sur les concepts clés de ce regroupement. Ajouter ces mots à la liste créée lors de la mise en situation. Inviter les élèves à choisir neuf mots pour créer un schéma conceptuel qui explique l'expansion du commerce des fourrures dans le Nord-Ouest du pays. L'annexe 3.24 pourrait être utilisée pour le schéma. 
- Inviter les élèves à lire l'album *La Vérendrye : Explorateur de l'Ouest canadien* et à créer leur propre bande dessinée au sujet de l'époque du commerce des fourrures.

Ressources éducatives suggérées

Regroupement 3 : *Le commerce des fourrures*



Ressources imprimées

ANDREWS, R. J. *The Fur Fort*, Gin & Company, 1970. (DREF classeur vertical)

ARNOLD, Phyllis A. et Betty GIBBS. *Second regard sur le Canada 6*, Edmonton, Éditions Duval, 1999. (DREF 971 S445 6)

- Trousse avec manuel et guide de l'enseignant, annexes, cartes

ARNOLD, Phyllis A., Penney CLARK et Ken WESTERLUND. *Second regard sur le Canada 8*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 8)

- Terre de Rupert, les Métis, la colonie du lord Selkirk

CAIRO, Mary et Luci SONCIN. *Le Canada notre pays*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 7)

CLARK, Penney, Phyllis ARNOLD et Roberta MCKAY avec Lynn SOETAERT. *Second regard sur le Canada 7*, Edmonton, Éditions Duval, 1999. (DREF 971 S445 7)

- Trousse avec manuel et guide de l'enseignant, Compagnies de la Baie d'Hudson et du Nord-Ouest

CRANNY, Michael. *Le Canada : la poussée vers l'Ouest*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 2002. (DREF 971 C891c)

- Trousse avec manuel et guide de l'enseignant

CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, (4^e édition), Laval, Beauchemin, 2002. (DREF 912 A881)

MANITOBA, Directions des ressources historiques. *La traite des fourrures dans la région de la rivière aux Gratiis*, Ressources historiques, Winnipeg, 1994. (DREF CV)

DALY, Ronald. *Atlas scolaire*, Montréal, Guérin, 2000. (DREF 912 D153a)

DAWOOD, Ishie. *Le Canada : son histoire jusqu'au 20^e siècle*, Edmonton, Éditions Duval, 1993. (DREF 971 D271c)

DEIR, Elspeth et John FIELDING. *Le Canada, un patrimoine à raconter*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000. (DREF 971 D324 C 7)

DESCHÊNES-DAMIAN, Luc et Raymond DAMIAN. *Atlas historique du Canada*, Montréal, Éditions Guérin, 1990. (DREF 911.71/D446a)

- Béringie
- Population Premières nations
- Vikings
- Explorations
- Nouvelle-France

DORGE, Lionel. *Le Manitoba, reflets d'un passé*, Saint-Boniface, Éditions du Blé, 1976. (DREF 971.27002D 695m)

DURAND, André. *Pierre-Esprit Radisson*, Montréal, Lidec Inc., 1993. (DREF 971.016092 R129d)

EMMOND, Kenneth. *Le Manitoba*, Montréal, Grolier, 1998. (DREF 971.27 E54m)

FRANCIS, Daniel. *Je découvre : Les premières nations et les explorateurs*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 970.41 F818j)

- FREYNET, Robert. *La Vérendrye : Explorateur de l'Ouest canadien* (Bande dessinée), Saint-Adolphe, Apprentissage illimité, 2002. (DREF 971.018 L399f)
- GAGNON, Christian et Rachel BÉGIN. *Paysages d'ici et d'ailleurs*, Guide pédagogique des cahiers d'apprentissage 5 A, B, C, D, Laval, Éditions HRW, 2003. (DREF 971.401 G135p 5)
- GAGNON, Hervé et Valerie E. KIRKMAN. *Histoire du Québec et du Canada des Premières nations à nos jours*, Tome 1, LVI, Beauchemin, 1998. (DREF 971 G135h)
- GILMOR, Don et Pierre TURGEON. *Le Canada, une histoire populaire : Des origines à la Confédération*, Québec, Fides, 2000. (DREF 971 G484c)
- KOZLAK, Chet. *A Great Lakes Fur Trade Colloring Book, Les fourrures et les Grands Lacs*, Cahier à colorier, Cahier bilingue, St. Paul, Minnesota Historical Society Press, 1981. (DREF 380.1439 K88f)
- LIVESEY, Robert et A. G. SMITH. *La traite des fourrures*, Saint-Lambert, Héritage, 1993. coll. « À la découverte du Canada ». (DREF 971 L785t)
- LOUGHREY, A. *La traite des fourrures*, Service canadien de la faune, Environnement Canada. (DREF CV)
- Information pour l'enseignant
- MASSEY, Donald L. *Notre pays le Canada*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1992. (DREF 971 M416n)
- Excellente carte de la région des rivières Rouge et Assiniboine
- MOLDOFSKY, Bryan. *Atlas du Canada Beauchemin*, Laval, Beauchemin, 2002. (DREF 912.71 B372)
- MOORE, Christopher. *Les aventuriers, Compagnie de la Baie d'Hudson, Une histoire épique*, Toronto, Madison Press Books, 2000. (DREF en traitement)
- ODYNAK, Emily. *Le Canada d'autrefois*, Montréal, Guérin, 1991. (DREF 971.01 027c)
- NEERING, Rosemary. *La traite des fourrures*, Toronto, Fitzhenry & Whiteside, 1978. (DREF 380.1439 N381f FE)
- PANNEKOCK, Frits. *Le commerce des fourrures de la société de l'Ouest canadien 1670 – 1870*, Ottawa, Société historique du Canada, 1987. (DREF CV)
- PORTER, Malcolm. *Amérique du Nord : un atlas illustré*, Montréal, Hurtubise, 2001. (DREF 912.7 P874a)
- RUMILLY, Robert. *La Compagnie du Nord-Ouest, une épopée montréalaise*, Tome 1, Québec, Fides, 1980. (DREF 380.1439073 R936c)
- RUMILLY, Robert. *La Compagnie du Nord-Ouest, une épopée montréalaise*, Tome 2, Québec, Fides, 1980. (DREF 380.1439073 R936c)
- SAINTE-ONGE, Gisèle. *Les fondateurs de notre pays*, Montréal, Guérin, 1986. (DREF 971.0113020202 S148f)
- SAINTE-ONGE, Gisèle. *Les bâtisseurs de notre pays*, Montréal, Guérin, 1987. (DREF 971.01020 S148b)
- SEALY, Bruce. *Cuthbert Grant et les Métis*, Agincourt, La société canadienne du livre, 1979, coll. « Bâtisseurs du Canada ». (DREF 971.27401/G761s.Fh)

SMITH, John et Olha PELICH. *Je découvre : Les premières nations et les explorateurs*, Guide d'enseignement, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2003. (DREF 970.41 F818j)

STERLING, Sharon. *Nos origines*, Québec, Éditions de la Chenelière, 2004, coll. « Horizons ». (DREF 971 5838n)

TICHENOR, Harold. *La couverture, histoire illustrée de la couverture à pointe de la Compagnie de la Baie d'Hudson*, Toronto, La Compagnie de la Baie d'Hudson, 2002. (DREF)

WILSON, Keith. *George Simpson et la Compagnie de la Baie d'Hudson*, Agincourt, Société canadienne du livre, 1980, coll. « Bâtisseurs du Canada ». (DREF 971.00924/S613w.Fh)

WISHINSKY, Frieda. *David Thompson, profession : cartographe*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)

Ressources multimédia

La vie avec le bison, Riceton, Éditeur Kakwa. (DREF M.-M. 599.643 V656)

- Trousse avec parties du bison, feuilles de renseignement et d'activités

La vie quotidienne des Autochtones, Riceton, Éditeur Kakwa.

(DREF M.-M. 970.1 V656)

- Trousse avec objets et guide

ALL MEDIA MUSICS. *A Métis Suite*, Brandon, All Media Musics, 1995.

(en anglais seulement). (DREF KBOS V8750+G)

- Trousse vidéo-cassette (14 min), audio-cassette, guide de l'enseignant

L'expansion du commerce des fourrures dans l'Ouest du Canada de 1730 à 1857, Montréal, Brault et Bouthillier, 1984, coll. « Le Canada et son histoire. L'évolution de l'économie et de la société au Canada ». (DREF P911.71 B825 45)

- Carte en couleur

Le Festival du Voyageur, français de base 4^e année, Supplément au document de mise en œuvre, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Winnipeg, 1999. (DREF M. - M 448.242 F418 4e)

- Trousse : 1 vidéocassette, 2 disques compacts, 1 cassette, 1 tuque, 1 ceinture fléchée, 2 paires de cuillers, 1 livret de l'élève, 1 cahier d'activités, matériel divers, fourrures, etc.

Le Festival du Voyageur, français de base 5^e année, Supplément au document de mise en œuvre, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Winnipeg, 1999. (DREF M. - M 448.242 F418 5e)

- Trousse : 1 vidéocassette, 2 disques compacts, 1 cassette, 1 tuque, 1 ceinture fléchée, 2 paires de cuillers, 1 livret de l'élève, 1 cahier d'activités, matériel divers, fourrures, etc.

Le Festival du Voyageur, français de base 6^e année, Supplément au document de mise en œuvre : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Winnipeg, 1999. (DREF M. - M 448.242 F418 6e)

- 1 vidéocassette, 2 disques compacts, 1 cassette, 1 tuque, 1 ceinture fléchée, 2 paires de cuillers, 1 livret de l'élève, 1 cahier d'activités, matériel divers, fourrures, etc.

- FITZGERALD STUDIO. *Du Nord-Ouest au Pacifique*, Cédérom Interactif - fait revivre l'histoire de la traite des fourrures au Canada, Thunder Bay, 2000. (DREF CD-ROM 971.312 F554)
- FOSTER, J. E. et D. R. RICHESON. *La traite des fourrures au Canada depuis 1787, Histoires du Canada en images Volume 73*, Montréal, Office national du film du Canada. (DREF 380.14390971)
- (32 diapositives et 1 livre)
- SOCIÉTÉ RADIO-CANADA. *Le Canada : Une histoire populaire, Épisode 2A, Les aventuriers et les mystiques*, Montréal, 2001. (DREF 55696/V8818 + G)
- Vidéo 54 min et guide de l'enseignant
- SOCIÉTÉ RADIO-CANADA. *Le Canada : Une histoire populaire, Épisode 2B, Les aventuriers et les mystiques 1540 – 1670*, Montréal, 2001. (DREF 52202/V8848 + G)
- Vidéo 54 min et guide de l'enseignant
- SOCIÉTÉ RADIO-CANADA. *Le Canada : Une histoire populaire, Épisode 6A, La route de l'Ouest*, Montréal, 2001. (DREF 52226/V8856 + G)
- Vidéo 54 min et guide de l'enseignant
- SOCIÉTÉ RADIO-CANADA. *Le Canada : Une histoire populaire, Épisode 6B, La route de l'Ouest*, Montréal, 2001. (DREF 52229/V8846 + G)
- Vidéo 54 min et guide de l'enseignant
- TFO. Hélène St. Pierre et Annette Lalonde, *Le Canada à la carte, Série 1, Épisode 8, À la mode de chez-nous*, Saint-Boniface, Productions Rivard, 2002-2004. (DREF 61364/DVD9981)
- Vidéo 26 minutes
- TVONTARIO. *Le commerce des fourrures*, Toronto, 1987, coll. « Voyageurs ». (DREF 32254/V8495 + G)
- Vidéo 15 min et guide du maître, Tour du vieux Fort William à Thunder Bay
- TV ONTARIO. *Dieu et le veau d'or – Les partenaires commerciaux*, Toronto, 1987, coll. « Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKO/V8361 + G)
- Vidéo 29 min et guide
- TV ONTARIO. *La rupture définitive – Lutte pour la survie*, Toronto, 1987, coll. « Origines : une histoire du Canada ». (DREF CDKR/V8364 + G)
- Vidéo 29 min et guide
- VAN KIRK, Sylvia. *La traite des fourrures dans l'Ouest canadien 1770 – 1870*, Histoires du Canada en images Volume 34, Montréal, Office national du film du Canada. (DREF DIA 380.143909712 V217t)
- 30 diapositives et 1 livre
- VIAU, François. *Mémoires d'un pays, Tome 1 : Une aventure au cœur de notre histoire*, Clarence Creek, Les Éditions Kabulânlak, 1986. (DREF M.-M./971.007/V623m)
- Casette musicale et cahier didactique traitant de l'histoire du Canada de 1534 à 1850

Excursions suggérées :

Chemins de la Rouge

<http://www.routesonthered.ca>

- Itinéraires d'excursions, par exemple routes du commerce des fourrures, de la colonie de la Rivière-Rouge, etc

Lieu historique national du Canada de La Fourche

401-25, chemin Forks Market.

Winnipeg MB R3C 4S8

Téléphone : (204) 983-6757/(204) 98-FORKS

Télécopie : (204) 983-2221

Adresse électronique : FORKSNHS.Info@pc.gc.ca

- mai-août : *Histoire de castor et de rivière*, une visite guidée interactive

Lieu historique national du Canada de la Maison-Riel

330, chemin River

Winnipeg MB R2N 3X9

Téléphone : 204-257-1783

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/riel/nateul/guide02_f.asp

Vie quotidienne dans la vallée de la rivière Rouge vers 1860 – 1880, artefacts Riel, visite virtuelle

- mai-juin : Programmes scolaires

Lieu historique national du Canada de Lower Fort Garry

5925 Autoroute 9

Selkirk MB R1A 4A8

Téléphone : 1-877-534-3678

Télécopie : (204) 482-5887

Adresse électronique : LFGNHS.Info@pc.gc.ca

Musée du Manitoba – The Manitoba Museum

190 Rupert Avenue

Winnipeg MB Canada

R3B 0N2

Téléphone : (204) 956-2830

Télécopie : (204) 942-3679

Musée de Saint-Boniface

494, avenue Taché

Saint-Boniface MB R2H 2B2

Téléphone : (204) 237-450

Télécopieur : (204) 986-7964

- Expositions montrant la période du commerce des fourrures et la colonie de la Rivière-Rouge ainsi que la naissance de la nation métisse.

Ross House Museum: Red River Settlement

140, rue Meade

Winnipeg MB R2W 3K5

Telephone: (204) 943-3958 or (204) 943-2835

<http://www.mhs.mb.ca/info/museums/ross/index.shtml>

- Musée des Sept-Chênes, édifice historique, renseignements sur le site de la bataille des Sept-Chênes, contient des artefacts de la vie des pionniers de Selkirk, visite guidée.

Archives de la Compagnie de la Baie d'Hudson - Archives du Manitoba

200, rue Vaughan

Winnipeg MB R3C 1T5

Téléphone : (204) 945-4949

Télécopieur : (204) 948-3236

Courriel : hbca@gov.mb.ca

Site web : <http://www.gov.mb.ca/chc/archives/hbca/index.fr.html>

Festival du Voyageur

http://www.festivalvoyageur.mb.ca/festival2004/festival_event_site/fest_doc/school_prog_fr.htm

- Programmes scolaires

Sites Web

ABORIGINAL TOURISM

<http://canada.travelall.com/promos/aboriginal.htm>

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/4010_f.html

- Ligne de temps

ATLAS DU CANADA : EXPLORATION

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/exploration/maptopic_view

- L'exploration de 1497-1760 et cartes

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html>

- Cartes à télécharger

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/archives/4thedition/historical/079_80

- Carte des postes de traite

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA

<http://www.collectionscanada.ca/cartes/index-f.html>

- Cartes du monde depuis 1508 et cartes de l'Amérique du Nord depuis 1566

http://www.collectionscanada.ca/05/0509/050903_f.html

- L'histoire du Canada par thèmes, époques, événements et personnalités

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-248-f.html>

- Aperçu chronologique des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/jeunesse/h3-220-f.html>

- Index d'explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/2/3/index-f.html>

- Exploration de la préhistoire (Béringie) au XX^e siècle

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/index-f.html>

- De la préhistoire à aujourd'hui

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-247-f.html>

- Index des explorateurs en ordre alphabétique

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2101-f.html>

- Cartes, de 1667-1999

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2300-f.html>

- Personnages historiques

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2000-f.html>

- Vers la Confédération

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/index-f.html>

- La Confédération pour enfants

<http://www.collectionscanada.ca/explorers/h24-1501-f.html>

- Compagnie de la Baie d'Hudson, Compagnie du Nord-Ouest, les fourrures, exploration de l'ouest

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2966-f.html>

- La concession de Lord Selkirk

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/jeunesse/h3-220-f.html>

- Liste des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/heros/h6-209-f.html>

- Les héros historiques du Canada

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-247-e.html>

- Index alphabétique des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-248-e.html>

- Index chronologique des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/index-f.html>

- Explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/affiche/index-f.html>

- Castor et autres fourrures

GOUVERNEMENT DU CANADA

http://www.canadianheritage.org/externallinks/canadagccacanadianaanthm_e.htm

- Index du site

LES COLLECTIONS NUMÉRISÉES DU CANADA

<http://collections.ic.gc.ca/F/visualiser.html>

CANADIANA

<http://www.canadiana.org/hbc>

- Le commerce des fourrures et la Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.canadiana.org/hbc/sitemap/sitemap_f.html

- Chronologie et histoire du commerce des fourrures

http://www.canadiana.org/hbc/stories/produits1_f.html

- Produits du commerce des fourrures

http://www.canadiana.org/hbc/stories/colony1_f.html

- La traite des fourrures, la Compagnie de la Baie d'Hudson, la colonie de la Rivière-Rouge

http://www.canadiana.org/hbc/person/selkirk1_f.html

- La traite des fourrures, la Compagnie de la Baie d'Hudson, la colonie de Lord Selkirk

http://www.canadiana.org/hbc/stories/aboriginals1_f.html

- Peuples autochtones et récits

http://www.canadiana.org/hbc/stories/nwco2_f.html

- Compagnie du Nord-Ouest

http://www.canadiana.org/hbc/person/intro_f.html

- Personnages de la Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.canadiana.org/hbc/stories/wilderness1_f.html

- Vie des voyageurs

CHEMIN DES ÉRABLES

<http://perso.wanadoo.fr/alain.perron/compagnienordouest.htm>

- Compagnie du Nord-Ouest

<http://perso.wanadoo.fr/alain.perron/quebechistoire3.htm#Compagnie%20des%20Cents-Associés>

- Les premiers colons

COMPAGNIE DE LA BAIE D'HUDSON

http://www.hbc.com/hbcf/f_hi/historic_hbc/beginning.htm

- Origines de la compagnie

http://www.hbc.com/hbcf/f_hi/historic_hbc/struggle.htm

- Histoire de la compagnie

http://www.hbc.com/hbcf/f_hi/historic_hbc/merger.htm

- Fusion des deux compagnies

http://www.hbc.com/hbcf/f_hi/historic_hbc/attack.htm

- Problèmes et fusion des compagnies

http://www.hbc.com/hbcf/f_hi/historic_hbc/deed.htm

- Acte de cession

<http://www.hbc.com/hbcheritagef/history/people/>

- Personnages de la compagnie

http://www.hbc.com/hbcf/f_hi/historic_hbc/Beaver_hats.htm

- Chapeaux de castor

DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE DU CANADA

<http://www.biographi.ca/FR/index.html>

- Index des personnages canadiens

ENCYCLOPÉDIE CANADIENNE

<http://www.thecanadianencyclopedia.com>

- Index du site

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCETimeline&Params=F3>

- Chronologie

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0004902>

- James McGill

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0005772>

- Explorateurs
- Le navire *Nonsuch*

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCETimeline&Params=F3>

- Un excellent site, chronologie des événements dans l'histoire du Canada

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=100Events&Params=F3SUB0>

- Un excellent site, ligne de temps des événements marquants dans l'histoire du Canada

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0007969>

- David Thompson

FESTIVAL DU VOYAGEUR

http://www.festivalvoyageur.mb.ca/fort_gibraltar/historique.htm

- Fort Gibraltar et la Compagnie du Nord-Ouest

http://www.festivalvoyageur.mb.ca/festival2004/festival_event_site/fest_doc/school_prog_fr.htm

- Programme scolaire

GABRIEL DUMONT INSTITUTE OF NATIVE STUDIES AND APPLIED RESEARCH

<http://www.metismuseum.ca/main.php>

- Musée virtuel de l'histoire et de la culture métisse

GOUVERNEMENT DU CANADA, PORTAIL DES AUTOCHTONES

<http://www.aboriginalcanada.gc.ca/>

GOUVERNEMENT DU MANITOBA

www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/tech/inventions/index.html

- Inventions

GREAT CANADIAN RIVERS (site en anglais seulement)

<http://www.greatcanadianrivers.com/rivers/redriver/history-home.html>

- Marie-Anne Gaboury, Seven Oaks

HISTORICA, MINUTES DU PATRIMOINE

<http://www.histori.ca/minutes/minute.do?ID=10296>

- Jean Nicollet

HISTORICA

<http://cyberligne.histori.ca/cyberligne/htmfr/>

- Ligne de temps

INSTITUT DE LA FOURRURE DU CANADA

<http://www.fur.ca/about/index-f.asp>

- Photos d'animaux de fourrure

L'AGRICULTURE AU MANITOBA FRANÇAIS, La prairie native : les premiers peuples

<http://www.webmstb.com/prairie/peuple/peuple.html>

LES ARCHIVES DE LA COMPAGNIE DE LA BAIE D'HUDSON

http://www.gov.mb.ca/chc/archives/hbca/about/the_bay.fr.html

LYNN SALMON'S MAP RESOURCES

<http://thesalmons.org/lynn/maps.html>

- Excellent site pour liens à beaucoup de cartes

MANITOBA ARCHIVES, HUDSON'S BAY COMPANY ARCHIVES, CBC BROADCASTS : (SITE EN ANGLAIS SEULEMENT)

<http://www.gov.mb.ca/chc/archives/hbca/about/cbc.html>

- Qui étaient les Métis, où ils habitaient et leurs rôles dans le commerce des fourrures

MÉTIS CULTURE AND HERITAGE RESOURCE CENTER (site en anglais seulement)

<http://www.metisresourcecentre.mb.ca/history/rrcartb.htm>

- Red River cart building

<http://www.metisresourcecentre.mb.ca/history/>

- History of the west

http://www.metisresourcecentre.mb.ca/maps/selkirk_grant.htm

- Carte du territoire accordé à Lord Selkirk

<http://www.metisresourcecentre.mb.ca/history/oaks.htm>

- Bataille des Sept-Chênes

MÉTIS NATIONAL COUNCIL (site en anglais seulement)

http://www.metisnation.ca/ARTS/hist_buffalo.html

- *Buffalo Hunt, "Running the herd"*

http://www.metisnation.ca/ARTS/hist_sash.html

- The sash

http://www.metisnation.ca/ARTS/hist_yorkboats.html

- York boat

http://www.metisnation.ca/ARTS/hist_carts.html

- Red River Carts

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/01874>

- Red River Cart

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/01879>

- Flower Beadwork People

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/01887>

- Fur Trade

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02207>

- Bison Hunters

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/01871>

- Voyageur

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/01872>

- Trapper

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION SASKATCHEWAN

http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/schumaines/elem/guide_4/22b.html

- Les explorateurs impliqués dans le commerce des fourrures

MÉTIS CULTURE AND HERITAGE RESOURCE CENTER (site en anglais seulement)

<http://www.metisresourcecentre.mb.ca/quotes/>

- Biographies des gens de l'ouest

MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS

<http://www.civilization.ca/>

- Index du site
- Explorateurs

<http://www.civilisations.ca/hist/canp1/ca12fra.html>

- La traite des fourrures

<http://www.civilization.ca/vmnf/popul/coueurs/fourrure.htm>

- Fourrures à troquer

<http://www.civilisations.ca/hist/canp1/ca13fra.html>

- Les Métis, chasseurs de bison

<http://www.civilization.ca/vmnf/popul/coueurs/index.htm>

- Coueurs des bois

<http://www.civilization.ca/vmnf/popul/coueurs/fourrure.htm>

- Fourrures à troquer

<http://www.civilization.ca/vmnf/popul/coueurs/controle.htm>

- Des Groseilliers et la Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.civilization.ca/educat/oracle/modules/dmorrison/page01_f.html

- Renseignements sur les Inuit et la Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.vmnf.civilization.ca/vmnf/explor/explcd_f.html

- Les explorateurs

http://www.civilization.ca/orch/www04j_f.html#franc

- Les régimes français et britannique

<http://www.civilization.ca/hist/hats/hat00fra.html>.

- Chapeaux de castors

<http://www.civilisations.ca/hist/canp1/ca13fra.html>

- Les Métis, chasseurs de bison

MUSÉE DE LA MONNAIE DE LA BANQUE DU CANADA

<http://collections.ic.gc.ca/bank/francais/fourru.htm>

- L'arrivée des Européens et la traite des fourrures

MUSÉE DU COSTUME

http://www.costumemuseum.com/credits_fr.htm

- Vêtements

MUSÉE DU MANITOBA

<http://collections.ic.gc.ca/hbc/ind6fr.htm>

- Effets et articles de la baie d'Hudson

MUSÉE VIRTUEL DE L'HISTOIRE ET DE LA CULTURE MÉTISSSES

<http://www.metismuseum.ca/main.php>

- Culture des métis

<http://www.metismuseum.ca/browse/index.php/60>

- Index des catégories

MUSÉE MCCORD

<http://www.musee->

[mccord.qc.ca/scripts/global.php3?Lang=2&Reload=true&PageName=search.php3&utf8=true&FramePath=&MenuSection=X&artist=](http://www.musee-mccord.qc.ca/scripts/global.php3?Lang=2&Reload=true&PageName=search.php3&utf8=true&FramePath=&MenuSection=X&artist=)

- Recherche par catégories

OLD FORT WILLIAM

<http://www.oldfortwilliam.on.ca/homepage.html>

- Le fort et la traite des fourrures

OPÉRATION DIALOGUE

<http://www.operation-dialogue.com/f/Histoire.html>

- Préhistoire à nos jours

http://www.operation-dialogue.com/f/arts_culture.html

- Artistes autochtones et musées

<http://www.operation->

[dialogue.com/f/canadiens_exceptionnels.html#Entrepreneur\(euse\)s%20et%20industriel\(elle\)s](http://www.operation-dialogue.com/f/canadiens_exceptionnels.html#Entrepreneur(euse)s%20et%20industriel(elle)s)

- Canadiens exceptionnels (explorateurs)

<http://www.operation-dialogue.com/f/geographie.html>

- Cartes et noms des lieux

PATRIMOINE CANADA, *Apprenons avec les musées*

http://daryl.chin.gc.ca/GateVmc/BrowseForm.cgi?la=f&db=1&search_i=SOCIAL_STUDIES_F&level=3

- Liens sciences humaines avec plusieurs musées

PARCS CANADA

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/ab/rockymountain/natcul/natcul05_f.asp

- Rocky Mountain House, Les Autochtones et la traite des fourrures

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/fortgarry/index_f.asp

- Lieu historique national du Canada de Lower Fort Garry

http://www.pc.gc.ca/progs/np-pn/index_F.asp

- Index des parcs nationaux

http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/index_f.asp

- Le coin des enseignants

http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/histoires-stories/histoires-stories4_f.asp

- Commerce des fourrures

PROVINCE DU NOUVEAU-BRUNSWICK

<http://www.gnb.ca/0016/toponymi.htm>

<http://new-brunswick.net/new-brunswick/names/names.html>

- Noms géographiques des endroits

RESSOURCES NATURELLES QUÉBEC

http://www.fapaq.gouv.qc.ca/fr/faune/reg_tar/fiches.htm

- Photos d'animaux à fourrure

RESSOURCES NATURELLES CANADA

http://geonames.nrcan.gc.ca/education/cap_f.php#WINNIPEG

http://geonames.nrcan.gc.ca/education/cap_f.php#IQALUIT

- Origines des noms de lieux

VIDÉOTRON

<http://pages.videotron.com/histoire>

- Chronologie de l'histoire du Québec depuis 1492

5^e année
Regroupement 4 :
Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)



Aperçu du regroupement

Tout au long de ce regroupement, les élèves de la cinquième année examinent la vie et la citoyenneté en Amérique du Nord britannique. Ils portent une attention particulière à la venue des loyalistes, la guerre de 1812, la colonie de lord Selkirk, les rébellions de 1837 et 1838, et aux personnages, aux enjeux et aux événements reliés aux origines de la Confédération canadienne. Ils explorent la diversité culturelle au début du Canada, entre autres, les relations entre les Européens, les Premiers peuples et les Métis. Ils examinent des enjeux reliés aux territoires traditionnels des Métis et aux communautés métisses, à l'immigration, à la culture et à l'identité.

Scénario d'enseignement

Le scénario d'enseignement qui suit est proposé à titre de suggestion pour l'ensemble du regroupement. Il se divise en trois phases : la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Afin de faciliter la planification, les RAS du regroupement sont disposés en sept blocs d'enseignement dans la phase de réalisation :

- Bloc 1 : *La vallée de la rivière Rouge*
- Bloc 2 : *Les voisins*
- Bloc 3 : *Les rébellions du Haut-Canada et du Bas-Canada*
- Bloc 4 : *Les modes de vie*
- Bloc 5 : *Les nouveaux venus*
- Bloc 6 : *Les artisans d'un pays neuf*
- Bloc 7 : *Les habitants d'un pays neuf*

Durée suggérée pour ce regroupement : 10 semaines

Dans chacune des trois phases du scénario d'enseignement, veuillez choisir le nombre approprié de situations d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage visés.

Phase	Description	RAS inclus dans le bloc	Concepts clés
Mise en situation	Éveil des concepts et des connaissances antérieures sur le Canada comme colonie britannique		
Réalisation	Bloc 1 : La vallée de la rivière Rouge	CT-023, CH-039, H-200, H-205	Métis; colonie de la Rivière-Rouge; lord Selkirk
	Bloc 2 : Les voisins	CH-037, CH-038, H-200, H-305	Révolution américaine; loyalistes; guerre de 1812
	Bloc 3 : Les rébellions du Haut-Canada et du Bas-Canada	CH-040, H-400, H-403	Haut-Canada; Bas-Canada; rébellions de 1837-38; gouvernement représentatif; gouvernement responsable
	Bloc 4 : Les modes de vie	CI-013, H-200	Canada-Est; Canada-Ouest
	Bloc 5 : Les nouveaux venus	CI-010, CI-011, CM-045, VC-002, VI-004, VI-005, VI-006, VM-013, H-403, H-405	migration; immigration; appartenance
	Bloc 6 : Les artisans d'un pays neuf	CT-022, CH-041, CH-042, VC-001, H-205, H-301	Confédération, <i>Acte de l'Amérique du Nord britannique</i>
	Bloc 7 : Les habitants d'un pays neuf	CC-001, CC-002, CC-003, CI-012, VH-010, H-405	responsabilités; droits; citoyens
Intégration	Activité de synthèse ou projet culminant		

Résultats d'apprentissage spécifiques

Connaissances

L'élève pourra :

- CC-001 donner des exemples de responsabilités et de droits des citoyens au Canada en 1867;
- CC-002 distinguer les droits de divers groupes de citoyens en 1867,
entre autres les Premières nations, les Français, les Britanniques, les femmes;
- CC-003 comparer ce que signifiait être un citoyen du Canada en 1867 avec ce que cela signifie aujourd'hui;
- CI-010 décrire la diversité culturelle du Canada pré-confédératif,
par exemple les Allemands, les Anglais, les Écossais, les Français, les Inuit, les Irlandais, les Métis, les Premières nations;
- CI-011 décrire comment le fait de migrer dans un autre pays ou d'avoir des contacts avec d'autres cultures peut affecter l'identité personnelle;
- CI-012 décrire comment la vision européenne des Premiers peuples a changé durant la période de 1763 à 1867,
par exemple les Premiers peuples sont perçus comme dépendants et inférieurs plutôt que comme des alliés et des égaux;
- CI-013 comparer la vie quotidienne au Canada-Est et au Canada-Ouest,
entre autres la langue, la religion, le gouvernement, les lois;
- CT-022 situer sur une carte du Canada les quatre provinces membres de la Confédération de 1867;
- CT-023 situer sur une carte de l'Ouest canadien, les territoires traditionnels des Métis et leurs communautés;
- CH-037 donner des raisons de l'immigration des loyalistes et en décrire les conséquences pour le Canada,
entre autres la Révolution américaine, les difficultés rencontrées, les zones de colonisation, la diversité culturelle des loyalistes;
- CH-038 déterminer les causes, les événements principaux et les résultats de la guerre de 1812;
- CH-039 décrire les motifs, les événements principaux et les conséquences de l'implantation de la colonie de lord Selkirk à la rivière Rouge;
- CH-040 décrire des personnages, des événements et des conséquences des rébellions de 1837-1838 et expliquer leurs répercussions sur le développement du Canada,
entre autres le rapport Durham, l'*Acte d'Union*, l'établissement du gouvernement responsable, les relations entre les francophones et les anglophones;
- CH-041 décrire les origines de la Confédération et énoncer les arguments en faveur et les arguments contre,
entre autres l'importance de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*, la réticence de l'Île-du-Prince-Édouard, de Terre-Neuve et de la Nouvelle-Écosse;
- CH-042 décrire le rôle de certains individus dans la création de la Confédération canadienne,
entre autres John A. Macdonald, George-Étienne Cartier, Charles Tupper, Thomas D'Arcy McGee, George Brown, Samuel Tilley, John H. Gray;
- CM-045 déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé l'immigration au Canada,
par exemple les enjeux politiques et sociaux, la famine en Europe, l'augmentation de la population en Europe.

Valeurs

L'élève pourra :

- VC-001 respecter les droits, les opinions et les points de vue des autres;
- VC-002 vouloir contribuer à ses groupes d'appartenance et à sa communauté;
- VI-004 apprécier l'histoire et la géographie canadiennes comme d'importants éléments de l'identité individuelle;
- VI-005 valoriser les contributions des Premières nations, des Inuit, des Métis, des Français, des Britanniques et de membres de diverses communautés culturelles au développement du Canada;
- VI-006 apprécier les fondements historiques de la nature multiculturelle du Canada;
- VH-010 valoriser l'histoire comme moyen de comprendre le Canada contemporain;
- VM-013 apprécier les liens que les Canadiens ont avec divers endroits dans le monde.

Habilités

Les habiletés en sciences humaines devraient être intégrées tout au long des regroupements. Dans le but de faciliter la planification, un certain nombre de RAS portant sur les habiletés est visé dans chacun des blocs.

Quelques pistes pour l'enseignement de ce regroupement

Il est recommandé de mener une discussion sur les sources possibles de conflit entre les colonies de l'Amérique du Nord et le gouvernement britannique et de faire ressortir les conséquences du changement de gouvernement colonial sur la population canadienne-française de l'époque. Encourager les élèves à faire des liens entre les événements historiques de cette époque et les enjeux du Canada contemporain, particulièrement en ce qui concerne les relations anglophones-francophones, les origines historiques des institutions canadiennes telles que le bilinguisme et le partage fédéral-provincial de pouvoirs, et la question de l'autonomie du Québec ainsi que des peuples autochtones. Les élèves pourraient contribuer à l'élaboration d'un tableau d'affichage sur les événements actuels qui ont leurs sources dans cette époque historique.

Il serait utile de présenter aux élèves quelques détails significatifs au sujet de l'histoire des États-Unis à cette époque historique (par exemple les Treize colonies, la question des taxes imposées sur les colonies, la Révolution américaine). Faire ressortir ce que les élèves connaissent déjà sur l'histoire des États-Unis.

Matériel utile :

Des cartes historiques des colonies britanniques de l'Amérique du Nord en 1776, en 1812, en 1838, puis en 1867, seraient utiles. Les élèves pourraient comparer ces cartes à une carte politique contemporaine de l'Amérique du Nord.

Connaissances antérieures des élèves :

Ce regroupement reprend certains thèmes abordés lors de l'étude du commerce des fourrures et de l'étude de l'histoire du Manitoba en 4^e année (par exemple les modes de vie et territoires traditionnels des Métis, le Manitoba avant la Confédération).

Remarques à l'enseignant :

Ce bloc offre l'occasion de conscientiser les élèves à l'emploi de la latitude et de la longitude selon le RAS suivant :

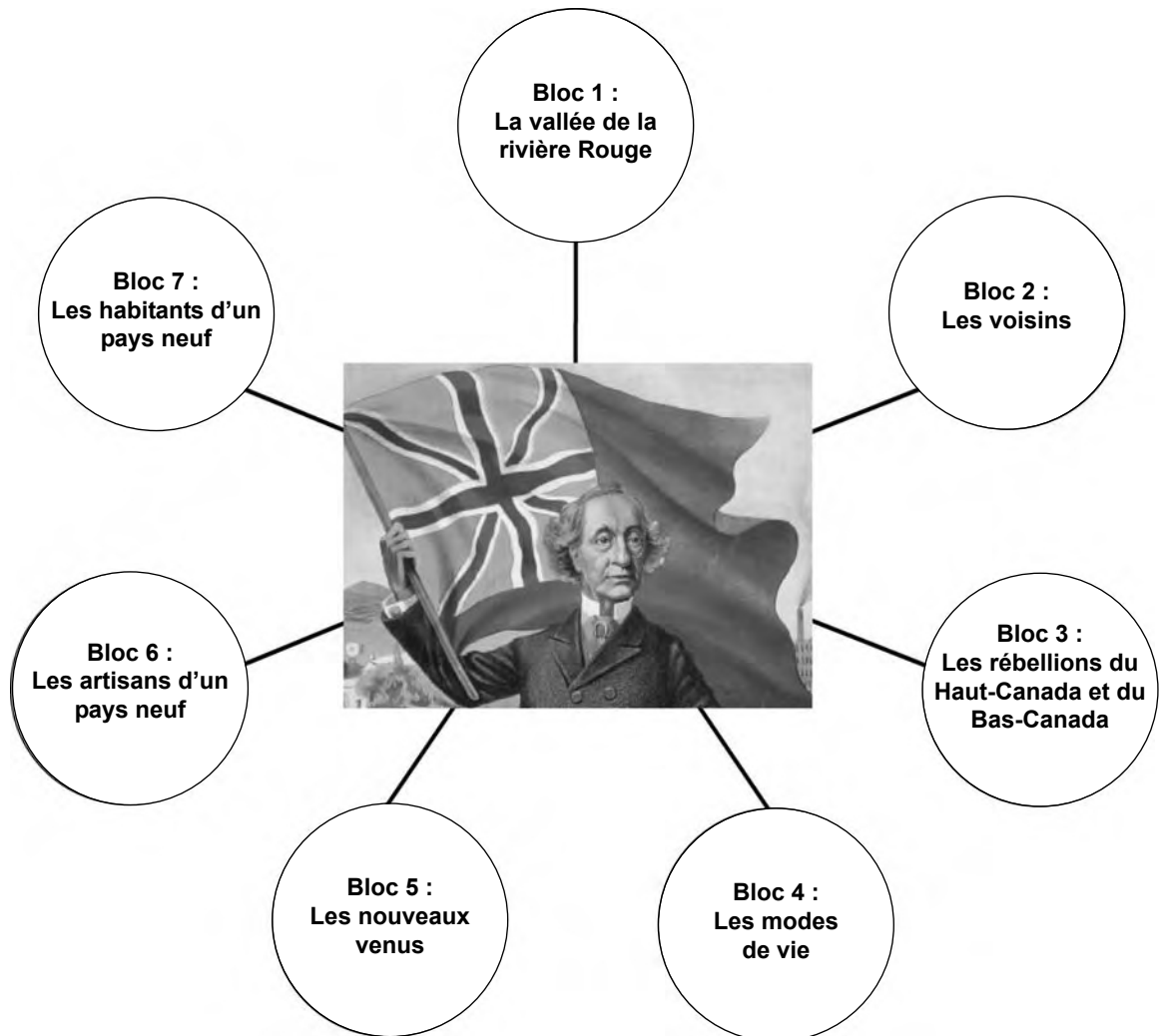
H-207 employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes.

Inciter les élèves à tracer la frontière actuelle entre le Canada et les États-Unis, et à remarquer qu'elle suit pour la plupart la ligne de latitude 49 degrés Nord. Les élèves pourraient également utiliser les coordonnées de latitude et de longitude pour décrire et pour trouver des lieux historiques liés à la Guerre de 1812 (par exemple, Détroit, lac Érié, Kingston).

Ressources éducatives suggérées :

Une liste de ressources éducatives suggérées (ressources imprimées, multimédias et sites Web) se trouve à la fin du regroupement.

Regroupement 4 : Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)



Mise en situation

Choisir une ou plusieurs activités pour déclencher l'intérêt des élèves, faire le lien avec leurs connaissances antérieures sur les concepts clés du regroupement et susciter des questions à étudier.

Activités suggérées

- Inviter les élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures afin de décrire ce qui s'est passé en 1763 et en 1867 qui a transformé le Canada. Expliquer que ces deux dates marquent le début et la fin du regroupement. Proposer aux élèves de mener une recherche rapide dans des ressources mises à leur disposition pour trouver des événements survenus au cours de cette période. Suggérer aux élèves de visionner les Minutes Historica : *Les orphelins d'Irlande, Baldwin et La Fontaine, Étienne Parent, Hart et Papineau, Le chemin de fer clandestin, Le gouvernement responsable, Sitting Bull, etc.*

Présenter l'annexe 4.1 aux élèves et leur expliquer que ces événements sont tous survenus durant la période de 1763 à 1867.

Présenter le titre du regroupement ainsi que les titres des sept blocs du regroupement et inviter les élèves à écrire sur des feuilles consacrées à chaque bloc ce qu'ils savent ou croient savoir sur ces sujets. Inviter chaque élève à préparer sept sections dans son cahier de notes afin de pouvoir y inscrire les faits pertinents ainsi que ses opinions pour chacun des sept blocs. Annoncer aux élèves qu'ils prépareront une saynète historique d'une minute à la fin du regroupement. La saynète devra porter sur un événement survenu au cours de la période étudiée dans le regroupement.

- Inviter les élèves à expliquer ce que nous célébrons le 1^{er} juillet de chaque année pour faire ressortir ce qu'ils connaissent de la Confédération. Présenter le titre du regroupement ainsi que les titres des blocs du regroupement en utilisant l'annexe 4.2. Entamer un remue-méninges sur les idées principales des sept blocs. Proposer aux élèves d'organiser leurs idées sur la toile d'araignée et les encourager à ajouter à la toile au long du regroupement. Annoncer aux élèves que cette toile leur sera utile à la fin du regroupement pour préparer un reportage sur le Canada entre 1763 et 1867.
- Inviter les élèves à collaborer dans la création d'une ligne de temps murale pour représenter les événements et les personnages marquants au Canada entre 1763 et 1867. Développer avec les élèves un modèle pour guider la création d'affiches à ajouter à la ligne de temps. Au cours du regroupement, assigner à chacun des élèves un événement à rechercher et à représenter en contribuant une affiche à la ligne de temps collective.

Remarques à l'enseignant : S'assurer que le modèle de l'affiche reflète le caractère authentique de l'époque. Mettre l'accent sur l'importance de vérifier le contenu historique de toutes les affiches avant de les ajouter à la ligne de temps, qui servira comme référence aux élèves. Les élèves pourront ensuite créer des saynètes, des jeux de rôle, des reportages ou des biographies à partir des événements et des personnages représentés sur la ligne de temps.



Réalisation

Bloc 1 – La vallée de la rivière Rouge

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CT-023 situer sur une carte de l'Ouest canadien, les territoires traditionnels des Métis et leurs communautés;
- CH-039 décrire les motifs, les événements principaux et les conséquences de l'implantation de la colonie de lord Selkirk à la rivière Rouge;
- H-200 sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique;
- H-205 dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents et une échelle.

Remarques à l'enseignant :

Il est possible de faire des liens avec l'étude du territoire du commerce des fourrures et de la nation métisse au regroupement 3. Il est suggéré de faire un retour en arrière sur les connaissances des communautés et des lieux métis et les colons de la Rivière-Rouge.

Au début du bloc, inviter les élèves à situer la vallée de la rivière Rouge sur une carte du Canada et à articuler ce qu'ils connaissent de l'importance historique et culturelle de cette région. Faire ressortir également ce que les élèves connaissent de l'histoire de Saint-Boniface et des débuts du peuplement francophone de la province du Manitoba. (Ce thème a été abordé en 4^e année.)

Liens interdisciplinaires : Français.

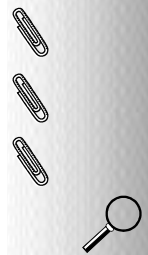
Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 1)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Entamer un remue-méninges sur le mode de vie traditionnel des Métis et les endroits où ils habitaient. Inviter les élèves à écrire ce qu'ils connaissent dans une colonne sur une grande feuille de papier. Entamer un deuxième remue-méninges sur le mode de vie des colons de lord Selkirk et les endroits où ils habitaient. Inciter les élèves à ajouter l'information dans une deuxième colonne de la grande feuille. Mener une discussion sur les différences et ressemblances entre les modes de vie de ces deux groupes.
(CH-039, H-200)

- Planifier une excursion scolaire au Lieu historique national du Canada de la Maison-Riel ou au Musée de Saint-Boniface dans le but de découvrir plus de détails sur les modes de vie et territoires traditionnels de la collectivité métisse de l'Ouest canadien. Faire ressortir l'importance de la vallée de la rivière Rouge aux origines de la collectivité métisse, à la collectivité francophone du Manitoba et aux colons écossais qui sont venus en 1812. Mener une discussion sur les conséquences de l'établissement de la colonie agricole de lord Selkirk sur tous les habitants de la région. Inviter les élèves à consulter la carte du Canada pour développer des explications des raisons principales de l'importance de la vallée de la rivière Rouge à l'histoire du Canada (routes navigables vers l'ouest, ancien lieu de rencontre des Autochtones, commerce de fourrures, chasse au bison, facilité de voyage à cause du paysage plat, terres fertiles pour l'agriculture, etc.)
Parcs Canada, Maison-Riel :
http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/mb/riel/index_f.asp
(CT-023, CH-039, H-200)

- Présenter le texte de l'annexe 4.3 aux élèves et entamer une discussion sur les faits présentés. Proposer aux élèves d'identifier les noms de lieux qui indiquent des territoires traditionnels des Métis (voir l'annexe 4.4). Encourager les élèves à mener une recherche dans des atlas ou dans Internet afin de situer ces territoires traditionnels. Distribuer une carte muette de l'Ouest canadien comme celle de l'annexe 4.5.
Demander aux élèves d'indiquer sur la carte l'emplacement des territoires et des communautés métis, à y donner un titre et une légende.
Encourager les élèves à écrire quelques lignes dans leur cahier de notes pour expliquer ce qu'ils ont appris. Proposer aux élèves de comparer leurs notes avec un partenaire afin d'apporter des changements ou des ajouts s'il y a lieu.
Heritage Community Foundation : La nation des Métis
http://www.albertasource.ca/treaty8/fr/Les_peuples_et_leur_territoire/Les_participants_aux_traites/Bands_et_nations/metis.html
Métis Nation of Saskatchewan, Métis Homeland (site en anglais seulement)
<http://www.metisnation-sask.com/homeland/index.html>
Métis Resource Centre, Manitoba (cartes et tableaux de la chasse aux bisons)
<http://www.metisresourcecentre.mb.ca/maps/routes.htm>
Société historique de Saint-Boniface, *Au pays de Riel*
<http://www.shsb.mb.ca/paysriel/accueil.html>
(CH-023, H-205)



- Inviter les élèves à regarder un tableau des colons de Selkirk qui arrivent dans l'Ouest tel que le suivant :

Tableaux des colons de la Rivière-Rouge

Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.canadiana.org/hbc/stories/colony2_f.html

Proposer aux élèves de formuler une hypothèse sur le voyage des Écossais et leurs premières impressions du nouveau territoire. Inviter les élèves à émettre des hypothèses sur ce que les colons feront pour assurer leur survie.

Demander aux élèves de partager ces impressions entre eux.

(CH-039, H-200)

- Amorcer une discussion sur les connaissances des élèves relatives à la colonie de la Rivière-Rouge. Proposer aux élèves de créer un jet de mots avec l'information recueillie et de partager ce jet avec un pair. Raconter l'histoire de la colonie aux élèves en s'assurant d'aborder les motivations, les événements principaux et les conséquences de l'établissement de la colonie.

L'annexe 4.6 présente une brève chronologie de l'histoire de la colonie. Suggérer aux élèves d'imaginer qu'ils sont les colons arrivés de l'Écosse ou les Métis de la vallée de la rivière Rouge. Inviter les élèves à préparer une saynète démontrant les événements de l'époque, par exemple, les motivations de lord Selkirk, le voyage de l'Écosse à la baie d'Hudson et la vallée de la rivière Rouge, l'établissement de la colonie, les conflits entre les colons et les Métis et les traiteurs de la Compagnie du Nord-Ouest, la vie quotidienne des hommes, des femmes et des enfants dans la colonie, etc.

Demander aux élèves de présenter leur saynète à la classe ou à une autre classe.

Demander aux élèves de résumer les événements de cette époque en utilisant l'annexe 4.7.

(CH-039 H-200)

- Suggérer aux élèves d'entamer une recherche, en utilisant plusieurs sources électroniques, imprimées, etc., pour découvrir les événements principaux et l'impact de l'arrivée des colons écossais à la vallée de la rivière Rouge. Ne pas oublier d'inclure l'aide que les colons ont reçue des Autochtones et de leur chef Peguis. Inviter les élèves à bien organiser leurs notes pour ensuite faire une présentation. En classe, déterminer les attentes de la présentation pour l'évaluation.

Demander aux élèves de faire un exposé oral à la classe. Cet exposé pourrait être accompagné d'une carte indiquant le voyage des colons.

(CT-023, CH-039, H-200, H-205)

- Inviter les élèves à mener une recherche pour trouver des exemples historiques d'entraide, de partage culturel et de conflit entre les habitants de la colonie de la Rivière-Rouge et les Premières nations et les Métis de la région. Les élèves pourront utiliser l'annexe 4.8 pour leur prise de notes sur les divers types d'interactions culturelles à l'époque.

Remarques à l'enseignant : Inciter les élèves à remarquer que toute culture change au fil du temps en s'adaptant à son milieu et en interagissant avec des membres d'autres groupes culturels. Les contacts interculturels dans un espace partagé donnent lieu à la transformation et à l'influence mutuelle de pratiques culturelles, de langues et de modes de vie.

(CH-039, H-200)

- Proposer aux élèves de visionner dans Internet des images de la chasse aux bisons dans les prairies. Inviter les élèves à expliquer pourquoi le bison avait presque disparu dans les années 1880 et l'effet de sa disparition sur les Autochtones et leurs modes de vie. Suggérer aux élèves de créer une liste de produits dérivés du bison.

Demander aux élèves d'imaginer qu'ils sont des environnementalistes des années 1880 et proposer qu'ils créent des affiches publicitaires pour empêcher la disparition du bison.

Demander aux élèves de faire une recherche pour déterminer ce qui a été fait depuis cette période pour assurer la survivance du bison et de partager l'information avec les pairs.

Le musée virtuel de l'histoire et de la culture métisses (tableaux de la chasse aux bisons)

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02170>

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02199>

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02207>

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02058>

Les Métis, chasseurs de bison

Musée canadien des civilisations

<http://www.civilization.ca/hist/canp1/ca13fra.html>

(CT-023, CH-039, H-200)

- Entamer un remue-méninges sur les endroits historiques reliés à la colonie de la Rivière-Rouge et la colonie de lord Selkirk, répertoriant des noms de parcs, d'écoles, de rues, d'édifices, d'églises, etc. Inciter les élèves à créer une liste de ces endroits et les encourager à continuer à ajouter à cette liste tout au long de ce regroupement. Proposer aux élèves de continuer leur recherche pour découvrir quels sont les lieux historiques qui existent aujourd'hui. Suggérer aux élèves d'ajouter à leur liste les monuments qui commémorent les personnages historiques du Manitoba, par exemple le monument écossais au Point Douglas, les cimetières à l'église Kildonan Presbytery et à la Cathédrale St John's, le musée de Sept-Chênes, le musée Ross House, etc. Organiser une excursion à un de ces endroits.

Demander aux élèves de créer un dépliant publicitaire, joint à une carte, incitant les touristes à visiter un de ces endroits et à apprécier son importance historique au Manitoba.

Kildonan Presbytery Cemetery

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

Ross House Museum

<http://www.mhs.mb.ca/info/museums/ross/index.shtml>

Hudson's Bay Company Archives: Lord Selkirk

http://www.canadiana.org/hbc/person/selkirk1_f.html

Métis Resource Centre, Grant to Lord Selkirk and settlement routes

http://www.metisresourcecentre.mb.ca/maps/selkirk_grant.htm

(CT-023, CH-039, H-200, H-205)

- Inviter les élèves à créer une grande carte illustrée de la vallée de la rivière Rouge qui démontre les changements culturels qui ont eu lieu au fil du temps dans cette région. Les élèves pourraient inclure des illustrations et des symboles pour représenter les modes de vie des différents groupes de cette époque historique (1763 à 1867).

(CT-023, CH-039, H-200)



- Inviter les élèves à créer un dossier électronique ou un album qui recueille une variété de photos et d'images qui représentent les divers éléments culturels qui composent l'histoire de la vallée de la rivière Rouge. Les élèves pourront prendre des photos de lieux importants, de noms de rues et d'écoles, etc., en consultant Internet, des dépliants touristiques, ou en prenant des photos de divers endroits publics. Inciter les élèves à inclure des éléments métis, francophones et écossais dans leur recueil.
(CT-023, CH-039, H-200, H-205)

Bloc 2 – Les voisins

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CH-037 donner des raisons de l'immigration des loyalistes et en décrire les conséquences pour le Canada,
entre autres la Révolution américaine, les difficultés rencontrées, les zones de colonisation, la diversité culturelle des loyalistes;
- CH-038 déterminer les causes, les événements principaux et les résultats de la guerre de 1812;
- H-200 sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique;
- H-305 observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche,
par exemple, les artefacts, les photographies, les œuvres d'art.

Remarques à l'enseignant :

Une ressource utile est *Second regard sur le Canada 7*, chapitre 5, pages 124 – 135, et chapitre 6, pages 136 – 170. Montrer aux élèves une carte historique de l'Amérique du Nord qui présente les Treize colonies et les inviter à comparer cette carte à une carte contemporaine des États-Unis. Étant donné que les élèves abordent pour la première fois l'étude des États-Unis, faire ressortir ce qu'ils connaissent déjà de leurs voisins et de l'histoire des débuts des États-Unis.

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 2)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Entamer une discussion entre les élèves leur demandant à quoi ils pensent quand ils entendent le mot « révolution ».
 - *Est-ce qu'ils peuvent nommer des révolutions dans l'histoire?*
 - *Pourquoi est-ce que des gens feraient une révolution? Quelles peuvent être les conséquences d'une révolution?*
 - *Est-ce qu'une révolution est toujours une réussite?*
 - *Qu'est-ce qu'ils connaissent de la Révolution américaine; qui, quoi, quand, comment, pourquoi?*
 - *Quels ont été les résultats de la Révolution américaine pour les Treize colonies et le Canada?*

Demander aux élèves de discuter du concept et de remplir en petits groupes l'annexe 4.9.

(CH-037, H-200)

- Proposer aux élèves de faire un schéma SVA Plus en vue d'étudier la Révolution américaine et le sort des loyalistes. Dans la première section, ils écrivent ce qu'ils savent de la Révolution et des loyalistes, dans la deuxième, ils écrivent des questions à rechercher et, dans la dernière, ce qu'ils ont appris en faisant leur recherche. Inviter les élèves à lire le texte de l'annexe 4.10 et proposer qu'ils répondent aux questions. Inciter les élèves à écrire un texte sur ce qu'ils ont appris sur les loyalistes en incluant une description des loyalistes et de leur culture, les raisons pour l'immigration et les défis vécus par les principaux intéressés.

Demander aux élèves de présenter leur texte oralement en imaginant que c'est une nouvelle lue à Radio-Loyaliste.

Les exposés pourront être enregistrés sur audiocassette pour être présentés à la phase d'intégration à la fin du regroupement.

Demander aux élèves de situer sur une carte, comme celle qui figure à l'annexe 4.11, les routes choisies par les loyalistes pour se rendre au Canada et de situer les endroits où ils se sont établis.


L'Encyclopédie canadienne, lancer une recherche sous « loyalistes »

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index>

(CH-037, H-200, H-305)

- Inciter les élèves à visionner une section de la vidéocassette : *Le Canada, une histoire populaire, épisode 5A, Une question de loyauté (1775 à 1815)*. Encourager les élèves à visionner le même épisode une deuxième fois pour déterminer qui étaient les loyalistes, pourquoi ils sont venus au Canada, où ils se sont établis et comment leur arrivée a changé la démographie et la culture canadienne.


Demander aux élèves de partager l'information en petits groupes et d'écrire un résumé dans leur carnet de bord.



Proposer aux élèves de créer une ligne de temps indiquant les étapes de l'arrivée des loyalistes au Canada. L'annexe 4.12 pourrait être utile à cette fin.
(CH-037, H-200, H-305)

- Demander aux élèves s'ils ont déjà entendu parler de Laura Secord et de dire ce qu'ils savent à son sujet. Visionner la Minute Historica intitulée *Laura Secord* ou raconter l'histoire aux élèves. Cette histoire est disponible sur le site de la Fondation Historica, à l'adresse <http://www.histori.ca/minutes/minute.do?ID=10301>.

Séparer la classe en trois groupes et assigner à chaque groupe un travail de recherche sur la guerre de 1812. Un groupe travaille sur les causes de la guerre, un autre sur les principaux événements et un troisième groupe se penche sur les conséquences de la guerre de 1812. Une fois la recherche complétée, inviter les élèves à former de nouveaux groupes de trois élèves (un élève issu de chacun des groupes de recherche) et encourager les élèves à partager ce qu'ils ont appris au sujet de la guerre de 1812.



Demander à chaque élève de rédiger un court texte dans son cahier de bord indiquant les causes, les événements principaux et les résultats de la guerre de 1812.

Proposer aux élèves de partager leur information avec les pairs pour la vérifier et l'ajouter à celle des pairs.

L'Encyclopédie canadienne, lancer une recherche sous « guerre de 1812 »

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index>

Canadiana

http://www.canadiana.org/citm/themes/pioneers/pioneers4_f.html

Statistique Canada

http://www.statcan.ca/francais/freepub/98-187-XIF/upcan_f.htm

(CH-038, H-200)

- Amorcer une discussion sur les bonnes relations qui existent aujourd'hui entre les États-Unis et le Canada, en invitant les élèves à tracer sur une carte la longueur de la frontière internationale actuelle de ces deux pays. Demander aux élèves s'il y a eu dans l'histoire une guerre entre ces deux voisins. Expliquer qu'en 1812, il y a eu une guerre entre les États-Unis et le Canada. Inciter les élèves à proposer des théories sur les raisons de cette guerre. Les élèves pourront revisiter leurs théories et les corriger à la suite de leur étude de la guerre de 1812.

Inviter les élèves à faire une lecture sur la guerre de 1812 (voir l'annexe 4.13). Proposer aux élèves de créer un schéma conceptuel illustré de la guerre de 1812 qui illustre les liens entre les causes, les événements et les résultats. Inciter les élèves à partager leur schéma conceptuel avec leurs pairs dans une discussion de la guerre à l'aide de questions telles que :

- *Est-ce qu'il y a eu des « gagnants »? Pourquoi ou pourquoi pas?*
- *Est-ce qu'il y a toujours des gagnants et des perdants dans une guerre?*
- *Comment une guerre peut-elle rapprocher les gens d'un pays et faire ressortir leur esprit patriotique?*

Proposer aux élèves de découper des articles de journaux qui montrent que la guerre existe dans plusieurs pays de nos jours. Mener une discussion sur les causes et les conséquences de la guerre.



Demander aux élèves de présenter leurs articles à la classe et de décrire ce qu'ils ont remarqué dans les articles.

Des sites utiles :

Gala Film, guerre de 1812 : personnages et histoire

<http://galafilm.com/1812/f/people/index.html>

Parcs Canada : Queenston Heights

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/on/queenston/index_f.asp

(CH-038, H-200, H-305)

- Suggérer aux élèves de lire les citations (annexe 4.14) des personnes touchées par la guerre de 1812. Entamer une discussion avec les élèves sur les sentiments de chaque individu. Poser aux élèves des questions telles que les suivantes :
 - *Pensez-vous que ces citations reflètent les sentiments du groupe que ces personnes représentent?*
 - *Quelles sont les différences de perspectives parmi les groupes (hommes, femmes Autochtones, etc.)?*

Demander aux élèves de choisir un des personnages et d'exprimer, dans une ou deux phrases, leur point de vue sur ce que ce personnage a vécu.

(CH-038, H-200, H-305)



Bloc 3 – Les rébellions du Haut-Canada et du Bas-Canada

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CH-040 décrire des personnages, des événements et des conséquences des rébellions de 1837-1838 et expliquer leurs répercussions sur le développement du Canada,
entre autres le rapport Durham, l'*Acte d'Union*, l'établissement du gouvernement responsable, les relations entre francophones et anglophones;
- H-400 écouter les autres pour comprendre leurs points de vue;
- H-403 présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques.

Remarques à l'enseignant :

Il serait utile de créer un organigramme du système de gouvernement qui existait dans les deux colonies du Haut-Canada et du Bas-Canada (voir l'annexe 4.15 pour un modèle proposé). Pour de l'information plus détaillée sur le gouvernement à cette époque, consulter *Le Canada, un patrimoine à raconter* (Chenelière, 2001), chapitres 9 et 10. La classe pourrait également élaborer un grand tableau des causes, des événements et des conséquences des rébellions.

Ce bloc traite des relations entre les francophones et les anglophones aux débuts du Canada; il offre l'occasion de discuter de questions actuelles telles que le bilinguisme officiel, la souveraineté du Québec, les droits francophones minoritaires, les écoles françaises et les écoles d'immersion française.

Expliquer aux élèves que le bilinguisme officiel et le droit à l'éducation française n'ont pas toujours été le cas dans l'histoire du Canada. Après les rébellions de 1837 – 1838, lord Durham a observé dans son rapport au gouvernement britannique que la colonie consistait de « deux nations en conflit au sein d'un même pays ». La solution qu'il a proposée à cette époque était celle de l'assimilation graduelle des Canadiens français à la langue et à la culture du Haut-Canada, en encourageant l'immigration britannique et en établissant un système de gouvernement britannique. Voici un extrait du rapport Durham (1839) :

Je n'entretiens aucun doute au sujet du 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 grande race qui doit, dans un laps de temps de courte durée, être prédominante sur tout le continent nord-américain.

Sans opérer le changement ni trop rapidement ni trop rudement pour ne pas froisser les sentiments et ne pas sacrifier le bien-être de la génération actuelle, ce doit être désormais la première et ferme intention du gouvernement britannique d'établir une population anglaise, avec les lois et la langue anglaises, dans cette province, et de ne confier son gouvernement qu'à une législature décidément anglaise.

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 3)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Présenter ce scénario aux élèves :

Au cours des deux prochaines semaines, toutes les décisions prises dans cette classe le seront par moi-même en consultation avec un groupe de trois élèves que je choisirai. Seuls ces élèves pourront se prononcer concernant mes décisions. Seuls ces élèves obtiendront des privilèges. Les préférences et les opinions de ces trois élèves, que j'appellerai la Clique, auront toujours la priorité sur les préférences et les opinions du reste de la classe, même si la classe tout entière est en désaccord avec eux. La Clique déterminera de nouvelles règles pour la classe qui seront soumises à mon approbation. Les autres élèves ne peuvent obtenir de privilèges (par exemple choisir leur siège, avoir droit à du temps libre, choisir le groupe avec lequel ils travailleront) que s'ils acceptent les opinions de la Clique. Seule la Clique possède le privilège de m'adresser directement une demande. Tous les autres membres de la classe doivent présenter leurs demandes par l'entremise de la Clique. La classe ne peut pas modifier les règles, les décisions ou les privilèges déterminés par la Clique et par moi-même. Les membres de la Clique sont autorisés à accorder des faveurs à leurs amis et peuvent accepter des cadeaux ou des faveurs spéciales offertes par des membres de la classe dans une tentative de les influencer. Aucun des privilèges accordés ne peut être modifié par la classe – je suis la seule personne qui peut changer un privilège quelconque.

Inviter les élèves à se placer en petits groupes de 5 ou 6 pour discuter de l'effet de cette politique.

- *Comment se sentent-ils face à cette décision?*
- *Est-ce qu'ils croient que la décision est juste?*
- *Pourquoi ou pourquoi pas?*
- *Y a-t-il possibilité de changer la situation?*

Expliquer aux élèves que cette situation existait au Haut-Canada et au Bas-Canada dans les années 1830. Entamer un remue-méninges sur les effets du gouvernement britannique à l'époque, par exemple les citoyens n'avaient pas de voix dans les décisions, tout le pouvoir était entre les mains des officiers britanniques non élus, seule une très petite population avait la parole au gouvernement, et les emplois et les projets pouvaient être achetés et vendus, etc.

Demander aux élèves de décrire les problèmes causés par une telle situation et de proposer des solutions possibles pour les citoyens.

(CH-040, H-400)

- Inviter les élèves à utiliser l'annexe 4.16, 4.17 ou 4.18 pour entamer une recherche avec un partenaire afin de comparer la vie au Haut-Canada à la vie au Bas-Canada. Encourager les élèves à comparer leurs réponses et à les vérifier avec le reste de la classe.

Demander aux élèves de créer un diagramme de Venn comparant la situation au Haut-Canada avec celle au Bas-Canada, et de l'afficher au mur.

Bibliothèque et Archives Canada

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2002-f.html>

(CH-040, H-400)



- Proposer aux élèves de prendre connaissance des renseignements présentés dans le diagramme de Venn pour se faire un portrait de la vie quotidienne au Haut-Canada et au Bas-Canada. L'annexe 4.19 pourrait être utilisée comme suggestion de questions à répondre pour arriver à cette fin.

Demander aux élèves de partager leurs réponses et de faire un bref résumé à l'oral ou dans leur cahier de bord.

(CH-040, H-400)

- Encourager les élèves à expliquer dans leurs propres mots ce qu'est un *rebelle*. Si les élèves éprouvent des difficultés, les inciter à utiliser un dictionnaire. Proposer aux élèves d'inscrire leur définition ou celle du dictionnaire dans leur cahier de notes. Inviter les élèves à discuter des raisons pour lesquelles les citoyens se rebelleraient contre le gouvernement et à dresser une liste de ces raisons. Demander aux élèves s'ils croient qu'il y a eu des rébellions au Canada. Entamer un remue-méninges, basé sur les connaissances antérieures de la vie au Haut-Canada et au Bas-Canada, relativement aux raisons possibles pour ces rébellions.

(CH-040, H-400)

- Présenter aux élèves des illustrations des événements des rébellions de 1837 et 1838. Proposer aux élèves d'établir des hypothèses de ce qui se passe dans les illustrations. Expliquer aux élèves brièvement ce qui s'est passé. Inviter les élèves à dire s'ils ont déjà entendu parler de ces événements. Inviter les élèves à visionner la vidéo *Crise de croissance – Former une nation* pour se familiariser avec les personnages et les événements des rébellions. Proposer aux élèves de former des petits groupes et assigner l'un des événements suivants à chacun des groupes pour entamer une recherche :

- *les causes de la rébellion de 1837-1838 au Bas-Canada;*
- *les causes de la rébellion de 1837-1838 au Haut-Canada;*
- *les principaux événements de la rébellion au Bas-Canada;*
- *les principaux événements de la rébellion au Haut-Canada;*
- *les conséquences de la rébellion de 1837-1838 au Bas-Canada;*
- *les conséquences de la rébellion de 1837-1838 au Haut-Canada;*
- *l'Acte d'Union et le gouvernement responsable.*

Encourager les élèves à prendre des notes dans leur cahier tout au long de la recherche. Suite aux recherches, inviter chaque groupe à partager son travail à l'oral avec le reste de la classe.

Demander aux élèves d'écouter les présentations de manière active afin de prendre des notes dans leur cahier durant les présentations.

(CH-040, H-400, H-403)

- Inviter les élèves à faire une recherche sur les principaux personnages de l'époque des rébellions du Haut-Canada et du Bas-Canada. Une liste est suggérée à l'annexe 4.20. En utilisant l'annexe 4.21, inciter les élèves à remplir les cartes avec les renseignements recueillis pendant leur recherche. En imaginant qu'ils sont les personnages étudiés, inviter les élèves à préparer un discours expliquant leur position sur les rébellions. Suite aux discours présentés, entamer une discussion sur les répercussions, positives et négatives, des rébellions.

Demander aux élèves d'écrire un billet de sortie qui exprime leur opinion sur une des rébellions.

Bibliothèque et Archives Canada

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/h18-2300-f.html>

(CH-040, H-400, H-403)

- Encourager les élèves à organiser les notes de leur recherche et les exposés des groupes en ordre chronologique. Inciter chaque élève ou petit groupe d'élèves à choisir un événement ou un personnage de l'époque et à écrire un article de journal le décrivant. Proposer aux élèves de trouver ou de dessiner une illustration pour accompagner leur article.

Demander à la classe d'organiser leurs articles et leurs illustrations en ordre chronologique pour créer des journaux d'actualités, un journal pour le Bas-Canada et un journal pour le Haut-Canada.

Les journaux pourront aussi présenter d'autres aspects de la vie quotidienne à l'époque, par exemple, demandes d'emplois, articles à vendre, lettres au rédacteur appuyant ou non les recommandations de lord Durham, annonces publicitaires, etc.

(CH-040, H-400, H-403)

- Inviter les élèves à utiliser les connaissances acquises dans ce bloc pour entamer une discussion sur ce que pourrait être une définition d'un gouvernement responsable. Encourager les élèves à reconnaître les avantages d'un gouvernement responsable.

Demander aux élèves de faire une recherche sur le gouvernement responsable et d'organiser leurs notes en utilisant l'annexe 4.22.

(CH-040, H-400, H-403)

- Encourager les élèves à créer une ligne de temps détaillée décrivant les changements au Canada de la période avant les rébellions jusqu'à l'*Acte d'Union*. Les élèves pourront utiliser l'annexe 4.23 ou faire une grande ligne de temps qui pourrait être affichée au mur.

(CH-040, H-400, H-403)

- Inviter les élèves à lire les paroles de la chanson *Un Canadien errant* de l'annexe 4.24. Proposer aux élèves de décrire les sentiments exprimés dans la chanson et d'identifier qui aurait exprimé de tels sentiments. Proposer qu'ils écoutent la chanson. Expliquer que cette chanson est un résultat de la déportation des patriotes suite à la rébellion au Bas-Canada. Entamer une discussion sur le sort des patriotes :

- *Est-ce que la punition était juste?*
- *Est-ce que les patriotes exilés sont revenus?*

La chanson est disponible sur *Ça se passait de même... chansons d'hier ou Chansons traditionnelles*, Les Disques Fonovox. Les élèves pourraient également consulter le site Web de l'Encyclopédie canadienne : l'Encyclopédie de la musique au Canada.

(CH-040, H-400, H-403)



Bloc 4 – Les modes de vie

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CI-013 comparer la vie quotidienne au Canada-Est et au Canada-Ouest, entre autres la langue, la religion, le gouvernement, les lois;
- H-200 sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques,
par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique.

Remarques à l'enseignant :

Second regard sur le Canada 7, au chapitre 7, *Haut et Bas-Canada*, offre une excellente activité de prise de décisions pour relever les différences entre les loyalistes britanniques et les colons français. Ce bloc offre l'occasion de faire le lien à la situation politique du Canada actuel (par exemple les relations anglophones-francophones, le bilinguisme officiel, le statut du Québec comme société distincte, etc.).

Expliquer aux élèves qu'après 1840 (*l'Acte d'Union*), le Haut-Canada et le Bas-Canada étaient unis dans une seule province comme colonie de la Grande-Bretagne. Cependant, il existait des modes de vie différents dans les deux parties de cette province. La plupart des immigrants britanniques qui sont venus au cours des années 1850 se sont installés au Canada-Ouest, et demeuraient attachés aux traditions britanniques. Cependant, le Canada-Est était composé d'une population francophone majoritaire, fortement catholique qui, depuis plusieurs générations, était établie le long du fleuve Saint-Laurent.

Ce bloc offre l'occasion de proposer aux élèves d'écrire des journaux personnels imaginaires ou des récits fictifs basés sur la vie des colons francophones de cette époque.

Faire ressortir chez les élèves des éléments qui définissent leur vie quotidienne en tant que citoyens francophones du Canada et à prendre conscience de l'importance de ces éléments à leur identité personnelle. Inciter les élèves à relever les ressemblances et les différences entre leur vie et celle des Canadiens français du Canada-Est de cette époque historique.

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 4)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Proposer aux élèves de créer une liste des endroits qu'ils ont visités au Canada. Entamer une discussion sur les caractéristiques particulières de chacun de ces endroits, par exemple le vocabulaire, l'accent, la météo, le paysage, l'architecture, l'éducation, les valeurs, les croyances, les vêtements, la vie quotidienne, les loisirs, etc. Suggérer aux élèves d'exprimer leurs opinions sur l'effet de la géographie et de l'histoire sur les modes de vie et l'identité d'une personne.

Demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle dans leur carnet de bord indiquant où on vit et quand on vit influencent qui on est.

(CH-013, H-200)

Remarques à l'enseignant : Il serait utile d'inviter les élèves à imaginer comment ils seraient différents s'ils avaient grandi à une autre époque ou dans une autre région du pays.

- Entamer un remue-méninges pour créer des catégories de description de la vie quotidienne, telles que la population, le mode de vie, le gouvernement, la culture, la religion, la langue, l'éducation, les villes principales, les industries, le travail, etc. Inviter deux élèves à organiser ces catégories en schéma, comme une toile d'araignée, sur deux grandes feuilles de papier. Diviser la classe en deux groupes, Canada-Est et Canada-Ouest, ayant chacun une grande feuille. Proposer aux élèves d'entamer une recherche sur la vie quotidienne au Canada-Est et au Canada-Ouest afin de comparer ces deux régions. Dans chaque groupe, inviter les individus à choisir une catégorie à étudier et à ajouter dans le schéma les renseignements recueillis pendant leur recherche. Inciter chaque groupe à préparer une carte de sa région, Canada-Est ou Canada-Ouest.

Demander à chaque groupe de présenter son schéma et sa carte à l'autre groupe.

(CH-013, H-200)

- Inviter les élèves à lire un texte sur le caractère dualiste du Canada, tel que celui à l'annexe 4.25 *Deux solitudes*. Proposer aux élèves de décider si ce texte est une bonne description du Canada d'aujourd'hui.

Demander aux élèves d'exprimer leurs opinions sur les relations entre les anglophones et les francophones au Canada.

Les questions à l'annexe 4.25 pourront être utiles pour diriger la discussion.

(CH-013, H-200)

- Inciter les élèves à visionner une vidéo, telle que *La rupture définitive – Lutte pour la survie*, sur le mode de vie au Canada avant la Confédération. Suggérer aux élèves de noter les points saillants en regardant la vidéo.

Demander aux élèves d'organiser leurs notes dans un diagramme de Venn comparant la vie quotidienne au Canada-Est avec celle au Canada-Ouest.

(CH-013, H-200)



- Inviter les élèves à visionner la Minute Historica *Baldwin et La Fontaine* et à faire ressortir les conséquences de la collaboration de ces deux personnages sur l'histoire du Canada. Proposer à des petits groupes d'élèves de mener une courte recherche sur Baldwin et La Fontaine.

Demander aux groupes de présenter une saynète d'une ou deux minutes pour représenter la collaboration interculturelle effectuée par ces deux leaders historiques.

Remarques à l'enseignant : Faire ressortir le fait que dans la nouvelle province du Canada, il existait des différences culturelles qui ne disposaient pas toujours facilement à la collaboration, malgré le fait que les réformistes des deux groupes culturels cherchaient le gouvernement responsable.

(CI-013, H-200)

- Inviter les élèves à écrire un journal personnel imaginaire en adoptant le point de vue d'une personne vivant au Canada-Est ou au Canada-Ouest vers l'année 1850. Encourager les élèves à parler de leurs traditions, leurs activités, leur maison et leur communauté et d'essayer de représenter « une journée dans la vie d'un colon du Canada ».

Remarques à l'enseignant : Fournir aux élèves des suggestions de personnages à représenter, par exemple, un loyaliste blanc, un loyaliste noir, une immigrante irlandaise, un agriculteur canadien-français, un commerçant anglophone ou francophone de Montréal, un politicien francophone du Canada-Est, etc.

Demander aux élèves de partager leurs journaux en petits groupes et d'échanger des idées sur l'authenticité des détails historiques et culturels qui y sont inclus.

(CI-013, H-200)

Bloc 5 – Les nouveaux venus

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CI-010 décrire la diversité culturelle du Canada pré-confédératif,
par exemple les Allemands, les Anglais, les Écossais, les Français, les Inuit, les Irlandais, les Métis, les Premières nations;
- CI-011 décrire comment le fait de déménager dans un autre pays ou d'avoir des contacts avec d'autres cultures peut affecter l'identité personnelle;
- CM-045 déterminer les facteurs mondiaux ayant influencé l'immigration au Canada,
par exemple les problèmes politiques et sociaux, la famine en Europe, l'augmentation de la population en Europe;
- VC-002 vouloir contribuer à ses groupes d'appartenance et à sa communauté;
- VI-004 apprécier l'histoire et la géographie canadiennes comme d'importants éléments de l'identité personnelle;
- VI-005 valoriser les contributions des Premières nations, des Inuit, des Métis, des Français, des Britanniques et des membres des diverses communautés culturelles dans le développement du Canada;
- VI-006 apprécier les fondements historiques de la nature multiculturelle du Canada;
- VM-013 apprécier les liens que les Canadiens ont avec divers endroits dans le monde;
- H-403 présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques;
- H-405 exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée.

Remarques à l'enseignant :

Profiter de l'expérience des élèves qui auraient déménagé et qui pourraient parler de leurs expériences ou d'élèves qui auraient eu l'expérience de recevoir dans leur communauté ou leur école des personnes d'une culture différente de la leur. Il se peut que l'expérience des élèves au sujet du déménagement soit limitée et qu'il faudrait inviter un immigrant à faire un exposé devant la classe.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 5)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inviter les élèves à discuter de déménagement de village, de ville, d'école, de pays. Amener ces élèves à décrire comment ce déménagement a affecté leur identité et leur mode de vie (amis, activités récréatives, intérêts, etc.)

Inviter les élèves à exprimer leurs expériences de contacts avec des personnes ayant une culture autre que la leur. Amener ces élèves à décrire comment ces contacts ont affecté leur identité personnelle. Amener les élèves à imaginer qu'il soit impossible pour eux et leur famille de continuer à vivre en Amérique du Nord.

Demander aux élèves d'écrire un court texte dans lequel ils expliquent où ils émigreraient, comment leur vie et leur identité seraient affectées et comment ils contribueraient à leur nouvelle communauté.

(CI-011, VC-002, VI-004, VI-005, VI-006, H-405)

- Présenter aux élèves le concept que, à part des peuples autochtones, le Canada est composé d'une population d'immigrants. Mener une courte discussion à ce sujet. Amener les élèves à faire un remue-méninges pour répertorier les groupes ethniques et culturels qui habitent au Canada. Encourager les élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures pour nommer des groupes de personnes vivant au Canada vers 1850, par exemple, les Allemands, les Premières nations, les Britanniques, les Français, les Inuit, les Irlandais, les loyalistes, les Métis, les Canadiens français, les Canadiens anglais, les Acadiens, les Afro-Américains, etc. Sur une affiche, écrire le nom de ces groupes. Continuer le remue-méninges pour faire ressortir les diverses raisons pour lesquelles ces groupes se retrouvaient sur le territoire canadien. Entamer une discussion avec les élèves pour signaler l'importance de la diversité culturelle du Canada. Inviter les élèves à relever les difficultés et les avantages de la coexistence de personnes de diverses communautés ethniques dans un espace partagé.

Demander aux élèves de faire un tableau des avantages et des inconvénients de la diversité culturelle dans un pays.

(CI-010, VC-002, VI-004, VI-005, VI-006, VM-013, H-403, H-405)

- Inviter les élèves à visionner dans les Minutes Historica les vidéo-clips suivants : *Les orphelins d'Irlande* et *Le chemin de fer clandestin*. En visionnant ces clips, inviter les élèves à découvrir d'où sont venus ces groupes, les raisons de leur arrivée au Canada et les difficultés vécues en route. Demander aux élèves d'entamer une brève recherche sur un autre groupe d'immigrants afin de faire une comparaison entre les deux groupes.

Demander aux élèves d'afficher les résultats de leur recherche et de leur comparaison dans un graphique et d'en faire prendre connaissance aux autres élèves.

(CI-010, CM-045, VC-002, VI-004, VI-005, VI-006, VM-013, H-405)

- Présenter les textes de l'annexe 4.26 aux élèves. Encourager les élèves à discuter des différents groupes d'immigrants de cette époque. Suggérer aux élèves de relever le nom du groupe d'immigrants, la date de son arrivée au Canada ainsi que les motivations de son immigration au Canada. Proposer aux élèves de mettre leurs réponses en commun et de les écrire dans leur cahier de notes.



Inciter les élèves à trouver d'autres articles traitant de l'immigration à cette époque et de les partager avec la classe. Proposer aux élèves de découper dans des journaux des articles sur les immigrants au Canada aujourd'hui.

Demander aux élèves de créer un diagramme qui présente les groupes culturels du Canada de la pré-confédération et les groupes culturels du Canada actuel.

(CI-010, CM-045, VC-002, VI-004, VI-005, VI-006, VM-013, H-403)

- Inviter un immigrant de la communauté à venir parler aux élèves de son expérience. Avant la visite, inciter les élèves à préparer des questions pour le visiteur :
 - *D'où êtes-vous venu? Quand?*
 - *Pourquoi avez-vous décidé de quitter votre pays?*
 - *Pourquoi avez-vous choisi le Canada/notre communauté pour vous établir?*
 - *Quels étaient les défis que vous avez vécus pendant le voyage et à votre arrivée?*
 - *Décrivez comment le fait d'avoir déménagé ici a affecté votre identité personnelle.*
 - *Quels conseils offririez-vous à ceux qui pensent immigrer/émigrer?*
 - *Qu'est-ce que nous pouvons faire pour accueillir les immigrants?*

Le Projet Mémoire

http://www.thememoryproject.com/passages_fr/passages_index_fr.cfm

(CI-011, CM-045, VI-004, VI-006, VM-013, H-403)

- Proposer aux élèves d'imaginer qu'ils sont des immigrants au Canada vers 1850. Les inviter à faire appel à leurs connaissances des blocs antérieurs pour préparer un vidéo-clip d'une Minute Historica de leur personnage. Inviter les élèves à raconter quand, comment et pourquoi ils sont venus au Canada et à accompagner le clip d'une carte de leur voyage. Encourager les élèves à faire une réflexion personnelle décrivant leurs sentiments pendant le voyage et à l'arrivée dans leur nouveau pays ou dans leur nouvelle communauté.

Demander aux élèves de tourner une vidéo et de la présenter à la classe. L'exposé peut être accompagné de supports visuels et d'une carte du voyage.

(CI-010, CI-011, CM-045, VI-005, VI-006, VM-013, H-403)

Bloc 6 – Les artisans d'un pays neuf

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CT-022 situer sur une carte du Canada les quatre provinces membres de la Confédération de 1867;
- CH-041 décrire les origines de la Confédération et énoncer les arguments en faveur et les arguments contre,
entre autres l'importance de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*; la réticence de l'Île-du-Prince-Édouard, de Terre-Neuve et de la Nouvelle-Écosse;
- CH-042 décrire le rôle de certains individus dans la création de la confédération canadienne,
entre autres John A. Macdonald, George-Étienne Cartier, Charles Tupper, Thomas D'Arcy McGee, George Brown, Samuel Tilley, John H. Gray;
- VC-001 respecter les droits, les opinions et les points de vue des autres;
- H-205 dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents et une échelle;
- H-301 évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème.

Remarques à l'enseignant :

L'étude de la Confédération de 1867 offre l'occasion de faire ressortir ce que les élèves connaissent déjà de leur pays et de sa fondation. Entre autres, il est possible de faire des liens avec le regroupement *Vivre au Canada* en 4^e année dans lequel les élèves ont examiné des symboles canadiens, des jours commémoratifs nationaux et le gouvernement du Canada.

Expliquer aux élèves que « confédération » veut dire un regroupement collaboratif de plusieurs communautés sous un gouvernement central. Inciter les élèves à se rappeler de la plus récente addition à la Confédération (le Nunavut, en 1999), un sujet qu'ils ont étudié en 4^e année.

Expliquer également qu'avant 1867, il existait cinq colonies britanniques différentes au Canada, chacune avec son gouvernement colonial qui était responsable à la Couronne britannique :

- la province du Canada (l'ensemble du Canada-Est et du Canada-Ouest);
- la colonie de la Nouvelle-Écosse;
- la colonie du Nouveau-Brunswick;
- la colonie de l'Île-du-Prince-Édouard;
- la colonie de Terre-Neuve.

Inciter les élèves à remarquer que le Canada-Est devient le Québec et le Canada-Ouest devient l'Ontario. La Terre de Rupert – tout le Nord-Ouest du pays – appartenait, selon la Couronne britannique, à la Compagnie de la Baie d'Hudson, et ne faisait pas partie des discussions initiales sur la Confédération. Cette région comprenait les territoires traditionnels des Premières nations, des Inuit et des Métis, ainsi que la colonie de la Rivière-Rouge, l'établissement francophone à Saint-Boniface et d'autres installations liées à la traite de fourrures. Il n'y avait pas de gouvernement central dans cette région.

À noter qu'en 6^e année, les élèves poursuivront leur étude des enjeux et des débats concernant la Confédération.

Le site Web *Confédération pour les enfants* est très utile à l'étude de ce bloc :

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/index-f.html>

Liens interdisciplinaires : Français.

Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 6)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Distribuer aux élèves une carte de l'Amérique du Nord britannique datant d'avant 1867 et les amener à reconnaître les territoires qui sont des colonies britanniques. Expliquer aux élèves que plusieurs problèmes existaient dans les colonies britanniques de l'Amérique du Nord. Inviter les élèves à classer les difficultés présentées à l'annexe 4.27 selon qu'elles soient internes (dans la colonie seulement) ou externes (venant d'ailleurs). Discuter du sens du mot « confédération », c'est-à-dire, une association de plusieurs groupes sous un gouvernement central. Proposer qu'ils énumèrent les raisons ayant mené à la Confédération, par exemple, des raisons politiques, économiques, les relations internationales. Suggérer aux élèves de se préparer à jouer le rôle d'un des divers représentants des colonies des Maritimes et du Canada à la table des négociations. Distribuer les noms des personnes impliquées dans le débat sur l'établissement de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*. (Consulter l'annexe 4.28 pour une liste des personnes.) Encourager les élèves à faire une recherche sur une de ces personnes afin de décrire son rôle dans la création de la Confédération. Encourager les élèves à prendre des notes dans leur cahier. Recueillir les cahiers pour vérifier les notes des élèves et apporter les changements ou ajouts nécessaires.

Demander aux élèves de créer une affiche présentant le personnage et ses points de vue en ce qui concerne la Confédération.

(CH-042, H-301)

- Montrer aux élèves des tableaux des Pères de la Confédération et inciter une discussion sur leurs observations :
 - *Qui est représenté? (tous des hommes, tous Européens)*
 - *Qui sont absents? (femmes, Autochtones, autres groupes minoritaires)*

En utilisant un schéma SVA, proposer aux élèves d'écrire ce qu'ils connaissent de la Confédération dans la première section, des questions proposées dans la deuxième section et, à la fin de ce bloc, demander aux élèves de remplir la dernière section du schéma avec ce qu'ils ont appris.

Des tableaux des Pères de la Confédération se trouvent aux sites suivants :

Bibliothèque et Archives Canada

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/h2-1700-f.html>

Canadian Heritage Gallery, Fathers of Confederation

<http://www.canadianheritage.ca/reproductions/20024.htm>

The Fathers of Confederation:

<http://www.canadainfolink.ca/confederation.htm>

Archives of Canada, Fathers of Confederation

<http://data2.archives.ca/ap/c/c006799.jpg>

(CH-041, CH-042, VC-001, H-301)

- Inviter les élèves à tenir le rôle d'une des personnes mentionnées dans l'annexe 4.28. Amener chaque participant à exprimer ses arguments pour ou contre l'adhésion de sa province à une confédération. Proposer aux élèves de s'exprimer avec autant de conviction qu'auraient pu le faire les délégués de l'époque tout en exposant leurs propres croyances et points de vue.

Après avoir écouté chacun des représentants, les élèves seront en mesure de comparer divers points de vue à partir de diverses sources d'information et d'évaluer les avantages et les inconvénients de la proposition de la Confédération en 1867. Les élèves n'ayant pas de rôles peuvent être des secrétaires pour les représentants. Les encourager à faire de la recherche pour leur candidat et à prendre des notes sur les participants.

Inciter les élèves à se regrouper selon chacune des régions ayant participé aux négociations constitutionnelles et à voter sur l'adhésion de cette région à la Confédération. Amener les élèves à justifier leur vote.

Demander aux élèves de faire un résumé présentant les arguments en faveur et contre la Confédération et de mentionner les provinces qui y ont adhéré.

(CH-041, CH-042, VC-001, H-301)

- Distribuer aux élèves une carte muette du Canada (voir l'annexe 4.29). Inciter les élèves à situer les quatre provinces membres de la Confédération de 1867 et à y inclure un titre, une rose des vents, une légende et une échelle.

Demander aux élèves de faire une comparaison de cette carte avec les premières cartes historiques dans leur portfolio et avec une carte contemporaine du Canada.

Proposer aux élèves de discuter en petits groupes comment la carte du Canada a changé depuis l'arrivée des premiers Européens et depuis 1867. Mener une discussion sur les raisons pour ces changements du territoire canadien.

Des cartes du Canada pendant diverses périodes de l'histoire se trouvent dans le site Web de la Bibliothèque et Archives Canada :

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/h2-1701-f.html>

et dans *Second regard sur le Canada* 7.

(CT-022, H-205)

- Proposer aux élèves de former six petits groupes, chaque groupe représentant une province impliquée dans les discussions sur la Confédération : Canada-Est, Canada-Ouest, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve. Inciter chaque groupe à préparer les raisons historiques pour et contre son entrée dans la Confédération en 1867. Inciter les élèves à utiliser une carte du Canada de cette époque pour les aider dans leur décision. Suggérer aux élèves de chaque groupe de discuter et de prendre une décision. Chaque membre du groupe doit être prêt à défendre la décision du groupe. L'annexe 4.30 pourrait être utile pour cette activité.

Demander à chaque groupe de présenter aux autres groupes leur décision et les raisons pour cette décision.

Bibliothèque et Archives Canada

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2975-f.html>

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/h2-1500-f.html>

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2100-f.html>

(CH-041, CH-042, VC-001, H-301)

- Suggérer aux élèves de discuter des raisons pour la Confédération en suivant le modèle proposé à l'annexe 4.30. Les inciter à prioriser, en petits groupes, leurs raisons en faveur de la Confédération.

Demander à chaque groupe de faire connaître et de justifier leur choix de priorités devant la classe.

(CH-041, CH-042, VC-001, H-301)

Bloc 7 – Les habitants d'un pays neuf

Résultats d'apprentissage de ce bloc

L'élève pourra :

- CC-001 donner des exemples de responsabilités et de droits des citoyens en 1867;
- CC-002 distinguer les droits de divers groupes de citoyens en 1867,
entre autres les Autochtones, les francophones, les anglophones, les femmes;
- CC-003 comparer ce que signifiait être un citoyen du Canada en 1867 avec ce que cela signifie aujourd'hui;
- CI-012 décrire comment la vision européenne des Premiers peuples a changé durant la période de 1763 à 1867,
par exemple les Premiers peuples sont perçus comme dépendants et inférieurs plutôt que comme des alliés et des égaux;
- VH-010 valoriser l'histoire comme moyen de comprendre le Canada contemporain;
- H-405 exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée.

Remarques à l'enseignant :

Les situations d'apprentissage de ce bloc ont été conçues comme activités culminantes de l'année pour aider les élèves à synthétiser leurs apprentissages en 5^e année. En réfléchissant sur leurs connaissances, les élèves seront en mesure d'explorer le concept de la citoyenneté en lien aux changements historiques au Canada. La réflexion sur la citoyenneté et les liens entre le passé et le présent sont une partie importante de l'étude de l'histoire. Il est important aussi que les élèves prennent conscience du caractère pluraliste du Canada dans le passé et aujourd'hui, surtout de ses dimensions francophones, autochtones et britanniques.

Expliquer aux élèves que le nom Canada tire son origine du mot huron-iroquois *Kanata* qui signifie *village*. Les historiens croient que ce nom a été utilisé par les Autochtones pour identifier leur village (Stadacona ou Québec) lorsqu'ils ont parlé à Jacques Cartier. En 1867, l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* établit *Canada* comme le nom officiel du pays.

Les élèves pourront mener une recherche pour découvrir les origines des noms des provinces et territoires du pays.

Dans ce bloc, les élèves pourront aussi faire la synthèse de ce qu'ils ont appris sur le rôle des Autochtones dans l'histoire du pays et les changements dans les perspectives européennes de ce rôle (voir l'annexe 4.31). Encourager les élèves à faire des liens entre le passé et les enjeux contemporains autochtones qui ne sont pas encore résolus.

Au cours de ce bloc, inviter les élèves à comparer les responsabilités et droits des citoyens francophones aujourd'hui à ceux des citoyens francophones au Québec, au Manitoba et ailleurs au Canada en 1867. Mener une discussion sur les changements qui ont eu lieu au fil des années pour les populations francophones du pays.

Liens interdisciplinaires : Français.



Situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées (Bloc 7)

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Inciter une discussion sur les effets de la Confédération et de l'expansion territoriale sous la Couronne britannique sur les Premiers peuples. Inviter les élèves à lire un court texte sur l'évolution des relations autochtones-européennes aux débuts du Canada (voir l'annexe 4.31) et discuter des facteurs économiques et culturels qui auraient précipité ces changements.

Demander aux élèves de mener une courte recherche pour trouver des exemples historiques de rapports équitables et de rapports non équitables entre les Autochtones et les Européens. (Voir les questions directrices suggérées à l'annexe 4.31.)

Encourager les élèves à activer leurs connaissances des interactions entre ces deux peuples depuis leurs premières rencontres jusqu'à 1867.

Mener une discussion plénière pour partager les divers exemples relevés par les élèves.
(CC-001, CI-012, VH-010, H-405)

- Mener une discussion sur ce que signifie un rapport juste et équitable entre deux individus ou deux groupes. Inviter les élèves à travailler en partenaires pour remplir l'annexe 4.32 sur le traitement équitable. Expliquer aux élèves le principe de l'équité, qui signifie que les deux partis ont un statut égal et partagent les mêmes droits. Inciter les élèves à relever des exemples de relations dans lesquelles un parti détient plus de pouvoir que l'autre (par exemple entre parent et enfant) et des exemples de relations entre deux égaux (par exemple entre amis).

Mener une discussion sur ce principe d'équité en vue de ce qu'ils ont appris sur les relations autochtones-européennes aux débuts du Canada.

Demander aux élèves de partager avec la classe un exemple contemporain de l'évolution d'une relation plus équitable entre les collectivités autochtones et le gouvernement canadien.

(CC-001, CI-012, VH-010, H-405)

- En faisant référence aux regroupements de la cinquième année, entamer un remue-ménages sur les connaissances acquises. Inviter les élèves à faire une réflexion personnelle sur leurs connaissances dans chacun des regroupements.

Demander aux élèves de remplir individuellement le schéma de l'annexe 4.33, d'en discuter avec deux autres élèves et de l'ajouter à leur portfolio.

(CC-001, CC-002, H-405)

- Encourager les élèves à faire un retour sur leurs connaissances en ce qui a trait aux responsabilités et aux droits des citoyens canadiens. Lister les réponses des élèves au tableau et les encourager à noter les responsabilités et les droits des citoyens dans leur cahier de notes. Inviter les élèves à réfléchir pour savoir si ces responsabilités et droits existaient pour les citoyens en 1867. Proposer aux élèves de faire une recherche pour déterminer si les droits étaient pour tous les citoyens ou seulement pour certains groupes.

Parmi toutes les responsabilités et tous les droits mentionnés, demander à chaque élève de choisir une responsabilité et un droit qu'il considère comme étant les plus importants et d'expliquer son raisonnement.

Insister pour que l'élève explique si cette responsabilité et ce droit existaient en 1867.
(CC-001, CC-003, H-405)



- Amorcer une discussion afin de savoir si aujourd'hui toutes les personnes ont les mêmes droits au Canada. Suite au travail fait précédemment, les élèves feront ressortir le fait que la situation n'était pas la même en 1867. Inviter les élèves à lire le texte de l'annexe 4.34 qui traite du droit de vote au Canada.

Demander aux élèves de nommer les groupes de personnes qui n'avaient pas le droit de vote en 1867 et d'expliquer les raisons pour lesquelles la société de l'époque était organisée de cette manière.

(CI-002, H-200, H-405)

- Proposer aux élèves de faire un remue-méninges en petits groupes sur les droits qu'ils croient être les plus importants pour les membres d'une société démocratique. Proposer aux élèves de prioriser leurs exemples et de créer une liste à présenter à la classe. La classe pourrait ensuite produire une nouvelle liste selon les nouvelles priorités. Inviter les élèves à donner des exemples d'événements dans l'histoire du Canada où des groupes de citoyens n'avaient pas ces droits.

Demander aux élèves de donner des exemples d'événements dans l'histoire du Canada qui illustrent des principes de démocratie.

Suggérer aux élèves de retourner à leurs petits groupes avec la liste de la classe, d'en discuter et de créer une liste des responsabilités impliquées par chaque droit. Entamer une discussion sur le principe que chaque droit a aussi une responsabilité, par exemple, le droit d'exprimer son opinion politique implique la responsabilité de s'informer sur les candidats et de voter, etc.

Citoyenneté et Immigration Canada

<http://www.cic.gc.ca/francais/citoyen/regard/regard-02.html>

- Que signifie la citoyenneté canadienne?

<http://www.cic.gc.ca/francais/citoyen/fiche-droits.html>

- Droits et responsabilités des Canadiens

(CC-001, CC-002, H-405)

- Inciter les élèves à rechercher les groupes qui n'avaient pas les droits de citoyenneté au Canada avant la Confédération, par exemple les Autochtones, les femmes, les Acadiens, les catholiques francophones, ceux qui ne possédaient pas de terres, etc.

Demander aux élèves de choisir un de ces groupes et de créer une affiche ou un dépliant incitant le gouvernement britannique à reconnaître l'injustice du traitement de ce groupe et à faire des changements.

Musée canadien des civilisations

http://www.civilization.ca/hist/elections/el_011_f.html

- Le vote n'a pas toujours été libre et démocratique au Canada

http://www.civilization.ca/hist/elections/el_038_f.html

- Les Indiens et le droit de vote

Citoyenneté et Immigration Canada

<http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/patrimoine/chap-5.html>

- La citoyenneté et l'immigration au Canada

<http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/patrimoine/chap-6.html>

- De nouvelles balises

(CC-001, CC-002, VH-010, H-405)

- Inviter les élèves à écrire une lettre au rédacteur indiquant leur position sur un enjeu de citoyenneté dans le passé ou aujourd'hui. Les élèves peuvent choisir le point de vue d'un des groupes étudiés et imaginer qu'ils représentent le groupe comme auteur de la lettre.

Demander aux élèves de mettre leurs lettres en commun et de discuter comment les enjeux de la citoyenneté ont changé au cours de l'histoire du Canada.

(CC-001, CC-002, VH-010, H-405)

- Entamer une discussion avec les élèves sur la définition d'un citoyen actif et démocrate. Inviter la classe à remplir l'annexe 4.35. Suggérer aux élèves de faire un remue-méninges sur leurs droits et leurs responsabilités dans leurs groupes d'appartenance ou dans leur communauté.

Demander aux élèves d'écrire une réflexion personnelle dans leur cahier de bord en répondant aux questions suivantes :



- *Qu'est-ce que je contribue à mes groupes d'appartenance et à ma communauté?*
- *Qu'est-ce que je fais pour respecter les droits, les opinions et les perspectives des autres?*

Remarques à l'enseignant : Encourager les élèves à réfléchir sur l'importance de leur groupes d'appartenance francophone au Manitoba, au Canada et dans le monde au moyen d'exemples concrets. Inviter les élèves à faire ressortir les avantages de leurs multiples groupes d'appartenance dans une discussion en petits groupes.



Intégration

Choisir un nombre suffisant d'activités afin d'atteindre les résultats d'apprentissage et de faciliter la compréhension des concepts clés visés dans ce bloc.

- Proposer aux élèves de faire un retour sur leur actualité de Radio-Loyaliste du bloc 2. Les inviter à écouter de nouveau la cassette. En utilisant les connaissances acquises cette année, suggérer aux élèves de créer une affiche publicitaire pour inviter des immigrants à venir s'établir au Canada.
- Inviter les élèves à former des groupes et à consulter leur cahier de notes afin de choisir parmi toutes leurs nouvelles connaissances un événement qui les a particulièrement intéressés. Inciter les groupes à écrire un scénario afin de réaliser une vignette d'une minute qui raconte cet événement. Inviter les élèves à organiser le tournage de leur minute. Proposer aux élèves d'organiser un lancement des Minutes de la classe en invitant des membres de leur famille et de la communauté à assister au premier visionnement.
- Suggérer aux élèves de consulter leur cahier de notes et leur toile d'araignée de l'annexe 4.2 afin de choisir parmi toutes leurs nouvelles connaissances un événement qui les a particulièrement intéressés. Proposer aux élèves de préparer un reportage sur cet événement pour un bulletin de nouvelles de la station *TV-Colonies britanniques de l'Amérique*. Enregistrer le bulletin de nouvelles et inviter des gens à venir le visionner. 
- Proposer aux élèves de participer à l'organisation de la fête du Canada dans leur communauté, le premier juillet, en confectionnant des stands consacrés à l'histoire du Canada. Inciter les élèves à inviter les élèves des autres classes à faire une tournée de l'exposition.
- Encourager les élèves à lire le texte *Deux solitudes* (annexe 4.25) et à souligner les principaux points du texte. Inviter les élèves à discuter avec un partenaire si le Canada est encore composé de deux solitudes et à répondre aux questions de l'annexe. Inciter les élèves à discuter des résultats en classe. 



Ressources éducatives suggérées

Regroupement 4 : *Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)*



Ressources imprimées

ARNOLD, Phyllis A., Penney CLARK et Ken WESTERLUND. *Second regard sur le Canada 8*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 8)

- Colonie britannique 1763-1931
- Canada-Ouest et Canada-Est

BASSETT, John, Auldham-Roy PETRIE et Albert LEDOUX. *Laura Secord : une héroïne canadienne*, Longueuil, Éditions Julienne, 1976, coll. « Célébrités canadiennes ». (DREF 971.00924/S445b.FL)

BROWN, Craig. *Histoire générale du Canada*, Montréal, Éditions du Boréal, 1987. (DREF 971 H673)

BUTCHER, Kristin. *Sylvia Stark, Vers la liberté*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)

CAIRO, Mary et Luci SONCIN. *Le Canada notre pays*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 7)

CARLE, Gilles, Camille COUDARI et Jacques LACOURSIÈRE. *Épopée en Amérique : une histoire populaire du Québec*, Imavision, 1997. (DREF 47396/V7173)

- renseignements pour l'enseignant
- 2 vidéos de 52 min

CLARK, Penny, et autres. *Second regard sur le Canada 7*, Edmonton, Éditions Duval, 2001. (DREF 971 S445 7)

- conquête, traités
- loyalistes
- guerre de 1812
- Haut-Canada et Bas-Canada

CRANNY, Michael. *Le Canada : la poussée vers l'Ouest*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002. (DREF 971 C891c)

- Trousse avec manuel et guide de l'enseignant

CREWE, James. *Atlas mondial Beauchemin*, (4^e édition), Laval, Beauchemin, 2002. (DREF 912 A881)

DALY, Ronald. *Atlas scolaire*, Montréal, Guérin, 2000. (DREF 912 D153a)

DAWOOD, Ishie. *Le Canada : son histoire jusqu'au vingtième siècle*, Feuilles d'activités, Edmonton, Éditions Duval, 1993. (DREF 971/D271c)

DEIR, Elspeth, John FIELDING et Louise BÉDARD. *Le Canada : un patrimoine à raconter*, Manuel, Guide de l'enseignement, Cédérom, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, 2001. (DREF 971 D324c7)

DESCHÊNES-DAMIAN, Luc et Raymond DAMIAN. *Atlas historique du Canada*, Montréal, Guérin, 1990. (DREF 911.71/D446a)

- Béringie
- population des Premières nations
- Vikings
- explorations
- Nouvelle-France

EMMOND, Kenneth. *Le Manitoba*, Montréal, Grolier, 1998.
(DREF 971.27 E54m)

GAGNON, Christian et Rachel BÉGIN. *Paysages d'ici et d'ailleurs, 3^e cycle du primaire : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, Guide pédagogique des cahiers d'apprentissage 5 : A, B, C, D, Laval, HRW, 2003.
(DREF 971.401 G135p 5)

GILMOR, Don, Pierre TURGEON et Achille MICHAUD. *Le Canada : une histoire populaire : de la Confédération à nos jours*, Montréal, Fidès, 2001.
(DREF 971 G482c 02)

GROUPE D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES SOCIAUX DE L'UNIVERSITÉ QUEEN'S, *Nos histoires du Canada, module 4 : Un refuge pour les loyalistes*, Montréal, Reflets du patrimoine, La fondation CRB, 1995.
(DREF 971 G882n 04)

GUTSOLE, Marlene. *Je découvre les pionniers du Canada*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2002, coll. « Je découvre ». (DREF 971.03 G984j)

HENBEST, Bruce et Kim HENBEST. *Les premiers habitants du Haut-Canada*, Edmonton, Éditions Duval, 2003. (DREF 971.301 H493p)

- trousse avec manuel et guide de l'enseignant
- loyalistes
- immigration
- Haut-Canada, modes de vie
- annexes reproductibles

MOLDOFSKY, Bryan. *Atlas du Canada Beauchemin*, Laval, Beauchemin, 2002.
(DREF 912.71 B372)

NEERING, Rosemary, Stan GARROD et Daniel BIRCH. *Les loyalistes*, Toronto, Fitzhenry & Whiteside, 1978. (DREF 971.024/N381L)

PORTER, Malcolm. *Amérique du Nord : un atlas illustré*, Hurtubise, Montréal, 2001. (DREF 912.7 P874a)

SIMARD, Marc. *Papineau et les patriotes de 1837*, Agincourt, Société canadienne du livre, 1983, coll. « Bâtisseurs du Canada ». (DREF 971.4020924/P217s)

STANBRIDGE, Joanne. *Poundmaker, un chef pacifiste*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)

STERLING, Sharon. *Nos origines, cahier de feuilles reproductibles*, cédérom de feuilles reproductibles, 204 p., Montréal, Éducation Chenelière, 2005, coll. « Horizons ». (DREF 971 S838n)

STERLING, Sharon. *Nos origines*, Québec, Éditions de la Chenelière, 2004, coll. « Horizons ». (DREF)

WISHINSKY, Freida. *David Thompson, profession : cartographe*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)

ZWEIG, Eric. *Sir John A. Macdonald*, Montréal, Édition de la Chenelière, 2005, coll. « Biographies canadiennes ». (DREF)

Ressources multimédia

1867, la Confédération, Toronto, Les productions Entre-amis, 1980, coll. « Conflits de valeurs. La société canadienne-française en transition* ». (DREF JCWE/5342)

- vidéo de 11 min

La Confédération à ses débuts, 1867-1873, carte géographique, coll. « Le Canada et son histoire. L'évolution politique et territoriale du Canada », (DREF CARTE P911.71 B825 26)

Artisans de notre histoire 7, La Confédération. [1] : Alexander Galt, l'idéaliste impénitent. John A. Macdonald, l'intuition fantastique. Charles Tupper, le magnanime.

Montréal, Office national du film du Canada, 1995. (DREF KBBA/V4580)

- vidéo de 83 min

Ça se passait de même... chansons d'hier, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1987. (DREF B.M./784.4/C111)

Centre de psychologie et de pédagogie, *Histoire du Canada; Canada 1760 – 1867*, Montréal, 1970. (DREF DIAPOSITIVE/971.02/H673)

- 72 diapositives et livret

Chansons folkloriques françaises, Jacques LABRECQUE, Les Disques Fonovox, 1995, un disque compact. (DREF D.C./782.42162/L126c)

Chansons traditionnelles, LABRECQUE, Jacques. Les Disques Fonovox, 1995. (DREF D.C./782.42162/L126c)

Crise de croissance – Former une nation, STANFIELD, David, Denise BOITEAU et Davy VINCENT, Toronto, TV Ontario, 1986.

(DREF CDKS/V 8365 + G)

- vidéo de 29 min

George-Étienne Cartier, le lion du Québec, Montréal, 1962, coll. « Artisans de notre histoire », Office national du film. (DREF 54967/V5677)

- vidéo 28 min

John A. Macdonald, l'intuition fantastique, Montréal, 1962, coll. « Artisans de notre histoire », Office national du film. (DREF JBMB/V5918)

- vidéo de 28 min

La Guerre de 1812, Montréal, Office national du film, 1966.

(DREF JBLY/V6241)

- vidéo de 28 min

La Guerre de 1812, Montréal, Office national du film, 1965.

(DREF DIAPOSITIVE/971.03/G934)

- 30 diapositives et dépliant

La maison des loyalistes, Montréal, Office national du film du Canada, 1971.

(DREF DIAPOSITIVE/728.609715/M231)

- 10 diapositives et dépliant

LORENCE, Alan, Anthony BERRY et Alasdair GILLIS. *La guerre de 1812, The War of 1812*, CR-ROM, Montréal, Galafilm Multimédia, 2000.

(DREF CD-ROM 973.52 G934)

La rupture définitive – Lutte pour la survie, STANFIELD, David, Denise BOITEAU et Davy VINCENT, Toronto, TV Ontario, 1986. (DREF V8364 + G)
- vidéo de 29 min

L'évolution politique du Canada : l'Acte d'Union de 1840, de Gaston BEAUDET et autres, Montréal, Amérix, 1971, coll. « Le Canada et son histoire ».
(DREF CARTE/911.71/B373e)
- Carte géographique

L'évolution politique du Canada : les insurrections de 1837-1838, BEAUDET, Gaston, Jean-Pierre ARBOUR, Francine BELLIVEAU et André LAVALLÉE, Montréal, Amérix, 1971. (DREF CARTE/911.71/B373e)
- Carte géographique

Le Canada et la Révolution américaine : l'immigration des loyalistes, BEAUDET, Gaston, Jean-Pierre ARBOUR, Francine BELLIVEAU et André LAVALLÉE, Montréal, Amérix, 1971. (DREF CARTE/911.71/B373c)
- Carte géographique

Le Canada, une histoire populaire : épisode 5A, Une question de loyauté (1775 à 1815), Montréal, Société Radio-Canada, 2001. (DREF 52215/V 8852)
- vidéo de 54 min

Le Canada : une histoire populaire : épisode 7, Rébellions et réformes (1815 à 1850), Montréal, Société Radio-Canada, 2001. (DREF 55705/V8860 + G)
- vidéo de 54 min

Le Canada : une histoire populaire : épisode 8B : Le grand projet (1850 à 1867), Montréal, Société Radio-Canada, 2001.
(DREF 55705/V8860 + G 55708/V8864 + G)
- vidéo de 54 min

Les Arrivants... 1832, Montréal, Compagnie pétrolière impériale, 1977, coll. « Les Arrivants... habitants d'un nouveau monde ». (DREF JBSQ/V8368 + G)
- vidéo de 59 min et feuillet

Les Arrivants... 1847, Montréal, Compagnie pétrolière impériale, 1977, coll. « Les Arrivants... habitants d'un nouveau monde ». (DREF JBSS/V8369 + G)
- vidéo de 59 min et feuillet

Les pionniers du Haut-Canada – Un village du Haut-Canada – La vie dans le Haut-Canada vers 1860, Montréal, Office national du film du Canada, 1968. (DREF MULTI-MÉDIA/917.1403/P662)
- 3 films fixes et livrets

1783, l'arrivée des loyalistes, Toronto, Les Productions Entre-amis, 1980. (DREF JCWA/V5329)
- vidéo de 10 min

Lord Selkirk, Montréal, Office national du film, 1965, coll. « Les artisans de notre histoire », (DREF BRIQ/V6032)
- vidéo 28 min 1965

Louis-Hippolyte La Fontaine, Montréal, Office national du film, 1962, coll. « Artisans de notre histoire ». (DREF JBMC/V5926)
- vidéo de 28 min

Reflets du patrimoine, Kingston, Fondation CRB, 1993.

(DREF 40937/V8025 + G)

- vidéo de 65 min

Sites Web

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA

http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/4010_f.html

- ligne de temps

ATLAS DU CANADA : EXPLORATION

<http://atlas.gc.ca/site/francais/learningresources/index.html>

- cartes à télécharger

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/exploration/maptopic_view

- l'exploration de 1497-1760 et cartes

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA

<http://www.collectionscanada.ca/cartes/index-f.html>

- cartes du monde depuis 1508 et cartes de l'Amérique du Nord depuis 1566

http://www.collectionscanada.ca/05/0509/050903_f.html

- l'histoire du Canada par thèmes, époques, événements et personnalités

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2300-f.html>

- les personnages impliqués dans la Confédération

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-248-f.html>

- aperçu chronologique des explorateurs

<http://www.collectionscanada.ca/2/8/h8-247-f.html>

- index des explorateurs en ordre alphabétique

http://collection.nlc-bnc.ca/100/200/301/nlc-bnc/confederation_kids-ef/index-f.html

- Confédération pour enfants

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/index-f.html>

- la Confédération canadienne

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/h18-2982-f.html>

- les loyalistes et les loyalistes noirs

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/h18-2001-f.html>

- le Haut-Canada

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2002-f.html>

- le Bas-Canada

- la conquête

<http://www.collectionscanada.ca/2/3/index-f.html>

- exploration de la préhistoire (Béringie) au XX^e siècle

<http://www.collectionscanada.ca/explorateurs/index-f.html>

- de la préhistoire à aujourd'hui

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2101-f.html>

- cartes 1667-1999

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2300-f.html>

- personnalités

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2000-f.html>

- vers la Confédération

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/index-f.html>

- la Confédération pour enfants

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/h2-1701-f.html>

- des cartes du Canada pendant diverses périodes de l'histoire

<http://www.collectionscanada.ca/confederation/jeunesse/h2-1700-f.html>

- tableaux des Pères de la Confédération

<http://www.collectionscanada.ca/2/18/h18-2975-f.html>

- vers la Confédération

<http://data2.archives.ca/ap/c/c006799.jpg>

- tableau des Pères de la Confédération

CANADIAN HERITAGE GALLERY

<http://www.canadianheritage.ca/reproductions/20024.htm>

- tableau des Pères de la Confédération

CANADIANA : LE CANADA EN DEVENIR

http://www.canadiana.org/citm/themes/pioneers/pioneers4_f.html

- les loyalistes

http://www.canadiana.org/citm/images/images_f.html#reb

- cartes et images

http://www.canadiana.org/citm/themes/constitution/constitution10_f.html

- rébellions de 1837-38

http://www.canadiana.org/citm/imagepoppers/c006350_f.html

- tableau des Pères de la Confédération

http://www.canadiana.org/hbc/stories/colony2_f.html

- la colonie de la Rivière-Rouge

CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA

<http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/patrimoine/chap-5.html>

- la citoyenneté et l'immigration au Canada

<http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/patrimoine/chap-6.html>

- de nouvelles balises

<http://www.cic.gc.ca/francais/citoyen/regard/regard-02.html>

- que signifie la citoyenneté canadienne?

<http://www.cic.gc.ca/francais/citoyen/fiche-droits.html>

- droits et responsabilités des Canadiens

<http://www.cic.gc.ca/francais/citoyen/comment.html>

- comment devenir citoyen

COLLECTIONS NUMÉRISÉES DU CANADA

<http://collections.ic.gc.ca/F/visualiser.html>

DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE DU CANADA

<http://www.biographi.ca/FR/index.html>

- index des personnages canadiens

FATHERS OF CONFEDERATION :

<http://www.canadainfolink.ca/confederation.htm>

- tableau des Pères de la Confédération
- biographies des Pères de la Confédération
- ligne de temps des événements menant à la Confédération

GALA FILM

<http://galafilm.com/1812/f/people/index.html>

- guerre de 1812

GOUVERNEMENT DU CANADA

http://www.canadianheritage.org/externallinks/canadagccacanadianaanthm_e.htm

- index du site

GREAT CANADIAN TUNEBOOK

<http://members.shaw.ca/tunebook/errant.htm>

- paroles pour « Un Canadien errant »

HISTORICA

http://cyberligne.histori.ca/cyberligne/htmfr/F-1_2.htm

- immigration

http://cyberligne.histori.ca/crb/htmfr/PLF-1_5.htm

- politique extérieure

<http://www.histori.ca/minutes/minute.do?ID=10302>

- Reflets du patrimoine : Laura Secord, Baldwin et La Fontaine, Le chemin de fer clandestin, Le gouvernement responsable, Les orphelins d'Irlande, Louis Riel.

HUDSON'S BAY COMPANY ARCHIVES : LORD SELKIRK

http://www.canadiana.org/hbc/person/selkirk1_f.html

- biographie de lord Selkirk

KILDONAN PRESBYTERY CEMETERY (site en anglais seulement)

<http://www.kildonanpresbyteriancemetery.com>

- pionniers du Manitoba, inclus les colons de Selkirk

L'AGRICULTURE AU MANITOBA FRANÇAIS, La prairie native : les premiers peuples

<http://www.webmstb.com/prairie/peuple/peuple.html>

L'ENCYCLOPÉDIE CANADIENNE

<http://www.thecanadianencyclopedia.com>

- index du site

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0008442>

- guerre de 1812

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0004796>

- les loyalistes

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0001842>

- la Confédération canadienne

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCETimeline&Params=F3>

- chronologie des événements dans l'histoire du Canada

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=100Events&Params=F3SUB0>

- ligne de temps des événements marquants de l'histoire du Canada

MÉTIS CULTURE AND HERITAGE RESOURCE CENTRE (site en anglais seulement)

http://www.metisresourcecentre.mb.ca/maps/selkirk_grant.htm

- terre accordée à lord Selkirk et la route des colons

MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS

<http://www.civilization.ca/>

- index du site

<http://www.civilisations.ca/hist/canp1/ca15fra.html>

- loyalistes

http://www.civilization.ca/hist/elections/el_011_f.html

- le vote n'a pas toujours été libre et démocratique au Canada

http://www.civilization.ca/hist/elections/el_038_f.html

- les Indiens et le droit de vote
- tableau de la chasse aux bisons

<http://www.civilization.ca/hist/canp1/ca13fra.html>

- les Métis, chasseurs de bison

http://www.civilization.ca/educat/oracle/modules/dmorrison/page01_f.html

- renseignements sur les Inuit et la Compagnie de la Baie d'Hudson

http://www.civilization.ca/orch/www04j_f.html#franc

- les régimes français et britannique

http://www.vmnf.civilization.ca/vmnf/explor/expled_f.html

- les explorateurs

MUSÉE MCCORD

http://www.mccord-museum.qc.ca/fr/clefs/circuits/GE_P1_2_FR.html

- photos de personnages et événements de la Confédération

MUSÉE VIRTUEL DE L'HISTOIRE ET DE LA CULTURE MÉTISSES

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02170>

- tableau de la chasse aux bisons

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02199>

- tableau de la chasse aux bisons

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02207>

- tableau de la chasse aux bisons

<http://www.metismuseum.ca/resource.php/02058>

NOS RACINES EN LIGNE

<http://www.nosracines.ca/f/home.asp>

- transports, alimentation, loisirs

OPÉRATION DIALOGUE

<http://www.operation-dialogue.com/f/Histoire.html>

- préhistoire à nos jours

<http://www.operation-dialogue.com/f/geographie.html>

- cartes et noms des lieux

http://www.operation-dialogue.com/f/arts_culture.html

- artistes autochtones et musée

[http://www.operation-dialogue.com/f/canadiens_exceptionnels.html#Entrepreneur\(euse\)s%20et%20industriel\(elle\)s](http://www.operation-dialogue.com/f/canadiens_exceptionnels.html#Entrepreneur(euse)s%20et%20industriel(elle)s)

- canadiens exceptionnels (explorateurs)

PARCS CANADA

Lieu historique national du Canada : Fort-George

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/on/fortgeorge/edu/edu10_f.asp

- les loyalistes

Lieu historique national du Canada : Queenston Heights

http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/on/queenston/index_f.asp

- Guerre de 1812

http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/index_f.asp

- Le coin des enseignants

PATRIMOINE CANADA (Apprenons avec les musées)

http://daryl.chin.gc.ca/GateVmc/BrowseForm.cgi?la=f&db=1&search_i=SOCIAL_STUDIES_F&level=3

- liens sciences humaines avec plusieurs musées

PROJET MÉMOIRE

http://www.thememoryproject.com/passages_fr/passages_index_fr.cfm

- histoires d'immigration et liste d'orateurs qui visitent les écoles

RESSOURCES NATURELLES CANADA

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/territorialevolution/1867/interactivemap_view

- carte du Canada en 1867

http://atlas.gc.ca/site/francais/maps/historical/preconfederation/maptopic_view

- carte du Canada avant la Confédération, 1740 et 1823

<http://thesalmons.org/lynn/maps.html>

- excellent site pour liens à beaucoup de cartes

ROSS HOUSE MUSEUM: (site en anglais seulement)

<http://www.mhs.mb.ca/info/museums/ross/index.shtml>

- renseignements sur la maison contenant des artefacts de la colonie de la Rivière-Rouge

STATISTIQUE CANADA

http://www.statcan.ca/francais/freepub/98-187-XIF/upcan_f.htm

- le Haut-Canada et les loyalistes

http://www.statcan.ca/francais/freepub/98-187-XIF/1800s_f.htm

- recensements des années 1860

VIDÉOTRON

<http://pages.videotron.com/histoire>

- chronologie de l'histoire du Québec depuis 1492

Annexes

5^e année

***Le Canada avant la Confédération :
peuples et récits du territoire***

Annexes polyvalentes

Table des matières

Annexes polyvalentes

Annexe A : Renseignements généraux sur les collectivités autochtones au Canada	288
Annexe B : Le concept du développement durable	289
Annexe C : Tâches, productions et activités en sciences humaines	290
Annexe D : Portfolio – Table des matières	292
Annexe E : Portfolio – Fiche d’identification.....	293
Annexe F : Vue d’ensemble des thèmes étudiés en sciences humaines	294
Annexe G : Tableau cumulatif des habiletés en sciences humaines de la 3 ^e année à la 6 ^e année.....	295
Annexe H : Autoévaluation des habiletés de collaboration et de communication.....	300
Annexe I : Un modèle du processus de recherche	301
Annexe J : Une grille d’observation des habiletés de traitement de l’information	302
Annexe K : Une grille d’observation des habiletés de pensée critique et créative.....	303
Annexe L : La délibération structurée	304
Annexe M : Modèle de la prise de décisions par consensus	305
Annexe N : Sources primaires et secondaires	306
Annexe O : Les fêtes Historica	308

Annexe A : Renseignements généraux sur les collectivités autochtones au Canada

La *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît trois groupes principaux d'Autochtones : les Indiens, les Inuit et les Métis.

- Le gouvernement fédéral (Affaires indiennes et du Nord Canada 2000) répartit les Indiens en trois catégories : les Indiens inscrits, les Indiens non inscrits et les Indiens visés par des traités.
 - Les *Indiens inscrits* le sont au sens de la *Loi sur les Indiens* et, à ce titre, ils peuvent parfois se prévaloir de droits issus de traités.
 - Un *Indien non inscrit* est « une personne indienne qui n'est pas inscrite au sens de la *Loi sur les Indiens* ».
 - Un *Indien visé par un traité* est « un Indien inscrit et membre d'une Première nation qui a signé un traité avec la Couronne ».

Même si le mot « Indien » est une erreur historique que de nombreux Autochtones trouvent offensante, c'est le terme juridique employé par le gouvernement fédéral. Le terme de *Premières nations* est accepté et c'est celui qui est utilisé dans le présent document pour parler des Autochtones que le gouvernement du Canada qualifie d'Indiens.

Le terme *Premières nations* est entré dans l'usage dans les années 1970 et signifie à la fois les Indiens inscrits et non inscrits. Il n'existe aucune définition juridique de ce terme, jusqu'à ce que la *Loi sur les Indiens* ne soit amendée. Un grand nombre d'Indiens ont adopté l'expression *Première nation* pour remplacer le mot « bande » dans le nom de leur communauté. Plusieurs Premières nations ont également choisi de remplacer la version anglicisée ou francisée de leur nom par la version originale autochtone.

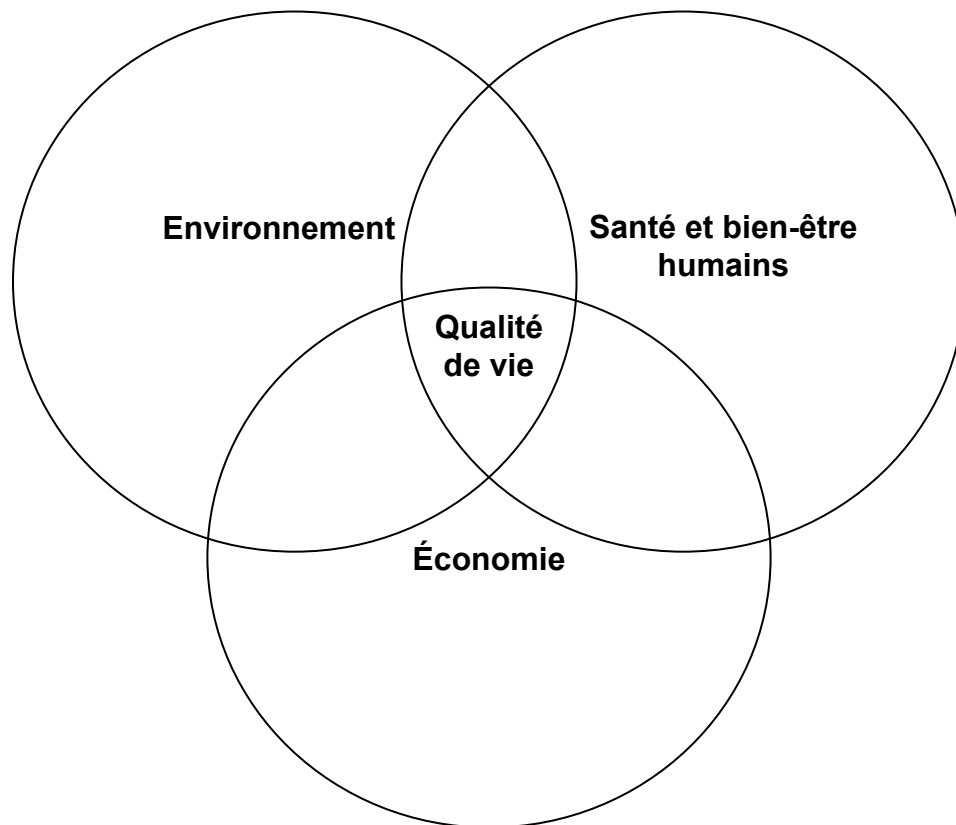
- Les Métis sont des personnes d'ascendance mixte qui « possèdent des ancêtres européens et issus d'une Première nation, se désignant elles-mêmes au moyen du vocable « Métis » et se distinguant ainsi des membres des Premières nations, des Inuit et des non-Autochtones (Affaires indiennes et du Nord Canada 1997). Selon la définition de la nation métisse, on entend par Métis une personne qui se désigne elle-même comme « Métis », dont les ancêtres proviennent de la patrie historique des Métis de l'Ouest central de l'Amérique du Nord et qui est acceptée par la nation métisse en tant que membre du peuple historique nommé dans l'article 35 de la Constitution de 1982. Metisnation.ca (trad. libre) : <http://www.metisnation.ca/MNA/defining1.html>
- Les Inuit sont « des Autochtones du Nord canadien qui vivent au-delà de la limite forestière au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest, dans le Nord québécois et au Labrador » (Affaires indiennes et du Nord Canada 2001).

Les Autochtones du Manitoba préfèrent s'identifier en fonction de leur appartenance linguistique. Il s'agit des groupes linguistiques suivants :

- Anishinabe (Ojibway ou Saultaux)
- Dénés
- Nahayowak (Cris)
- Oji-Cri
- Oyata (Dakota)

Il existe aussi des collectivités inuites autour de la baie d'Hudson, dont la langue est l'inuktitut. Les Métis, qui se retrouvent dans plusieurs régions de la province, parlent la langue mitchif. Chacun des groupes autochtones du Manitoba possède ses propres traditions, ses modes de vie et son histoire.

Annexe B : Le concept du développement durable



Santé et bien-être humains durables : État de coexistence harmonieuse au sein de la communauté locale, nationale et mondiale, et avec la nature. Une société viable est une société qui est saine sur les plans physique, psychologique, spirituel et social, et qui accorde une importance primordiale au bien-être des particuliers, des familles et des collectivités.

Environnement durable : Environnement où les processus essentiels au maintien de la vie et les ressources naturelles de la Terre sont préservés et régénérés.

Économie durable : Économie qui permet un accès équitable aux ressources et qui offre des débouchés à tous. Elle se caractérise par des décisions, des politiques et des pratiques de développement qui respectent les réalités et les différences culturelles et qui ménagent les ressources de la planète. Une économie durable met en œuvre des décisions, des politiques et des pratiques de façon à limiter au maximum leurs effets sur les ressources et à maximiser la régénération de l'environnement naturel.

Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.

- Commission mondiale de l'environnement et du développement, 1987

Source : *L'éducation pour un avenir viable* (2001), Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.

Annexe C : Tâches, productions et activités en sciences humaines*

Dans le but d'éviter la répétition du projet de recherche écrit, voici des exemples de divers types de productions et de projets qui pourraient être utilisés comme outils d'apprentissage ou d'évaluation.

<p>1. Schémas organisateurs pour idées et information :</p> <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 », avantages et inconvénients- tableau de comparaison- ligne de temps illustrée et annotée- schéma SVA plus	<p>3. Productions écrites : (varier la perspective ou le point de vue)</p> <ul style="list-style-type: none">- biographie- compte rendu de lecture- éditorial- compte rendu de film- itinéraire- journal personnel- lettre au rédacteur- proposition de projet- discours- esquisse de personnage- critique de livre ou de film- éloge (personnage historique)- chronique de journal- reportage (actualité, événement historique)- réflexion- directives, mode d'emploi- lettre persuasive- questionnaire ou sondage- manuscrit d'une pièce de théâtre- scénarimage (vidéo)
<p>2. Variantes de prise de notes :</p> <ul style="list-style-type: none">- formuler une définition- élaborer une description (caractéristiques essentielles)- formuler un schéma de catégories- classer une série d'idées- écrire un résumé des points saillants- écrire une réaction personnelle- écrire une réflexion personnelle	<p>4. Types d'essais ou de travaux de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none">- descriptif- comparatif- cause et effet- problème et solution- narration ou chronologie- énoncé de position

*Liste adaptée avec la permission de Linda McDowell (2003).

Annexe C (suite) : Tâches, productions et activités en sciences humaines*

<p>5. Représentations visuelles :</p> <ul style="list-style-type: none">- cartes (physiques, topographiques, thématiques, politiques, climatiques)- coupe transversale- graphiques- croquis de terrain- histogrammes- pictogrammes- profil de personnage- ligne de temps- pyramide de population- graphique (à barres, linéaires, circulaires)- graphique de corrélation	<p>7. Constructions :</p> <ul style="list-style-type: none">- reproduction d'artefact- invention- exposition ou étalage de musée- outils- costumes- modèle- marionnette- scène d'une pièce historique- sculpture, gargouille- modèle ou plan architectural- site archéologique
<p>6. Productions créatives :</p> <ul style="list-style-type: none">- annonce publicitaire- jaquette de livre- collage- maquette- diorama- exposition ou dissertation photographique- affiche- vidéo- photographie- croquis, esquisse- bannière- dépliant- bande dessinée- caricature- logiciel- portfolio- album de coupures- affichage ou exposition- film animé, bande dessinée	<p>8. Présentations orales :</p> <ul style="list-style-type: none">- interprétation d'œuvres d'art- démonstration et description d'artefacts ou d'objets historiques- analyse de photos historiques ou géographiques- classification et analyse d'images- débat- défilé de mode- interview- reportage- discours d'un personnage célèbre- présentation de prix- spectacle de marionnettes- reconstitution dramatique- sketch- dramatisation- annonce publicitaire- jeu de rôles- groupe d'experts- compte rendu oral- délibération structurée- présentation multimédia- pièce de théâtre- chanson- danse- démonstration- manifestation- simulation- improvisation- lecture dramatique- récitation de poésie

*Liste adaptée avec la permission de Linda McDowell (2003).

Annexe D : Portfolio
Table des matières

Nom : _____ Date : _____

Pièce	Type de travail	Date	Choisie par
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

** Chaque pièce devrait être accompagnée d'une fiche d'identification.*

**Annexe E : Portfolio
Fiche d'identification**



Nom : _____ Date : _____

Fiche d'identification

Nom de la pièce : _____

Description du travail :

Remarques et réflexions personnelles au sujet de ce travail :

Ton niveau de satisfaction personnelle par rapport à ce travail :

1

2

3

peu satisfait(e)

très satisfait(e)

Annexe F : Vue d'ensemble des thèmes étudiés en sciences humaines

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

Annexe G : Tableau cumulatif des habiletés en sciences humaines de la 3^e année à la 6^e année

Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique		
	3^e année :	4^e année :
H-100	collaborer avec les autres pour partager des idées et des responsabilités et pour prendre des décisions de groupe	collaborer avec les autres pour partager des idées et des responsabilités et pour prendre des décisions de groupe
H-101	résoudre les conflits d'une manière juste et pacifique	résoudre les conflits d'une manière juste et pacifique
H-102	interagir avec les autres de manière juste et respectueuse	interagir avec les autres de manière juste et respectueuse
H-103	prendre des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et d'une préoccupation pour l'environnement	prendre des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et d'une préoccupation pour l'environnement
H-104	considérer les droits et les opinions des autres dans ses interactions	négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus

Habiletés pour la citoyenneté active et démocratique		
	5^e année :	6^e année :
H-100	collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités	collaborer avec les autres afin d'établir des objectifs et d'assumer ses responsabilités
H-101	employer une variété de stratégies pour résoudre des conflits d'une manière juste et pacifique, <i>par exemple l'éclaircissement, la négociation, le compromis</i>	employer diverses stratégies pour résoudre des conflits d'une manière juste et pacifique <i>par exemple l'éclaircissement, la négociation, le compromis</i>
H-102	prendre des décisions en faisant preuve d'équité lorsque l'élève interagit avec les autres	prendre des décisions en faisant preuve d'équité dans ses interactions avec les autres
H-103	prendre des décisions faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et d'une préoccupation pour l'environnement	prendre des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et d'une préoccupation pour l'environnement
H-104	négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus et pour résoudre des problèmes	négocier avec les autres de manière constructive pour arriver à un consensus et pour résoudre des problèmes
H-105	reconnaître le parti pris et la discrimination et proposer des solutions	reconnaître le parti pris et la discrimination et proposer des solutions
H-106	respecter les lieux et les objets d'importance historique, <i>par exemple les lieux de sépultures, les monuments commémoratifs, les artefacts</i>	respecter les lieux et les objets d'importance historique, <i>par exemple les lieux de sépultures, les monuments commémoratifs, les artefacts</i>

Habiletés de traitement de l'information et des idées		
	3^e année :	4^e année :
H-200	sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, <i>par exemple des cartes, des atlas</i>	sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, <i>par exemple les cartes, les atlas</i>
H-201	organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source, <i>par exemple des cartes, des schémas, des résumés, des diagrammes conceptuels</i>	organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source, <i>par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels</i>
H-202	employer des expressions ou des termes appropriés pour décrire la durée	employer des expressions ou des termes appropriés pour décrire des durées, <i>par exemple une décennie, une génération, un siècle; au commencement de la Terre, au temps de nos ancêtres</i>
H-203	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche
H-204	employer des lignes de temps pour organiser de l'information en ordre chronologique	créer des lignes de temps et d'autres schémas visuels pour situer chronologiquement des personnages ou des événements et faire des liens entre eux
H-205	dresser des cartes comprenant un titre, une légende et une rose des vents	dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents et une grille
H-206	interpréter des cartes comprenant un titre, une légende et une rose des vents	interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents et une grille
H-207	employer les points cardinaux pour décrire la position relative de lieux sur des cartes et des globes	employer les points cardinaux, les points intermédiaires et des grilles simples pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes
H-208		s'orienter en observant le paysage, en faisant appel à des connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou d'autres outils et technologies, <i>par exemple le soleil, la lune et les étoiles, les inuksuit, le système de localisation GPS</i>

Habiletés de traitement de l'information et des idées		
	5^e année :	6^e année :
H-200	sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, <i>par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique</i>	sélectionner de l'information à partir de sources orales, visuelles, matérielles, imprimées ou électroniques, <i>par exemple les cartes, les atlas, l'art, les chansons, les artefacts, les comptes rendus, les légendes, les biographies, la fiction historique</i>
H-201	organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source, <i>par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels</i>	organiser et enregistrer des informations en utilisant une variété de formats et en indiquer correctement la source, <i>par exemple les cartes, les schémas, les résumés, les diagrammes conceptuels</i>
H-202	distinguer les sources d'information primaires des sources d'information secondaires au cours d'une recherche	distinguer les sources d'information primaires des sources d'information secondaires au cours d'une recherche
H-203	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche	choisir et employer des technologies et des outils appropriés pour réaliser une tâche
H-204	créer des lignes de temps et d'autres schémas visuels pour situer chronologiquement des personnages ou des événements et faire des liens entre eux	créer des lignes de temps et d'autres schémas visuels pour situer chronologiquement des personnages ou des événements et faire des liens entre eux
H-205	dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle	dresser des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une échelle ainsi que la latitude et la longitude
H-206	interpréter des cartes comprenant un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle	choisir et interpréter divers types de cartes dans un but précis
H-207	employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes	employer la latitude et la longitude pour situer et décrire des lieux sur des cartes et des globes
H-207A	employer des connaissances traditionnelles pour comprendre le paysage et l'environnement naturel	employer des connaissances traditionnelles pour comprendre le paysage et l'environnement naturel
H-208	s'orienter en observant le paysage, en faisant appel à des connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou d'autres outils et technologies	s'orienter en observant le paysage, en faisant appel à des connaissances traditionnelles ou en utilisant une boussole ou d'autres outils et technologies

Habilités de pensée critique et créative		
	3^e année :	4^e année :
H-300	formuler des questions pour orienter une recherche	formuler des questions pour orienter une recherche
H-301	considérer les avantages et les inconvénients de solutions à un problème	considérer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème
H-302	tirer des conclusions à partir d'informations et de preuves	tirer des conclusions à partir d'informations et de preuves
H-303	réviser ses idées et ses opinions à la lumière de nouvelles informations	évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées
H-304	distinguer les faits des opinions	distinguer les faits des opinions
H-305		observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche, <i>par exemple des artefacts, des photographies, des œuvres d'art</i>

Habilités de pensée critique et créative		
	5^e année :	6^e année :
H-300	choisir un sujet et déterminer les buts d'une enquête et d'une recherche historique	choisir un sujet et déterminer les buts d'une enquête et d'une recherche historique
H-301	évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème	évaluer les avantages et les inconvénients des solutions à un problème
H-302	tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves	tirer des conclusions à partir de recherches et de preuves
H-303	évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées	évaluer ses représentations à la lumière de nouvelles informations et de nouvelles idées
H-304	distinguer les faits des opinions et des interprétations	distinguer les faits des opinions et des interprétations
H-305	observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche, <i>par exemple les artefacts, les photographies, les œuvres d'art</i>	observer et analyser des documents matériels et figurés au cours d'une recherche, <i>par exemple les artefacts, les photographies, les œuvres d'art</i>
H-306	évaluer la validité des sources d'information, <i>par exemple le but, le contexte, l'authenticité, l'origine, l'objectivité, la preuve, la fiabilité</i>	évaluer la validité des sources d'information, <i>par exemple le but, le contexte, l'authenticité, l'origine, l'objectivité, la preuve, la fiabilité</i>
H-307	comparer des comptes rendus divergents d'événements historiques	comparer des comptes rendus divergents d'événements historiques
H-308	comparer divers points de vue à partir d'une variété de sources d'information	comparer divers points de vue à partir d'une variété de sources d'information
H-309	interpréter l'information et les idées véhiculées dans divers médias, <i>par exemple l'art, la musique, le roman historique, le théâtre, les sources primaires</i>	interpréter l'information et les idées véhiculées dans divers médias, <i>par exemple l'art, la musique, le roman historique, le théâtre, les sources primaires</i>
H-310	reconnaître que les interprétations historiques sont sujettes au changement à mesure que de nouvelles informations sont découvertes et reconnues	reconnaître que les interprétations historiques sont sujettes au changement à mesure que de nouvelles informations sont découvertes et reconnues

Habilités de communication		
	3^e année :	4^e année :
H-400	écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue	écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue
H-401	employer un langage respectueux de la diversité humaine	employer un langage respectueux de la diversité humaine
H-402	appuyer ses idées et ses opinions sur de l'information et des observations	appuyer ses idées et ses opinions sur de l'information et des observations
H-403	présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques	présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques

Habilités de communication		
	5^e année :	6^e année :
H-400	écouter les autres pour comprendre leurs points de vue	écouter les autres pour comprendre leurs points de vue
H-401	employer un langage respectueux de la diversité humaine	employer un langage respectueux de la diversité humaine
H-402	exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question	exprimer avec conviction des points de vue divergents sur une question
H-403	présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques	présenter de l'information et des idées à l'aide de moyens oraux, visuels, concrets ou électroniques
H-404	dégager et préciser des questions et des idées au cours de discussions	dégager et préciser des questions et des idées au cours de discussions
H-405	exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée	exprimer ses croyances et ses points de vue en ce qui a trait à une question donnée

Annexe H : Autoévaluation des habiletés de collaboration et de communication

(Habiletés visées : H-100, H-101, H-102, H-103, H-104, H-105, H-400, H-401, H-402, H-404)

Nom de l'élève : _____

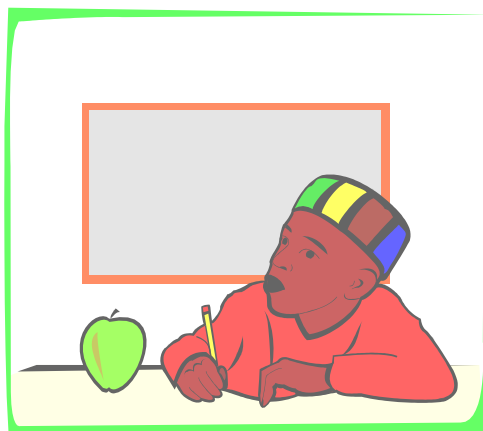
Rendement :

4 = très satisfait(e) 3 = satisfait(e) 2 = Je dois améliorer 1 = pas assez d'effort

Indicateur	Rendement	Mes observations
Je coopère pour fixer les buts du groupe et diviser les tâches.		
Je fais ma part pour accomplir les responsabilités du groupe.		
J'emploie différentes manières de prévenir ou de résoudre des conflits.		
Je tiens compte de ce qui est juste et de ce qui est équitable quand je propose une décision.		
Je reconnais les paroles, les attitudes ou les actes discriminatoires et je propose des solutions.		
Je suis responsable de l'environnement.		
Je négocie avec les autres pour résoudre des problèmes.		
J'écoute les autres pour comprendre leurs points de vue.		
J'emploie toujours un langage respectueux des différences.		
Je réfléchis avant d'exprimer mon opinion, et je cherche toujours à m'informer avant de prendre position.		
Je tente de clarifier les opinions du groupe en posant et en répondant à des questions pendant une discussion.		
Observations d'un pair :		
Observations de l'enseignant :		

Annexe I : Un modèle du processus de recherche

Les étapes de la recherche	
<p>Première étape Définir le sujet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poser une question directrice • Résumer ce qu'on connaît déjà • Décider comment on traitera le sujet • Élaborer un plan de travail provisoire
<p>Deuxième étape Trouver une variété de sources d'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer les sources et les outils nécessaires • À l'aide de mots clés, trouver diverses sources pertinentes
<p>Troisième étape Sélectionner des sources appropriées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Classer et sélectionner les sources • Noter les références au complet
<p>Quatrième étape Prélever les données relatives au sujet d'enquête</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et prendre des notes • Classer et ordonner les notes selon les idées principales • Réviser le plan provisoire au besoin
<p>Cinquième étape Interpréter l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'information recueillie • Évaluer l'information; choisir des citations • Dresser des diagrammes, tableaux ou cartes
<p>Sixième étape Communiquer l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger le texte en ses propres mots • Citer les sources • Réviser le travail • Choisir le format de présentation
<p>Faire un retour sur la démarche suivie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer sa démarche et son produit



Annexe J : Une grille d'observation des habiletés de traitement de l'information

(Habilités visées : H-200, H-201, H-202, H-203, H-204, H-205, H-206)

Nom de l'élève : _____

4 = toujours

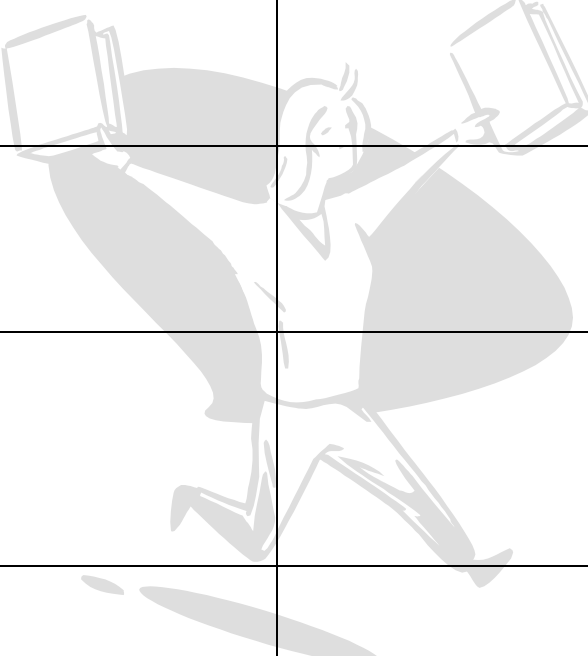
3 = régulièrement

2 = de temps
en temps

1 = rarement

0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observation
Choisit une variété de ressources pour la recherche		
Utilise divers formats pour organiser son information		
Reconnaît les sources primaires et les sources secondaires		
Emploie divers outils pour réaliser la tâche		
Interprète et dresse des cartes		
Crée des lignes de temps		



Annexe K : Une grille d'observation des habiletés de pensée critique et créative

(Habiletés visées : H-300, H-301, H-302, H-304, H-305, H-306, H-307, H-308)

Nom de l'élève : _____

4 = toujours

3 = régulièrement

2 = de temps
en temps

1 = rarement

0 = jamais

Indicateur	Rendement	Observations
Choisit son sujet et détermine les buts de la recherche		
Évalue les solutions à un problème		
Tire des conclusions à la lumière de sa recherche		
Distingue les faits des opinions		
Choisit et évalue une variété de ressources		
Compare divers points de vue et comptes rendus		
Reconnaît que l'interprétation de l'histoire peut changer avec le temps		

Annexe L : La délibération structurée*

Cette stratégie vise la discussion d'un enjeu au moyen du co-apprentissage et amène les élèves à réfléchir sur diverses perspectives. En tant qu'alternative au débat formel, la délibération n'a pas de gagnant ni de perdant. Il est suggéré de cibler une habileté coopérative en particulier avant de commencer le processus (par exemple, H – 400, *écouter les autres de manière active pour comprendre leurs points de vue*), et de fournir aux élèves des indicateurs descriptifs de l'habileté visée.

1. Choisir, avec les élèves, une question à délibérer ou une décision à prendre.

- La question doit se prêter à une décision ou un énoncé de position *pour* ou *contre*.
- Les élèves doivent avoir accès à des informations et à des preuves pour appuyer le pour et le contre d'une position.

2. Déterminer les équipes et les rôles.

- Regrouper les élèves en équipes de quatre : deux élèves prennent la position du pour et deux élèves prennent la position du contre.
- Recueillir des données pour appuyer les deux positions ou assigner cette tâche aux élèves.

3. Préparer l'énoncé de position.

- Les élèves préparent leur énoncé de position en partenaires, et recueillent des informations et des preuves solides pour appuyer leur position.

4. Présenter l'exposé du pour et du contre.

- Chaque paire d'élèves présente sa position. Les autres élèves écoutent attentivement et notent les points importants.

5. Changer de position.

- Chaque paire d'élèves change maintenant de position. Ils doivent préparer leur énoncé de position et leurs preuves pour appuyer le contraire de leur position initiale.

6. Présenter une perspective contraire.

- Chaque paire d'élèves présente de nouveau. Les autres élèves écoutent attentivement et notent les points importants.

7. Prendre une décision collective.

- Chaque groupe de quatre élèves examine les positions de manière objective. Ils font la synthèse des preuves et des arguments les plus convaincants dans le but de rechercher un consensus sur la question.

8. Faire la mise en commun.

- Chaque groupe de quatre élèves présente ses conclusions à la classe entière.

9. Autoévaluer le travail en équipe.

- Chaque élève évalue sa participation et son interaction en équipe en fonction de l'habileté visée. L'enseignant peut fournir aux élèves une grille d'appréciation ou les élèves peuvent la créer eux-mêmes.

* Stratégie adaptée par Linda McDowell, basée sur Johnson et Johnson (1979), « Conflict in the Classroom: Controversy and Learning », *Review of Educational Research*, vol. 49, n°1.

Annexe M : Modèle de la prise de décisions par consensus

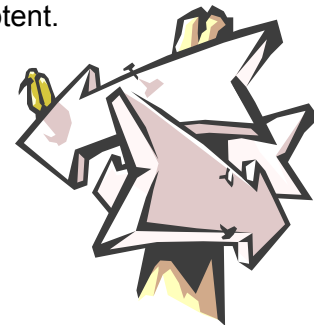
La prise de décisions par consensus est un processus collectif complexe qui repose sur une compréhension de certains principes de base ainsi que sur l'application de diverses habiletés interpersonnelles. Les élèves doivent comprendre que le consensus n'est pas atteint au moyen du vote majoritaire, ni du simple compromis, mais qu'il est le résultat de négociations. Le but de la prise de décisions par consensus est de trouver une solution novatrice qui reflète les perspectives de chaque membre de l'équipe. Pour cette raison le consensus nécessite des habiletés d'écoute active et exige un haut niveau d'engagement de la part des membres de l'équipe.

Principes de base :

- Chaque individu est égal et peut offrir une perspective valable au groupe.
- Chacun a le droit, mais non l'obligation, de changer d'avis.
- La décision est prise lorsque tous les membres du groupe l'acceptent.

Éléments indispensables :

- Volonté de chacun de partager le pouvoir
- Respect des rôles assignés
- Engagement de chacun sur le procédé
- Objectif commun et clair
- Animateur neutre et accepté par le groupe



Conseils pratiques :

- Généralement, une équipe hétérogène de quatre à six membres est efficace dans la prise de décisions collective.
- Les élèves se disposent en cercle ou s'assoient l'un en face de l'autre.
- Accorder à chaque élève l'occasion de jouer un rôle de leadership au cours de l'année.
- L'intervention de l'enseignant dans les groupes devrait être minimale.
- Au début de l'année, l'enseignant peut établir une démarche à suivre. Il est utile d'établir un temps spécifique désigné à la phase de *dialogue*, dont le but est l'échange d'idées, et un moment où l'on passe à la phase de *discussion*, dont le but est d'arriver à une décision.

Rôles possibles :

Si les élèves ont peu d'expérience en co-apprentissage, il serait utile d'assigner à chacun un rôle spécifique à l'intérieur du groupe. Lorsque leurs compétences en équipe sont plus développées, les élèves peuvent choisir leur propre rôle ou en créer d'autres variantes selon les exigences de la tâche. Voici quelques suggestions de rôles convenables à la prise de décisions par consensus. Tous ces rôles ne sont pas indispensables : leur distribution dépend de la tâche à accomplir ainsi que de la dynamique du groupe en question.

- *L'animateur* pose des questions et encourage chaque membre du groupe à contribuer.
- *Le gardien de la direction* prend la responsabilité de présenter et de soutenir l'idée ou la proposition centrale du groupe.
- *Le porte-parole* rapporte les idées et les décisions fidèlement aux autres groupes.
- *Le gardien du temps* joue le rôle de chronométrateur.
- *Le gardien de l'ambiance* assure que le milieu et le matériel sont propices à la tâche.
- *Le scribe (ou secrétaire)* met les idées en ordre par écrit.
- *Le chercheur* trouve des sources, des définitions et des informations au besoin.
- *Le graphiste ou l'illustrateur* crée des représentations de données ou d'idées.
- *Le gardien de la paix* propose des médiations ou des solutions aux conflits au besoin.
- *Le contrôleur* vérifie si chaque membre de l'équipe est satisfait de la décision prise.

Annexe N : Sources primaires et secondaires

Information pour l'enseignant

Le but de la recherche historique est d'arriver à comprendre les personnes, les idées et les événements du passé. Pour ce faire, on doit 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.

Les sources primaires

Les sources primaires sont les témoignages, traces ou preuves du passé qui ont été créés au moment même où s'est passé 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 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 des 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 exemples 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 basées sur des hypothèses au sujet de la vie du passé;
- des œuvres d'art, de littérature, de musique ou de danse créées plus tard pour représenter une époque historique.

Évaluer l'authenticité des sources :

Encourager les élèves à se poser des questions analytiques sur toute source d'information historique :

- *Quel est le sujet de ce document?*
- *Qui a créé ce document?*
- *Quand et où ce document a-t-il été créé?*
- *Pour quelle fin ou but ce document a-t-il été créé?*
- *Est-ce que ce document exprime des opinions et des émotions?*
- *Est-ce que le message de ce document est appuyé par d'autres sources?*

Suggestions d'activités :

Les historiens essaient de raconter les événements du passé « tels qu'ils ont vraiment eu lieu ». Mais il est impossible de savoir exactement et définitivement ce qui s'est passé. Les témoignages et preuves du passé sont aussi variés que les personnes qui les ont créés. Il serait utile de proposer aux élèves des activités qui les aident à reconnaître ces aspects de la recherche historique. En voici quelques exemples :

- *Demander à deux élèves de raconter un événement du passé auquel ils ont participé. Inviter la classe à comparer les deux comptes rendus. Ensuite demander à deux autres élèves de jouer le rôle de « sources secondaires » en racontant l'événement basé sur les rapports des deux premiers élèves.*
- *Inviter les élèves à jouer un jeu de téléphone en répétant un court récit ou témoignage d'un événement qui a eu lieu récemment en classe, et de le passer d'une personne à l'autre. Par la suite, encourager les élèves à reconnaître comment le message peut être déformé.*
- *Inviter les élèves à nommer ou à recueillir des exemples de sources primaires qui pourraient servir à raconter leur vie dans le futur, par exemple des messages courriel, des lettres et photos, etc.*

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>

Annexe O : Les fêtes Historica

Le programme des fêtes Historica est un projet éducatif dont le but est d'offrir l'occasion aux élèves de la 4^e année au Secondaire 1 de mener des recherches sur l'histoire et le patrimoine canadien et de célébrer leurs apprentissages au cours d'une exposition publique. Les élèves utilisent le support de leur choix pour présenter, dans leur école et leur communauté, ce qu'ils ont appris au sujet de leur histoire.

Le programme des Fêtes comprend trois volets. Le volet local concerne les fêtes organisées au printemps dans les écoles. Le volet régional donne l'occasion aux écoles de toute une division ou de toute une région de se rassembler dans le cadre d'une plus grande exposition. Enfin, une fête nationale a lieu dans une province différente chaque année au mois de juillet. Chaque province et territoire y envoie 15 élèves qui présentent leurs projets et rencontrent des gens venus des quatre coins du pays.

Une fête commence par les projets de classe que les enseignants font avec leurs élèves dans le cadre des cours de sciences humaines et de langue. Ces projets comprennent une recherche historique d'intérêt familial, local ou national. Les auteurs du projet choisissent ensuite un format qui leur permettra de partager leurs découvertes avec les autres. Les projets peuvent prendre plusieurs formes telles que l'affichage, le diorama, la maquette, le texte écrit, la pièce de théâtre, le spectacle ou le site Web. L'étape suivante est celle de la fête proprement dite qui se déroule durant une journée. Le contenu des fêtes est aussi varié que les écoles qui les organisent. Certaines fêtes sont très élaborées et comprennent des activités axées sur le patrimoine telles que des ateliers, des spectacles et des expositions réalisés par le personnel et par des groupes historiques locaux. D'autres fêtes sont beaucoup plus simples, offrant aux élèves l'occasion de partager leurs projets avec l'école et la communauté.

La participation aux fêtes Historica

L'organisation d'une fête Historica est basée sur une approche multidisciplinaire qui encourage la pensée créative et l'initiative des élèves. Les élèves adoptent une grande variété de formats pour leurs projets. L'accent est mis sur l'aptitude à communiquer qui passe par la lecture, le travail de recherche, les entrevues, la mise en forme d'enregistrements, la rédaction, la conception de maquettes et l'exposé oral.

Le travail de recherche offre des occasions d'interaction entre le foyer, l'école et la communauté. Certains sujets amènent les élèves à établir des relations fructueuses avec des personnes d'autres générations. Le programme favorise aussi les partenariats avec des écoles, des musées, des organismes œuvrant dans le domaine du patrimoine, des entreprises ainsi que le grand public. Les entreprises et les groupes communautaires sont encouragés à participer activement au programme en aidant les élèves dans leur recherche, en fournissant des ressources, en animant des ateliers ou en créant leur propre exposition historique.

Critères des fêtes Historica

- Le programme des fêtes Historica n'est pas une compétition mais surtout une occasion de célébrer et de partager les apprentissages des élèves en histoire. Le programme Historica peut suggérer des critères d'évaluation des projets.
- Les enseignants et les élèves doivent s'assurer que les projets sont historiquement exacts.
- Les élèves peuvent soumettre des projets dans la langue de leur choix.
- Les élèves peuvent préparer des projets individuellement ou en groupe. Cependant, les projets sélectionnés pour la fête nationale ne peuvent être représentés que par **un seul élève**.
- Les projets ne doivent contenir aucune injure, ni stéréotype ou élément à caractère choquant.
- Seuls les projets réalisés par des élèves de la 4^e année au Secondaire 1 sont admissibles à la fête nationale. Cependant, les projets sélectionnés pour la fête nationale ne peuvent être représentés que par **un seul élève**.

- Les élèves qui participent à la fête nationale doivent pouvoir fournir un résumé de leur travail en français ou en anglais. Les participants sont responsables des éléments qui constituent leur projet. Les fêtes Historica ne sont pas responsables de la perte ou de la détérioration du matériel des projets.

Lignes directrices des projets

Les élèves peuvent préparer des projets individuellement, à deux ou en groupe.

Les projets doivent se présenter sous forme de création à trois dimensions, de création littéraire ou spectacle, ou présentation multimédia.

Les expositions ne doivent pas dépasser 1 mètre sur 2 mètres, afin de permettre le transport de l'exposition si elle est sélectionnée pour la fête nationale.

Tous les projets doivent avoir un thème canadien et comprendre des recherches effectuées par les participants.

Les élèves doivent s'assurer une présence continue durant la fête afin d'animer leur exposition.

Sujets possibles

- Recherche biographique sur un membre de la famille
- Recherche sur les origines d'un parc, d'une école ou d'un centre sportif de la région
- Recherche sur les origines d'une entreprise établie depuis longtemps dans la communauté
- Étudier la mode, la culture ou les célébrations au fil des années
- Composer un poème ou une chanson sur la vie d'autrefois
- Écrire la biographie d'un Canadien ou d'une Canadienne célèbre
- Rechercher la vie d'un héros, d'un artiste, d'un athlète, d'un personnage politique ou d'un leader de sa communauté
- Décrire un épisode célèbre de l'histoire canadienne
- Se renseigner sur la traite des fourrures
- Illustrer et décrire les symboles canadiens

L'organisation d'une fête Historica

Pour bien réussir une fête Historica, il est important de ne pas fixer d'objectifs trop ambitieux aux élèves et à l'école. Dès le début du processus de planification, il faut prendre en considération les éléments suivants :

1. Fixer le format et le déroulement de la fête.
2. Choisir la date et les heures de la fête.
3. Déterminer l'emplacement des expositions dans l'école.
4. Familiariser le personnel et les élèves avec les lignes directrices du projet. Discuter des sujets possibles et des différentes façons de les présenter.
5. Déterminer les principes de la fête et la méthode d'évaluer le travail des élèves. Décider comment reconnaître la contribution de chaque élève.
6. Organiser la participation des parents et des organismes communautaires ou historiques (par exemple animation d'ateliers, présentation d'expositions ou de spectacles, participation comme juges, discours, etc.)
7. Établir des liens avec d'autres écoles qui organisent une fête Historica.
8. Déterminer les ressources nécessaires pour la recherche des élèves et pour l'organisation de la fête par le personnel.

Pour plus de renseignements sur les fêtes Historica, veuillez consulter le site Web d'Historica au www.histori.ca.

5^e année

Annexes

Les Premiers peuples



Table des matières

Annexes

Regroupement 1 : *Les Premiers peuples*

Annexe 1.1 : Les collectivités autochtones	312
Annexe 1.2 : Les modes de vie des Premiers peuples	315
Annexe 1.3 : Nos connaissances sur les Premiers peuples	316
Annexe 1.4 : La Béringie – Une théorie	317
Annexe 1.5 : La Béringie – Une théorie du pont	318
Annexe 1.6 : Les régions physiques du Canada	319
Annexe 1.7A : Les régions physiques.....	320
Annexe 1.7B : Les régions physiques.....	321
Annexe 1.8 : Carte des territoires des Premiers peuples	322
Annexe 1.9 : Situation des Premiers peuples	323
Annexe 1.10 : Autoévaluation du travail de groupe	325
Annexe 1.11 : La culture	326
Annexe 1.12 : Mode de vie d'un Premier peuple	328
Annexe 1.13 : Tableau comparatif des Premiers peuples	329
Annexe 1.14 : Critères d'évaluation du travail de groupe	333
Annexe 1.15 : Les croyances et les cérémonies	334
Annexe 1.16 : Les diversités du leadership	335
Annexe 1.17 : Les interactions entre les divers groupes des Premiers peuples	336
Annexe 1.18 : Le troc	338
Annexe 1.19 : Échanges entre les Premiers peuples	339
Annexe 1.20 : La citoyenneté active et démocratique	340

Annexe 1.1 : Les collectivités autochtones

Information pour l'enseignant

Les sources regroupent les collectivités autochtones en fonction de leur groupe linguistique, ou en fonction de leur territoire traditionnel avant l'arrivée des Européens. Les modes de vie traditionnels étaient définis par l'environnement naturel qui existait dans leur territoire d'origine. La plupart des collectivités ont reçu des appellations descriptives d'origine européenne, même si chaque groupe autochtone avait son propre nom dans sa langue d'origine. De nos jours, plusieurs Premières nations retournent à leurs noms d'origine, qui signifient souvent simplement « le peuple ». Cette liste non exhaustive donne des noms de peuples et de collectivités dans chacune des grandes régions culturelles traditionnelles.

Il existe dix grands groupes linguistiques chez les Premières nations, chacun composé de plusieurs langues ou dialectes particuliers à des collectivités locales. Toutes les collectivités inuites parlent des dialectes de la même langue : *l'inuktitut*.

Les Premiers peuples des forêts de l'Est

Béothuks : Ce peuple habitait la région de Terre-Neuve; mode de vie basé surtout sur la pêche; le premier groupe autochtone à avoir des contacts avec les Européens; ils sont disparus peu après à cause de maladies contractées des Européens.



Mi'kmaq : Ce peuple habitait des villages au long des baies et rivières dans la région Atlantique, surtout au Nouveau-Brunswick et en Gaspésie; leur mode de vie dépendait de la chasse et de la pêche.



Hurons (nom donné par les Français), *Wendat*, leur nom autochtone : Ce peuple était une confédération de cinq collectivités qui habitaient des villages dans la région de la baie Géorgienne et du lac Simcoe, dans le sud de l'Ontario. Ils pratiquaient l'agriculture (le maïs, les haricots, les courges et les citrouilles); les *Pétuns*, un groupe allié aux Hurons, cultivaient aussi le tabac.



Algonquiens : Un groupe de collectivités dans l'ouest du Québec et l'est de l'Ontario, surtout dans les forêts autour du lac Supérieur, du lac Huron et de la rivière Outaouais. Ils vivaient en petites bandes plutôt indépendantes et pratiquaient la chasse; ils sont devenus très actifs dans la traite des fourrures avec les Européens.

Iroquois, « *Haudensaunee* », leur nom autochtone : Une confédération de cinq groupes (les Sénécas, les Cayugas, les Onondagas, les Oneidas et les Mohawks); à laquelle s'ajoute plus tard les Tuscaroras. Ils habitaient des villages de la partie nord de l'état de New York et dans l'extrême sud du Québec. Leurs premiers contacts européens au Canada étaient avec Jacques Cartier à Stadacona (Québec) et Hochelaga (Montréal).



Cris : Ce peuple autochtone parlait divers dialectes et vivait à l'origine autour de la baie James. Plus tard ils ont occupé un grand territoire s'étendant du Québec jusqu'en Alberta. Des groupes de Cris se sont déplacés plus vers l'Ouest au fil du temps en quête de nourriture.

Les Premiers peuples des plaines

Ces peuples plutôt nomades vivaient dans la partie est des Prairies, depuis les forêts du sud-est du Manitoba jusqu'aux Rocheuses.

Ojibwé ou Chippewa ou Saulteaux (nom autochtone « *Anishinabe* ») : Ce peuple habitait un territoire qui comprenait les rives nord des lacs Huron et Supérieur et qui s'étendait depuis la baie Géorgienne jusqu'aux provinces des Prairies. Ils vivaient de la chasse, de la pêche et de la cueillette et sont devenus très actifs dans la traite des fourrures après l'arrivée des Européens. Le mot « Saulteaux » est une appellation française donnée aux peuplades habitant autour de Sault Sainte-Marie.

Cris des plaines : Peuples nomades de chasseurs-cueilleurs; il existe trois grands groupes de Cris en fonction de leur environnement et de leurs dialectes : les Cris des plaines (Alberta et Saskatchewan), les Cris des bois (Saskatchewan et Manitoba) et les Cris des marais (Manitoba, Ontario et Québec).



Pieds-Noirs (nom autochtone « *Siksika* ») : Ce peuple regroupe plusieurs collectivités : les Pieds-Noirs, les Gens du Sang, les Piéganes et les Sarcis. Ces peuples nomades vivaient de la chasse et faisaient souvent la guerre aux Cris, aux Ojibwés et aux Assiniboines des plaines.

Sioux (nom autochtone « *Dakota* ») : Les Dakotas (Sioux) occupaient l'Ouest de l'Ontario et l'Est du Manitoba et plus tard des régions au long du Mississippi. Ils occupaient des villages semi-permanents, récoltaient le riz sauvage et faisaient la chasse au bison.



Assiniboines (nom autochtone « *Nakoda* ») : Ce groupe est venu de la région du fleuve Mississippi à la région du lac des Bois et du lac Winnipeg; ils parlent un dialecte dakota ou siouxien.

Les Premiers peuples de la région subarctique

Dénés : Ce peuple habitait la forêt boréale et la toundra de l'Ouest central jusqu'au Grand lac des Esclaves (Territoires du Nord-Ouest et le nord du Manitoba). Chasseurs de caribous, ils vivaient un mode de vie nomade. Leurs collectivités incluent les Chipewyans, les Lièvres, les Tutchones, les Tahltanes, les Castors et les Esclaves ou Slaveys. Chaque collectivité possède sa propre langue.



Montagnais et Naskapi (nom autochtone « Innu » combine les deux peuples) : Ces peuples habitaient le nord du Québec et du Labrador; leur mode de vie nomade dépendait de la pêche et des déplacements du caribou de la toundra.

Les Premiers peuples du plateau de l'Ouest

Entre les Rocheuses et les chaînes côtières, divers peuples autochtones vivaient dans les vallées et sur les plateaux. Les cours d'eau de cette région (Fraser, Thompson, Columbia) jouaient un rôle important dans leur vie.

Les *Salish* comprenaient plusieurs groupes culturels qui habitaient la région de la Cordillère de l'Ouest, parmi lesquels les Salish de la côte, les Lillooets, les Thompsons, les Okanagans, les Shuswaps, les Kutenais et les Chilcotins.



Les Premiers peuples des forêts de la côte Ouest

Ces peuples habitaient la région de forêts humides de la côte de la Colombie-Britannique et leurs modes de vie dépendaient du saumon et du cèdre de ces forêts. Il existait une grande diversité culturelle parmi les collectivités de cette région. Plusieurs peuples de cette région sont connus pour leurs totems.

Le peuple *Haïda* habitait le long des baies côtières des Îles de la Reine-Charlotte en Colombie-Britannique et avait un riche héritage artistique qui ressemblait à celui des Tlingits.



Le peuple appelé par les Européens les *Nootkas* s'appelle maintenant les *Nuu-chah-nulth*, qui signifie « tout au long des montagnes » dans leur langue autochtone. Ils habitaient la côte ouest de l'île de Vancouver.

Le peuple *Tlingit* habitait le nord de la Colombie-Britannique et le Yukon, et avait une vie semi-nomade dépendant de la pêche au saumon et de la chasse. Ils étaient connus pour leur cérémonie de *potlatch*, une fête sociale complexe.



Le peuple *Tsimshian* (Tsim-she-yan, « peuple de la Skeena ») est souvent employé pour nommer tous les groupes autochtones du nord de la Colombie-Britannique parlant des dialectes du tsimshian.



Le peuple *Nisga'a*, qui a signé un traité moderne avec le gouvernement de la Colombie-Britannique en 1996, était les premiers habitants de la vallée de la rivière Nass dans le nord-ouest de la Colombie-Britannique. Ils sont connus, comme d'autres collectivités de la région, pour leurs sculptures en cèdre.

Les Premiers peuples de l'Arctique

Les peuples de l'Arctique sont les *Inuit* qui signifie « le peuple » (au singulier, *Inuk*). Ces groupes habitaient la région au nord de la limite forestière et parlaient des dialectes de la langue inuktitut. Leur mode de vie traditionnel dépendait surtout de la pêche et de la chasse au caribou. L'appellation donnée par les Européens, les « Esquimaux », n'est plus utilisée au Canada mais elle est utilisée pour les collectivités autochtones de l'Alaska.



Source :

L'Encyclopédie canadienne :

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0005642>

Annexe 1.2 : Les modes de vie des Premiers peuples

Suggestions : *croyances, transport, vêtements, habitation, alimentation, leadership, rôles des groupes, art, récits, territoires traditionnels*

Hypothèse A

Hypothèse B

Hypothèse C

Hypothèse D

Annexe 1.3 : Nos connaissances sur les Premiers peuples

Collectivités	Alimentation	Habitation	Croyances	Arts



Annexe 1.4 : La Béringie – Une théorie

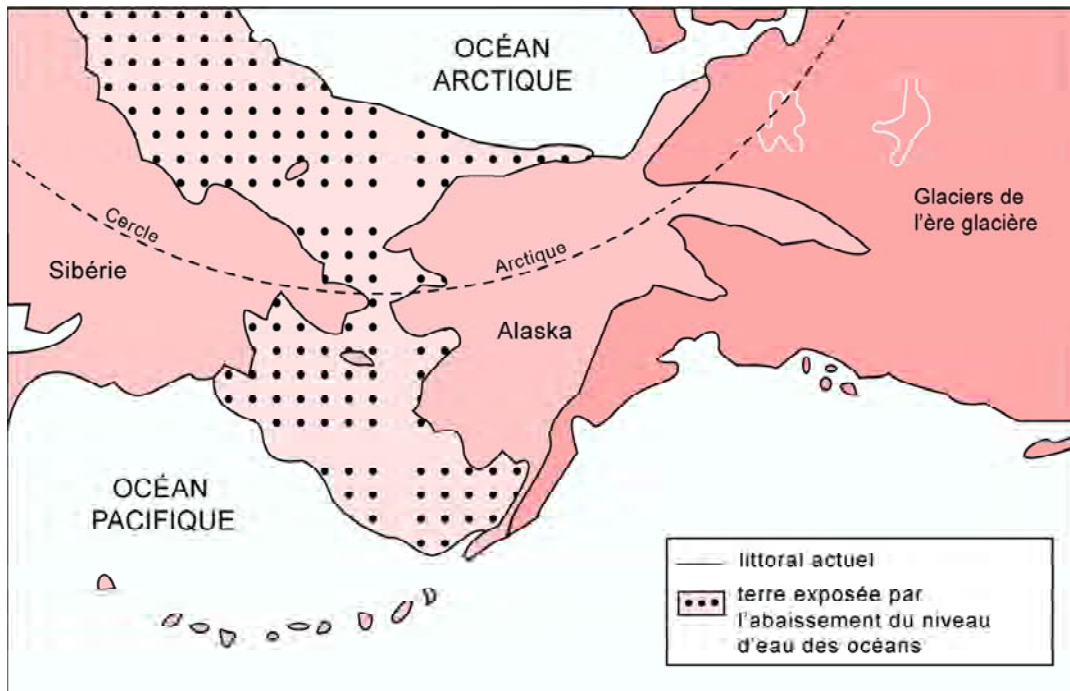
La Béringie est une masse de terre qui se trouvait sur le territoire actuel du Canada, des États-Unis (Alaska) et de la Russie. Le centre de la Béringie se situait à l'endroit où se trouve aujourd'hui le détroit de Béring qui sépare la Russie de l'Alaska.

La Béringie s'est formée lors de la dernière glaciation qui s'est produite il y a entre 25 000 et 10 000 ans. Les couches de glace qui se sont formées pendant l'époque glaciaire ont entraîné une baisse du niveau des océans. La terre est apparue là où il y avait de l'eau auparavant. Un grand pont de terre est apparu entre l'Asie et l'Amérique.

La région du détroit de Béring était très sèche. Les scientifiques croient que le pont de terre a permis aux humains de traverser à pied de l'Asie vers l'Amérique du Nord. Les scientifiques pensent que ces personnes suivaient les animaux sauvages pour la chasse pour se nourrir. Ils sont restés et certains se sont déplacés jusqu'en Amérique du Sud.

On croit que d'autres personnes sont peut-être venues de l'Asie en kayaks faits de peaux d'animaux.

Au Yukon, on retrouve des traces laissées par les humains il y a 25 000 ans.



L'Encyclopédie canadienne en ligne

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0000697>

- Renseignements et carte de la Béringie

Parcs Canada

http://www.pc.gc.ca/canada/nature/archives/2003/au/index_f.asp

- Photos de glaciers

Beringia Historical Glaciation Map

http://www.lib.utexas.edu/maps/national_parks/beri_past95.jpg

- Carte de la Béringie

Annexe 1.5 : La Béringie – Une théorie du pont

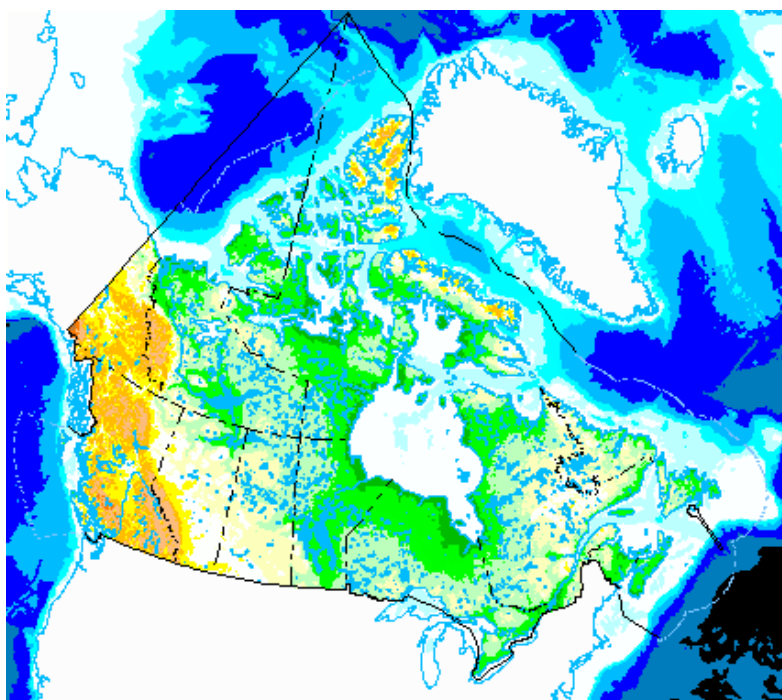
<p>Dans tes propres mots, explique la théorie du pont de la Béringie.</p>	<p>Fais un dessin qui représente la théorie du pont de la Béringie.</p>
<p>Écris une question que tu as sur la théorie du pont de la Béringie. 1.</p>	<p>Explique comment cette théorie nous aide à comprendre le passé.</p>
<p>Nomme deux faits que tu connais de la Béringie.</p> <p>1.</p> <p>2.</p>	
<p>Connais-tu d'autres explications de l'arrivée des Premiers peuples en Amérique du Nord? Lesquelles?</p>	

Annexe 1.6 : Les régions physiques du Canada

Informations suggérées à l'enseignant :

Six grandes régions physiques au Canada :

1. La *Cordillère de l'Ouest* : *Cordillère* est une chaîne de montagnes. Cette région longe la côte du Pacifique (Colombie-Britannique et Yukon) et l'on y trouve les montagnes Rocheuses et la chaîne côtière.
2. Les *Plaines de l'intérieur* sont plates dans l'ensemble et s'étendent du sud des provinces des Prairies (Alberta, Saskatchewan, Manitoba) jusqu'aux Territoires du Nord-Ouest.
3. Le *Bouclier canadien* encercle la baie d'Hudson. Le Bouclier est la plus grande des six régions. Il couvre la moitié du Canada. Il occupe deux tiers des Territoires du Nord-Ouest, le nord de la Saskatchewan, deux tiers du Manitoba, une grande partie de l'Ontario, du Québec et le Labrador. Il est formé d'une masse de roches dures, les plus anciennes du continent.
4. Le *Nord* ou *l'Arctique* borde le Bouclier canadien au nord, au nord-ouest et au sud de l'océan Arctique. Cette région comprend des terres plates et mal drainées.
5. Les *basses terres du Saint-Laurent et des Grands Lacs* sont moins élevées que les régions avoisinantes. Cette région, qui comprend des paysages montagneux, de vallées et des plateaux, se situe à l'extrême sud de l'Ontario et du Québec.
6. L'*Atlantique* est la région située à l'extrême est du Canada. Elle recouvre les quatre provinces de l'Atlantique. On y retrouve les Appalaches, une chaîne de montagnes plus anciennes et moins élevées que les Rocheuses.



Annexe 1.7A : Les régions physiques

Indique les principales régions physiques et les principales étendues d'eau. Ajoute un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle pour faciliter la lecture de la carte.



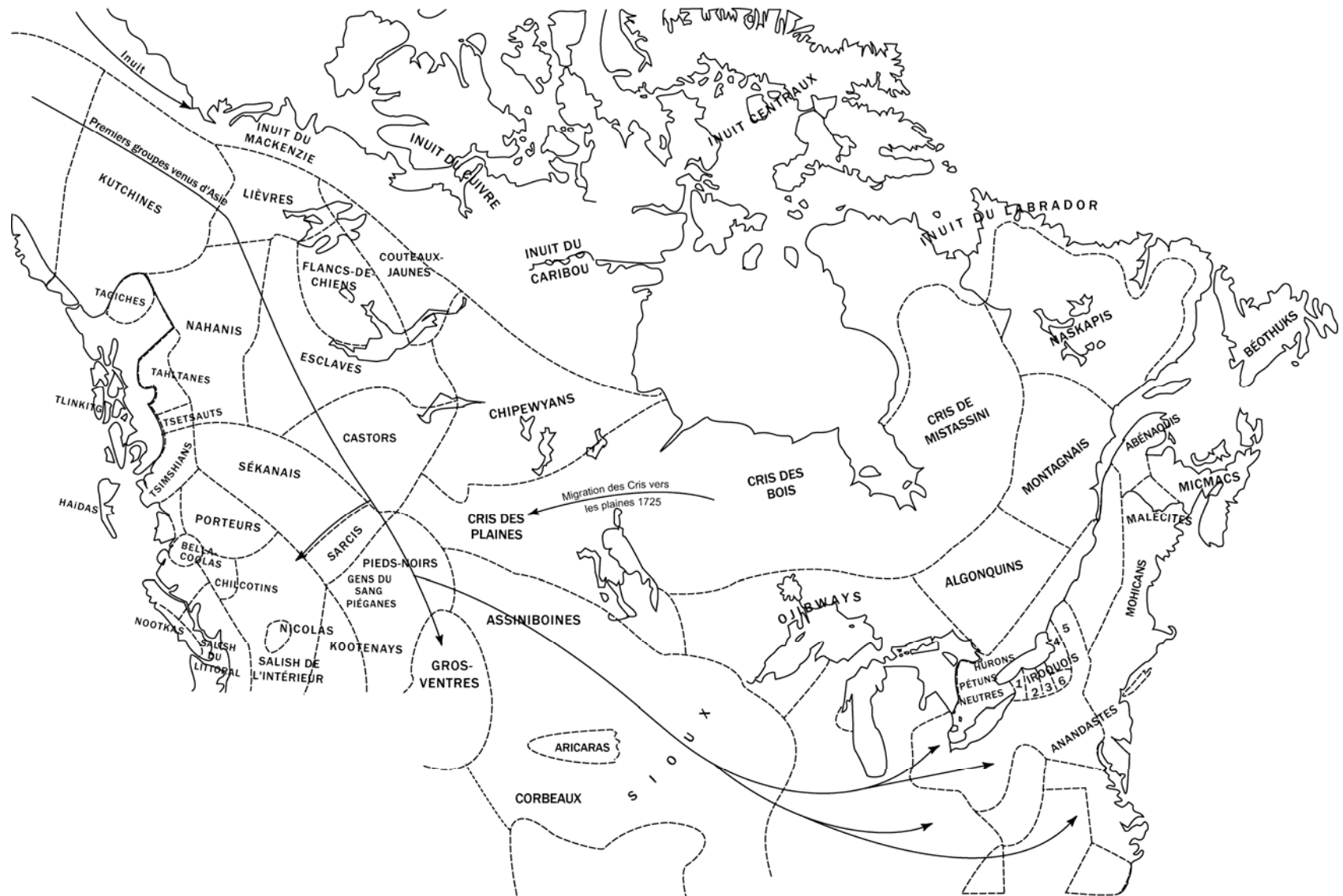
Annexe 1.7B : Les régions physiques

Indique les principales régions physiques et les principales étendues d'eau. Ajoute un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle pour faciliter la lecture de la carte.



Annexe 1.8 : Carte des territoires des Premiers peuples

Indique les principales régions physiques, les principales étendues d'eau. Ajoute un titre, une légende, une rose des vents, une grille et une échelle.



Annexe 1.9 : Situation des Premiers peuples

À partir de la carte des régions physiques du Canada et de la carte des territoires des Premiers peuples, associe les Premiers peuples aux régions physiques du Canada où ils vivaient.

Régions physiques	Premiers peuples

Annexe 1.9 (suite) : Situation des Premiers peuples
Corrigé suggéré à l'enseignant

Remarque à l'enseignant : À noter qu'il existe d'autres façons de diviser les régions

À partir de la carte des régions physiques du Canada et de la carte des Premiers peuples, associe les Premiers peuples aux régions physiques du Canada où ils vivaient.

Régions physiques	Premiers peuples
La Cordillère de l'Ouest	Kootenays, Salishs, Nootkas, Kwakiutls, Haïdas, Bella Coolas, Tlinkits, Tagiches, Tahltanes, Tsetsauts, Tsimshians, Porteurs, Chilcotins, Kutchines, Nahanis, Chinooks, Nanaimos, etc.
Les Plaines de l'intérieur	Lièvres, Flancs-de-chiens, Esclaves, Castors, Pieds-Noirs (Siksikas), Gens du Sang, Piéganes, Gros-Ventres, Assiniboines, Cris des Plaines, Dakotas
Le Bouclier canadien	Cris des Bois, Chipewyans, Couteaux-Jaunes, Ojibwés, Algonquins, Montagnais, Cris de Mistassini, Dogribs, Naskapis, etc.
Le Nord	Inuit du Labrador, Inuit centraux, Inuit du Caribou, Inuit du Cuivre, Inuit du MacKenzie
Les basses terres du Saint-Laurent et des Grands Lacs	Hurons, Pétuns, Neutres, Iroquois
L'Atlantique	Béothuks, Malécites, Mi'kmaq, Abénaquis

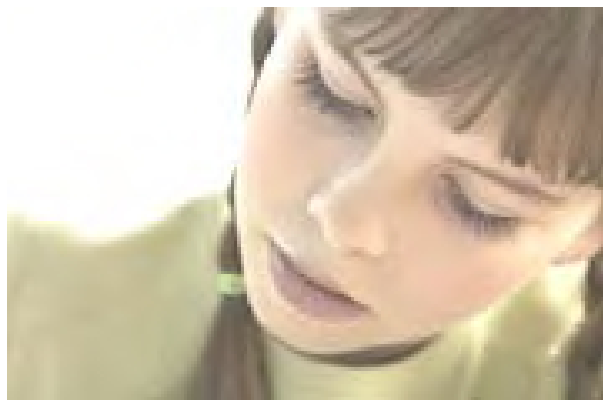
Annexe 1.10 : Autoévaluation du travail de groupe

(Habilités visées : H-100, H-400, H-401, H-402, H-405)

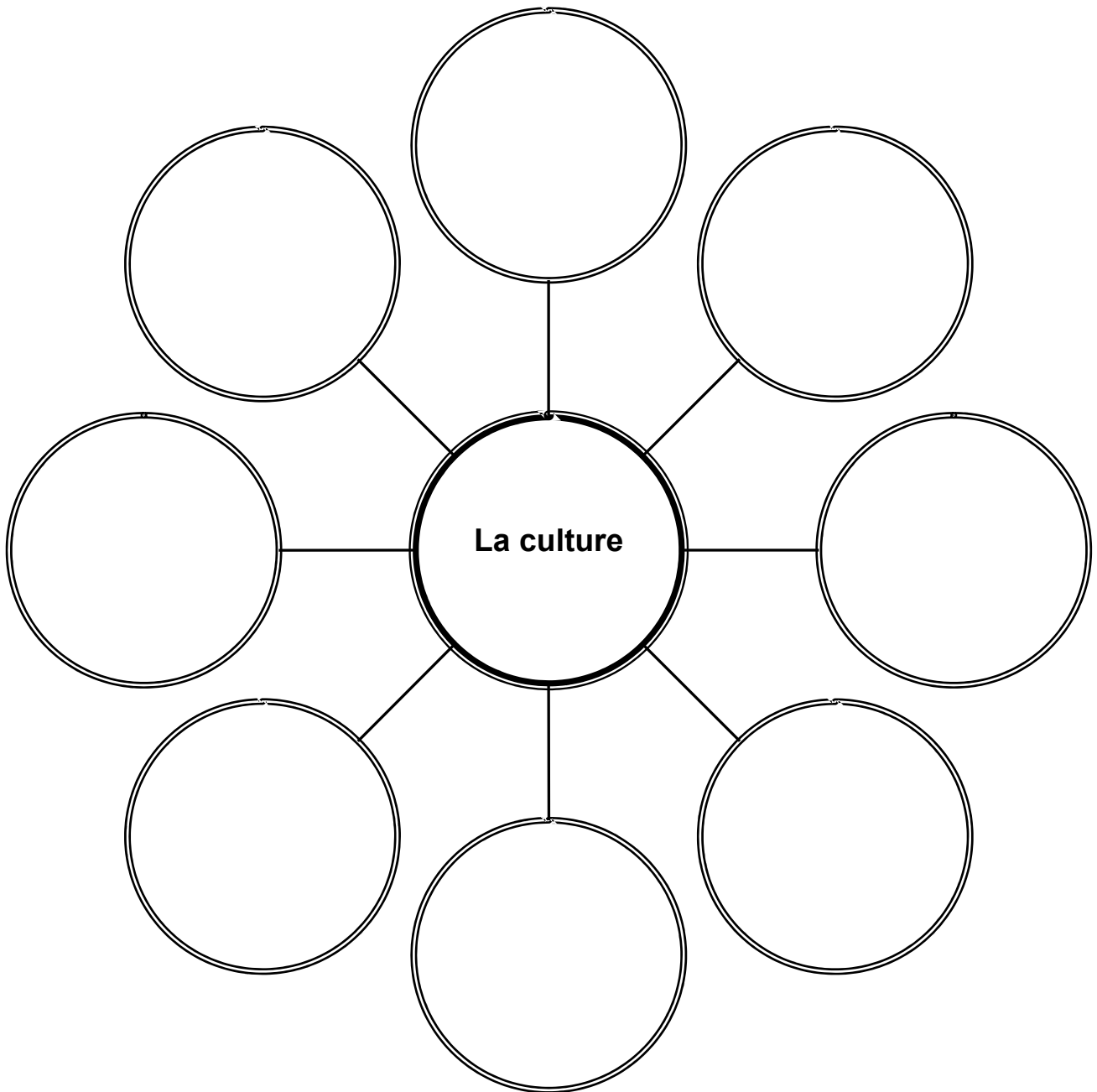
Nom de l'élève : _____ Date : _____

Mets un crochet dans la boîte qui correspond le mieux à ton comportement au sein de l'équipe.

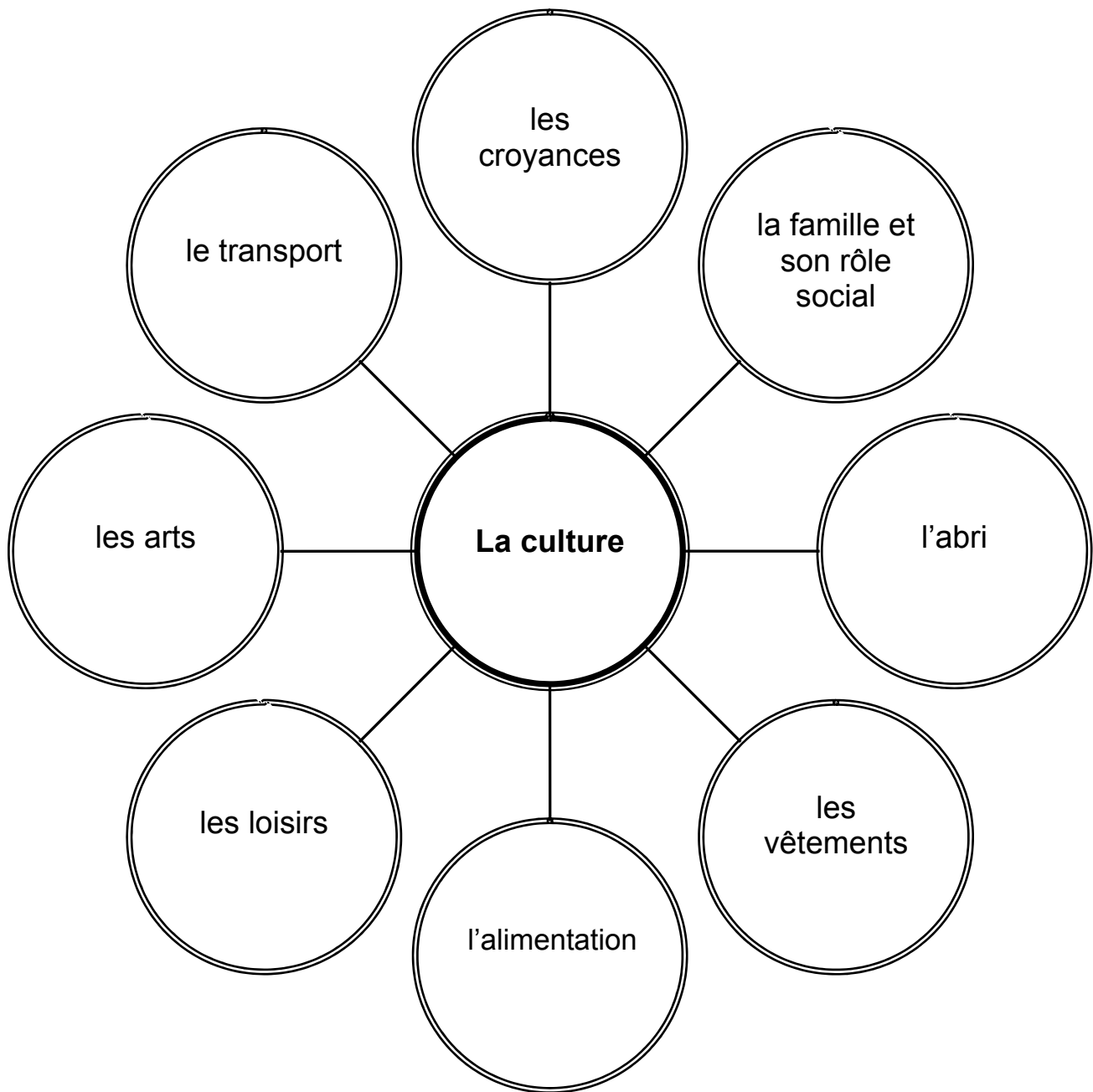
	Toujours	Parfois	Rarement
J'ai collaboré avec tous les membres du groupe.			
J'ai partagé les responsabilités.			
J'ai identifié les objectifs du groupe.			
J'ai donné à chaque personne la chance de s'exprimer.			
J'ai écouté attentivement et poliment, sans interruption, les personnes qui parlaient.			
J'ai discuté pour trouver des solutions aux conflits qui sont survenus.			



Annexe 1.11 : La culture



Annexe 1.11 (suite) : La culture
Corrigé suggéré à l'enseignant



Annexe 1.12 : Mode de vie d'un Premier peuple

Ajoute des détails sous au moins **six** catégories.

Mode de vie	Premier peuple de _____
Les collectivités de la région	
L'alimentation	
L'abri	
Les vêtements	
La chasse	
Les biens produits	
La technologie	
Les moyens de transport	
Le rôle des hommes	
Le rôle des femmes	
Le rôle des enfants	
Le rôle des Sages	
Les croyances	
Les récits	
Les jeux	
Les liens avec la terre	
Autre information	

Annexe 1.13 : Tableau comparatif des Premiers peuples

En utilisant ce schéma, prends en note les points saillants que tu as appris de chaque groupe sur les Premiers peuples et leur mode de vie.

Le Premier peuple	Où ce peuple habitait	Son mode de vie	Une illustration qui explique ses liens à l'environnement naturel

Annexe 1.13 (suite) : Tableau comparatif des Premiers peuples

Corrigé suggéré à l'enseignant

Mode de vie	Premiers peuples de la Cordillère de l'Ouest	Premiers peuples des plateaux de l'Ouest	Premiers peuples des plaines	Premiers peuples des bois	Premiers peuples du sud-est de l'Ontario
Les collectivités de la région	Haïdas, Tsimshians, Nootkas, Salish de la côte, Kwakiutls, Bella Coolas	Salish de l'intérieur, Okanagans, Kootenays, Chilcotins, Tagish	Pieds-Noirs (Siksika), Gens-du-sang, Cris des Plaines, Ojibwés, Assiniboines, Sioux (Dakota)	Béothuks, Mi'kmaq, Montagnais, Naskapis, Ojibwés, Cris	Hurons, Pétuns, Neutres Iroquois
L'alimentation	saumon, hareng, éperlan, flétan, mollusques, phoque, baleine, loutre de mer, racines, baies	orignal, cerf, caribou, bison, canard, saumon fumé, pemmican de poisson, racines, baies	bison, antilope, orignal, cerf	riz sauvage, cerf, orignal, caribou lièvre, poisson	courge, maïs, haricot, poisson, cerf, orignal, lapin, oiseaux
L'abri	maisons en planches de cèdre	maisons souterraines, tipis, huttes	tipis	wigwams	maison longue
Les vêtements	jupe de daim ou d'écorce, chapeaux faits de racines de sapin, couverture <i>chilkats</i>	veste, pagne, jambières, mocassins en cuir d'orignal et de cerf, couverture en laine de chèvre des montagnes, habits fourrés de peaux de lapin ou de marmotte en hiver	pagne et ceinture, jambières, mocassins, chemise de peaux, coiffe de plumes pour les chefs	tunique, jambières, mocassins, pagne tuques, gants et capes de fourrures imperméable en écorce de bouleau	jupe, veste, pagne, jambières, chemises, mocassins

La chasse	filets, épuisettes, harpon	filets, épuisettes, harpon, arc et flèches, lance, couteau, pièges à assommoir, pièges à collets, fosses creusées	arc et flèches, corral, falaises	arc et flèches, lance, collet, piégeage, pêche à fascine	arc, flèches, lances, massues, sarbacanes, piège, collets, construction d'enclos
La technologie	hameçons	paniers en écorce de cèdre, hameçons	fabriqués avec des os, des peaux, des tendons, des intestins de bison	réipients, boîtes, paniers, corbeilles, assiettes, cuillères en écorce de bouleau	poterie, vannerie
Les moyens de transport	à pied, en canot	à pied, en canot, toboggan, traîneau à chiens	à pied, travois tirés par des chiens	toboggan, raquettes, collier de charge	à pied, en canot
Le rôle des hommes	pêche	chasse, pêche	chasse	chasse, pêche	chasse, pêche, fabrication des maisons et des palissades, fabrication des canots, guerre, troc
Le rôle des femmes	cueillette, préparation des repas, extraction de l'huile de poisson, pêche aux mollusques	cueillette, préparation des repas	préparer les tipis, trancher, sécher, préparer la viande, tannage des peaux, fabrication de vêtements et de sacs de cuir	cueillette, préparation des aliments, tannage de peaux, ramassage du bois, fabrication de filets	agriculture, cueillette du bois, tannage, fabrication de vêtements, poterie, vannerie, préparation des aliments et des repas

Les croyances	utilisation de masques, drames, potlatchs	jeûne et recherche de vision, sac de médecine, Danse du soleil, Danse des Esprits, interaction entre le monde animal et le monde humain	recherche de vision, chants et danses de guerre, Danse du Soleil, Grands Esprits Soleil, Oiseau-Tonnerre, sac de médecine, amulettes, purification dans les sueries, cérémonie du calumet de paix	valeurs surtout liées à la chasse, quête de vision, chant, tambour, rituel du tabac	tout ce qui existe possède une âme, quête de vision, festivals, masques de bois
----------------------	-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

Annexe 1.14 : Critères d'évaluation du travail de groupe

(Habilités visées : H-100, H-200, H-201, H-300)

Membres de l'équipe : _____

	Oui	Non	Commentaire
Vous avez consulté au moins quatre différentes sources.			
Vous avez clairement précisé votre question de recherche.			
Vous avez partagé les responsabilités parmi les membres de l'équipe.			
Vous avez sélectionné du matériel visuel pertinent à votre sujet.			
Vous avez déterminé un format approprié pour présenter votre exposé.			
Autre :			

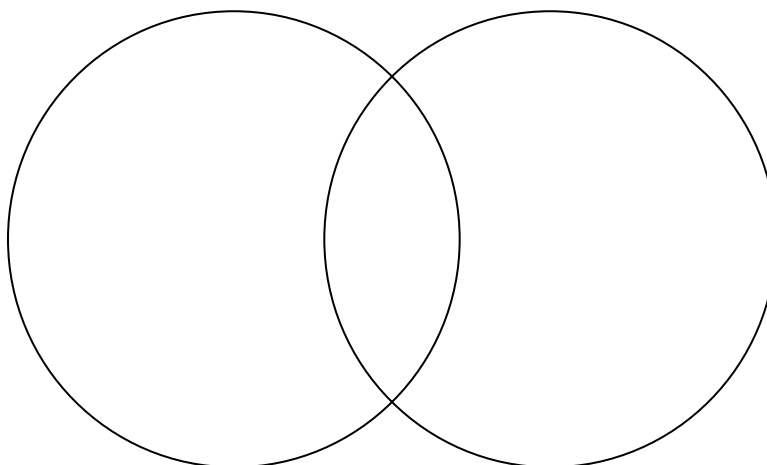


Annexe 1.15 : Les croyances et les cérémonies

Les croyances

Groupe _____

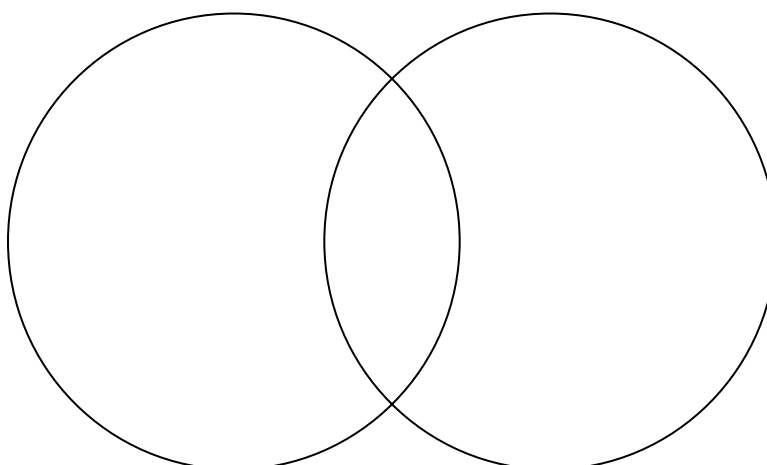
Groupe _____



Les cérémonies

Groupe _____

Groupe _____

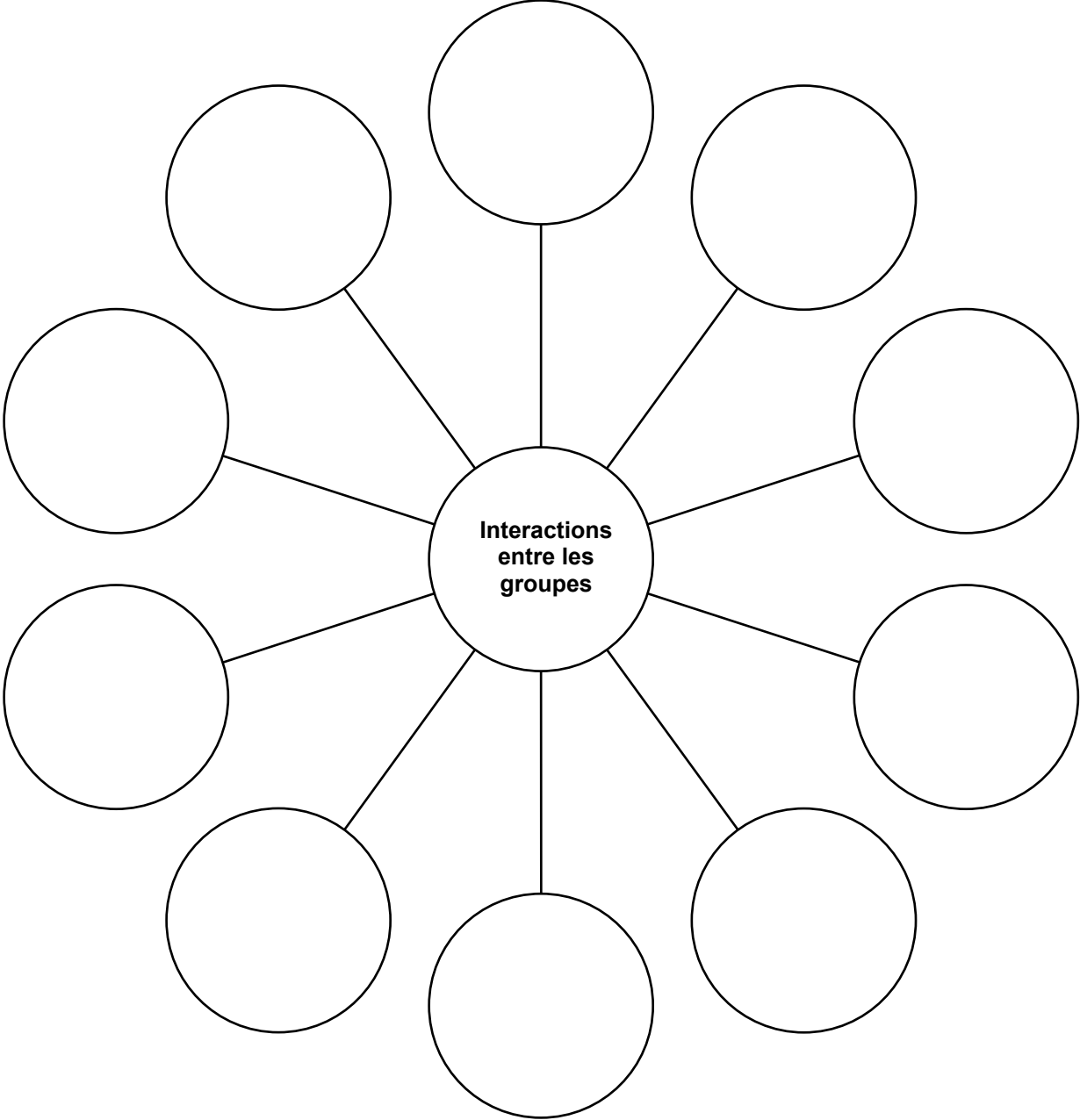


Les éléments communs entre les deux groupes

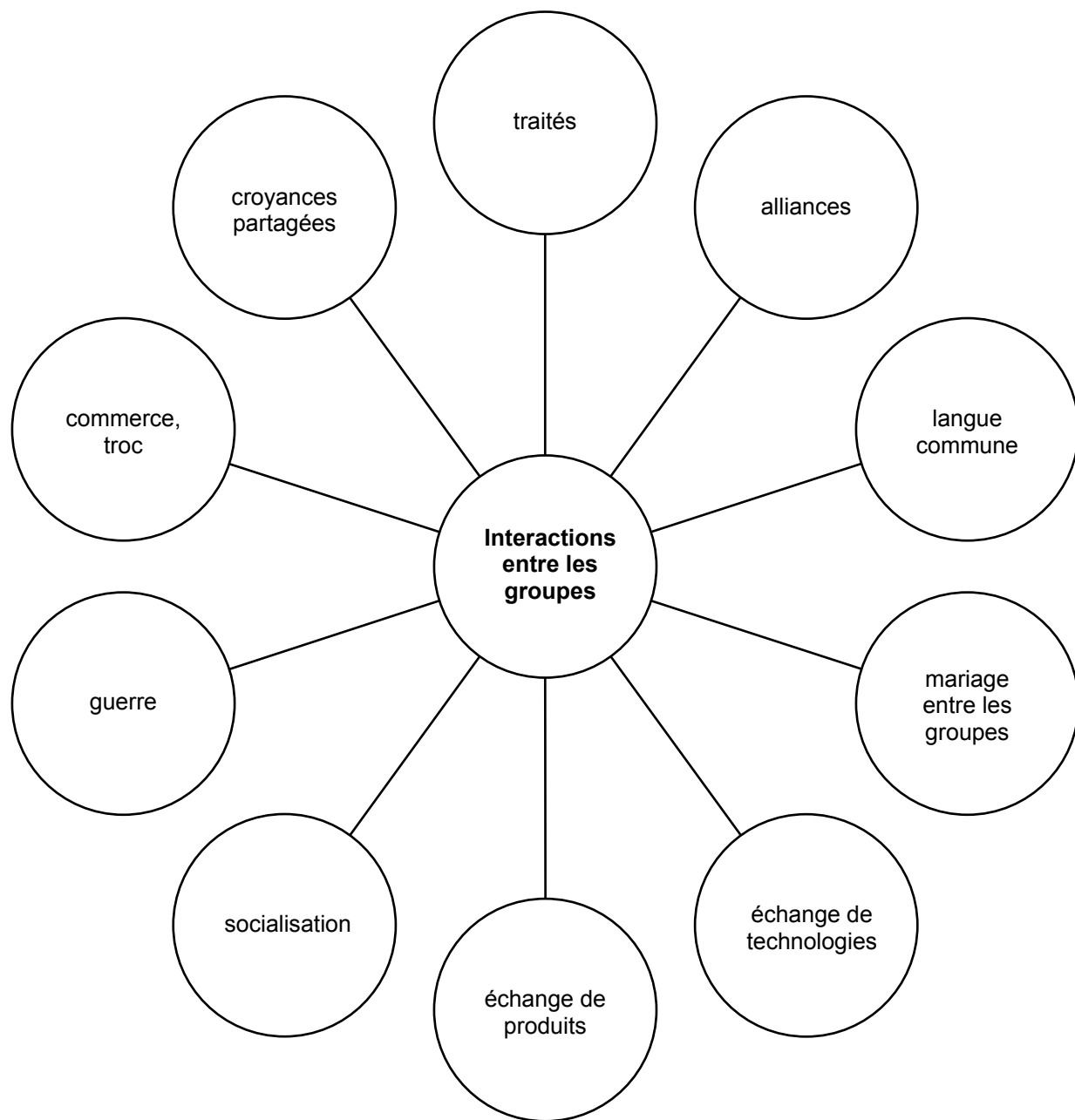
Annexe 1.16 : Les diversités du leadership

Nom du groupe :		
Les différences entre le leadership des deux groupes		
Les ressemblances entre le leadership des deux groupes		
Selon moi, le style de leadership qui a le plus d'avantages est _____ parce que		

Annexe 1.17 : Les interactions entre les divers groupes des Premiers peuples

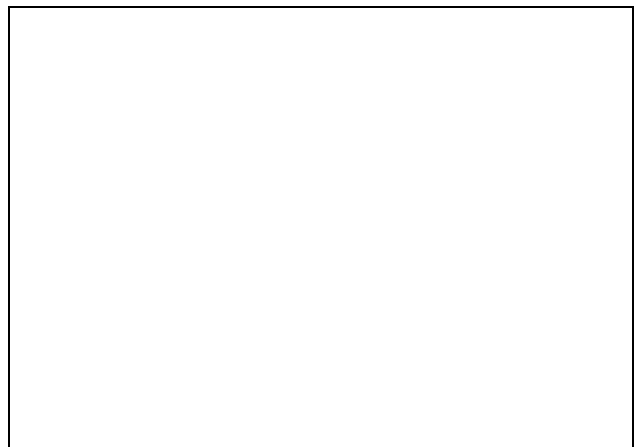
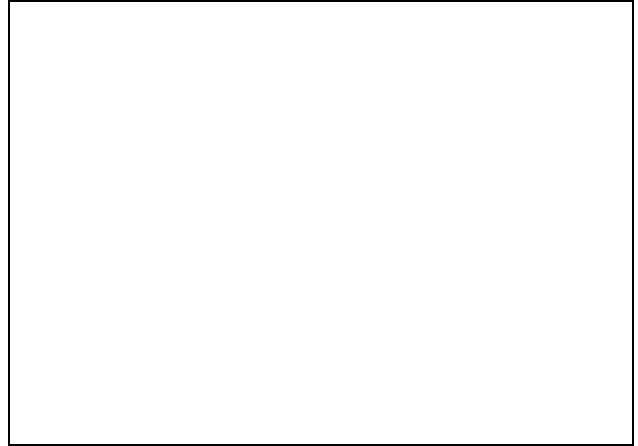
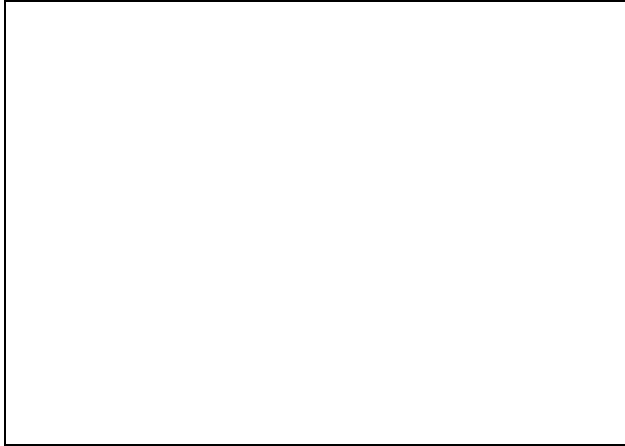


Annexe 1.17 (suite) : Les interactions entre les divers groupes des Premiers peuples
Corrigé suggéré aux enseignants



Annexe 1.18 : Le troc

Dessine trois cartes du **même** produit (par exemple, fourrures, casserole, canot, arc et flèches, viande de bison, métal, etc.).



Annexe 1.19 : Échanges entre les Premiers peuples

En utilisant des flèches, indique les produits échangés par les Premiers peuples

Sioux —————> Algonquins
cuivre

Algonquins —————> Iroquois
coquillage marin



Annexe 1.20 : La citoyenneté active et démocratique

(Habilités visées : H-100, H-101, H-102, H-103, H-104, H-105, H-106)

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Mets un crochet dans la boîte qui correspond le mieux à ton comportement au sein de l'équipe.

	Toujours	Parfois	Rarement
J'ai participé au groupe de manière juste et pacifique.			
J'ai collaboré avec les autres afin d'établir les objectifs.			
J'ai partagé les responsabilités et j'ai rempli mes responsabilités.			
J'ai écouté attentivement, sans interruption, les personnes qui parlaient pour arriver à une décision.			
J'ai discuté avec les autres pour arriver à un consensus.			
J'ai proposé des solutions possibles aux problèmes.			
Je me suis préoccupé de l'environnement. (réduire, recycler, récupérer)			

Pour améliorer ma citoyenneté active et démocratique au prochain regroupement, je vais me concentrer sur :

5^e année

Annexes

***Les débuts de la colonisation
européenne (1600 à 1763)***

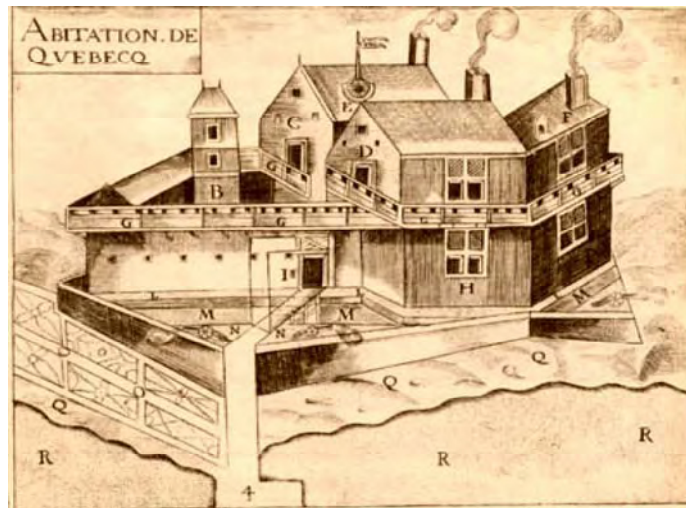


Table des matières

Annexes

Regroupement 2 : *Les débuts de la colonisation européenne (1600 à 1763)*

Annexe 2.1 : Guide de visionnement – <i>Le Canada : une histoire populaire</i> , Épisode 1A, <i>Au début du monde</i>	344
Annexe 2.2 : Journaux intimes.....	348
Annexe 2.3 : Liste de métiers en Nouvelle-France en 1663	349
Annexe 2.4 : Ligne de temps	352
Annexe 2.5 : Les motivations pour l'exploration par les Européens	354
Annexe 2.6 : Mot mystère – À la recherche des richesses	355
Annexe 2.7 : Les colonies européennes d'Amérique vers 1714	357
Annexe 2.8 : Les explorateurs	358
Annexe 2.9 : La région circumpolaire-Nord	362
Annexe 2.10 : Les explorateurs européens	363
Annexe 2.11 : Une découverte scandinave – Feuille de l'élève	364
Annexe 2.12 : L'occupation européenne de l'Amérique du Nord vers 1700	366
Annexe 2.13 : <i>Le Canada : une histoire populaire</i> , Épisode 1B, <i>Au début du monde</i>	367
Annexe 2.14 : L'immigration et la colonisation.....	372
Annexe 2.15 : <i>Le Canada : une histoire populaire</i> , Épisode 2A, <i>Les aventuriers et les mystiques</i>	373
Annexe 2.16A : Diverses perspectives	377
Annexe 2.16B : Diverses perspectives	378
Annexe 2.17 : Comparaison de deux cultures	379
Annexe 2.18 : Apports des Premiers peuples et des Européens	381
Annexe 2.19 : L'échange entre les Premiers peuples et les Européens	383
Annexe 2.20 : Diverses perspectives.....	385
Annexe 2.21 : Une carte de la Nouvelle-France	387
Annexe 2.22 : <i>Le Canada : une histoire populaire</i> , Épisodes 2A et 2B	388
Annexe 2.23 : <i>Le Canada : une histoire populaire</i> , Épisode 2B, <i>Les aventuriers et les mystiques</i>	389
Annexe 2.24 : Le gouvernement par les compagnies.....	392
Annexe 2.25 : Responsabilités et droits du seigneur et des censitaires	394
Annexe 2.26 : Le gouvernement de la Nouvelle-France.....	396
Annexe 2.27 : L'immigration en Nouvelle-France	398
Annexe 2.28 : Les personnages de la Nouvelle-France	399
Annexe 2.29 : La recherche biographique	400

Annexe 2.30 : Sources primaires et sources secondaires	401
Annexe 2.31 : Fiche de traitement des sources primaires	402
Annexe 2.32 : Ligne de temps	403
Annexe 2.33 : Les guerres aux 17 ^e et 18 ^e siècles	405
Annexe 2.34 : La vie quotidienne en 1700.....	406
Annexe 2.35 : La déportation des Acadiens	407
Annexe 2.36 : Une chronologie de la guerre de Sept Ans.....	408
Annexe 2.37 : Ligne de temps des conflits français-britanniques.....	409

Annexe 2.1 : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 1A, Au début du monde

Guide de visionnement

Suggestions pour l'enseignant

Visionner cette vidéo en sessions d'environ cinq à dix minutes. Il est recommandé de visionner la vidéo dans un premier temps, d'en discuter avec les élèves, de présenter les questions et de la visionner une deuxième fois pour trouver les réponses aux questions. Une discussion du contenu de la vidéo peut se faire après le deuxième visionnement.

Le guide qui accompagne la vidéo offre d'autres suggestions d'activités et des annexes reproductibles.

Sur cette feuille vous trouverez le minutage pour le début de chaque bloc de visionnement, par exemple 00:00.

Concepts clés : *récits de la création, la Béringie, les Premiers peuples, rôles, survie*

00:00 Au début du monde :

(Il y a six minutes d'introduction qui ne sont pas recommandées.)

06:20 Terre-Neuve 1829 :

1. Pourquoi Shawnadithit (Nancy) est-elle unique?
 - Elle est la dernière des Béothuks. (On revient aux Béothuks à la fin de la vidéo.)

10:20 L'histoire de la création du monde :

2. Comment est-ce qu'on connaît l'histoire des Premiers peuples?
 - Par les récits, les chansons, les pétroglyphes (dessins sur les roches).
3. Il y a 4 mille ans, la population était peut-être 15 millions d'habitants qui parlaient plus de 50 langues.

12:55 La traversée :

4. Nomme un récit qui explique la création des Premiers peuples.
 - Dos de la tortue, le corbeau, modeler de la boue, grande marche vers un autre pays.
5. Où sont allés les Premiers peuples?
 - Partout en Amérique du Nord.

20:30 Des hommes et des femmes :

6. Raconte le récit de Napi et de la création de l'homme et de la femme.
 - Les hommes étaient dans un endroit et les femmes dans un autre. Quand ils se sont rencontrés, ils ne s'aimaient pas mais après un bout de temps ils ont réalisé que chaque groupe avait quelque chose à apporter à l'autre groupe.
7. Pourquoi le rôle de la femme était-il parfois plus important que celui de l'homme?
 - Parce que les femmes nourrissaient plus de bouches que les chasseurs.

24:30 L'initiation :

8. Qu'est-ce que Napi a donné aux premiers hommes pour la survivance?
 - Des méthodes de chasse, des plantes, des armes, le bison.
9. Comment est-ce que les garçons trouvaient leur protecteur?
 - Le garçon faisait un voyage seul dans la nature et attendait une vision de son protecteur.

28:30 Les esprits couraient :

10. Comment sont arrivés les Premiers peuples du Nord?
 - En traversant la mer en petites embarcations.
11. D'où venaient les vêtements, la nourriture, le combustible pour le feu, le traîneau?
 - Du caribou.
12. Pourquoi ce groupe s'est-il installé dans le Nord?
 - Il suivait les animaux qui leur apportaient la survivance.

43:45 Vers l'inconnu :

13. Décris les raisons de l'exploration :
 - Trouver ce qui était au-delà de la mer (légende de saint Brendan au 6^e siècle).
 - L'aventure (saga des Vikings au 11^e siècle).
 - Chercher une nouvelle route de l'Europe à l'Asie vers l'ouest car la route vers l'Orient est fermée à Constantinople après les guerres (15^e siècle).

48:30 Les nations d'Amérique :

14. Avant l'arrivée des Européens, il y a plus d'une cinquantaine de nations qui habitent en Amérique du Nord. Nomme deux groupes :
 - Pieds-Noirs, Hurons, Kwakiutl, Iroquois, Salish, Ojibwés, Inuit, Cris, Mi'Kmaq, Béothuks, etc.
15. Explique pourquoi les Béothuks sont disparus :
 - Maladies, famine, massacres (chassés et tués par les Européens).



**Annexe 2.1 (suite) : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 1A,
Au début du monde**

Feuille de l'élève

Nom de l'élève : _____

Au début du monde :

Terre-Neuve 1829

1. Pourquoi Shawnadithit (Nancy) est-elle unique?

L'histoire de la création du monde

2. Comment est-ce qu'on connaît l'histoire des Premiers peuples?

3. Il y a 4 mille ans, la population était peut-être _____ d'habitants qui parlaient plus de _____ langues.

La traversée

4. Nomme un récit qui explique la création des Premiers peuples.

5. Où sont allés les Premiers peuples?

Des hommes et des femmes

6. Raconte le récit de Napi et de la création de l'homme et de la femme.

7. Pourquoi le rôle de la femme était-il parfois plus important que celui de l'homme?

L'initiation

8. Qu'est-ce que Napi a donné aux premiers hommes pour la survivance?

9. Comment est-ce que les garçons trouvaient leur protecteur?

Les esprits couraient

10. Comment sont arrivés les Premiers peuples du Nord?

11. D'où venaient les vêtements, la nourriture, le combustible pour le feu, le traîneau?

12. Pourquoi ce groupe s'est-il installé dans le Nord?

Vers l'inconnu

13. Décris les raisons pour l'exploration :

Les nations d'Amérique

14. Avant l'arrivée des Européens, plus d'une cinquantaine de nations habitaient en Amérique du Nord. Nomme deux groupes :

15. Explique pourquoi les Béothuks sont disparus :

Annexe 2.2 : Journaux intimes

On connaît l'histoire de la Nouvelle-France parce qu'il existe toujours beaucoup de sources primaires écrites. Les premiers Européens tels que les explorateurs, les missionnaires, les colons et les fonctionnaires écrivaient des journaux intimes, des comptes rendus et des lettres qui ont été préservés dans des archives et des bibliothèques.

Ces sources primaires révèlent beaucoup au sujet des perspectives et valeurs des personnes qui vivaient à l'époque des débuts de la colonisation européenne.

Les manuscrits *Les Relations des Jésuites* sont une des principales sources d'information. À cette époque, les Jésuites documentaient annuellement les événements de la colonie et leurs réflexions personnelles sur la vie en Nouvelle-France.

On peut consulter les *Relations des Jésuites* à Bibliothèque et Archives Canada sur le site Web :

<http://www.collectionscanada.ca/relations-des-jesuites/index-f.html>



D'autres exemples de journaux personnels sur le site Web de Bibliothèque et Archives Canada qui offrent de l'information sur l'histoire du Canada sont :

- *Les voyages du Sieur de Champlain*
<http://www.collectionscanada.ca/obj/h24/f1/nlc001085-v6.jpg>
- *Voyages de Pierre-Esprit Radisson*
<http://www.collectionscanada.ca/obj/h24/f1/nlc001085-v6.jpg>
- *A journey from Fort Prince of Wales Fort in Hudson's Bay*
<http://www.collectionscanada.ca/obj/h24/f1/nlc001101-v6.jpg>
- *Journal intime de Lady Macdonald, épouse de Sir John A. Macdonald*
<http://www.collectionscanada.ca/education/sources>
- *Susannah Moodie et Catherine Parr Traill, la vie des pionnières*
<http://www.collectionscanada.ca/moodie-traill/t1-3100-f.html#vie>
- Le site Web *Canadiana* offre plusieurs exemples de journaux intimes tels que *Radisson's voyages* :
<http://www.canadiana.org/ECO/mtq?id=7a8668f9e0&doc=09232>
- Visitez le site Web *Canadiana* pour entamer une recherche sur d'autres journaux personnels :
Notre mémoire en ligne
<http://www.canadiana.org>

Annexe 2.3 : Liste de métiers en Nouvelle-France en 1663

Le chiffre indique le nombre de personnes qui pratiquaient ce métier.

Armurier (3)	Chirurgien (3)	Lieutenant-gouverneur (1)	Sacristain (1)
Maître armurier (4)	Maître chirurgien (4)	Maçon (10)	Sage-femme (1)
Arpenteur (2)	Commis (2)	Maître de barque (1)	Scieur (1)
Arquebusier (1)	Maître cordonnier (3)	Major (1)	Sellier (1)
Bedeau (1)	Coutelier (2)	Mancœuvre (4)	Sergent (1)
Boucher (7)	Cuisinier (1)	Marchand (27)	Servante (1)
Maître boucher (3)	Défricheur (3)	Matelot (20)	Serrurier (1)
Maître boulanger (1)	Domestique (7)	Menuisier (4)	Serviteur (2)
Bourgeois (2)	Drapier (2)	Maître menuisier (11)	Soldat (6)
Brasseur (1)	Engagé (1)	Métayer (2)	Taillandier (3)
Briquetier (1)	Farinier (3)	Meunier (4)	Maître taillandier (3)
Maître calfateur (1)	Fermier (9)	Mouleur (1)	Tailleurs d'habits (8)
Caporal (2)	Gouverneur (1)	Maître maçon (10)	Maître tailleur d'habits (2)
Chapelier (1)	Greffier (1)	Musicien (1)	Tambourineur (1)
Charbonnier (1)	Huissier (3)	Notaire (4)	Tanneur (1)
Charpentier (14)	Ingénieur (1)	Pâtissier (2)	Tisserand (6)
Maître charpentier (15)	Interprète (3)	Maître pâtissier (1)	Tixier (*1)
Charpentier de navire (15)	Jardinier (1)	Pilote (2)	Tonnelier (1)
Maître charpentier de navire (1)	Journalier (2)	Maître pilote (2)	Maître tonnelier (6)
Charron (2)	Juge (3)	Prêtre (29)	Travailleur (15)
Maître charron (1)	Laboureur (32)	Procureur fiscal (2)	Valet (1)
Chaudronnier (1)	Cordonnier (3)	Religieuse (34)	

* Source : Texte traduit et reproduit avec la permission de la maison d'édition Fitzhenry & Whiteside, Markham, ON., © Rosemary Neering et Stan Garrod (1978), *Life in New France*, p. 32-33.

Annexe 2.3 (suite) : Description des métiers en Nouvelle-France en 1663

Corrigé suggéré à l'enseignant

Armurier	vendeur ou fabricant d'armes
Arpenteur	mesure les terrains
Arquebusier	fabrique ou vend des arquebuses (armes à feu)
Bedeau	laïc employé au service de l'église
Boucher	tue les animaux, découpe la viande pour la vendre
Bourgeois	personne de classe moyenne qui possède des biens
Brasseur	fabrique ou vend de la bière
Briquetier	fabrique des briques
Calfateur	dans la construction de bateaux, remplit les espaces entre les planches avec du goudron
Caporal	grade moins élevé dans l'armée
Chapelier	fabrique ou vend des chapeaux
Charbonnier	fait ou vend du charbon (combustible)
Charpentier	coupe le bois pour la construction
Charpentier de navire	coupe le bois pour la construction de navires
Charron	fabrique des charrues ou des roues
Chaudronnier	fabrique des ustensiles de cuisine
Chirurgien	médecin qui se spécialise dans les interventions
Commis	agent de bureau ou de commerce
Cordonnier	fabrique et répare les chaussures
Coutelier	fabrique ou vend des couteaux
Cuisinier	fait la cuisine, chef
Défricheur	prépare la terre pour l'agriculture en coupant les arbres
Domestique	fait l'entretien des maisons
Drapier	fabrique et maintient des draps
Engagé	employé
Farinier	fait le commerce des farines
Fermier	agriculteur
Gouverneur	fonctionnaire qui est le représentant du roi, chef de l'administration
Greffier	officier du gouvernement ou de la cour de justice
Huissier	officier de l'armée
Ingénieur	constructeur de projet technologique
Interprète	traduit des documents ou des présentations
Jardinier	fait l'entretien des jardins
Journalier	employé au jour le jour, n'a pas d'emploi permanent
Juge	interprète la loi, rend la justice
Laboureur	cultivateur

Lieutenant-gouverneur	fonctionnaire qui est le chef de l'administration dans un territoire
Maçon	fabrique des édifices avec des pierres ou des briques
Maître	la personne responsable des autres
Maître de barque	responsable de bateau
Major	occupe le rang supérieur dans l'armée
Manceuvre	travailleur manuel
Marchand	commerçant qui vend des articles de nécessité
Matelot	marin, travaille sur un bateau
Menuisier	travaille le bois pour fabriquer des meubles
Métayer	colon, agriculteur
Meunier	fabrique de la farine dans un moulin
Mouleur	artisan qui fait les moules pour créer des objets utiles et de luxe
Musicien	qui fait de la musique
Notaire	rédige des contrats officiels
Pâtissier	fait et vend de la pâtisserie, des gâteaux
Pilote	dirige un navire
Prêtre	exerce les fonctions religieuses telles que les mariages, les baptêmes, etc.
Procureur fiscal	magistrat
Religieuse	femme célibataire qui a prononcé des vœux à l'Église, souvent enseignante ou infirmière
Sacristain	fait l'entretien de l'église
Sage-femme	aide les femmes à mettre un enfant au monde
Scieur	coupe le bois ou la pierre
Sellier	fabrique et vend des selles ou des harnais
Sergent	officier de l'armée
Serrurier	fabrique ou vend des serrures
Servante	filles ou femmes employées comme domestiques
Serviteur	garçon ou homme employé aux tâches domestiques
Soldat	sert dans l'armée en temps de paix ou de guerre
Taillandier	fabrique des outils utilisés par des cultivateurs ou artisans
Tailleur d'habits	fabrique les vêtements pour hommes
Tambourineur	joue le tambour dans l'armée
Tanneur	tanne les peaux d'animaux pour en produire du cuir
Tisserand	fabrique des tissus
Tixier	fabrique des toiles
Tonnelier	fabrique des tonneaux pour entreposer des biens liquides ou solides
Travailleur	employé
Valet	chargé de certains travaux, souvent pour une personne de classe supérieure

Annexe 2.4 : Ligne de temps

9 000 avant l'ère commune	L'Amérique du Nord est habitée par les Premiers peuples.
1000 (approximatif)	Les Vikings s'installent en Vinland (maintenant Terre-Neuve) mais abandonnent les lieux quelques années plus tard.
1400-1600	Les Basques et les Portugais font la pêche sur la côte atlantique mais ne font pas d'habitation permanente.
1497	Giovanni Caboto (Jean Cabot) explore la côte Atlantique et réclame le territoire qui est maintenant Terre-Neuve au nom du roi d'Angleterre.
1534	Jacques Cartier explore la côte Atlantique et le golfe du Saint-Laurent. Il prend possession du territoire au nom du roi de France et retourne en France avec les deux fils du chef Donnacona.
1535	Deuxième voyage de Cartier. Il ramène au Canada les Autochtones capturés. Après avoir hiverné en Amérique du Nord avec l'aide des Autochtones, il retourne en France avec Donnacona et d'autres Iroquois. Ceux-ci ne reverront jamais leur pays.
1541	Cartier fait un troisième voyage en Amérique du Nord et tente d'établir une colonie. Il retournera en France, sans succès, après un hiver difficile et des mauvaises relations avec les Autochtones.
1576-1578	L'explorateur anglais, Martin Frobisher, atteint la terre de Baffin en cherchant le passage du Nord-Ouest.
1585	John Davis explore le Groenland et le détroit de Davis, en cherchant le passage du Nord-Ouest.
1604	Samuel de Champlain essaie d'établir une colonie permanente sur l'île Sainte-Croix. La moitié des colons meurent à cause du climat et des maladies.
1605	La colonie française déménage à Port-Royal et devient la première colonie permanente en Acadie.
1608	Fondation de Québec par Samuel de Champlain. Alliance des Français avec les Hurons contre les Iroquois.
1610-1611	Henry Hudson explore la baie d'Hudson.
1611	Port-Royal devient un poste de traite français.
1613	Les Britanniques prennent possession de l'Acadie.
1615-1616	William Baffin explore la mer de Baffin.
1617	Louis Hébert, apothécaire, et sa famille seront les premiers agriculteurs à venir en Nouvelle-France.
1627	Création de la Compagnie des Cent-Associés. Elle obtient le monopole de la traite des fourrures de la Floride à l'Arctique.
1623	Introduction du régime seigneurial en Nouvelle-France.
1627	La Nouvelle-Écosse devient une colonie britannique.
1632	L'Acadie est remise à la France.
1642	Fondation de Ville-Marie (Montréal) par de Maisonneuve.

1634-1649	Les missionnaires construisent des églises et des écoles.
1648	Destruction de la Huronnie par les Iroquois.
1665	Arrivée des Filles du roi, pour augmenter la population de la Nouvelle-France.
1665	Arrivée du régiment Carignan-Salières pour la protection de la colonie.
1670	Radisson et Des Groseillers établissent la Compagnie de la Baie d'Hudson avec l'aide du Prince Rupert de la Grande-Bretagne.
1682	La Salle explore le Mississippi jusqu'au golfe du Mexique.
1701	Grande paix de Montréal entre les Premiers peuples.
1702-1713	Guerre de la Succession d'Espagne en Europe. Prise de Port-Royal par les Britanniques.
1713	Fin de la guerre de la Succession d'Espagne avec la signature du traité d'Utrecht. La France perd Terre-Neuve et la Nouvelle-Écosse mais garde l'île du Cap-Breton (île Royale).
1720	Construction de la forteresse de Louisbourg, sur l'île Royale, par les Français.
1731 à 1743	La Vérendrye et ses fils explorent l'ouest du continent et établissent la traite de fourrures jusqu'au lac Winnipeg.
1744-1748	Guerre de la Succession d'Autriche; la France et la Grande-Bretagne sont en guerre en Europe.
1745	Les Britanniques prennent Louisbourg.
1748	Fin de la guerre de la Succession d'Autriche. Louisbourg est remis aux Français.
1749	Peuplement britannique en Nouvelle-Écosse et fondation de la colonie de Halifax.
1755	Les Britanniques obligent les Acadiens de la Nouvelle-Écosse à prêter allégeance à la Couronne britannique. Les Acadiens sont déterminés à rester neutres.
1755-1758	Les Acadiens sont déportés de l'Acadie et leurs terres sont prises par les Britanniques.
1756-1763	La guerre de Sept Ans entre la Grande-Bretagne et la France.
1758	Les Britanniques prennent la forteresse de Louisbourg une deuxième fois et la détruisent.
1759	La bataille des plaines d'Abraham de la ville de Québec; les Français sont défaits par les Britanniques.
1760	Les Britanniques attaquent et prennent Montréal. La Nouvelle-France est perdue. Fin des alliances avec les Autochtones.
1763	Le traité de Paris met fin à la guerre de Sept Ans. Le Canada devient britannique sauf pour les îles de Saint-Pierre et Miquelon.
1763	La Proclamation royale crée la province de Québec. Les Britanniques décident d'assimiler les Français.

Annexe 2.5 : Les motivations pour l'exploration par les Européens

Dès la fin du 13^e siècle, les Européens s'intéressent de plus en plus aux richesses de l'Orient, telles que les métaux précieux, la soie et les épices. Des personnes comme Marco Polo et d'autres marchands italiens font découvrir ces richesses à l'Europe. Des routes commerciales, par bateaux sur la Méditerranée et par caravane, sont établies entre l'Europe et l'Orient.

Vers le 16^e siècle, les croisades et les guerres en Europe prennent fin. Constantinople est prise par les Turcs (Musulmans) et c'est le retour à la paix. L'Européen mange à sa faim, les épidémies, telles que la Peste, reculent. Les marchandises circulent mieux et on désire des articles de luxe comme les tissus, la soie, la porcelaine, l'ivoire et les perles. Les épices, entre autres, le poivre, la cannelle, le clou de girofle, la muscade, qui sont disponibles seulement en Asie, protègent contre les maladies. L'Europe manque de métaux précieux, comme l'or et l'argent.

Les Turcs imposent des impôts aux marchands et aux caravanes qui utilisent la route entre l'Asie et l'Europe. Il faut donc payer l'impôt ou trouver une nouvelle route moins coûteuse vers les Indes.

En Europe, les mentalités changent. Ces changements entraînent un bouillonnement d'idées, de découvertes et d'inventions. L'idée que la Terre soit ronde et non pas un disque plat est de plus en plus acceptée. Les observations de Copernic, de Galilée et de Kepler permettent de définir le système solaire et de mieux utiliser l'astronomie pour s'orienter. Les nouvelles inventions de cette époque contribuent à l'exploration. La *caravelle*, un navire plus rapide et plus robuste, ayant une vaste cale pour le transport des marchandises, permet de traverser l'océan. Le *gouvernail* facilite le pilotage du navire. L'invention de l'*astrolabe*, de la *boussole*, du *compas* et du *sablier* fournit des instruments essentiels qui permettent d'évaluer la vitesse des navires et de répartir le tour de garde entre les marins. Des innovations technologiques dans le monde de la navigation telles que le *sextant* et la mise au point de la caravelle permettent aux marins de s'aventurer loin des côtes en plus grande sécurité. Le *quadrant* permet de mesurer les degrés, la hauteur des étoiles et évalue la latitude qui assure la création des cartes de leurs voyages. Finalement l'invention de l'*imprimerie* apporte une diffusion plus rapide des idées et des cartes.



Les innovations dans la pensée telles que la découverte que la Terre est ronde et tourne autour du soleil, que la mer ne bouille pas aux tropiques et qu'il n'y a pas de monstres qui dévorent les hommes dans les terres inconnues, encouragent les marins de partir à l'aventure. Des marins téméraires et épris d'aventures partent à la conquête de nouvelles routes qui, croient-ils, les amèneront aux richesses de l'Orient. C'est en cherchant des nouveaux passages que les Européens mettent le pied en Amérique en croyant avoir atteint les Indes par l'ouest.

Une fois un nouveau continent trouvé, le désir de la liberté, de pratiquer librement leur religion attirera les immigrants à chercher de nouveaux endroits.

Voir le site Web de Bibliothèque et Archives Canada pour des photos d'astrolabe et de compas : <http://www.collectionscanada.ca/explorers/h24-230-f.html#a>

Annexe 2.6 : Mot mystère

À la recherche des richesses

Complète le mot mystère qui suit.

P	R	É	C	I	E	U	S	E	S	E	R
A	I	A	N	O	G	L	S	E	B	S	E
P	Z	S	E	L	M	N	O	T	O	C	S
I	T	E	R	A	R	M	I	E	I	L	S
E	A	M	B	R	E	F	E	R	S	A	O
R	A	N	C	G	E	E	S	R	P	V	U
R	I	C	H	E	S	S	E	S	C	E	R
F	A	U	É	N	G	N	E	P	O	E	C
R	R	I	P	T	T	U	G	A	L	H	E
U	O	V	I	E	U	R	O	M	L	F	S
I	L	R	C	R	U	T	E	R	R	E	A
T	N	E	E	T	I	S	S	U	D	R	E

AMBRE	PAPIER
ARGENT	PRÉCIEUSES
BOIS	RESSOURCES
COMMERCE	RICHESSSES
COTON	RIZ
CUIVRE	SEL
ÉPICE	SOIE
ESCLAVE	TISSU
FER*	TERRE
FRUIT	TURC
MORUE	



**Attention : Le mot « fer » apparaît à trois reprises. Il faut être prudent de biffer le bon mot pour solutionner le mot mystère.*

Les lettres restantes te permettront d'identifier les cinq pays ayant établi des colonies en Amérique.

Annexe 2.6 (suite) : Mot Mystère
À la recherche des richesses

Corrigé

Complète le mot mystère qui suit.

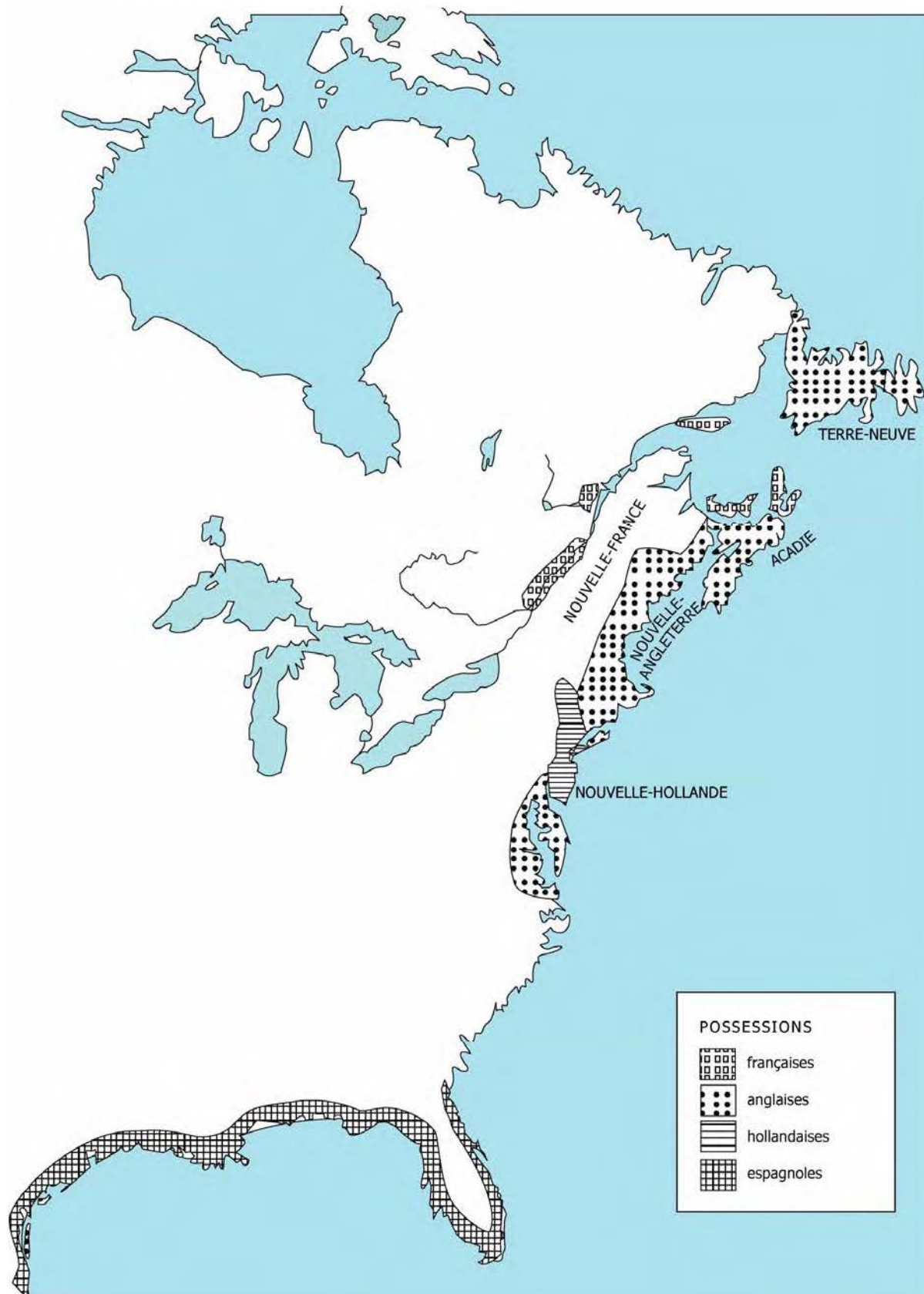
		A	N		G	L		E		
	T	E	R		R			E		
						F		R		
	A	N	C		E	E	S		P	
	A				G	N	E	P	O	
	R				T	U	G	A	L	H
	O								L	
	L									A
	N							D		E

AMBRE	PAPIER
ARGENT	PRÉCIEUSES
BOIS	RESSOURCES
COMMERCE	RICHESSSES
COTON	RIZ
CUIVRE	SEL
ÉPICE	SOIE
ESCLAVE	TISSU
FER	TERRE
FRUIT	TURC
MORUE	



Les lettres restantes te permettront d'identifier les cinq pays ayant établi des colonies en Amérique : *ANGLETERRE, FRANCE, ESPAGNE, PORTUGAL, HOLLANDE.*

Annexe 2.7 : Les colonies européennes d'Amérique vers 1714



Annexe 2.8 : Les explorateurs

Information pour l'enseignant

LEIF ERIKSSON

Fils du Viking Éric le Rouge, Leif Eriksson est né en Islande ou au Groenland en 982. Il a grandi dans un environnement arctique rigoureux en compagnie de ses deux frères Thorstein et Thorwald et sa sœur Freydis. Dès son adolescence, Leif montre de grandes qualités de marin. Il est l'un des premiers à effectuer des voyages vers l'ouest avec les membres de sa famille et quelques animaux domestiques. Il contourne la terre de Baffin et longe la côte du Labrador avant d'accoster sur la pointe nord de Terre-Neuve qu'il nomme Vinland (campement d'hiver). À cet endroit, connu aujourd'hui sous le nom de L'Anse aux Meadows, son équipage construit une maison et des bâtiments pour les animaux. Les Vikings pratiquent la chasse et la pêche ainsi que la cueillette. Ils passent l'hiver à préparer une cargaison de bois équarri qu'ils souhaitent ramener au Groenland.

Le premier contact des Vikings avec les Autochtones (Inuit du Labrador et Béothuks de Terre-Neuve) n'est pas un succès. La bataille éclate et plusieurs Autochtones sont tués.

L'idée d'une colonie est abandonnée. Les Vikings se rendront de temps à autre à Vinland pour aller y chercher du bois ou des fourrures qu'ils échangeront aux Autochtones pour du lait et des tissus. C'est lors de l'une de ces expéditions qu'est né Snorri, le premier Européen à naître en Amérique.

De retour au Groenland, Leif Eriksson raconte le récit de ses expéditions. Il y parle de forêts capables de fournir tout le bois nécessaire à la construction de bateaux et de maisons, de rivières débordant de saumons, ainsi que de vastes prairies herbeuses capables de nourrir le bétail.

Après la mort d'Éric, survenue vers 1025, ses récits ont été transformés en sagas qui le dépeignent comme étant un homme épris d'aventures qui a rejeté les superstitions de ses ancêtres et préparé la route pour les autres explorateurs qui viendront plus tard sur les côtes de l'Amérique.

GIOVANNI CABOTO (JEAN CABOT)

En 1450 est né en Italie un Génois du nom de Giovanni Caboto.

Adulte, Giovanni devient marchand et cartographe. Il est convaincu que la Terre est ronde et qu'il est possible de rejoindre l'Asie en se dirigeant vers l'ouest sur l'océan Atlantique. À l'époque, encore trop de personnes croient que la Terre est plate. Il approche des marchands vénitiens pour financer son expédition qui vise à trouver un passage vers la Chine et le Japon. Les marchands de Venise ne sont pas intéressés.





Caboto décide de partir en Angleterre. Les marchands de la ville de Bristol acceptent de financer le voyage et le roi Henri VII l'autorise à faire le commerce dans les endroits qu'il pourrait découvrir.

En 1497, Giovanni Caboto, devenu Jean Cabot, et dix-huit hommes s'embarquent sur le navire *Matthew*. Après plus de six semaines en mer, ils atteignent le nord-est du continent américain. Ils arrivent à Terre-Neuve, sur la côte du Labrador, sur l'île du Cap-Breton ou dans l'estuaire du Saint-Laurent. Cabot croit cependant être arrivé en Chine. Il prend possession du territoire au nom du roi d'Angleterre.

Pendant trois semaines, le *Matthew* longe la côte dans l'espoir de trouver des villes où Cabot pourrait acheter des épices, des pierres précieuses et de la soie. Il ne trouve que de vastes forêts dans lesquelles il aperçoit des pièges et des signes sur les arbres. Il ne rencontre aucun humain. Il a cependant remarqué une région dans l'Atlantique, les Grands Bancs, où le poisson abonde. Le 20 juillet, Cabot et son équipage retournent vers l'Angleterre.

L'année suivante, Cabot quitte l'Angleterre avec cinq navires. Il a pour mission d'établir une colonie. On ne les reverra jamais. Tous disparaissent en mer.

Cabot n'a pas trouvé de passage vers la Chine et les richesses de l'Orient. Il a cependant découvert l'une des plus grandes régions de pêche au monde.

JACQUES CARTIER

Originaire de Saint-Malo, en France, Jacques Cartier obtient la protection de l'évêque du Mont Saint-Michel. Celui-ci encourage le roi de France, François 1^{er}, à engager Cartier comme navigateur chargé de découvrir et de prendre possession de nouveaux territoires en Amérique du Nord.

Le 20 avril 1534 Cartier s'embarque avec un équipage de 61 hommes répartis sur deux navires. 21 jours plus tard, il atteint le cap Bonavista à Terre-Neuve. Ils contournent l'île par le nord et entrent dans le golfe du Saint-Laurent. Tout au long de l'été, Cartier explore le golfe. À Gaspé, Cartier prend possession du territoire au nom du roi de France. Il rencontre des Autochtones qui lui offrent de la viande de phoque et des fourrures. Il force deux Autochtones à l'accompagner en France afin de prouver sa découverte. Cette capture vient nuire aux relations avec les Autochtones.



L'année suivante, Cartier revient en Amérique avec trois navires. Il ramène ses deux otages autochtones. Il remonte le Saint-Laurent jusqu'à Hochelaga (Montréal) qu'il atteint le 2 octobre. Bien qu'il n'ait pas trouvé d'or, Cartier est impressionné par la diversité de la faune tant terrestre qu'aquatique. Prisonniers des glaces à l'embouchure de la rivière Saint-Charles, Cartier et son équipage doivent passer l'hiver au Canada. L'hiver est rude, 50 Autochtones et 25 Français meurent du scorbut, à cause du manque des vitamines. Quand le printemps arrive enfin, Cartier décide de rentrer en France. Il force un groupe d'Autochtones dont le chef Donnacona à l'accompagner en France. Le chef meurt en France.

Cinq ans plus tard, en 1541, Cartier entreprend son troisième voyage en Amérique. Son objectif est d'établir une colonie. Six navires transportent 150 colons et 120 hommes chargés d'explorer le territoire. Cartier redoute des Iroquois et décide de construire une forteresse à cap Rouge. Les Autochtones attaquent durant l'hiver suivant.

Convaincu d'avoir trouvé des diamants et de l'or, Cartier rentre en France avec les Français qui ont survécu à l'hiver. L'analyse montre que les pierres n'ont aucune valeur. La France cesse de s'intéresser à l'Amérique du Nord.

Même s'il n'a trouvé ni or, ni diamants, ni passage vers l'Orient, Cartier a ramené en Europe des cartes qui permettront à d'autres explorateurs de mieux comprendre l'Amérique.

MARTIN FROBISHER



En 1576, la reine d'Angleterre, Elizabeth 1^{re}, confie à Martin Frobisher le soin de trouver un passage vers la Chine en passant par le Nord de l'Amérique. Frobisher quitte l'Angleterre avec deux navires, le *Michael* et le *Gabriel*, sous son commandement. L'équipage du *Michael* rebrousse chemin et rentre en Angleterre après quelques semaines.

Son équipage annonce que le *Gabriel*, avec Frobisher à son bord, s'est perdu. Pourtant, Frobisher poursuit son expédition. Il rencontre des Inuit qu'il prend pour des Asiatiques. Frobisher envoie cinq hommes à terre pour explorer en compagnie d'Inuit. Ils ne reviendront jamais. Frobisher prend un Inuit en otage et rentre en Angleterre. Il croit toujours qu'il s'agit d'un Asiatique. Frobisher et le reste de son équipage sont accueillis en héros.

Frobisher convainc les Anglais qu'il y a de l'or dans les contrées qu'il a abordées. Il obtient du financement pour un deuxième voyage. La reine avance 1 000 livres et confie un bateau de 200 tonnes : le *Ayde*. Cette fois l'objectif est de trouver de l'or plutôt que de chercher un passage vers l'Asie.

Après une traversée de six semaines, Frobisher accoste et prend possession du territoire au nom de l'Angleterre. Les membres de l'équipage extraient 2 000 tonnes de minerai. Les relations avec les Inuit sont difficiles. Frobisher attaque pour venger ses compagnons disparus lors du premier voyage. Il fait prisonnier un homme, une femme et un enfant. Il les ramène en Angleterre. On croit que la cargaison de minerai rapportée a de la valeur.

En 1578, Frobisher entreprend un troisième voyage. Il souhaite établir une colonie permanente. Il a sous son commandement 15 navires qui emportent à leur bord 300 mineurs et du bois de charpente pour la construction de maisons. Le bateau transportant le bois de charpente sombre en mer. Les autres navires se rendent à destination et les équipages extraient 11 000 tonnes de minerai. Celui-ci s'avère être de la pyrite de fer sans valeur. À son retour en Angleterre, Frobisher est ruiné.

HENRY HUDSON

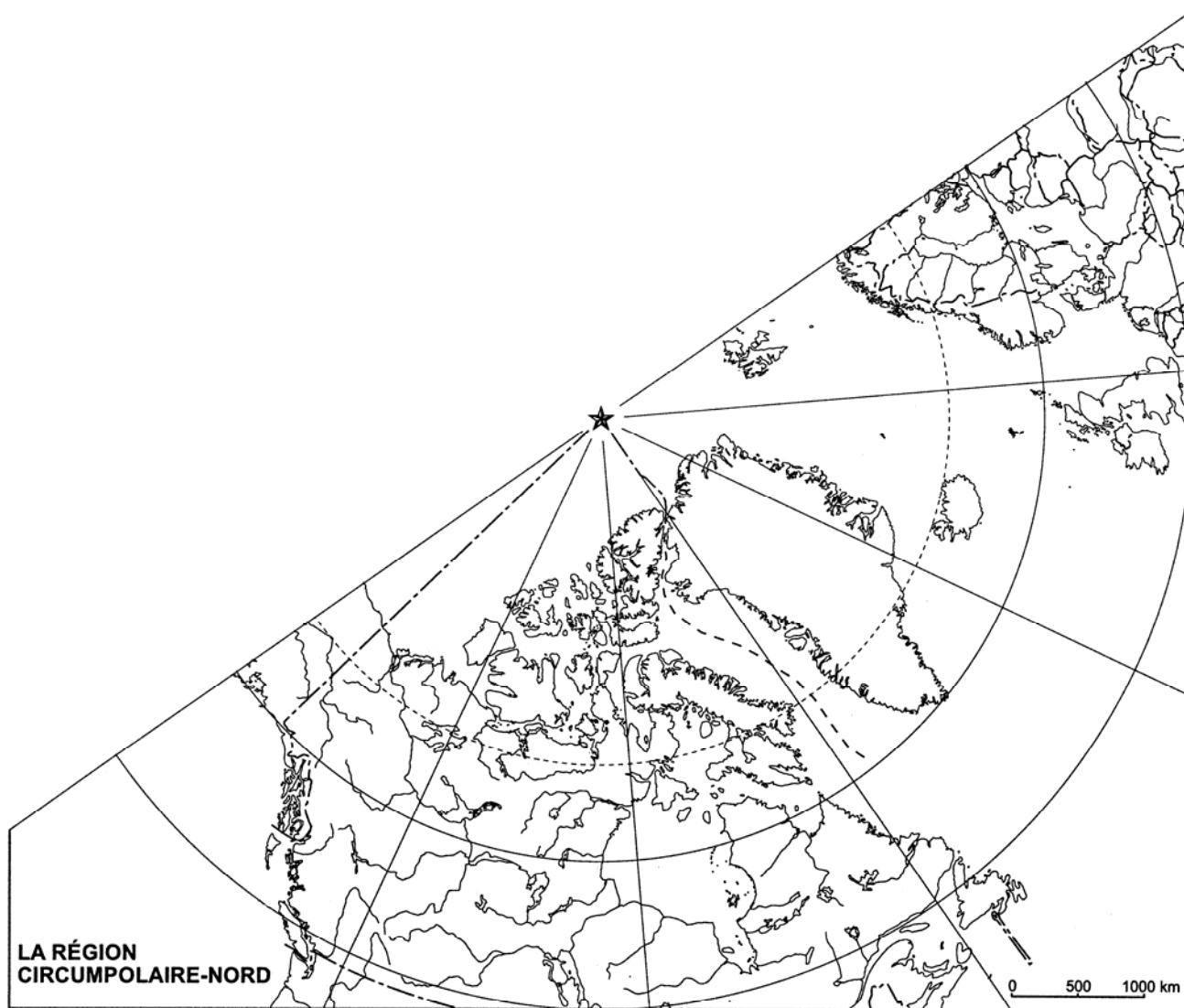
Pourvu d'une imagination débordante, d'un courage inébranlable et d'un talent inné pour la navigation, Henry Hudson est engagé en Angleterre par la Compagnie des Indes orientales et par la Compagnie du passage du Nord-Ouest pour trouver une route qui contourne l'Amérique et qui permet d'atteindre l'Asie.

Lors de ses trois premiers voyages, il avait remonté la rivière Hudson jusqu'à l'emplacement actuel de la ville d'Albany dans l'état de New York. En 1610, à bord du *Discovery*, il cherche un passage plus au nord et atteint la baie qui portera son nom. Il croit avoir trouvé le fameux passage recherché. En octobre, il est pris dans les glaces de la baie James. Les membres de son équipage souffrent de scorbut et sont menacés de famine. Le printemps suivant, Hudson veut continuer l'exploration mais son équipage se mutine. Hudson, son fils et sept membres qui lui étaient restés fidèles sont abandonnés en mer.

Les expéditions d'Hudson sont parvenues à intéresser le gouvernement anglais au commerce des fourrures.



Annexe 2.9 : La région circumpolaire-Nord



Source : Atlas du Canada, Sa Majesté la Reine du chef du Canada, Ressources naturelles Canada, 2002.

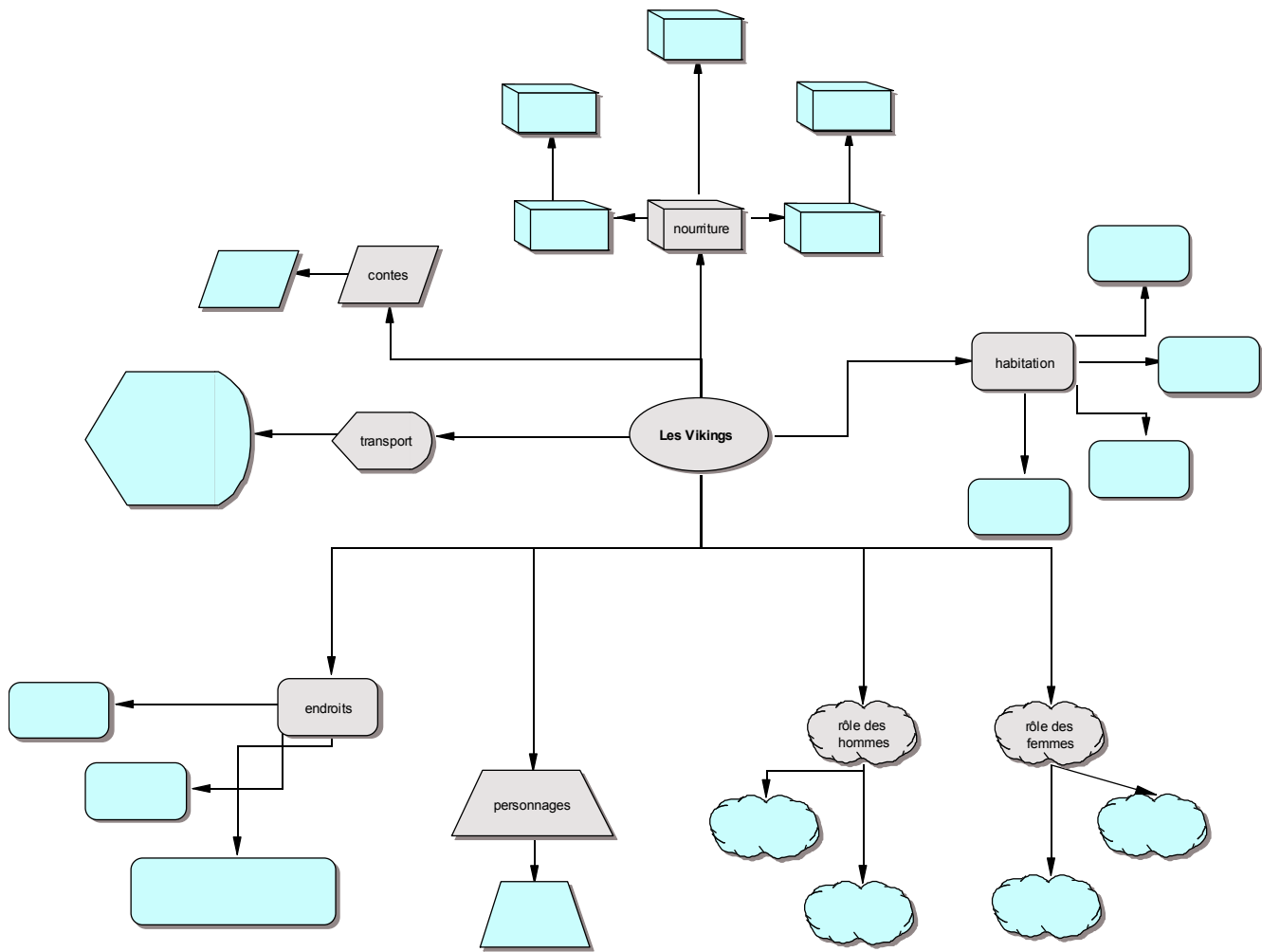
Annexe 2.10 : Les explorateurs européens

Nom	Pays d'origine	Pays commanditaire	Explorations



Annexe 2.11 : Une découverte scandinave

Feuille de l'élève

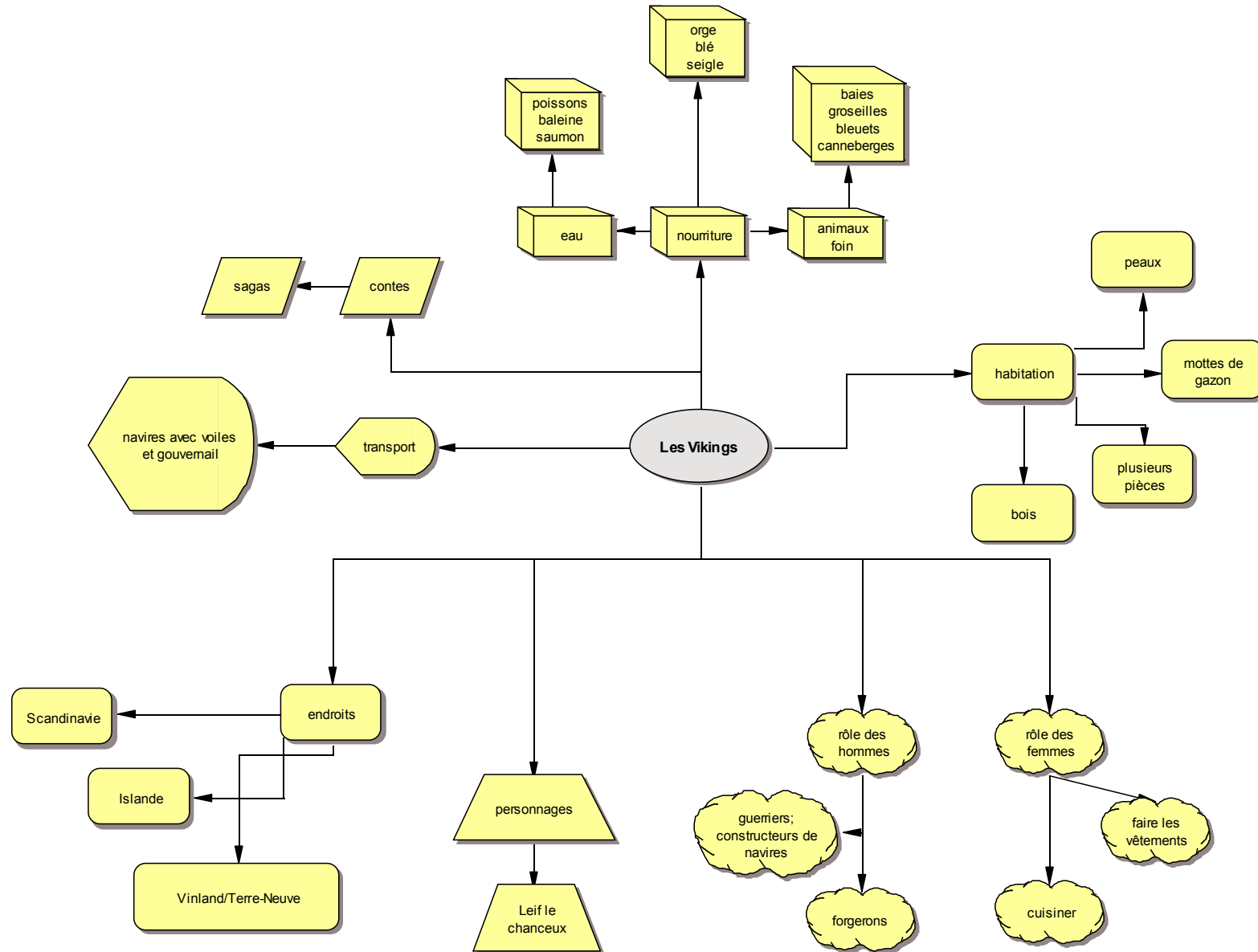


1. Comment sait-on que L'Anse aux Meadows était habitée par les Vikings?

2. Aurais-tu aimé être un Viking? Pourquoi?

Annexe 2.11 (suite) : Une découverte scandinave

Corrigé proposé à l'enseignant



Annexe 2.12 : L'occupation européenne de l'Amérique du Nord vers 1700

Sur la carte suivante, situe la Nouvelle-France, les territoires britanniques, l'Acadie et, indique d'un point rouge, L'Anse aux Meadows. N'oublie pas d'inclure une légende à ta carte.



Annexe 2.13 : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 1B, Au début du monde

Suggestions pour l'enseignant :

Visionner cette ressource en sessions d'environ cinq à dix minutes. Il est recommandé de regarder la vidéo dans un premier temps, en discuter avec les élèves, présenter les questions et ensuite la visionner une deuxième fois pour trouver les réponses aux questions. Une discussion du contenu de la vidéo est suggérée après le deuxième visionnement.

Le guide qui accompagne la vidéocassette offre d'autres suggestions de discussion et d'activités.

Sur cette feuille vous trouverez le minutage pour le début de chaque bloc de visionnement.

Concepts clés : Premiers peuples, Européens, scorbut, exploration, passage du Nord-Ouest

00:00 Au début du monde

1. Comment est-ce que les Autochtones décrivent les nouveaux arrivés?
 - Grand canot avec des ailes, couteaux tranchants, tubes qui font de la fumée, étranges, peau blanche comme la neige, cheveux sur le visage
2. Comment penses-tu que les Européens auraient décrit les premières personnes qu'ils auraient vues en Amérique?
 - (Opinion des élèves)
3. Identifie les deux explorateurs.
 - Cartier, Hudson

02:45 Le nouveau monde

4. Nomme deux pays qui ont financé l'exploration de l'Amérique.
 - Espagne, Angleterre, Portugal
5. Pourquoi le voyage de Jean Cabot est-il important?
 - Il a découvert les Grands Bancs et la morue, assez pour nourrir l'Europe.
6. Décris les Autochtones d'après les Européens.
 - Grands, bien proportionnés, langage incompréhensible, doux, feront de bons esclaves

09:45 La terre qui a été donnée à Cartier

7. Que veut dire Cartier quand il dit que les gens sont « sauvages »?
 - Ils sont naturels, ils habitent dans la forêt
8. Qu'est-ce que les Européens et les Premiers peuples troquent?
 - Fourrures, couteaux et objets de fer, haches
9. Pourquoi Cartier érige-t-il une croix?
 - Pour convaincre le roi de France de financer un autre voyage

10. Qui est Donnacona?
 - Chef des Indiens de Stadaconé
11. Cartier ramène qui en France en 1534?
 - Les deux fils de Donnacona

15:15 Hochelaga

12. Que signifie « Canada »?
 - Village de Donnacona
13. Q'est-ce que Cartier a trouvé dès son deuxième voyage?
 - Terres fertiles, ville de Hochelaga, Mont Royal, Autochtones qui fument, possibilité de se rendre en Asie
14. Décris les effets du scorbut.
 - Perte de force, jambes enflées, gencives enflées, dents qui tombent
15. Quel est le remède contre le scorbut?
 - Sirop de cèdre bouilli

24:00 Une étoile tombe du ciel

16. Qu'est-ce que Cartier a fait à Donnacona et à ses fils en 1536?
 - Il les a pris (kidnappés) et les a amenés en France. Donnacona meurt en France 4 ans plus tard.

27:15 Le passage du Nord-Ouest

17. En 1609, l'Anglais, Henry Hudson, est recruté pour explorer les mers arctiques. Décris son voyage.
 - Tempêtes, explore baie d'Hudson et baie James, désespoir, pris dans la glace, début du commerce des fourrures, mutinerie, Hudson et autres mis en chaloupe et ils restent introuvables.

32:00 (Le reste de la vidéo n'est pas recommandé.)

**Annexe 2.13 (suite) : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 1B,
Au début du monde**

Feuille de l'élève

Nom de l'élève : _____

Au début du monde :

1. Comment est-ce que les Autochtones décrivent les nouveaux arrivés?

2. Comment penses-tu que les Européens auraient décrit les premières personnes qu'ils auraient vues en Amérique?

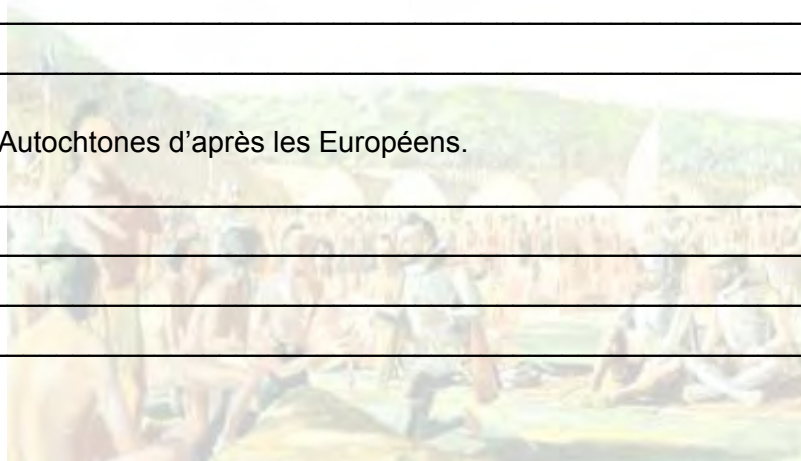
3. Identifie les deux explorateurs.

Le nouveau monde :

4. Nomme deux pays qui ont financé l'exploration de l'Amérique.

5. Pourquoi le voyage de Jean Cabot est-il important?

6. Décris les Autochtones d'après les Européens.



La Terre qui a été donné à Cartier :

7. Que veut dire Cartier quand il dit que les gens sont « sauvages »?

8. Qu'est-ce que les Européens et les Premiers peuples troquent?

9. Pourquoi Cartier érige-t-il une croix?

10. Qui est Donnacona?

11. Cartier ramène qui en France en 1534?

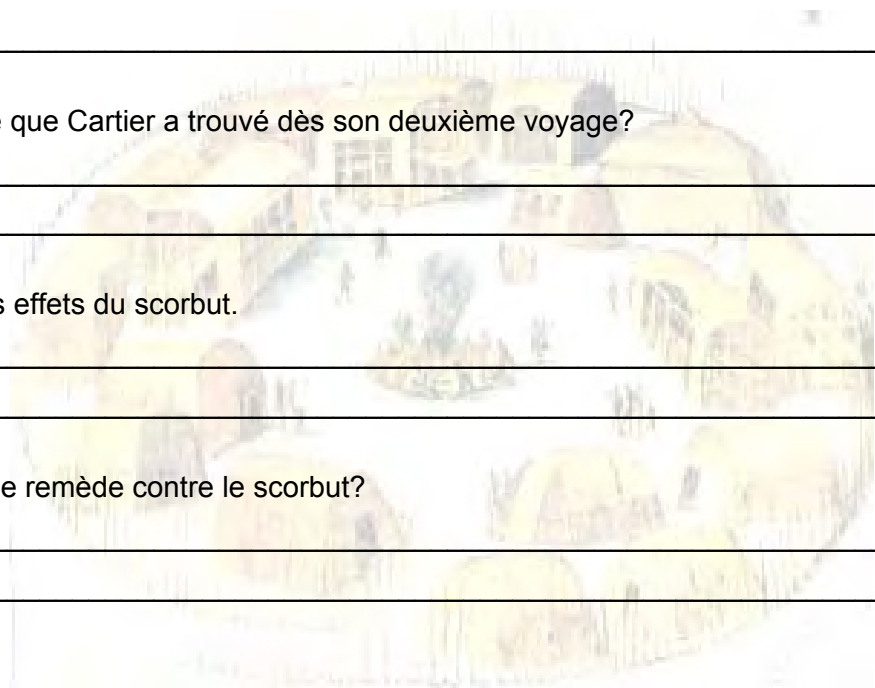
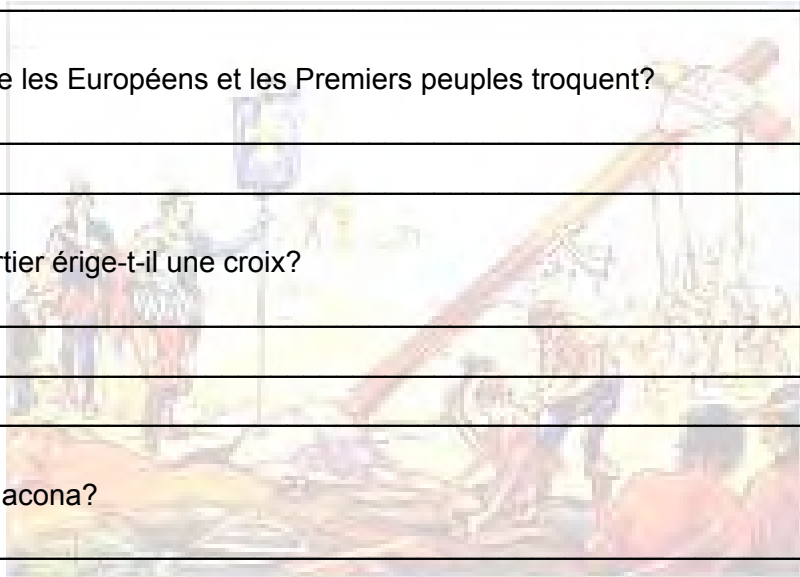
Hochelaga

12. Que signifie « Canada »?

13. Qu'est-ce que Cartier a trouvé dès son deuxième voyage?

14. Décris les effets du scorbut.

15. Quel est le remède contre le scorbut?

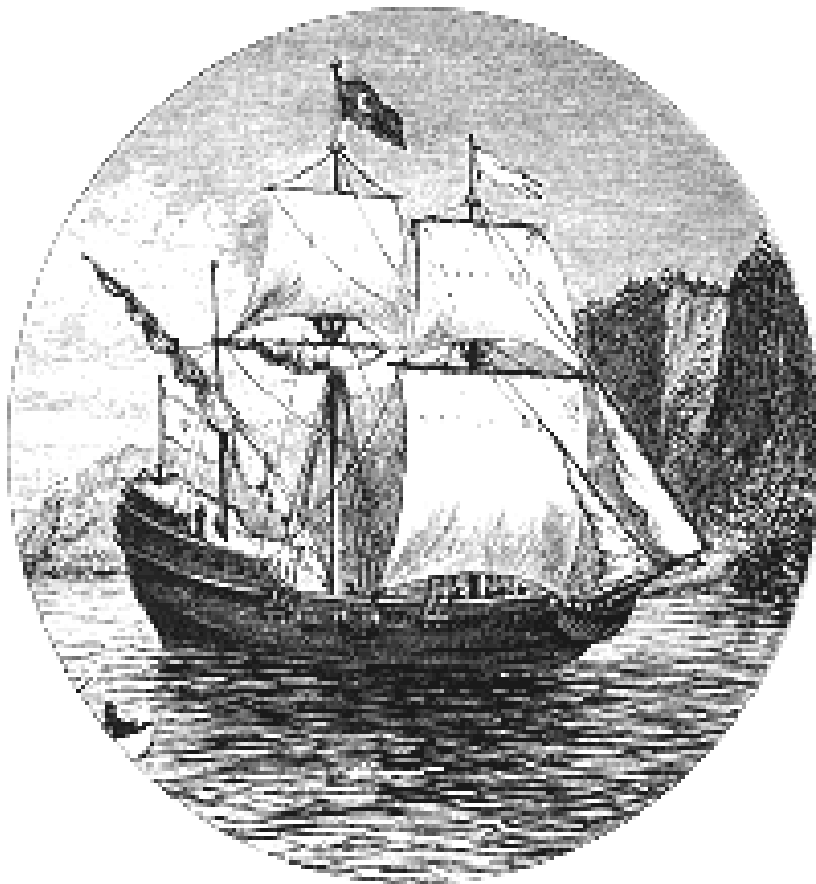


Une étoile tombe du ciel

16. Qu'est-ce que Cartier a fait à Donnacona et à ses fils en 1536?

Le passage du Nord-Ouest

17. En 1609, l'Anglais, Henry Hudson, est recruté pour explorer les mers arctiques. Décris son voyage.



Le navire de Henry Hudson, le *Half Moon*

Annexe 2.14 : L'immigration et la colonisation

Thèmes suggérés

- Fondation de Port-Royal (1604)
- Fondation de Québec (1608)
- Arrivée du premier colon, Louis Hébert (1617)
- Postes de traite
- Fondation de Montréal (1642)
- La Compagnie des Cent-Associés
- Les Filles du roi
- Le régiment Carignan-Salières (1665)
- Création de la Compagnie de la Baie d'Hudson (1670)
- Déportation des Acadiens (1755)
- Établissement des forts
- Construction de Louisbourg et son importance à la colonie (1720)
- Fondation d'une colonie britannique en Nouvelle-Écosse (1749)
- Immigration britannique dans la vallée du Saint-Laurent (1760)
- L'arrivée des loyalistes



Déportation des Acadiens

Fondation Historica. La cyberligne de temps, <http://cyberligne.histori.ca/cyberligne/htmfr/>



Les Filles du roi

Annexe 2.15 : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 2A, Les aventuriers et les mystiques

Suggestions pour l'enseignant :

Visionner cette ressource en sessions d'environ cinq à dix minutes. Il est recommandé de regarder la vidéo dans un premier temps, d'en discuter avec les élèves, de présenter les questions et de la visionner une deuxième fois pour trouver les réponses aux questions. Une discussion du contenu de la vidéo est suggérée après le deuxième visionnement.

Le guide qui accompagne la vidéocassette offre d'autres suggestions d'activités et des annexes reproductibles.

Concepts clés : colonie, troc, commerce des fourrures, Huronie

00:00 Introduction (n'est pas recommandé)

05:20 Les aventuriers et les mystiques

1. Qu'est-ce que les explorateurs cherchent?
 - Richesses, passage à la Chine.
2. Martin Frobisher, en 1576, cherche le passage du Nord-Ouest vers l'Orient. Qu'est-ce qu'il pense avoir trouvé?
 - Le passage à l'Orient et de l'or.
3. Qu'est-ce qu'il a vraiment trouvé?
 - Une baie et des cailloux sans valeurs.

16:20 La colonie perdue (n'est pas recommandé)

24:15 Le défi de Champlain

4. Pourquoi le marché de fourrures est-il important?
 - Les fourrures de l'Amérique du Nord sont de très bonnes qualités et rapportent un très bon prix en Europe, un chapeau de castor ayant la valeur de quatre années de salaire.
5. Explique pourquoi Champlain a choisi le lieu de Québec pour l'Habitation.
 - Sur le fleuve pour le transport, bon départ pour la traite des fourrures avec les Autochtones.
6. Énumère les difficultés vécues par le groupe de l'Habitation en 1608-1609.
 - 6 mois d'hiver, ennuis, maladies (scorbut), manque de nourriture fraîche, seulement 8 personnes sur 28 survivent.

32 :30 Les conditions de la traite

7. Qui habitent au nord du Saint-Laurent?
 - Les Hurons.
8. Qui sont leurs ennemis qui habitent au sud du Saint-Laurent?
 - Les Iroquois

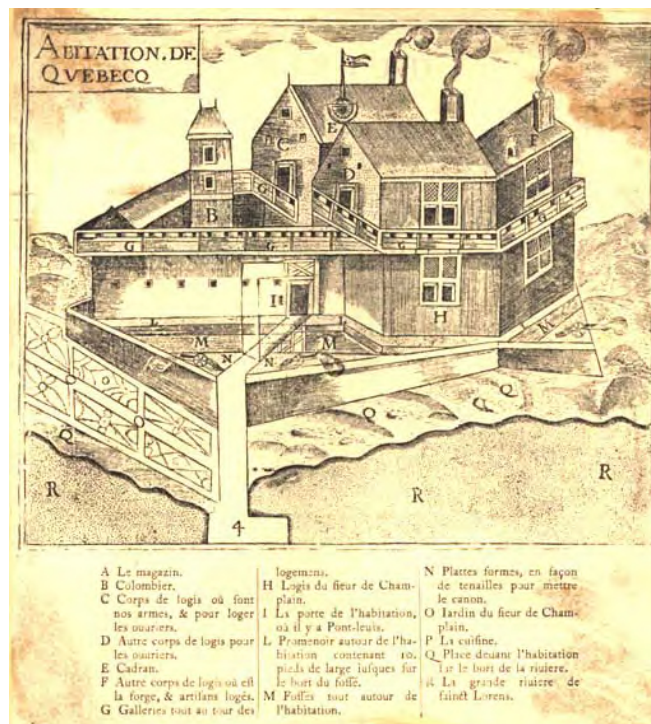
9. Pour faire une alliance avec les Hurons, les Français vont promettre de faire la guerre contre les Iroquois.

40:20 Un Français chez les Hurons

10. Étienne Brûlé, qui a 18 ans, va vivre avec les Hurons pour les persuader d'apporter leurs fourrures à Québec et pour faire de l'exploration.
11. En 1615 Champlain découvre en Huronnie 18 villages, du blé d'Inde, 24 familles par cabane, une puissante nation.

47:40 Une colonie fragile

12. La famille de Louis Hébert est la seule famille de colons au Québec en 1618.
13. Quelles sont les richesses que Champlain a trouvées en Amérique du Nord ?
- Les pelleteries, les forêts, les minéraux, les poissons, les animaux.
14. Qui est la Compagnie des Cent-Associés?
- 100 investisseurs payent 3000 livres chacun, recrutés par le cardinal Richelieu, envoient une dizaine de bateaux, 400 colons, des animaux et des provisions à la nouvelle colonie.
15. Pourquoi ces colons n'arrivent-ils pas à leur destination en 1629?
- C'est la guerre entre la France et la Grande-Bretagne et ils sont renvoyés par les Britanniques.
 - En 1631 Québec est remis aux Français mais la ville est détruite. Il faut tout recommencer.



Abitation de Québec 1608

**Annexe 2.15 (suite) : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 2A,
Les aventuriers et les mystiques**

Feuille de l'élève

Nom de l'élève : _____

Les aventuriers et les mystiques

1. Qu'est-ce que les explorateurs cherchent?

2. Martin Frobisher, en 1576, cherche le passage du Nord-Ouest vers l'Orient. Qu'est-ce qu'il pense avoir trouvé?

3. Qu'est-ce qu'il a vraiment trouvé?

Le défi de Champlain

4. Pourquoi le marché de fourrures est-il important?

5. Explique pourquoi Champlain a choisi le lieu de Québec pour l'Habitation.

6. Énumère les difficultés vécues par le groupe de l'Habitation en 1608-1609.

Les conditions de la traite

7. Qui habitent au nord du Saint-Laurent?

8. Qui sont leurs ennemis qui habitent au sud du Saint-Laurent?

9. Pour faire une alliance avec les Hurons, les Français vont promettre

Un Français chez les Hurons

10. Étienne Brûlé, qui a 18 ans, va vivre avec les Hurons

_____ et _____

11. En 1615 Champlain découvre en Huronnie

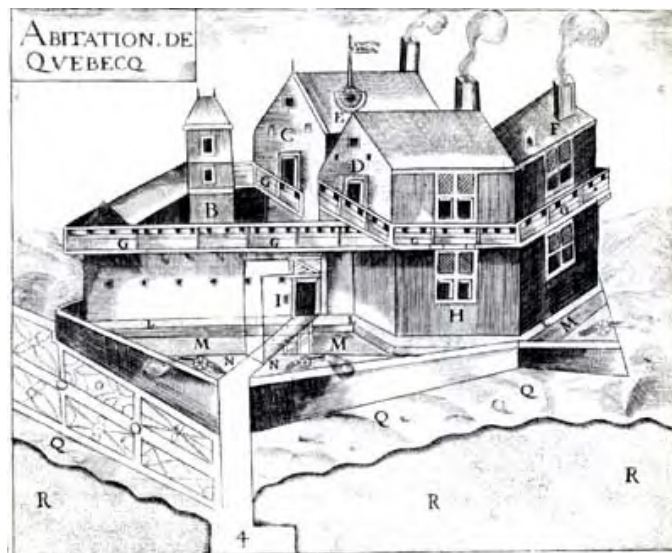
Une colonie fragile

12. La famille de _____ est la seule famille de colons au Québec en 1618.

13. Quelles sont les richesses que Champlain a trouvées en Amérique du Nord?

14. Qui est la Compagnie des Cent-Associés?

15. Pourquoi ces colons n'arrivent-ils pas à leur destination en 1629?



Abitation de Québec 1608

Annexe 2.16A : Diverses perspectives

Lis attentivement la perspective des habitants de l'île de la Grosse Tortue. Par la suite, avec les membres de ton équipe, prépare une petite saynète pour présenter avec conviction ton point de vue aux autres membres de la classe. N'oublie pas d'expliquer pourquoi tu vois les choses de cette façon, d'éviter les stéréotypes et de t'exprimer d'une manière respectueuse de « l'autre » perspective.

Perspective des habitants de l'île de la Grosse Tortue

Vous êtes les descendants d'une longue lignée de personnes ayant vécu sur divers territoires de cette vaste région qui, selon certaines traditions orales, porte le nom de l'île de la Grosse Tortue. À vos yeux, cette terre est très, très ancienne – il s'agit de la terre la plus ancienne, voire de la *seule* Terre. Les peuples de ce territoire parlent diverses langues et pratiquent des modes de vie différents : les chasseurs nomades des Plaines, les pêcheurs du Nord glacial et des côtes, les travailleurs du bois, les artisans, les commerçants, les communautés agricoles de l'Est et les importantes civilisations incas et mayas du Sud.

Vous ne savez pas pourquoi ces étranges personnes sont venues sur le territoire avec leurs grands navires et leurs drapeaux. Vous trouvez que ces nouveaux venus manquent de connaissances et que leur culture est ignorante des traditions. Par contre, ils possèdent des biens qu'ils semblent impatients d'échanger. Vous êtes fascinés par leurs outils, leur métal, leurs fusils, leurs vêtements et leurs perles.

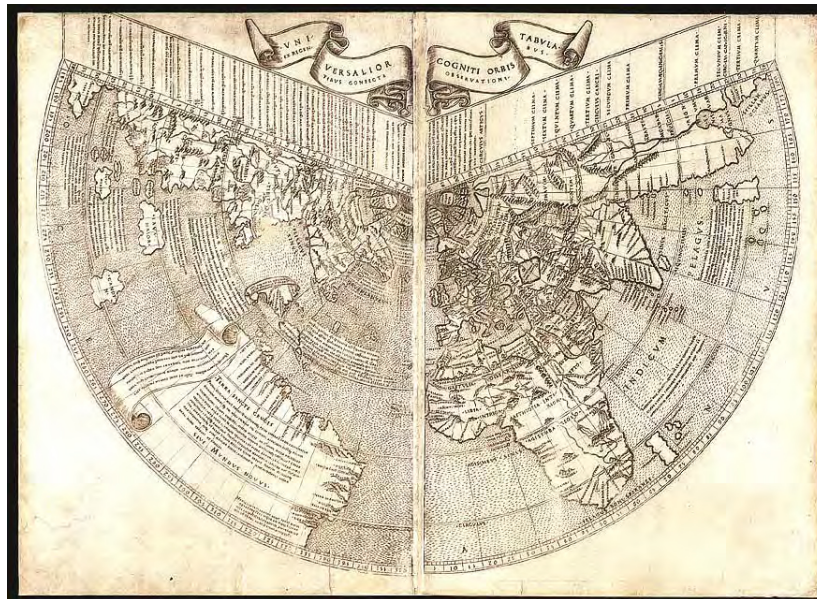


Annexe 2.16B : Diverses perspectives

Lis attentivement la perspective des « nouveaux arrivés ». Par la suite, avec les membres de ton équipe, prépare une petite saynète pour présenter avec conviction ton point de vue aux autres membres de la classe. N'oublie pas d'expliquer pourquoi tu vois les choses de cette façon, d'éviter les stéréotypes et de t'exprimer d'une manière respectueuse de « l'autre » perspective.

Perspective des « nouveaux arrivés »

Vous êtes originaires de l'Angleterre, de la France, du Portugal, de l'Espagne ou de la Hollande, des pays fiers de leur longue et riche histoire, et vous êtes persuadés que la civilisation européenne est la civilisation la plus riche et la plus sophistiquée de toute l'humanité. Vous avez entendu dire qu'il est possible d'atteindre la route des épices et de la soie de l'Asie en traversant l'océan Atlantique. Vous avez aussi entendu parlé de territoires renfermant des richesses et regorgeant de poissons, de fourrures, de forêts et d'or sur le chemin de l'Asie. Vous connaissez l'Europe et l'Asie, mais il s'agit ici de la Terre nouvelle, une terre dont l'existence est niée par de nombreux compatriotes. On dit que le Nouveau Monde est peuplé d'étranges habitants, des peuples sans religion et pouvant être dangereux. Vous êtes fascinés par cette terre inconnue et vous rêvez d'étendre l'influence de votre pays en prenant possession du territoire au nom de votre roi ou de votre reine.



Annexe 2.17 : Comparaison de deux cultures

Remplis le tableau suivant.

	Les Premiers peuples	Les Européens	Conséquences des interactions (hypothèses)	Conséquences des interactions (dans les faits)
La chasse et la pêche				
Le transport				
L'agriculture				
La possession de la terre				
Les croyances				
Autres				

Annexe 2.17 (suite) : Comparaison de deux cultures



Corrigé suggéré à l'enseignant

	Les Premiers peuples	Les Européens	Conséquences des interactions (hypothèses)	Conséquences des interactions (dans les faits)
La chasse et la pêche	Arc, flèches, lances, massues, sarbacanes, pièges, collets, construction d'enclos, pêche à fascine	Armes à feu, filets, hameçons		
Le transport	Raquettes, canots, toboggans			
L'agriculture	Courge, maïs, haricot	Blé, légumineuses		
La terre	La terre n'appartient à personne; cependant, chaque groupe est attaché collectivement à un territoire ancestral.	Propriété privée		
Les croyances	animiste	chrétienne		
Autres				

Annexe 2.18 : Apports des Premiers peuples et des Européens

Classe les éléments suivants selon qu'il s'agit d'apports des Premiers peuples aux Européens ou d'apports des Européens aux Premiers peuples. Continue à ajouter à cette liste tout au long du regroupement.

raquettes à neige, couvertures de laine, mocassins, mukluks, maïs, courge, riz sauvage, armes à feu, sirop d'érable, tabac, toboggan, outils de métal, kayak, canot en écorce de bouleau, trappe, techniques de chasse et de pêche, connaissances de la géographie locale, tissus, remèdes contre le scorbut, nourriture fraîche, ustensiles en métal, vêtements, pommes de terre, cheval, or, argent, bois, patates douces, poisson, baleines, aloès (plante médicinale), mouton, olivier, cochon, ananas, avocat, tomate, haricot, vanille, cacahuète, dinde, cacao, caoutchouc, maladies, travois, fusils, tentes, lacrosse, christianisme, planche porte-bébé, piège à poissons, école, piment, barque de planche, perles de verre, cartes, umiaq, luge, hutte de sudation, médicaments, animaux domestiques, pemmican

Apports des Premiers peuples	Apports des Européens
	

Annexe 2.18 (suite) : Apports des Premiers peuples et des Européens

Corrigé suggéré à l'enseignant

Classe les éléments suivants selon qu'il s'agit de contributions des Premiers peuples aux Européens ou de contributions des Européens aux Premiers peuples. Continue à ajouter à cette liste tout au long du regroupement.

Apports des Premiers peuples		Apports des Européens
or	aloès (plante médicinale)	outils en métal
kayak	ananas	fusils
umiaq	avocat	ustensiles en métal
luge	haricot	maladies : rougeole, peste, typhoïde, diphtérie, grippe, tuberculose, scarlatine, maladies vénériennes, variole
travois	vanille	christianisme
mocassins	cacahuète	perles de verre
sirop d'érable	dinde	cartes
tentes	cacao	école
lacrosse	caoutchouc	médicaments
riz sauvage	raquettes à neige	animaux domestiques
tomate	piège à poissons	couvertures de laine
piment	pomme de terre	armes à feu
raquettes	canot en écorce de bouleau	tissus
pemmican	hutte de sudation	vêtements
mocassins	techniques de chasse et de pêche	mouton
mukluks	connaissances de la géographie locale	olivier
maïs	remèdes contre le scorbut	cochon
courge	nourriture fraîche	cheval
tabac		
toboggan		
trappe		
argent		
bois		
patates douces		
poisson		
baleines		
planche porte-bébé →		

Annexe 2.19 : L'échange entre les Premiers peuples et les Européens

Mettez les résultats de votre recherche dans les bonnes colonnes. Indiquez ce que chaque groupe avait à offrir à l'autre groupe.

	Les Premiers peuples	Les Européens
Produits à échanger		
Connaissances et habiletés		
Mode de vie		
Protection et pouvoir		
Valeurs		

Annexe 2.19 (suite) : L'échange entre les Premiers peuples et les Européens
Corrigé suggéré à l'enseignant

	Les Premiers peuples	Les Européens
Produits à échanger	Fourrures Poissons Vêtements en peau de cerf Aliments frais Canots Raquettes, mocassins	Outils Ustensiles de métal Bouteilles Vêtements, tissus, couvertures Armes Perles et objets décoratifs
Connaissances et habiletés	Chasse Piégeage Raquette Canotage Survie Médicaments Remède contre le scorbut Connaissance du territoire Sources de fourrures et de poissons Construction d'abris temporaires	Langue écrite Livres et éducation formelle Cartes Contrats écrits Connaissance de l'Europe Navigation – navires Agriculture Construction de villages et de villes Médicaments
Mode de vie	Histoire orale Migration saisonnière Respect de la nature Cérémonies d'échange de cadeaux Art et histoires autochtones	Sensibilisation aux autres cultures outre-Atlantique Littérature et arts européens
Protection et pouvoir	Techniques de guerre en forêt et en milieu sauvage Formation d'alliances pour se protéger contre les groupes hostiles Techniques de pistage	Formation d'alliances pour se protéger contre les groupes hostiles Armes, fusils
Valeurs		

Annexe 2.20 : Diverses perspectives

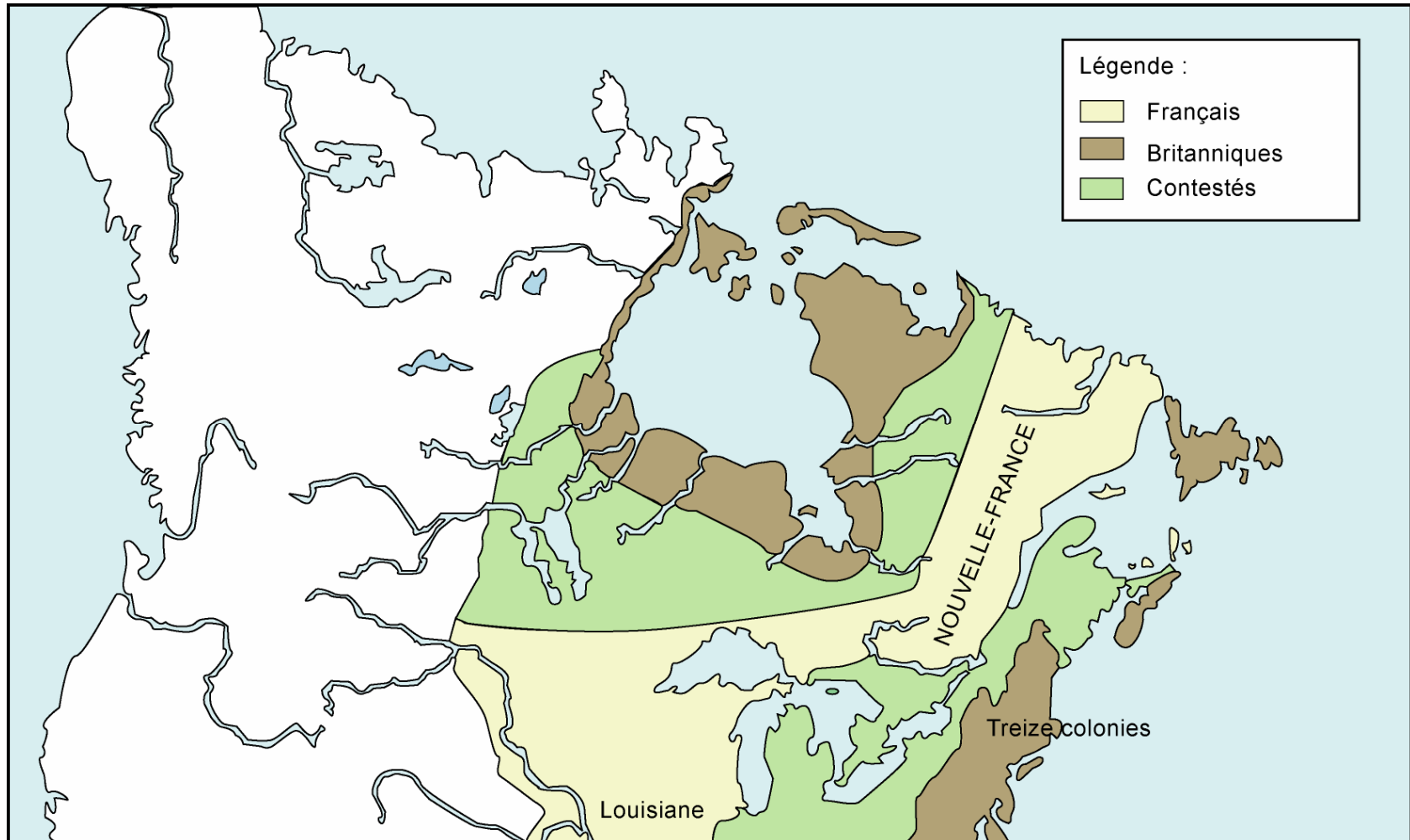
Quelle est la vision de ta culture à propos ...	Première nation de _____	Explorateurs français
... du gouvernement?		
... de la terre et des ressources naturelles?		
... de la religion?		
... de l'histoire?		
... de la richesse et du pouvoir?		
... du commerce?		
... des villages et des villes?		

Annexe 2.20 (suite) : Diverses perspectives

Corrigé suggéré à l'enseignant

Quelle est la vision de ta culture à propos ...	Membres de la nation iroquoise	Explorateurs français
... du gouvernement?	Nous avons des chefs ou des dirigeants, mais nous prenons toutes les décisions collectivement.	Nous avons un roi qui prend toutes les décisions pour le peuple en se fondant sur les recommandations de ses conseillers.
... de la terre et des ressources naturelles?	Nous croyons qu'il faut prendre soin de la terre, car elle nous donne la vie et nous en faisons partie. Nous sommes particulièrement attachés à nos territoires traditionnels. Nous pratiquons la chasse et la pêche pour assurer notre survie et nous pratiquons aussi l'agriculture en été.	Les terres appartiennent toutes au roi. Il peut concéder des terres à certains propriétaires terriens qui y pratiqueront l'agriculture ou y construiront des bâtiments.
... de la religion?	Nous croyons en un Créateur qui nous a donné tout ce que nous possédons. La spiritualité fait partie intégrante de notre vie. Nous n'avons pas d'églises, mais nous avons des coutumes et des cérémonies spirituelles pour marquer les occasions importantes et témoigner de notre reconnaissance.	La majorité d'entre nous est chrétienne et nous croyons en un Dieu unique. Nous construisons des églises où nous célébrons les fêtes religieuses. Nous avons un clergé ou des prêtres. Nous croyons qu'il est important que tous les peuples connaissent l'existence de notre Dieu.
... de l'histoire?	Nous avons une tradition orale nous permettant de transmettre nos récits d'une génération à l'autre que nous immortalisons parfois à l'aide de dessins et de symboles.	Nous avons une histoire préservée dans les ouvrages écrits. Nous conservons de nombreuses archives écrites.
... de la richesse et du pouvoir?	Tous les membres de notre peuple sont égaux. Nous sommes puissants à titre de nation et non pas à titre individuel. Nous avons des guerriers qui ont pour mission de combattre et de défendre la nation.	Nous avons différentes classes de personnes : certaines personnes sont autorisées à posséder des terres et d'autres pas. Nous avons aussi une armée pour faire la guerre et défendre notre nation.
... du commerce?	Nous échangeons des biens avec certains partenaires avec qui nous avons conclu des ententes. Nous procédons à des cérémonies spéciales et à des célébrations d'échange de cadeaux.	Nous échangeons des biens avec des partenaires conformément à des ententes spéciales. Nous cherchons à multiplier les échanges commerciaux, car nous consolidons ainsi notre richesse et notre pouvoir.
... des villages et des villes?	Nous avons des villages, mais nous nous déplaçons aussi au fil des saisons. Nos villages sont assez petits.	Nous avons beaucoup de très grandes villes qui sont parfois surpeuplées. Nous construisons de grands immeubles dans notre pays.

Annexe 2.21 : Une carte de la Nouvelle-France



Source : Atlas du Canada

Pour visionner la carte historique, veuillez consulter la source suivante :
www.lib.ua.edu/libraries/hoole/digital/warner/pages/G3300_1740_C37x.html

Annexe 2.22 : Le Canada : une histoire populaire, Épisodes 2A et 2B

Avant de visionner la vidéocassette :

Écris une question à propos de cette vidéocassette :

Garde ces questions à l'esprit en regardant la vidéocassette :

1. À quoi ressemblait la vie en Nouvelle-France dans les années 1600 et 1700?
2. Aurais-tu aimé vivre en Nouvelle-France?

Inscris les mots clés suggérés par ton enseignant :

Durant le visionnement :

Regarde et écoute attentivement en gardant tes questions à l'esprit.

Après avoir visionné la vidéocassette :

Écris tes premières impressions – Qu'as-tu appris? As-tu obtenu une réponse à ta question personnelle? Qu'as-tu trouvé le plus intéressant?

Pense aux deux questions posées par ton enseignant. Écris tes réponses.

1.

2.

Discute de tes réponses avec un partenaire et prends en note les nouvelles observations que tu souhaites ajouter.

Sois prêt à partager tes idées et opinions avec la classe.

Annexe 2.23 : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 2B, Les aventuriers et les mystiques

Suggestions pour l'enseignant :

Visionner cette ressource en sessions d'environ cinq à dix minutes. Il est suggéré de regarder la vidéo dans un premier temps, d'en discuter avec les élèves, de présenter les questions et de la visionner une deuxième fois pour trouver les réponses aux questions. Une discussion du contenu de la vidéo est suggérée après le deuxième visionnement.

Le guide qui accompagne la vidéocassette offre d'autres activités, ainsi que des annexes reproductibles.

Sur cette feuille vous trouverez le minutage pour le début de chaque bloc de visionnement.

Concepts clés : immigration, régiments, Filles du roi

00:00 Introduction (*pas recommandé*)

01:20 Robes noires au fond des bois (*pas recommandé*)

07:45 La folle entreprise (*pas recommandé*)

15:00 L'agonie d'une nation

1. Trente ans après l'arrivée des Européens, les Hurons souffrent de l'alcoolisme, de la grippe, de la rougeole, de la variole.

La population des Hurons baisse de 25 000 à 1 200. En 1649, les Iroquois attaquent les Hurons et ces derniers sont anéantis.

21:50 Une véritable Nouvelle-France

2. Pendant vingt ans, les Iroquois attaquent la Nouvelle-France parce qu'ils veulent faire la traite des fourrures avec eux.
3. En 1665, le roi enverra 1200 soldats du régiment Carignan-Salières et l'intendant, Jean Talon, pour sauver la colonie.
4. Le régiment va construire des forts dans le territoire des Iroquois. Son expédition est un désastre parce que c'est l'hiver et il n'est pas équipé. Il réussira en automne et fera la paix avec les Iroquois.
5. Les soldats choisiront de rester en Nouvelle-France pour devenir colons plutôt que de rentrer en France.

34:20 Les Filles du roi

6. Le Roi Soleil, Louis XIV, veut être maître du monde. Il fait la guerre sur tous les continents. L'intendant de la Nouvelle-France voit que la colonie a beaucoup de ressources mais a besoin de familles.
7. Après 1670, le roi envoie en Nouvelle-France 800 filles à se marier avec les colons et pour constituer des familles. Talon accordera de l'argent aux familles de plus de dix enfants et aux jeunes filles et garçons qui se marieront.

42:30 De Français à Canadien

8. Talon ordonne le développement des industries pour développer le pays afin qu'il ressemble à la France. Qu'est-ce qui est nécessaire pour son succès?

Beaucoup d'immigrants et de la main-d'œuvre.

9. Au 17^e siècle, 15 000 immigrants viendront en Nouvelle-France mais la plupart ne resteront pas parce que la vie est trop difficile. En 1672, l'immigration cesse parce que c'est la guerre en Europe.



Jean Talon et famille

**Annexe 2.23 (suite) : Le Canada : une histoire populaire, Épisode 2B,
Les aventuriers et les mystiques**

Feuille de l'élève

Nom de l'élève : _____

1. Trente ans après l'arrivée des Européens, les Hurons

La population des Hurons baisse de 25 000 à 1 200. En 1649 les Iroquois attaquent les Hurons et ces derniers sont anéantis.

Une véritable Nouvelle-France

2. Pendant vingt ans, les Iroquois attaquent la Nouvelle-France parce qu'ils veulent

3. En 1665, le roi enverra 1 200 soldats du régiment Carignan-Salières et l'intendant, Jean Talon, _____

4. Le régiment va construire des forts dans le territoire des Iroquois. Son expédition est un désastre parce que c'est l'hiver et il n'est pas équipé. Il réussira en automne et fera

5. Ensuite les soldats choisiront de rester en _____ pour devenir colons plutôt que de rentrer en France.

Les Filles du roi

6. Le Roi Soleil, Louis XIV, veut être maître du monde. Il fait _____ sur tous les continents. L'intendant de la Nouvelle-France voit que la colonie a beaucoup de ressources mais a besoin _____

7. Après 1670 le roi envoie en Nouvelle-France _____ à se marier avec les colons et pour constituer des familles. Talon accordera de l'argent aux familles de plus de dix enfants et aux jeunes filles et garçons qui se marieront.

De Français à Canadien

8. Talon ordonne le développement des industries pour développer le pays afin qu'il ressemble à la France. Qu'est-ce qui est nécessaire pour son succès?

9. Au 17^e siècle, _____ viendront en Nouvelle-France mais la plupart ne resteront pas parce que la vie est trop difficile. En 1672, l'immigration cesse parce que c'est la guerre en Europe.

Annexe 2.24 : Le gouvernement par les compagnies

La Compagnie des Cent-Associés ou Compagnie de la Nouvelle-France est fondée en 1627. La compagnie obtient du roi de France le monopole de la traite des fourrures en Amérique, de la Floride à l'Arctique et de l'Atlantique à l'Ouest inconnu. En échange, la compagnie promet d'installer des colons qui produiront de la nourriture pour les commerçants et assureront la présence française en Amérique.

Comme la France est à cette époque en guerre avec les Britanniques, les colons de la compagnie sont arrêtés par ceux-ci dans le golfe du Saint-Laurent et renvoyés en France. La compagnie ne réussit pas à installer des colons en Nouvelle-France à cette époque mais elle continuera à s'engager à y installer 20 colons par année. La compagnie est mal administrée et perd de l'argent. Elle ne parvient pas à attirer de colons.

En 1664, la Compagnie des Indes occidentales remplace la Compagnie des Cent-Associés. Elle veut chasser les Hollandais des Indes occidentales et égaler les succès commerciaux des Hollandais et des Britanniques. La compagnie atteint son premier objectif mais n'a pas de succès commercial. La compagnie est dissoute en 1674.



1. Que devait faire la Compagnie des Cent-Associés en échange du monopole des fourrures?

2. Qu'est-il arrivé aux colons de la compagnie?

3. Quelle compagnie remplace la Compagnie des Cent-Associés?

4. Est-ce que cette compagnie a eu du succès? Pourquoi ou pourquoi pas?

5. Que pouvait faire le gouvernement français pour coloniser la Nouvelle-France?

6. Si tu étais membre de cette compagnie, qu'est-ce que tu aurais fait pour assurer la réussite de la compagnie?



Annexe 2.25 : Responsabilités et droits du seigneur et des censitaires

Indique si les responsabilités et les droits suivants reviennent au seigneur ou au censitaire.

- Prêter allégeance au roi
- Payer le cens
- Payer le droit de mouture
- Faire l'aveu et le dénombrement
- Représenter le roi sur ses terres
- Fournir des ressources naturelles au roi
- Tenir feu et lieu
- Faire des corvées
- Demander des corvées
- Prélever des taxes
- Donner une partie de ses récoltes
- Appliquer la justice
- Installer des colons sur ses terres
- Construire un moulin
- Avoir accès au moulin
- Recevoir une terre
- Utiliser la commune
- Droit au premier banc à l'église
- Droit à la protection du seigneur



Responsabilités du seigneur	Responsabilités du censitaire
Droits du seigneur	Droits du censitaire

Annexe 2.25 (suite) : Responsabilités et droits du seigneur et des censitaires

Corrigé suggéré à l'enseignant

Indique si les responsabilités et les droits suivants reviennent au seigneur ou au censitaire.

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prêter allégeance au roi • Payer le cens • Payer le droit de mouture • Appliquer la justice • Faire l'aveu et le dénombrement • Représenter le roi sur ses terres • Fournir des ressources naturelles au roi • Tenir feu et lieu • Faire des corvées • Demander des corvées | <ul style="list-style-type: none"> • Prélever des taxes • Donner une partie de ses récoltes • Installer des colons sur ses terres • Construire un moulin • Avoir accès au moulin • Recevoir une terre • Utiliser la commune • Droit au premier banc à l'église • Droit à la protection du seigneur |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<p>Responsabilités du seigneur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prêter allégeance au roi • Appliquer la justice • Faire l'aveu et le dénombrement • Représenter le roi sur ses terres • Fournir des ressources naturelles au roi • Tenir feu et lieu • Installer des colons sur ses terres • Construire un moulin 	<p>Responsabilités du censitaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Payer le cens • Payer le droit de mouture • Faire des corvées • Donner une partie de ses récoltes
<p>Droits du seigneur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander des corvées • Prélever des taxes • Droit au premier banc à l'église 	<p>Droits du censitaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir accès au moulin • Recevoir une terre • Utiliser la commune • Droit à la protection du seigneur



Annexe 2.26 : Le gouvernement de la Nouvelle-France

Rôle	Nommé par	Responsabilités	Relève de
Roi de France			
Gouverneur général			
Évêque de Québec			
Intendant			
Conseil souverain			
Gouverneurs			

Annexe 2.26 (suite) : Le gouvernement de la Nouvelle-France

Corrigé suggéré à l'enseignant

Rôle	Nommé par	Responsabilités	Relève de
Roi de France	Droit héréditaire	Règne sur la France et les colonies françaises; possède la totalité du pouvoir décisionnel	Dieu (concept de l'autorité divine)
Gouverneur général	Roi	Armée, guerres, alliances, relations avec les Premières nations	Roi
Évêque de Québec	Roi et Pape (chef de l'Église catholique)	Éducation, hôpitaux, églises, missionnaires	Roi et Pape
Intendant	Roi	Pêche, commerce, agriculture, propriétés, ordre public, vie quotidienne	Gouverneur et évêque
Conseil souverain	Roi (L'intendant, l'évêque et le gouverneur sont membres du Conseil.)	Élaborer des lois et les mettre en application conformément aux ordres du Roi	Roi
Gouverneurs	Roi	Pêche, commerce, agriculture, propriétés, ordre public, vie quotidienne dans les régions de la colonie (p. ex. Québec, Montréal, Acadie, Louisiane)	Intendant

Annexe 2.27 : L'immigration en Nouvelle-France

Dans vos groupes, décidez de ce que vous allez faire pour que la Nouvelle-France devienne une colonie importante et puissante. N'oubliez pas que vous ne pouvez pas aller contre les souhaits de Louis XIV, le roi de France. Rappelez-vous qu'il faut des personnes avec beaucoup d'habiletés, des hommes et des femmes, si vous voulez que la colonie prospère.

<p>Ce que nous ferons pour convaincre les gens de venir s'établir en Nouvelle-France :</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.	<p>Pourquoi nous pensons réussir :</p>
<p>Ce que nous ferons pour établir la coopération et la paix avec les Premiers peuples de la région :</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.	<p>Pourquoi nous pensons réussir :</p>

Annexe 2.28 : Les personnages de la Nouvelle-France

Personnages suggérés

Individus :

Samuel de Champlain
Jean Talon
Louis Hébert et Marie Rollet
Guillaume Couillard
Comte de Frontenac (Louis de Buade)
Marguerite Bourgeoys
Jeanne Mance
Cardinal Richelieu
Étienne Brûlé
Paul de Maisonneuve
Marie de l'Incarnation
Pères Lalemant et Brébeuf
Dollard des Ormeaux
Jacques Cartier
Cavelier de La Salle
Louis Jolliet
Père Marquette
La Vérendrye
Madeleine de Verchères
Gouverneur

Groupes :

Missionnaires : Récollets, Jésuites
Religieuses : Ursulines, Hospitalières
Seigneurs
Habitants : hommes, femmes, enfants
Iroquois
Hurons (Wendat), Montagnais, Algonquins
Acadiens
Filles du roi
Régiment Carignan-Salières
Ordre de Bon Temps
La Compagnie des Cent-Associés
Marchands et commerçants de fourrures



« Marguerite Bourgeoys » (1909)

par Ozias Leduc
Photo : Rachel Gaudreau



FRANCE 1667
CARIGNAN-SALIÈRES
- QUÉBEC -

Régiment Carignan-Salières

Annexe 2.29 : La recherche biographique

*Utilise ce schéma pour décrire les détails de ton caractère (en points télégraphiques).
Énumère au moins deux sources d'information au recto de cette feuille.*

Nom de la personne : (Tu peux inventer un nom si tu ne représentes pas un individu historique mais un groupe.)
Mon groupe d'appartenance :
Le lieu et l'époque :
Mon rôle dans la colonie :
Description de ma vie quotidienne :
Pourquoi je suis reconnu, mes succès :
Mes buts et mes rêves :
Mon apparence physique, mes vêtements, etc. :
Mon importance à la colonie :
Mes amis et mes ennemis :
Quand et comment je suis décédé :

Annexe 2.30 : Sources primaires et sources secondaires

Une source primaire est toute chose qui a survécu à des événements du passé et qui nous raconte quelque chose sur ces événements.

Parce que les sources primaires ont été créées alors que les événements étaient en cours – ou juste après – elles sont généralement plus précieuses pour les historiens que les sources secondaires.

Les sources primaires en format électronique constituent tout de même des sources primaires, parce qu'elles sont l'enregistrement des images, des mots ou des objets créés par les gens qui étaient là.

Une source secondaire est toute image ou description d'un événement ou d'un endroit qui a été faite quelque temps après les événements, généralement par une personne qui n'était pas présente.

Avec l'aide d'un partenaire, trouve des exemples de sources primaires d'information sur le passé que tu as utilisées et écris-les dans l'espace ci-dessous :

Trouve des exemples de sources secondaires d'information sur le passé que tu as utilisées et écris-les ci-dessous :

Avec ton partenaire, choisis dans ces sites deux sources primaires de type différent et sauvegarde-les en format électronique. Ajoute la fiche de traitement des sources primaires à ton dossier et sois prêt à présenter tes informations aux autres élèves.

Dans le cadre de cette enquête, tu pourras consulter les sites Web de Bibliothèque et Archives Canada et du Musée canadien des civilisations. Tu verras diverses images de sources primaires sur la vie en Nouvelle-France témoignant de cette époque.

Annexe 2.31 : Fiche de traitement des sources primaires

Détails concernant cette source primaire (type de source, titre, description, auteur, date)	Endroit où la source a été trouvée	Pourquoi nous avons choisi cette source	Quelle information cette source nous fournit-elle sur la vie en Nouvelle-France?
1.			
2.			
3.			

Annexe 2.32 : Ligne de temps

- Champlain explore le fleuve Saint-Laurent. (1600 – 1633)
- De Monts et Champlain construisent une habitation sur l'Île Sainte-Croix. (1604)
- La colonie déménage à Port-Royal. (1605)
- Champlain fonde Québec. (1608)
- Champlain combat les Iroquois et tue un chef. (1609)
- Champlain explore et visite le territoire des Hurons. (1615)
- En Nouvelle-France, on commence à tenir des registres officiels des naissances, des décès et des mariages. (1620)
- Le système seigneurial est établi en Nouvelle-France. (1623)
- Les premiers jésuites arrivent en Nouvelle-France. (1625)
- On accorde à la Compagnie des Cent-Associés le monopole pour toutes les terres de la Nouvelle-France. (1627)
- La famille de Louis Hébert, le premier agriculteur de la Nouvelle-France, utilise une charrue pour labourer la terre pour la première fois dans cette partie du continent. (1628)
- Champlain est forcé de céder temporairement Québec aux frères anglais Kirk. (1629)
- La première école de la Nouvelle-France est ouverte par un ordre religieux. (1632)
- Le territoire est divisé en longues terres étroites constituant les seigneuries. (1632)
- Les Jésuites lancent la publication d'un journal (*Relations*) consignant les activités se déroulant en Nouvelle-France. (1632)
- La France reprend Québec de la Grande-Bretagne ainsi que des biens qui avaient été cédés aux Britanniques. (1632)
- Un collège jésuite est fondé à Québec. (1635)
- Le premier gouverneur officiel arrive en Nouvelle-France. (1636)
- Marie de l'Incarnation fonde le premier couvent à Québec. (1639)
- Les Récollets établissent une mission à Sainte-Marie chez les Hurons (premiers Européens en Ontario). (1641)
- Maisonneuve fonde Ville-Marie (aujourd'hui Montréal). (1642)



- Le premier hôpital au Canada (Hôtel-Dieu) est ouvert par Jeanne Mance à Québec. (1647)
- La Huronnie est détruite. (1649)
- Les missionnaires jésuites Lalement et Brébeuf sont exécutés par les Iroquois. (1649)
- Le capitaine Sedgwick de la Nouvelle-Angleterre s'empare de Port-Royal en Acadie. (1654)
- Louis XIV révoque le monopole de la Compagnie des Cent-Associés et nomme de nouveaux intendant et gouverneur. (1663)
- Louis XIV constitue le Conseil souverain pour gouverner la Nouvelle-France. (1663)
- Radisson et Des Groseillers explorent la région de la baie d'Hudson en faisant la traite des fourrures. (1663)
- Un décret royal établit que les lois et les coutumes de la France seront les lois de la Nouvelle-France. (1664)
- Le régiment Carignan-Salières de l'armée française arrive de France pour combattre les Iroquois. (1665)
- Les premières Filles du roi sont envoyées comme futures épouses des colons célibataires. (1665)
- Jean Talon devient intendant. (1665)
- Le premier recensement officiel est effectué au Canada chez la population française. (1665)
- Un traité de paix est signé avec les Iroquois. (1667)
- Radisson et Des Groseillers établissent la Compagnie de la Baie d'Hudson pour la Grande-Bretagne. (1670)
- Frontenac est nommé gouverneur. (1672)
- Fondation de fort Frontenac. (1673)
- L'explorateur français Joliet et le missionnaire Marquette atteignent le fleuve Mississippi (image à la droite). (1673)
- Monseigneur de Laval est nommé premier évêque de Québec. (1704)
- L'explorateur français Cavelier de La Salle atteint l'embouchure du Mississippi et revendique la région en entier au nom de la France. (1682)
- Un incendie détruit la place publique à Québec. (1682)
- Les Iroquois promettent de ne pas prendre parti dans les guerres opposant les Anglais aux Français. (1701)
- En Europe, la Grande-Bretagne déclare la guerre à la France, guerre de la Succession d'Espagne. (1701)



**Saint Jean
de Brébeuf**



**Saint
Gabriel
Lalement**



Annexe 2.33 : Les guerres aux 17^e et 18^e siècles



Nom du conflit étudié
Durée
Partis impliqués en Europe
Partis impliqués en Amérique (colonies et alliés des Premiers peuples)
Raisons du conflit
Vainqueurs en Amérique
Vaincus en Amérique
Vainqueurs en Europe
Vaincus en Europe
Règlements et conséquences pour les habitants et les territoires en Amérique

Annexe 2.34 : La vie quotidienne en 1700

Entame des questions reliées à la vie quotidienne dans la colonie que tu as choisie. Tu peux utiliser les suggestions ci-dessous pour t'aider à composer tes questions et à prendre des notes en points télégraphiques. N'oublie pas de trouver des tableaux ou d'autres visuels représentant ta colonie.

Questions	Notes
Nom de la colonie	
Qui habitaient là?	
Travail (agriculture, traite de fourrures, pêche)	
Nourriture	
Vêtements	
Habitation	
Célébrations et loisirs	
Éducation	
Problèmes	
Autres faits intéressants	
Ressources utilisées	

Annexe 2.35 : La déportation des Acadiens

À la fin de la guerre de la Succession d'Espagne, en 1713, l'Acadie est cédée à l'Angleterre. Le peuple devient sujet britannique. Les Acadiens refusent de prêter serment à la Couronne britannique et veulent continuer à pratiquer la religion catholique. Pendant la guerre de la Succession d'Autriche en 1744, les Acadiens désirent rester neutres. Ni les Britanniques ni les Français ne font confiance aux Acadiens. En 1755, le gouverneur de la Nouvelle-Écosse, Charles Lawrence, décide de déporter les Acadiens. Six mille (6 000) Acadiens sont déportés dans les colonies britanniques de la Nouvelle-Angleterre, aux Antilles, en France ou en Louisiane. Entre 4 000 et 6 000 autres Acadiens s'enfuient en Nouvelle-France.



Après la déportation des Acadiens, Lawrence fait brûler les maisons et les fermes et confisque le bétail. Les terres des Acadiens sont cédées aux colons anglais.

Questions :

1. Pourquoi les Acadiens refusent-ils de prêter serment à la Couronne britannique?

2. Qui est Charles Lawrence? _____

3. Qu'on fait les Acadiens pendant la guerre de la Succession d'Autriche?

4. Combien d'Acadiens ont été déportés? _____

5. Crois-tu que le gouverneur Lawrence a bien agi en déportant les Acadiens? Explique ton raisonnement. Qu'aurais-tu fait à sa place?

Annexe 2.36 : Une chronologie de la guerre de Sept Ans

Renseignements destinés à l'enseignant

- 29 août 1756 : Frédéric II attaque la Saxe : Début de la guerre de Sept Ans entre la France et la Grande-Bretagne.
- décembre 1756 : Le premier ministre britannique, William Pitt, projette de s'emparer de Louisbourg et de Québec.
- 9 août 1757 : Les Français prennent le fort William-Henry.
- 1757 : Le roi de France permet à Montcalm de mener son armée sans consulter le gouverneur Vaudreuil.
- 8 juillet 1758 : James Abercromby attaque le fort de Carillon. Dernière victoire française en Amérique.
- 26 juillet 1758 : Capitulation et destruction de Louisbourg au main du commandant britannique, Jeffrey Amherst.
- 27 juin 1759 : Les troupes britanniques débarquent à l'île d'Orléans.
- 9 juillet 1759 : Bombardement de la basse ville de Québec. Les Britanniques occupent la paroisse de l'Ange-Gardien.
- 12 juillet 1759 : Bombardement de Québec.
- 13 septembre 1759 : Wolfe et ses troupes débarquent à l'anse au Foulon; bataille des plaines d'Abraham; victoire britannique; mort de Montcalm et de Wolfe.
- 17 septembre 1759 : Ramezay, lieutenant du roi de France à Québec, remet la ville au général Townshend.
- 20 septembre 1759 : La garnison française quitte Québec.
- 28 avril 1760 : Lévis remporte une victoire contre les Britanniques à Sainte-Foy. Les Britanniques sont assiégés.
- 9 mai 1760 : Une frégate britannique jette l'ancre devant Québec. Les efforts français sont anéantis.
- 8 septembre 1760 : Montréal est encerclé; capitulation du gouverneur Vaudreuil.
- 9 septembre 1760 : Début du régime militaire britannique.
- 23 septembre 1760 : Les habitants de Trois-Rivières capitulent et prêtent serment de fidélité au roi britannique, George II.
- 10 février 1763 : Traité de Paris; la Nouvelle-France cesse d'exister et devient territoire britannique.

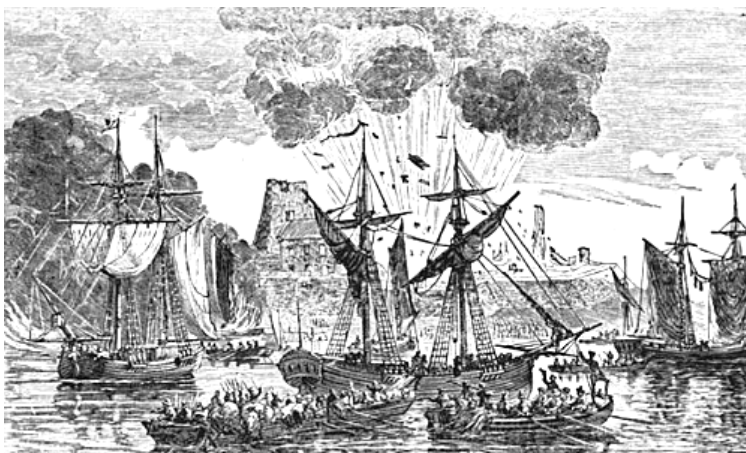


Fort Louisbourg

Annexe 2.38 : Ligne de temps des conflits français-britanniques

Année	Événements	Répercussions de l'événement sur les habitants du territoire
1710	Port-Royal en Acadie est pris par les Britanniques et devient Annapolis Royal.	
1713	Le traité d'Utrecht met fin à la guerre entre la France et la Grande-Bretagne. La Grande-Bretagne contrôlera la Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve, la baie d'Hudson et ses environs. La France gardera le Québec, les vallées de l'Ohio et le Mississippi, l'île Royale (île du Cap-Breton), l'île Saint-Jean (IPÉ) et l'Acadie (NB)	
1713	La France commence la construction de Louisbourg sur l'île du Cap-Breton (île Royale).	
1744-1748	La France et la Grande-Bretagne sont en guerre.	
1745	Les Britanniques prennent la forteresse de Louisbourg.	
1748	Les Britanniques redonnent Louisbourg aux Français.	
1749	Les Britanniques construisent Halifax et beaucoup d'immigrants viennent s'y établir.	
1750	Les Français construisent le fort Beauséjour au Nouveau-Brunswick pour attaquer les Britanniques.	
1754	Les Français sont victorieux contre les Britanniques dans la vallée de l'Ohio.	
1755	Les Britanniques sont victorieux au fort Beauséjour.	
1755	Première déportation des Acadiens de Grand-Pré en Nouvelle-Écosse.	
1756	La guerre de Sept Ans commence en Europe.	

1757	Le général Montcalm, les Français et les Premières nations prennent fort Henry au New York.	
1758	La forteresse de Louisbourg est prise de nouveau par les Britanniques et est détruite.	
1758	Le fort Frontenac sur le lac Ontario est pris par l'armée britannique, bloquant la route des Français dans l'ouest et dans la vallée de l'Ohio.	
1759	18 septembre – les Britanniques prennent Québec dans la bataille des plaines d'Abraham.	
1760	Les Britanniques prennent Montréal. Les Français sont vainqueurs à Sainte-Foy.	
1763	10 février – Le traité de Paris met fin à la guerre de Sept Ans. La France perd toute la Nouvelle-France et l'Acadie sauf pour les îles de Saint-Pierre et de Miquelon. Québec, la Nouvelle-Écosse, l'île du Prince-Édouard et Terre-Neuve deviennent colonies britanniques.	
1763	La Proclamation royale assure la protection de tous les territoires autochtones en Amérique du Nord.	



La prise du fort Frontenac

5^e année

Annexes

Le commerce des fourrures



Annexes

Table des matières

Regroupement 3 : *Le commerce des fourrures*

Annexe 3.1 : Fiche de renseignements sur le peuple métis	413
Annexe 3.2 : La mode : guide de recherche	414
Annexe 3.3 : Les fourrures.....	415
Annexe 3.4 : SVA Plus – Le commerce des fourrures.....	417
Annexe 3.5 : Les compagnies du commerce des fourrures.....	418
Annexe 3.6 : Une ligne de temps du commerce des fourrures	419
Annexe 3.7 : Carte muette du Canada	422
Annexe 3.8 : Noms de lieux	423
Annexe 3.9 : Noms de lieux historiques et leur importance	424
Annexe 3.10 : Un plan de recherche	425
Annexe 3.11 : La Compagnie du Nord-Ouest et la Compagnie de la Baie d’Hudson	426
Annexe 3.12 : Une carte muette du Canada.....	427
Annexe 3.13 : Une carte muette du Canada.....	430
Annexe 3.14 : Routes des fourrures	431
Annexe 3.15 : Terre de Rupert	432
Annexe 3.16 : David Thompson.....	433
Annexe 3.17 : Les personnages liés au commerce des fourrures	434
Annexe 3.18 : Étude d’un personnage du commerce des fourrures.....	436
Annexe 3.19 : Les lieux et les événements liés au commerce des fourrures	437
Annexe 3.20 : Les femmes autochtones et le commerce des fourrures	438
Annexe 3.21 : Les Métis	439
Annexe 3.22 : La Compagnie de la Baie d’Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest	441
Annexe 3.23 : La Canada à la carte : Série 1, épisode 8 – <i>À la mode de chez nous</i>	443
Annexe 3.24 : Le commerce des fourrures.....	445

Annexe 3.1 : Fiche de renseignements sur le peuple métis

Les Métis, les descendants d'alliances européennes–indiennes, sont reconnus dans la *Loi constitutionnelle de 1982* comme l'un des trois groupes autochtones historiques du Canada, avec les Premières nations et les Inuit. De nos jours, il existe encore de nombreuses questions sur l'identité et les droits de ce peuple. Le Conseil national des Métis affirme que « Métis » signifie une personne qui s'identifie comme étant membre du peuple distinctif des Métis, dont les ancêtres sont originaires du territoire historique métis de l'ouest du pays, et qui est acceptée par la communauté en tant que Métis. Au fil du temps, les Métis ont adopté des éléments des cultures autochtone, française, anglaise et écossaise : on les retrouve dans leur langage, leurs coutumes et leurs traditions. Au Manitoba, il existe des collectivités métisses francophones et anglophones, aussi bien que des groupes qui parlent la langue *mitchif*, qui est un mélange de cri, de français et d'anglais.

Le peuple métis trouve ses origines à l'époque de la traite des fourrures. Entre 1760 et 1821 a eu lieu la grande période des voyageurs et des coureurs de bois. La Nouvelle-France avait été cédée à la Grande-Bretagne et les deux grandes compagnies rivales, la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest, se font concurrence pour les riches fourrures du nord-ouest du pays. À cette époque, un nombre considérable de voyageurs et de coureurs de bois d'origines françaises, anglaises ou écossaises épousent des femmes autochtones de la région dans des mariages « à la façon du pays ». Les descendants de ces mariages, ayant les habiletés, la force physique et les connaissances du pays requises, se lancent dans la traite des fourrures.

Au début, les anglophones donnent aux Métis le nom de « half-breed », un terme qui est aujourd'hui considéré péjoratif mais qui se retrouve dans certaines sources historiques. (À noter que le terme ne signifie pas que tous les Métis ont 50 % de sang blanc et 50 % de sang indien.) Le nom donné par les francophones aux premiers Métis était celui de « Sang mêlé » et plus tard « Bois-Brûlé ».

Au cours des premières années de la colonisation du pays, les Métis s'identifient à un des deux groupes dont ils sont issus. Dans l'est du pays, bon nombre de Métis sont assimilés par les sociétés canadiennes-françaises et américaines, parce que les colons de descendance européenne sont vite devenus le groupe culturel dominant. Mais dans l'ouest, la situation est différente, puisqu'il n'y avait pas de société européenne dominante. Au début, les Premiers peuples sont majoritaires. Donc, dans cette région, les Métis s'identifient plutôt avec leur héritage autochtone.

Dès le début du XIX^e siècle, les Métis forment la majorité de la population dans certaines régions de l'ouest. Ils commencent à se considérer de plus en plus comme un peuple unique, et se différencient des Européens et des Indiens. C'est à ce moment qu'ils commencent à s'identifier comme « les Bois-Brûlés », et plus tard comme la « nation métisse ».

Aujourd'hui il y a un nouvel essor culturel et communautaire chez les collectivités métisses dans l'ouest du pays. L'Alberta, le Manitoba et la Saskatchewan comptent les plus grandes populations métisses au Canada. Au Manitoba, à peu près la moitié de la population métisse habite à Winnipeg. Mais il existe également des petites communautés métisses dans la région entre-les-lacs et dans le nord de la province (par exemple, Alonsa, Binscarth, Cranberry Portage, Wanless, Saint-Laurent, Sainte-Agathe, Saint-Ambroise, Sainte-Anne, Saint-François-Xavier, Saint-Lazare, Winnipegosis).

Pour plus d'information sur les origines du peuple métis, consultez les sites Web suivants : <http://collections.ic.gc.ca/fransaskois/Arts/metis/metis1.htm>

Au pays de Riel : <http://www.shsb.mb.ca/paysriel/accueil.html>

Annexe 3.2 : La mode : guide de recherche

Dessine les vêtements que tu as trouvés dans ta recherche ou donnes-en une description.

Années :
Vêtements pour hommes
Vêtements pour femmes
Vêtements pour enfants
Références

Annexe 3.3 : Les fourrures

Lis le texte suivant et réponds aux questions.

Depuis la visite des premiers explorateurs, les Européens savent que le Canada est l'endroit où se trouvent les plus belles fourrures du monde. Les Français ont vite établi des postes de traite pour échanger avec les Autochtones des marchandises européennes contre des fourrures. Des hommes, les coureurs des bois, se sont rendus chez les Autochtones pour faire le commerce des fourrures. Ils amenaient des produits européens (draps et vêtements, fusils et munitions, outils et ustensiles de métal, billes de verre, alcool) qu'ils échangeaient contre les peaux.

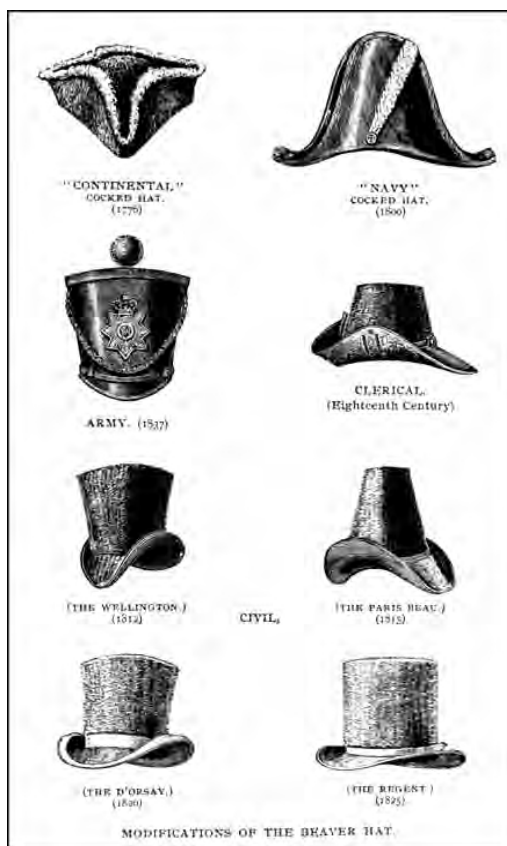


Le castor était l'animal le plus populaire à cause de la qualité du pelage. Sous les longs poils, se cache un duvet qui donne un feutre soyeux et durable. En voie de disparition en Europe, il était partout en Amérique du Nord. La mode européenne faisait que les fourrures de castor étaient très populaires entre 1600 et 1800. Une sorte de chapeau à la mode s'appelait même le castor. Ce genre de chapeau était tellement populaire qu'on croyait que l'huile qui s'échappait de la peau du castor et qui se rendait dans les cheveux du porteur du chapeau rendait plus intelligent. On prétendait aussi que les gens qui portaient un castor étaient plus intelligents. Plus le chapeau était haut, plus l'influence de son porteur était grande.

La demande européenne pour les peaux de castor était tellement grande qu'il fallait se rendre de plus en plus loin à l'intérieur du continent pour se procurer les peaux. On estime qu'il y avait 10 millions de castors en Amérique du Nord avant la venue des Européens. Vers 1800, le castor avait presque disparu de l'Amérique. Heureusement la mode a changé vers 1830 alors que sont apparus les chapeaux de soie.

On peut donc dire que le vers à soie est venu sauver le castor.

En Europe, les fourrures étaient utilisées en majeure partie pour la confection de chapeaux qui étaient très à la mode pour les gens plus fortunés. L'armature du chapeau était faite en feutre. Le feutre était choisi à cause de sa grande résistance et aussi son imperméabilité. La fourrure de castor était préférée car elle était durable, imperméable et avait un éclat particulier.



Annexe 3.3 (suite) : Les fourrures

1. Donne dans tes propres mots deux définitions du mot castor.

a) _____

b) _____

2. La traite des fourrures a permis aux Européens d'envoyer des produits en Amérique. Nomme trois de ces produits.

3. Décris deux superstitions associées au port du castor.

4. Explique pourquoi le castor était en voie de disparition vers 1800.

5. Un proverbe dit qu'on a toujours besoin d'un plus petit que soi. Quel petit animal est venu sauver le castor? Explique pourquoi il a été sauvé.

6. Nomme un avantage qu'a eu le commerce des fourrures.

Annexe 3.4 : SVA Plus – Le commerce des fourrures

Utilise tes connaissances du commerce des fourrures pour proposer des questions de recherche.

<p>Ce que je sais du commerce des fourrures.</p>	<p>Ce que je veux savoir du commerce des fourrures.</p>
<p>Ce que j'ai appris du commerce des fourrures.</p>	

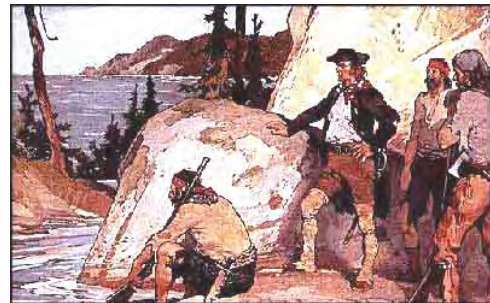


Annexe 3.5 : Les compagnies du commerce des fourrures

	La Compagnie de la Baie d'Hudson	La Compagnie du Nord-Ouest
Qui a créé cette compagnie?		
Pourquoi?		
Quand?		
Quels personnages étaient impliqués dans l'exploitation de cette compagnie?		
Où se trouvait le bureau principal de la compagnie?		
Pour quelles raisons la compagnie voulait-elle s'établir dans l'Ouest et dans le Nord?		
Pourquoi cette compagnie est-elle importante dans l'histoire du Canada?		
Est-ce que cette compagnie existe toujours?		
Autres questions :		

Annexe 3.6 : Une ligne de temps du commerce des fourrures

- Henry Hudson découvre la baie d'Hudson.
- Les Français établissent un poste de traite à Port-Royal.
- Étienne Brûlé, le premier coureur des bois, est le premier Européen à pénétrer suffisamment loin à l'intérieur des terres pour voir la vallée de l'Outaouais, la baie Georgienne et le lac Supérieur.
- Le coureur des bois Jean Nicollet est le premier Européen à atteindre le lac Michigan.
- Les coureurs des bois Radisson et Des Groseilliers se sont rendus à Londres avec une cargaison de fourrures. Ils ont dit au roi Charles qu'ils connaissaient une route plus rapide pour rapporter les fourrures du Canada vers l'Europe – en passant par la baie d'Hudson.
- La Compagnie de la Baie d'Hudson est formée et obtient le contrôle de la Terre de Rupert.
- Le Français Pierre Le Moyne d'Iberville prend possession du Fort York de la Compagnie de la Baie d'Hudson et attaque les navires britanniques dans la baie.
- Pierre de La Vérendrye et ses fils, à la recherche d'une voie navigable vers le Pacifique, explorent les prairies de l'Ouest et se rendent aussi loin qu'à Winnipeg (Fort Rouge). Ils établissent des forts pour la traite le long de leur route.
- Samuel Hearne est le premier Européen à atteindre l'océan Arctique par la voie terrestre. Il explore la région arctique à l'ouest de la baie d'Hudson et se rend au Grand lac des Esclaves et au réseau du fleuve Mackenzie.
- La Compagnie du Nord-Ouest est officiellement formée.
- Alexander Mackenzie est le premier Européen à traverser le continent nord-américain et à trouver un passage à travers les montagnes Rocheuses.
- David Thompson cartographie la majeure partie du Nord du Manitoba et de la Saskatchewan pour la Compagnie de la Baie d'Hudson.
- Simon Fraser explore la vallée du fleuve Fraser en Colombie-Britannique.
- La colonie de Selkirk est fondée par la Compagnie de la Baie d'Hudson dans la vallée de la rivière Rouge.
- David Thompson explore le fleuve Columbia jusqu'à son embouchure sur l'océan Pacifique après avoir exploré le Nord de l'Alberta et de la Colombie-Britannique.
- La Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest s'unissent sous le nom de la Compagnie de la Baie d'Hudson.



Annexe 3.6 (suite) : Une ligne de temps du commerce des fourrures

Corrigé suggéré à l'enseignant

1610 -----Henry Hudson découvre la baie d'Hudson.

1611 -----Les Français établissent un poste de traite à Port-Royal

1621 -----Étienne Brûlé, le premier coureur des bois, est le premier Européen à pénétrer suffisamment loin à l'intérieur des terres pour voir la vallée de l'Outaouais, la baie Georgienne et le lac Supérieur.



1634 -----Le coureur des bois Jean Nicollet est le premier Européen à atteindre le lac Michigan.

1659 -----Radisson et Des Groseilliers explorent la région de la Baie d'Hudson en faisant la traite des fourrures.

1665 -----Les coureurs des bois Radisson et Des Groseilliers se sont rendus à Londres avec une cargaison de fourrures. Ils ont dit au roi Charles qu'ils connaissaient une route plus rapide pour rapporter les fourrures du Canada vers l'Europe – en passant par la baie d'Hudson.

1670 -----La Compagnie de la Baie d'Hudson est formée et obtient le contrôle de la Terre de Rupert.

1697 -----Le Français Pierre le Moyne d'Iberville prend possession du Fort York de la Compagnie de la Baie d'Hudson et attaque les navires britanniques dans la baie.

1731 – 1742 -Pierre de La Vérendrye et ses fils, à la recherche d'une voie navigable vers le Pacifique, explorent les prairies de l'Ouest et se rendent aussi loin qu'à Winnipeg (Fort Rouge). Ils établissent des forts pour la traite le long de leur route.

1750 -----Les marchands de fourrures français établissent des forts dans ce qui deviendra la Saskatchewan et le Manitoba.

1769 – 1772 -Samuel Hearne est le premier Européen à atteindre l'océan Arctique par la voie terrestre. Il explore la région arctique à l'ouest de la baie d'Hudson et se rend au Grand lac des Esclaves et au réseau du fleuve Mackenzie.

1783 -----La Compagnie du Nord-Ouest est officiellement formée.

1792 -----Alexander Mackenzie est le premier Européen à traverser le continent nord-américain et à trouver un passage à travers les montagnes Rocheuses.

1793 -----David Thompson cartographie la majeure partie du Nord du Manitoba et de la Saskatchewan pour la Compagnie de la Baie d'Hudson.

1805 -----Simon Fraser explore la région de la rivière de la Paix et établit des postes de traite de fourrures pour la Compagnie du Nord-Ouest.

- 1808 -----Fraser explore la vallée du fleuve Fraser en Colombie-Britannique.
- 1811 -----David Thompson découvre une route de traite jusqu'à l'océan Pacifique.
- 1812 -----La colonie de Selkirk est fondée par la Compagnie de la Baie d'Hudson dans la vallée de la rivière Rouge.
- 1812 -----David Thompson explore le fleuve Columbia jusqu'à son embouchure sur l'océan Pacifique après avoir exploré le nord de l'Alberta et de la Colombie-Britannique.
- 1816 -----Les Métis et les employés de la Compagnie du Nord-Ouest se battent contre les colons de la Rivière-Rouge et les employés de la Baie d'Hudson aux Sept-Chênes.
- 1821 -----La Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest s'unissent sous le nom de la Compagnie de la Baie d'Hudson.



Poste de la Compagnie de la Baie d'Hudson, 1878

À l'intérieur du fort, un poste de la Compagnie de la Baie d'Hudson, Norway House, T.N.-O. (maintenant le Manitoba). Photographie de Robert Bell de la Commission géologique du Canada. Bibliothèque et Archives du Canada PA-135839

Annexe 3.7 : Carte muette du Canada



Annexe 3.8 : Noms de lieux

1. Voici quelques exemples de noms de lieux au Canada qui ont leurs origines dans le commerce des fourrures. *Combien des ces endroits peux-tu situer sur une carte historique?*
2. Quelles conclusions peux-tu tirer sur :
 - comment la terre influence le choix de lieux
 - la signification historique de noms de lieux
3. Maintenant cherche dans un atlas contemporain pour découvrir si ces lieux existent toujours.

York Factory

Fort Norman

Hay River

Fort Simpson

Fort Smith

Fort Resolution

Island House (Island Lake)

Jasper House (Jasper)

Oxford House

Fort Smith

Grande Prairie

Fort Vermilion

Fort Garry (Winnipeg)

Cape Dorset

Fort Liard

Selkirk

Fort Smith

Norway House

Rocky Mountain House

Fort McLeod

Churchill (Fort Churchill)

Île-à-la-Crosse

Berens River

Fort Dauphin (Dauphin)

Pas Mountain (The Pas)

Cumberland House

Nelson House

Lac la Ronge (La Ronge)

Battleford

Prince Albert

Portage la Prairie

Split Lake House

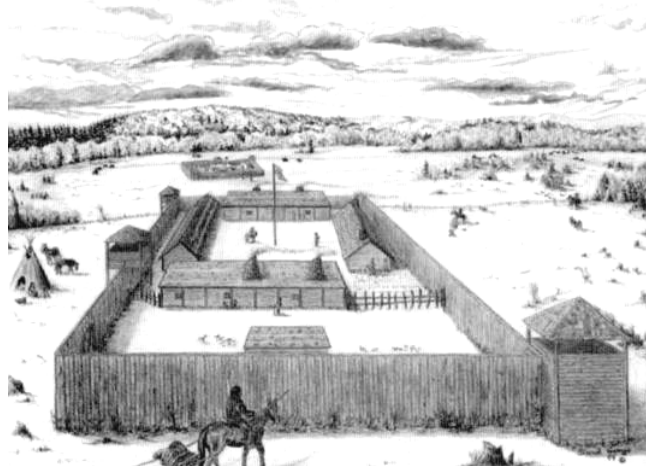
Swan River

Pukatawagan

Fort Qu'Appelle

Fort Vermilion

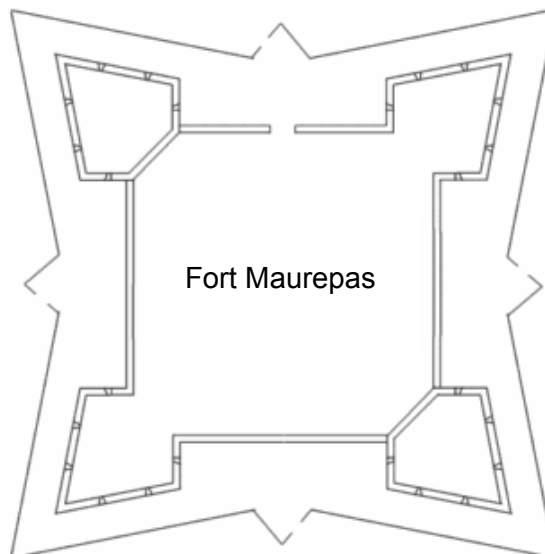
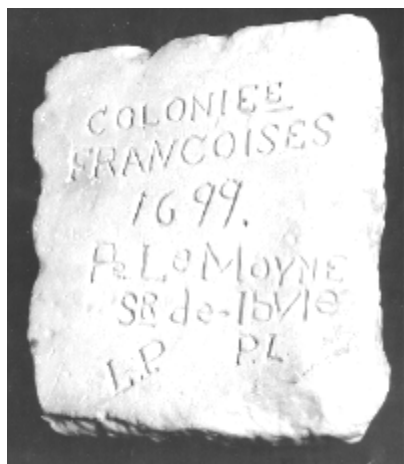
Fort Resolution



Rocky Mountain House

Annexe 3.9 : Noms de lieux historiques et leur importance

Lieu	Importance historique
Fort Maurepas	Lieu important pour transporter les fourrures de la rivière Winnipeg au lac Winnipeg



Annexe 3.10 : Un plan de recherche

Nom des membres du groupe

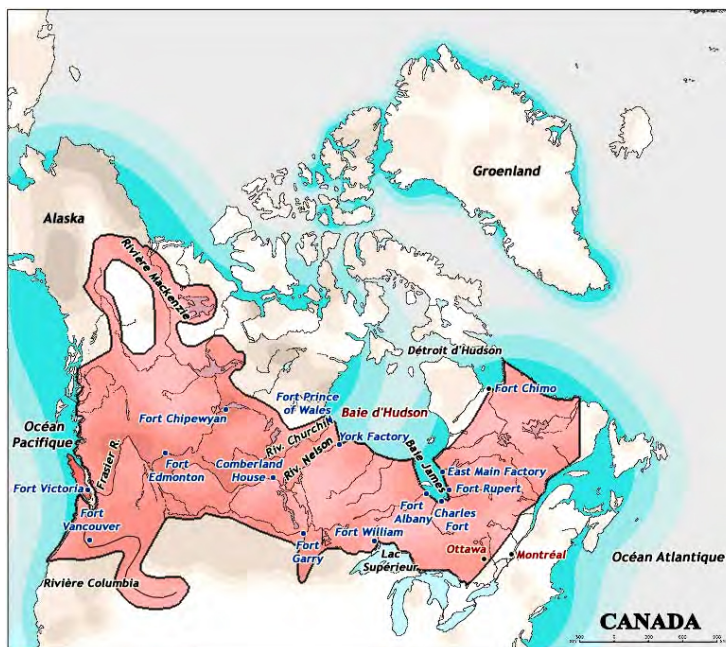
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Nom de la compagnie :
Ce que nous voulons savoir :
Où nous trouvons notre information :
Comment nous organiserons l'information :
Comment nous présenterons l'information :
Échéancier :

Annexe 3.11 : La Compagnie du Nord-Ouest et la Compagnie de la Baie d'Hudson

Voici un tableau comparatif des deux grandes compagnies de fourrures. Ce tableau t'aidera à mieux comprendre la différence et les conflits entre la Compagnie du Nord-Ouest et la Compagnie de la Baie d'Hudson.

	Compagnie du Nord-Ouest	Compagnie de la Baie d'Hudson
Fondation	1780	1670
Dirigeants	Écossais de Montréal	Londoniens
Employés	Canadiens	Personnes originaires des îles Britanniques
Lieu d'exploitation	L'Ouest canadien	Monopole sur tout le bassin de la baie d'Hudson
Intérêt pour la colonisation	Contre	En faveur mais dans le Sud, près des territoires de la Compagnie du Nord-Ouest
Méthode de prélèvement	Les traiteurs vont sur le territoire autochtone	Les Autochtones vont aux postes de la Compagnie
Point d'expédition des fourrures pour l'Europe	Montréal	La baie d'Hudson
Fin de la compagnie	Fusion avec la Compagnie de la Baie d'Hudson en 1821	Existe toujours



Carte du territoire de la Compagnie de la Baie d'Hudson, 1821-1870

Suite à la fusion à la Compagnie du Nord-Ouest, la Compagnie de la Baie d'Hudson contrôlait un immense territoire. La plupart du Canada actuel et des portions de la côte ouest de l'Amérique du Nord – qui feraient plus tard partie des États-Unis – étaient alors sous son contrôle.

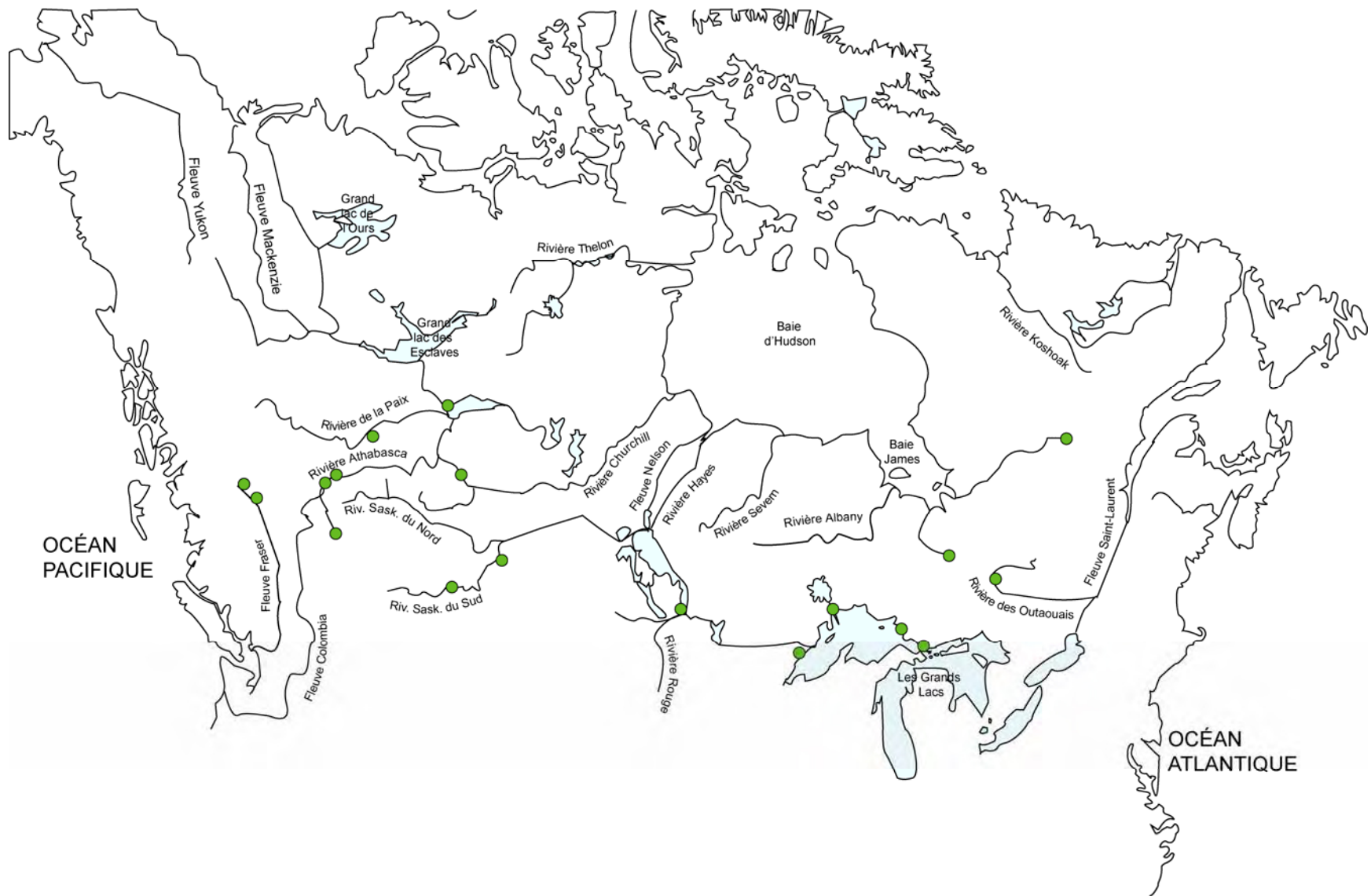
©2001. Gouvernement du Canada, avec la permission de Ressources naturelles Canada

Source : http://www.canadiana.org/hbc/popups/PAM_hbc1821-1870_f.html

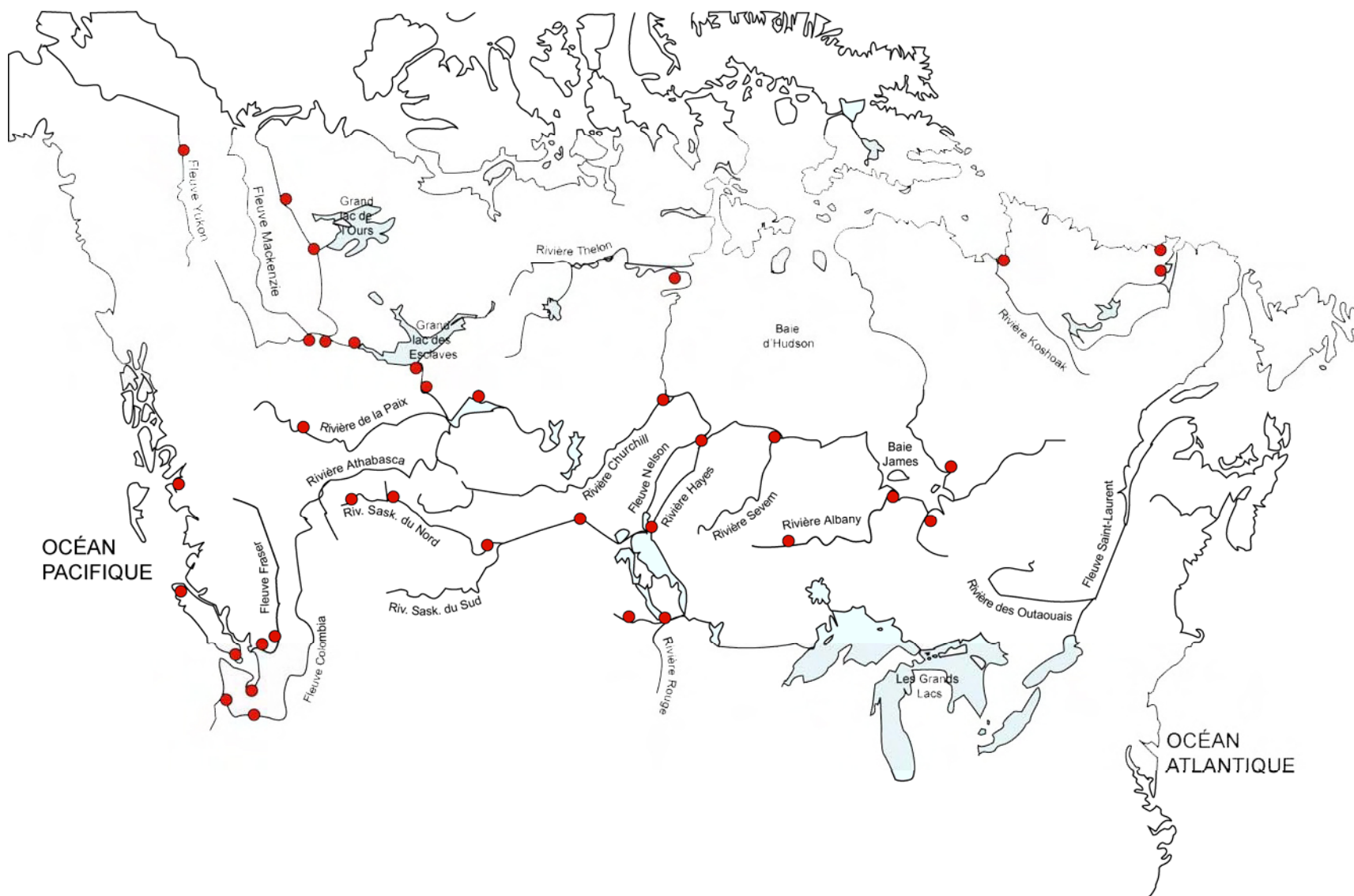
Annexe 3.12 : Une carte muette du Canada



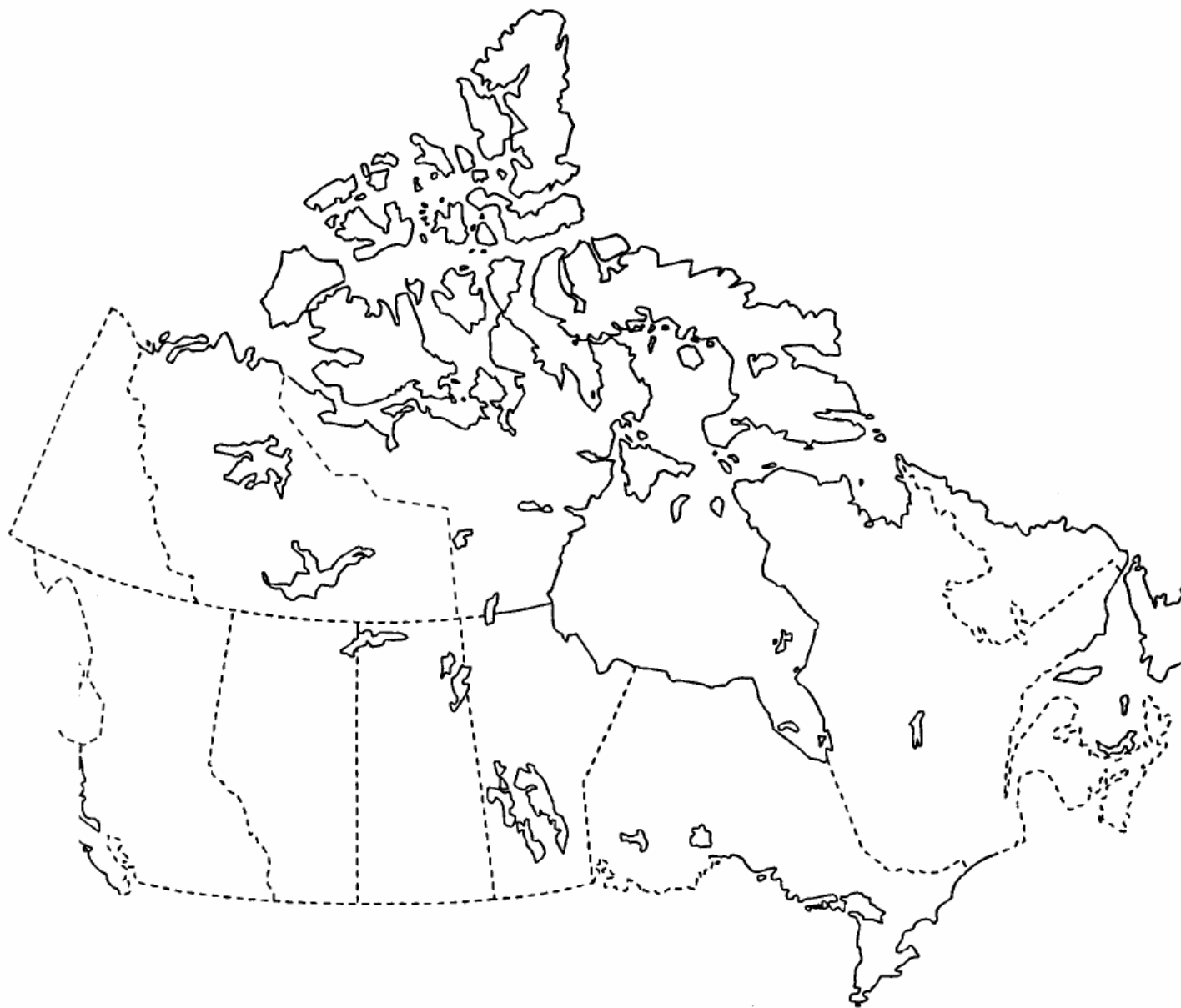
Annexe 3.12 (suite) : Les postes de traite de la Compagnie du Nord-Ouest
Corrigé suggéré à l'enseignant



Annexe 3.12 (suite) : Les postes de traite de la Compagnie de la Baie d'Hudson
Corrigé suggéré à l'enseignant



Annexe 3.13 : Une carte muette du Canada



Annexe 3.14 : Routes des fourrures

	Route des fourrures de la Compagnie de la Baie d’Hudson	Route des fourrures de la Compagnie du Nord-Ouest
Décrire la route		
Quels sont les avantages offerts par cette route?		
Quels sont les inconvénients liés à cette route?		
Quels points communs ont ces deux routes?		
Qu’est-ce qui distingue les deux routes?		
Indiquer deux conséquences historiques pour chaque route.	1. 2.	

Dessiner les routes sur une carte du Canada en utilisant deux couleurs. Rédiger une conclusion quant aux effets de ces deux routes des fourrures sur l’histoire du Canada.

Annexe 3.15 : Terre de Rupert

Ton travail consiste à créer un schéma conceptuel qui explique ce qu'était la Terre de Rupert et pourquoi cette terre a été importante dans l'histoire du Canada. Sers-toi des questions pour t'aider dans l'élaboration de ton diagramme et n'oublie pas d'inclure le plus grand nombre de mots clés possibles dans ton explication. Tu peux ajouter des images et des illustrations dans ton schéma conceptuel.

Questions directrices :

- Quand la Terre de Rupert a-t-elle été établie?
- Pourquoi la Terre de Rupert a-t-elle été établie?
- Pourquoi a-t-on choisi le nom de *Terre de Rupert*?
- Quel était le territoire touché? (Joindre une carte.)
- Qui contrôlait la Terre de Rupert?
- Pourquoi ce territoire était-il important dans l'histoire du Canada?



Autres questions concernant la Terre de Rupert :

Mots clés :

Monopole
Charte
Roi Charles II
Prince Rupert
Compagnies des aventuriers
Compagnie de la Baie d'Hudson
Route du commerce de la Compagnie de la Baie d'Hudson
Commerce des fourrures
Demande de peaux de castors
Concurrence
Trappeurs des Premières nations
Forts permanents
Colonie
Commerçant de fourrures français
Commerçant britannique

Annexe 3.16 : David Thompson

Explorateur et cartographe, David Thompson est né à Londres en Angleterre le 30 avril 1770. Il a été le premier Européen à descendre le fleuve Columbia jusqu'à l'océan Pacifique. Il a tracé les premières cartes fiables de l'Ouest canadien.

David Thompson est arrivé au Canada à l'âge de 14 ans comme employé de la Compagnie de la Baie d'Hudson. Après avoir appris le métier d'arpenteur, il quitte la Compagnie pour se joindre à sa rivale, la Compagnie du Nord-Ouest. Il occupe le poste de cartographe en chef. L'un de ses premiers travaux a été de tracer la frontière entre le Canada et les États-Unis à partir du lac Supérieur jusqu'au lac des Bois.

Les traiteurs de fourrures étaient à la recherche d'une route sécuritaire pouvant les amener au Pacifique quand Thompson a découvert l'embouchure du fleuve Columbia en juillet 1811. Les Américains connaissaient déjà ce passage. Néanmoins, le Columbia devint un axe important dans la traite des fourrures.

Thompson a abandonné le commerce des fourrures mais a poursuivi son travail d'arpenteur. Il a tracé la frontière entre l'Ontario et les États-Unis en plus de dresser des tableaux de différentes parties du Saint-Laurent. Vers la fin de sa vie, Thompson a arpenté des rues dans différentes villes. Il est mort près de Montréal en 1857. En plus de ses cartes, Thompson a laissé un récit de ses explorations dans l'Ouest canadien.



David Thompson in the Athabasca Pass, 1810, C.W. Jefferys, Bibliothèque et Archives Canada (C-70258).

Annexe 3.17 : Les personnages liés au commerce des fourrures

Ces personnages ont tous vécu à l'époque de la traite des fourrures. Choisis la personne qui t'intéresse et fait une brève étude biographique. Tu peux utiliser le schéma qui suit pour organiser les renseignements que tu as trouvés sur la vie et les réalisations de ton personnage.

- **Jean Nicolle** (1598 – 1642) Coureur des bois, interprète, explorateur
- **Prince Rupert** (1619 – 1682) Noble britannique, fondateur de la Compagnie de la Baie d'Hudson
- **Médard Chouart Des Groseilliers** (1618 – 1696) Explorateur et voyageur français, traiteur de fourrures indépendant, conseiller à la Compagnie de la Baie d'Hudson
- **Pierre-Esprit Radisson** (1636 – 1710) Explorateur et voyageur français, traiteur de fourrures indépendant, conseiller à la Compagnie de la Baie d'Hudson
- **Thanadelthur** (16... – 1717) femme autochtone du groupe Déné, interprète, négociante de la paix
- **Henry Kelsey** (1667 – 1724) Anglais, explorateur des plaines, employé de la Compagnie de la Baie d'Hudson
- **Pierre Gaultier de Varennes, sieur de La Vérendrye** (1685 – 1749) Officier militaire, colon canadien, traiteur de fourrures, explorateur du territoire manitobain
- **Samuel Hearne** (1745 – 1792) Anglais, explorateur de l'Arctique, traiteur de fourrures, employé de la Compagnie de la Baie d'Hudson
- **George Simpson** (1787 – 1860) Écossais, marchand et homme d'affaires, gouverneur de la Compagnie de la Baie d'Hudson
- **Alexander Mackenzie** (1764 – 1820) Écossais, traiteur de fourrures, explorateur du nord, écrivain, employé de la Compagnie de la Baie d'Hudson et, ensuite, de la Compagnie du Nord-Ouest
- **David Thompson** (1770 – 1857) traiteur de fourrures, explorateur de l'Ouest, créateur de cartes, employé de la Compagnie de la Baie d'Hudson et, ensuite de, la Compagnie du Nord-Ouest
- **Thomas Douglas, lord Selkirk** (1771 – 1820) Écossais, propriétaire terrien, colonisateur, fondateur de la colonie de la Rivière-Rouge
- **Simon Fraser** (1776 – 1862) Écossais-canadien, explorateur de l'Ouest, traiteur de fourrures pour la Compagnie du Nord-Ouest, colon
- **James McGill** (1744 – 1813) Écossais-canadien, marchand, propriétaire terrain, partenaire de la Compagnie du Nord-Ouest, patron de la ville de Montréal

Annexe 3.17 (suite) : Les personnages liés au commerce des fourrures

D'autres possibilités pour la recherche :

David et Charlotte Thompson	Gouverneur Simpson (HBC)
Marie-Anne Gaboury	Simon McTavish
Thanaldelthur	William McGillivray
James Douglas	Anthony Henday
Thomas Douglas, lord Selkirk	Robert Semple
Peter Skene Ogden	Cuthbert Grant
Les trappeurs	Les Premières nations
Les voyageurs	Les colons
Les employés des postes de traite	Les Métis
Les gérants des postes	Les chasseurs de bisons
Les coureurs des bois	



Louis-Joseph de La Vérendrye et son frère François apercevant les montagnes Rocheuses au Wyoming en 1743.



Annexe 3.18 : Étude d'un personnage du commerce des fourrures

Nom : _____	
Date et lieu de naissance : _____	
Date et lieu de décès : _____	
Intérêts, motivations, espoirs	
Accomplissements	
Voyages (ajoute une carte)	
Difficultés et défis	
Faits saillants de sa vie	
Son importance pour l'histoire canadienne	
Deux sources consultées (titre, auteur, date)	1. 2.

Annexe 3.19 : Les lieux et les événements liés au commerce des fourrures

Colonie de la Rivière-Rouge

Lower Fort Garry

Upper Fort Garry

Fort William

Fort Albany

Sault-Ste-Marie

Portage la Prairie

Fort Rouge

York Factory

Fort Prince de Galles

Fort Churchill

Fort McMurray

Fort Edmonton

Rocky Mountain House

Kootenay House

Fort Victoria

Fort St. John

Fort La Reine

Fort Gibraltar

Exploration du Nord et de l'Ouest

Bataille des Sept-Chênes

Colonisation de la Rivière-Rouge



Incident aux Sept-Chênes

Annexe 3.20 : Les femmes autochtones et le commerce des fourrures

Lis le texte informatif suivant et réponds aux questions qui s'y rattachent.

Guides et interprètes, voilà deux tâches que les femmes autochtones ont remplies dans la traite des fourrures. Sans elles, les voyageurs et les coureurs des bois n'auraient pas pu se procurer les fourrures voulues. Certaines femmes se déplaçaient avec les voyageurs tandis que d'autres les attendaient dans les postes de traite et dans les forts.

Celles qui voyageaient avec les hommes étaient souvent mariées à l'un du groupe. Les femmes se mariaient aussitôt qu'elles étaient en âge de procréer. Les enfants nés des mariages entre les femmes autochtones et les voyageurs sont appelés Métis.

Pendant les voyages, les femmes servaient de guides, réparaient les canots avec des racines de cèdre, préparaient les repas et faisaient les vêtements. Une fois rendues aux lieux d'échanges, elles servaient d'interprètes entre les coureurs des bois et les Autochtones. En plus de connaître les langues autochtones, elles avaient appris le français ou l'anglais.

Souvent, les femmes qui restaient aux postes de traite ou aux forts étaient mariées à des employés des compagnies. En plus de servir d'interprètes, elles préparaient des vêtements faits de peaux d'animaux et le pemmican pour les voyageurs.

Sans les femmes, les voyageurs et les employés des postes de traite auraient eu bien de la difficulté à survivre dans l'Ouest canadien.

1. Nomme deux métiers que les femmes pratiquaient dans la traite des fourrures.

2. Indique deux occupations des femmes dans les postes de traite.

3. Avec quel matériel les femmes réparaient-elles les canots?

4. Comment appelle-t-on les enfants issus des mariages entre les voyageurs et les femmes autochtones?

5. D'après toi, est-ce qu'il y a toujours des Métis?

Annexe 3.21 : Les Métis

Lis le texte suivant et réponds aux questions.

Le mot « métis » signifie mixte. Il qualifie un groupe de personnes ayant une histoire et un héritage commun.

Dans l'Ouest canadien, les Métis étaient les enfants des commerçants de fourrures et des femmes autochtones. Les Métis ont créé leur propre culture qui mélange la culture européenne à la culture autochtone.

Même si certains Métis pratiquaient l'agriculture dans la région de la rivière Rouge et de la rivière Assiniboine, la source principale d'approvisionnement en nourriture demeurait le bison. À chaque année, les Métis se rendaient dans la prairie pour chasser. Habiles chasseurs, les Métis pourchassaient les bisons et les tiraient tout en se déplaçant à cheval. Après la chasse, les femmes dépeçaient les bêtes et chargeaient les charrettes. Plus tard, elles préparaient le pemmican pour les voyageurs et les employés des compagnies de traite des fourrures.



Big Bear négociant des fourrures à Fort Pitt avant la rébellion du Nord-Ouest – Au bord de la famine et à bout de patience, certains de ces hommes se rallièrent à Louis Riel.

Les Métis s'opposaient à la colonisation de la région de la Rivière-Rouge par lord Selkirk. Une bataille éclate en juin 1816 aux Sept-Chênes, entre les Métis, menée par Cuthbert Grant, et les colons dirigés par le gouverneur Semple. Pendant la bataille, 21 colons sont tués. Les colons considéraient l'événement comme un massacre tandis que les Métis y voyaient une grande victoire pour la protection de leurs droits.



Cuthbert Grant

Annexe 3.21 (suite) : Les Métis

Qui étaient les parents des Métis?

Quelle était la principale source de nourriture pour les Métis?

Quel était le rôle des femmes dans la chasse aux bisons?

Pour quelle compagnie les Métis travaillaient-ils?

Les Métis étaient-ils en faveur de la colonisation de la région de la Rivière-Rouge par les colons de Selkirk? Explique ta réponse.

Qui était Cuthbert Grant?

Quelles étaient les opinions divergentes en ce qui concerne la bataille des Sept-Chênes?



Source : Le Musée virtuel de l'histoire et de la culture métisses, extrait de *The Métis: Our People, Our Story, Teacher's Guide*:
<http://www.metismuseum.ca/main.php>

Annexe 3.22 : La Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest

La colonie de lord Selkirk et la Compagnie de la Baie d'Hudson	Les établissements métis et la Compagnie du Nord-Ouest
À quel endroit se trouvait la colonie de lord Selkirk et de quelle façon a-t-elle interféré avec les Métis?	À quels endroits se trouvaient les établissements métis, les zones de chasse au bison et les routes de commerce de la Compagnie du Nord-Ouest?
Quelle a été l'incidence de l'agriculture sur la région?	Quelles étaient les ententes conclues entre les Métis et la Compagnie du Nord-Ouest?
Qu'est-ce qui comptait le plus pour les colons de Selkirk?	Qu'est-ce qui comptait le plus pour les Métis?
Qu'est-ce qui comptait le plus pour la Compagnie de la Baie d'Hudson?	Qu'est-ce qui comptait le plus pour la Compagnie du Nord-Ouest?
Raconte les événements ayant mené à la bataille des Sept-Chênes.	

Annexe 3.22 (suite) : La Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest

Corrigé suggéré à l'enseignant

La colonie de lord Selkirk et la Compagnie de la Baie d'Hudson	Les établissements métis et la Compagnie du Nord-Ouest
<p>À quel endroit se trouvait la colonie de lord Selkirk et de quelle façon a-t-elle interféré avec les Métis?</p> <p><i>300 000 km² dans la vallée de la rivière Rouge au sud du Manitoba; elle se trouvait sur les routes d'approvisionnement en vivres et du commerce de la Compagnie du Nord-Ouest et dans la zone de chasse des Métis.</i></p>	<p>À quels endroits se trouvaient les établissements métis, les zones de chasse au bison et les routes de commerce de la Compagnie du Nord-Ouest?</p> <p><i>Les établissements métis se trouvaient le long des vallées des rivières Rouge et Assiniboine; la chasse au bison se pratiquait dans les plaines au sud et à l'ouest; une partie de la zone de commerce de la Compagnie du Nord-Ouest se trouve dans cette région; accès aux rivières à l'est vers Fort William (traite des fourrures et approvisionnement).</i></p>
<p>Quelle a été l'incidence de l'agriculture sur la région?</p> <p><i>L'agriculture a amené le défrichage des terres et interférait avec la chasse; elle a fait fuir les bisons (source alimentaire traditionnelle des Métis); la CBH voulait assurer aux colons un approvisionnement en vivres locales.</i></p>	<p>Quelles étaient les ententes conclues entre les Métis et la Compagnie du Nord-Ouest?</p> <p><i>Ils lui fournissaient du pemmican et des fourrures en échange de marchandises de l'Europe; ils servaient souvent de guides et d'interprètes; ils transportaient pour elle les fourrures jusqu'aux postes en utilisant des charrettes et des canots.</i></p>
<p>Qu'est-ce qui comptait le plus pour les colons de Selkirk?</p> <p><i>Le développement agricole de la vallée; le contrôle des terres les plus fertiles; ne pas être dérangés par les chasseurs et les commerçants.</i></p>	<p>Qu'est-ce qui comptait le plus pour les Métis?</p> <p><i>La liberté de chasser sur leurs terres traditionnelles et de pratiquer le commerce avec qui ils voulaient; l'accès aux bisons; l'accès aux routes de commerce et aux forts pour rejoindre leurs partenaires commerciaux.</i></p>
<p>Qu'est-ce qui comptait le plus pour la Compagnie de la Baie d'Hudson?</p> <p><i>Protéger son monopole dans la région et assurer l'exploitation de ses forts et postes de traite (par exemple, Fort Douglas); protéger les colonies agricoles permanentes dans la région de la Rivière-Rouge et assurer leur survie; approvisionner les colons et les employés en vivres locales.</i></p>	<p>Qu'est-ce qui comptait le plus pour la Compagnie du Nord-Ouest?</p> <p><i>Empêcher la CBH d'exercer un monopole; garder ses routes de traite et d'approvisionnement libres et sécuritaires de l'ouest à l'est; assurer l'approvisionnement en pemmican grâce à un partenariat avec les Métis; protéger ses forts dans la région (par exemple, Fort Gibraltar).</i></p>
<p>Raconte les événements ayant mené à la bataille des Sept-Chênes. Se reporter aux récits et aux sites Web cités.</p>	

Annexe 3.23 : Le Canada à la carte
Série 1, épisode 8 – À la mode de chez-nous

1. Pourquoi le commerce des fourrures était-il important au Canada?

2. Nomme les deux pays qui s'intéressent au commerce des fourrures en Amérique du Nord.

3. Nomme l'explorateur qui cherche la « mer de l'Ouest ». _____
4. Nomme les deux compagnies qui font le commerce des fourrures.

5. En 1812, _____ arrive dans l'ouest avec des colons pour établir une colonie basée sur l'agriculture.
6. Nomme trois choses que les Premières nations voulaient troquer pour des fourrures.

7. Énumère les animaux à fourrure.

8. _____ est un exemple d'un village métis du Manitoba.
9. À l'époque du commerce des fourrures, qui étaient les Métis?

10. D'après toi, est-ce que le commerce des fourrures devrait continuer de nos jours? Explique ta réponse.

Annexe 3.23 (suite) : Le Canada à la carte
Série 1, épisode 8 – À la mode de chez-nous

Productions Rivard (DREF 61364/DVD9981)

Suggestions pour l'enseignant :

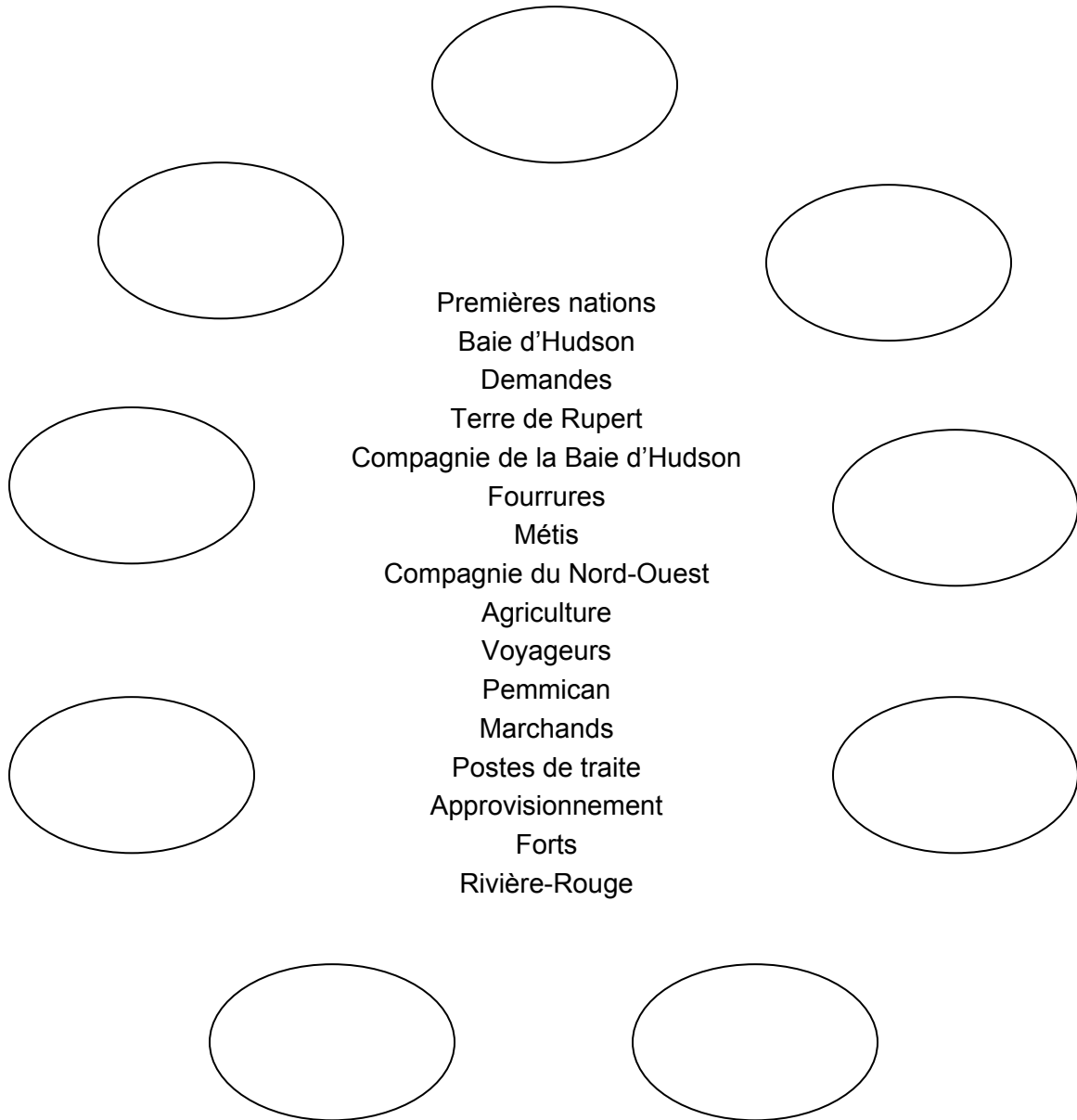
Il est recommandé de visionner la vidéo dans un premier temps, d'en discuter avec les élèves, présenter les questions et de la visionner une deuxième fois pour trouver les réponses aux questions. Une discussion du contenu de la vidéo est suggérée après le deuxième visionnement.

Concepts clés : le commerce des fourrures, cartes des collectivités, troc, chapeaux de castors

1. Pourquoi le commerce des fourrures était-il important au Canada?
 - Grande demande en peaux de castors, peu de castors en Europe, castors canadiens sont de bonnes qualités
2. Les deux pays qui s'intéressent au commerce des fourrures en Amérique du Nord sont la France et l'Angleterre
3. Nomme l'explorateur qui cherche la « mer de l'Ouest ».
 - La Vérendrye
4. Nomme les deux compagnies qui font le commerce des fourrures.
 - Compagnie de la Baie d'Hudson, Compagnie du Nord-Ouest
5. En 1812, Lord Selkirk arrive dans l'ouest avec des colons pour établir une colonie basée sur l'agriculture.
6. Nomme trois choses que les Premières nations voulaient troquer pour des fourrures.
 - Fusils, perles, pipes, casseroles, couvertures de la Compagnie de la Baie d'Hudson, alcool, tissus
7. Énumère les animaux à fourrure.
 - Castor, rat musqué, martre, coyote, renard, vison
8. Saint-Laurent est un exemple d'un village métis du Manitoba.
9. A l'époque du commerce des fourrures, qui étaient les Métis?
 - Enfants des femmes autochtones et des voyageurs, développent une culture bien à eux, parlent mitchif, s'associent à la Compagnie du Nord-Ouest, deviennent interprètes et trappeurs
10. D'après toi, est-ce que le commerce des fourrures devrait continuer de nos jours? Explique ta réponse.

Annexe 3.24 : Le commerce des fourrures

Utilise neuf mots de la liste créée par la classe, ou du centre de cette page, et explique l'importance du commerce pour l'exploration du Nord et de l'Ouest canadien. N'oublie pas d'illustrer le lien entre chacune des idées. Compare ton schéma à ceux de trois autres élèves.



5^e année

Annexes

***Le Canada comme colonie
britannique (1763 à 1867)***



Annexes

Table des matières

Regroupement 4 : Le Canada comme colonie britannique (1763 à 1867)

Annexe 4.1 : Des faits survenus entre 1763 et 1867.....	448
Annexe 4.2 : Organigramme du regroupement	449
Annexe 4.3 : Les Métis et leurs territoires	450
Annexe 4.4 : Les territoires et les communautés métis.....	452
Annexe 4.5 : L'Ouest canadien : carte muette	453
Annexe 4.6 : Les principaux événements liés à la colonie de la Rivière-Rouge.....	454
Annexe 4.7 : La colonie de la Rivière-Rouge	455
Annexe 4.8 : La colonie de la Rivière-Rouge et les peuples autochtones.....	456
Annexe 4.9 : La révolution.....	457
Annexe 4.10 : Les loyalistes.....	458
Annexe 4.11 : Les routes d'immigration des loyalistes.....	461
Annexe 4.12 : Ligne de temps de l'arrivée des loyalistes.....	462
Annexe 4.13 : La guerre de 1812.....	463
Annexe 4.14 : Citations sur la guerre de 1812	464
Annexe 4.15 : Le gouvernement au Haut-Canada et au Bas-Canada	465
Annexe 4.16 : Bas-Canada ou Haut-Canada?	466
Annexe 4.17 : Description du Haut-Canada et du Bas-Canada	468
Annexe 4.18 : La vie quotidienne au Haut-Canada et au Bas-Canada	470
Annexe 4.19 : Comparaison entre le Haut-Canada et le Bas-Canada	471
Annexe 4.20 : Les personnages des rébellions de 1837-1838	472
Annexe 4.21 : Carte de rôle – un personnage des rébellions.....	473
Annexe 4.22 : Le gouvernement responsable.....	474
Annexe 4.23 : Une ligne de temps des rébellions	475
Annexe 4.24 : Un Canadien errant.....	478
Annexe 4.25 : Deux solitudes.....	479
Annexe 4.26 : Les arrivants de la période	480
Annexe 4.27 : Pressions internes ou pressions externes.....	482
Annexe 4.28 : Les participants aux négociations constitutionnelles.....	484
Annexe 4.29 : Carte muette du Canada.....	485
Annexe 4.30 : Les raisons pour la Confédération	486
Annexe 4.31 : Relations entre les peuples colonisateurs et les peuples autochtones	489
Annexe 4.32 : Des relations équitables	490
Annexe 4.33 : L'apprentissage essentiel.....	491
Annexe 4.34 : Le droit de vote au Canada	492
Annexe 4.35 : La citoyenneté active et démocratique.....	493

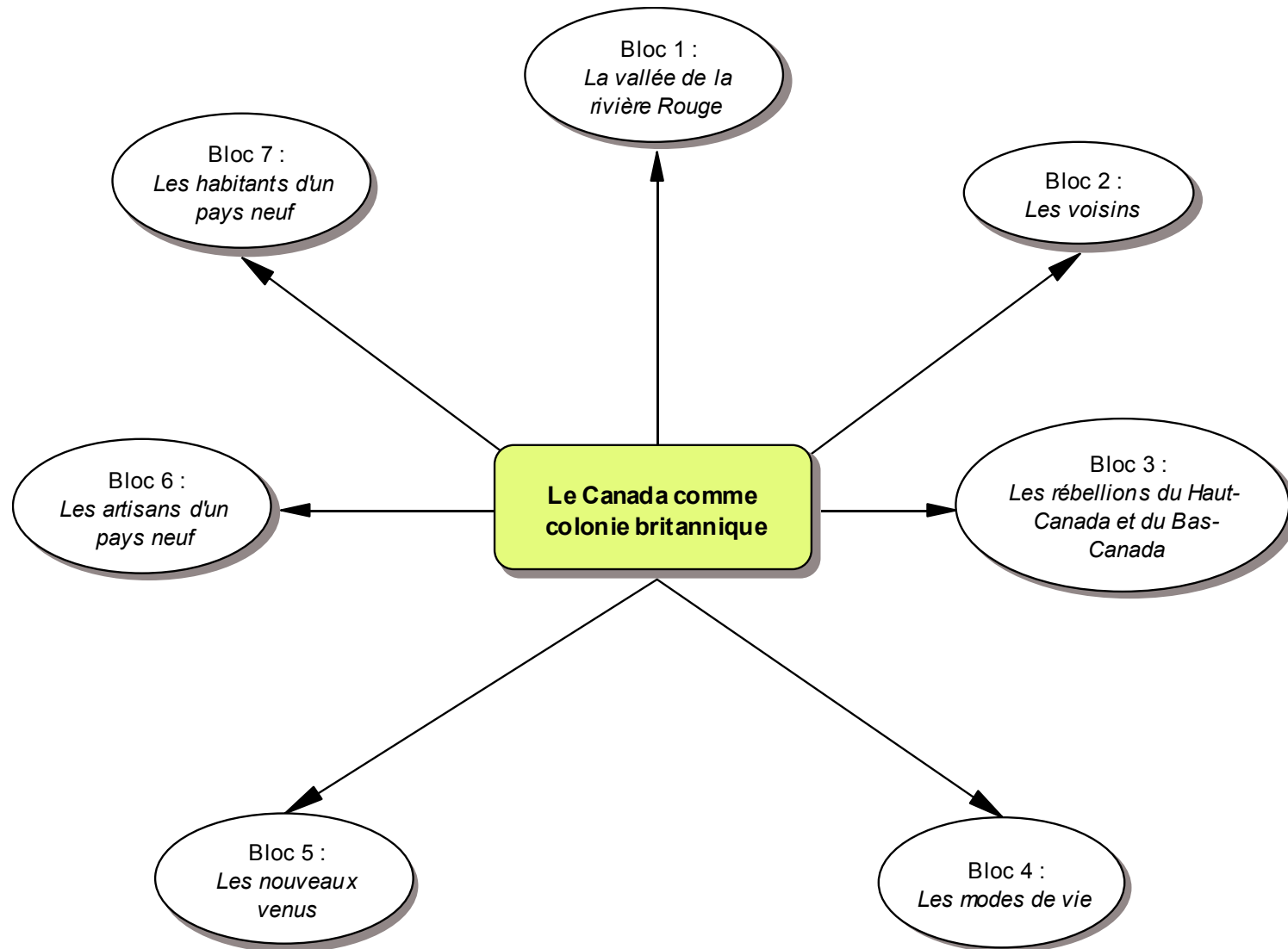
Annexe 4.1 : Des faits survenus entre 1763 et 1867

1763	Proclamation royale	1836	Premier chemin de fer canadien
1773	Établissement de colons écossais	1837-8	Rébellions au Bas-Canada et au Haut-Canada
1774	<i>Acte de Québec</i>	1840	Union des deux Canadas
1775	Invasion américaine	1846	Avènement du télégraphe au Canada
1776	Indépendance américaine	1847	Immigration irlandaise
1783	Arrivée des premiers loyalistes	1849	Ruée vers l'or sur le fleuve Fraser
1791	<i>Acte constitutionnel</i>	1851	Formation de la compagnie de chemin de fer du Grand Tronc
1792	Premières élections dans le Bas-Canada	1854	Traité de réciprocité avec les États-Unis
1793	Fondation de York (Toronto)	1857	Ottawa devient la capitale du Canada
1809	Premier navire à vapeur au Canada	1860	Immigration chinoise
1812	Fondation de la colonie de la Rivière-Rouge	1861	Premiers tramways
1812	Guerre avec les États-Unis	1863	Fondation de Winnipeg
1816	Bataille des Sept-Chênes au Manitoba	1864	Conférence de Charlottetown
1826	Fondation de Bytown (Ottawa)	1867	Confédération, <i>Acte de l'Amérique du Nord britannique</i>
1830	Premières réserves indiennes	1867	Premières femmes à pratiquer la médecine au Canada
1832	Immigration irlandaise		
1833	Abolition de l'esclavage au Canada		
1833	Fondation de Fort Garry		



Lower Fort Garry

Annexe 4.2 : Organigramme du regroupement



Annexe 4.3 : Les Métis et leurs territoires

Au 19^e siècle, la vie des Métis est bouleversée par la venue de colons d'origine européenne dans l'Ouest canadien. Les Métis de la colonie de la Rivière-Rouge dans la région de Winnipeg voient leurs terres occupées par de nouveaux arrivants qui pratiquent l'agriculture. La situation est tendue et beaucoup de Métis décident de partir. Deux tiers des 10 000 Métis du Manitoba seraient partis de la vallée de la rivière Rouge pour aller s'établir ailleurs. Certains ont choisi d'aller vivre aux États-Unis. La plupart se dirigent vers les missions catholiques de l'Ouest dans la région de Fort Edmonton, lac Sainte-Anne, Saint-Albert, lac La Biche et la rivière Saskatchewan Sud. D'autres s'installent à Saint-Laurent, Saint-Lazare, Qu'Appelle, Batoche et Duck Lake.



Un Métis membre des troupes de Louis Riel au Manitoba en 1869

Ce n'est qu'en 1982 que le Canada a reconnu que les Métis constituaient un des peuples autochtones du pays. Le gouvernement n'a cependant pas encore reconnu les revendications territoriales de ce peuple comme il l'a fait pour les Premières nations et les Inuit.

En septembre 2003, la Cour suprême du Canada a reconnu les droits de chasse des Métis, c'est-à-dire le droit de chasser dans leur région sans permis et en période interdite sur le territoire canadien.

Il est difficile de définir les territoires traditionnels des collectivités métisses, car les Métis formaient à l'origine un peuple semi-nomade qui suivait les déplacements des bisons durant la saison de chasse et qui retournait dans les collectivités des régions boisées pour y passer l'hiver. De plus, les Métis se sont déplacés graduellement à l'ouest alors que les bisons se faisaient de plus en plus rares.

Les Métis vivaient à l'origine principalement dans la vallée de la rivière Rouge. Toutefois, on trouve aussi des collectivités le long des routes de la fourrure dans la région des Grands Lacs, par exemple à Sault-Ste-Marie et à Fort Frances (en Ontario), en bordure du réseau de la rivière Winnipeg, le long des rivières Saskatchewan Sud et Nord, en Colombie-Britannique (par exemple à Fort Nelson) et dans les territoires du Nord. Dans les plaines, le territoire de chasse traditionnel du bison s'étendait aussi dans la partie nord des États-Unis.



À la fin des années 1800 et au début des années 1900, le gouvernement a mis sur pied un système de « certificats des Métis » plutôt que de prévoir des terres de réserve pour les Métis qui étaient déplacés par l'arrivée des colons. Dans un tel système, les membres des collectivités métisses recevaient un certificat valant une certaine somme d'argent qu'ils devaient échanger contre des terres ou de l'argent. (Le gouvernement avait déterminé que la terre valait 1 \$ l'acre.) Bon nombre de ces certificats ont été vendus pour de l'argent par les collectivités dans le besoin ou échangés contre des biens et des provisions. D'autres ont été achetés et vendus illégalement par des personnes pressées de faire un profit avec les terres de l'Ouest canadien alors qu'un nombre grandissant d'immigrants arrivaient pour s'établir dans la région.



Réunion de la commission sur les certificats, poste de la Compagnie de la Baie d'Hudson, Petit lac des Esclaves (Alberta), en 1899.

L'Alberta est la seule partie du territoire métis où des terres ont été octroyées au peuple Métis. Par conséquent, les Métis débattent toujours avec le gouvernement du Canada des questions liées au droit officiel des territoires et aux droits des Métis.

Source : Glenbow Library and Archives, Site Web de ww2.glenbow.org

Annexe 4.4 : Les territoires et les communautés métis

En consultant des cartes historiques, des cartes contemporaines et Internet, situe et dessine sur une carte les lieux, les rivières et les communautés d'importance traditionnelle à la nation métisse.

Manitoba :

rivière Rouge
rivière Assiniboine
réseau hydrographique de la rivière Winnipeg
région entre le lac Manitoba et le lac Winnipeg
Saint-Laurent
Saint-François-Xavier
Saint-Boniface
Saint-Norbert
Saint-Vital
Saint-Lazare
Sainte-Agathe
Sainte-Anne-des-Chênes



Saskatchewan :

rivière Saskatchewan du Nord
rivière Saskatchewan du Sud
Duck Lake
Battleford
Prince Albert
Batoche
Green Lake
Qu'Appelle
Saint-Laurent de Grandin

Photographie du cours sinueux de la rivière Rouge, entre Letellier et Saint-Jean-Baptiste, en regardant vers le sud.

Alberta :

Buffalo Lake
Big Valley
Lac la Biche
Medicine Hat
Cumberland House
Slave Lake
Lac Ste-Anne
région des Cypress Hills
Fort Edmonton
Saint-Albert



Hearne construit Cumberland House, 1774-75.

Annexe 4.5 : L'Ouest canadien : carte muette



Annexe 4.6 : Les principaux événements liés à la colonie de la Rivière-Rouge

- Vers 1810 -----Les petits fermiers faisant l'élevage du mouton en Écosse sont chassés par les grands propriétaires terriens. Lord Selkirk veut aider ceux qui veulent s'établir en Amérique. Il investit beaucoup d'argent dans la Compagnie de la Baie d'Hudson et devient un des principaux actionnaires. Il obtient un territoire de 300 000 km² qui couvre les vallées des rivières Rouge et Assiniboine. Avec la colonie, Selkirk veut mettre fin aux activités de la Compagnie du Nord-Ouest.
- 1811 -----L'arrivée en hiver du premier groupe de colons de l'Écosse à York Factory.
- 1812 -----Les colons arrivent au confluent des rivières Rouge et Assiniboine en août. Il est trop tard pour semer. Ils survivent grâce à l'aide des Autochtones.
- 1813 -----L'arrivée du deuxième groupe de colons (avec femmes et enfants).
- 1814 -----Les Métis n'ont plus la permission de vendre de pemmican sur le territoire de la colonie. La Compagnie de la Baie d'Hudson veut imposer son monopole du commerce. Pour se venger, les Métis brûlent les récoltes des colons. Les Métis ont l'appui de la Compagnie du Nord-Ouest.
- 1816 -----La bataille des Sept-Chênes.
- 1821 -----La fusion de la Compagnie du Nord-Ouest et de la Compagnie de la Baie d'Hudson.

Après la fusion, les marchands qui ont pris leur retraite ou ceux sans travail décident de s'établir comme colons à la Rivière-Rouge. La colonie produit assez de nourriture pour être autosuffisante. Elle ne compte plus sur le bison pour s'alimenter. La Compagnie de la Baie d'Hudson a le monopole de la traite des fourrures et les prix baissent. Plusieurs membres des Premières nations et des Métis quittent la région.



Les premiers colons arrivant à la colonie de la Rivière-Rouge, en 1812, avec le premier gouverneur de la colonie, Miles Macdonell.

[Source : Galerie du patrimoine canadien, Gouvernement du Canada]

Annexe 4.7 : La colonie de la Rivière-Rouge

Description de la colonie :

Les principaux événements :

Les conséquences :



Annexe 4.8 : La colonie de la Rivière-Rouge et les peuples autochtones

Écris une courte description dans chaque colonne de l'interaction entre les colons écossais et les Premières nations et Métis de la vallée de la rivière Rouge.

Exemples d'entraide	Exemples de conflit	Exemples d'influence mutuelle
Sources consultées : (titre ou site Web, auteur, date)		

Annexe 4.9 : La révolution

Lis les phrases suivantes et inspire-toi de celles-ci pour élaborer une définition du terme « révolution », particulièrement en ce qui concerne l'utilisation qui en est faite à la phrase n° 6.

1. L'informatique et Internet ont créé une **révolution** dans le monde des médias et des communications.
2. Lorsque les citoyens sont mécontents de leur gouvernement, ils s'insurgent parfois et font la **révolution**.
3. La **révolution** est parfois violente, parfois pacifique.
4. Lorsque la Terre complète une **révolution** autour du Soleil, elle a effectué un tour complet.
5. La théorie de Copernic voulant que la Terre tourne autour du Soleil était une idée nouvelle et **révolutionnaire** à l'époque.
6. La guerre de la **Révolution** américaine qui opposa la Grande-Bretagne aux Treize colonies a abouti à la proclamation de l'indépendance américaine.

Je pense que le terme « **révolution** » signifie :

Voici une définition de révolution tirée d'un dictionnaire :

Source :

Quelles pourraient être certaines des raisons amenant des citoyens à vouloir faire la révolution dans leur pays?

Quelles pourraient être certaines des raisons amenant des citoyens à s'opposer à la révolution dans leur pays?

Qu'est-ce que tu pourrais faire s'il y avait une révolution dans ton pays et que tu n'étais pas d'accord?

Annexe 4.10 : Les loyalistes

Lis le texte qui suit et réponds aux questions.

Vers le milieu du 18^e siècle, les relations entre l'Empire britannique et ses treize colonies américaines se détériorent. En fait, les Américains veulent obtenir leur indépendance et ne veulent plus être rattachés à la Grande-Bretagne. Plusieurs raisons poussent les Américains à se rebeller contre la Grande-Bretagne. Tout d'abord, la Grande-Bretagne ne cesse de leur imposer des taxes très élevées. Ensuite, toutes les terres qui se trouvent à



l'ouest des Treize colonies reviennent à la *Province de Québec*, ce qui gêne beaucoup les colons de la Nouvelle-Angleterre dans leur désir d'expansion territoriale. Enfin, les habitants des Treize colonies sont exaspérés de constater à quel point les Britanniques offrent une reconnaissance à l'Église catholique dans l'*Acte de Québec* de 1774.

En septembre 1774, le congrès de Philadelphie exprime son mécontentement à la métropole. Les Américains décident ensuite de passer à l'acte. Tout d'abord, ils tentent de rallier les Canadiens à leur cause, mais, comme ils ne reçoivent aucun appui d'eux, ils décident d'envahir le Canada, en juin 1775.

C'est d'abord Saint-Jean-sur-Richelieu qui est attaqué par le général Montgomery et ses troupes américaines. Celui-ci mène ensuite une attaque victorieuse contre Trois-Rivières, mais échoue face à Québec, la ville fortifiée. Pour sa part, le général Benedict Arnold suit les rivières Kennebec et Chaudière avec l'intention d'attaquer Québec, mais en vain, le chemin étant trop difficile et ses militaires épuisés.

Même si les Américains ont tenté de persuader les Canadiens d'épouser leur cause et qu'ils ont été bien reçus dans les villes qu'ils occupaient, ce fut insuffisant. L'invasion américaine sera un échec même si les Treize colonies obtiennent leur indépendance et forment un nouveau pays : les États-Unis d'Amérique.

Pas tous les Américains seront d'accord avec la création du pays. Les loyalistes sont des personnes qui, lors de la guerre d'Indépendance américaine, veulent rester fidèles à la Grande-Bretagne et rester britanniques. La majorité de la population des Treize colonies se rebelle pour se séparer de la Grande-Bretagne et les loyalistes sont souvent maltraités et chassés de chez eux. Ils deviennent, pour les Américains, le symbole de la domination britannique sur le territoire nord-américain.

Dès le début des 1780, plus de 42 000 loyalistes quittent les Treize colonies afin de protéger leur vie et leur famille en se réfugiant dans les colonies britanniques du nord de l'Amérique. Environ 35 000 personnes, des marchands, des enseignants, des médecins, de même que des membres de la classe dirigeante, suivis de leurs esclaves africains, arrivent en bateaux en Nouvelle-Écosse. Dans la province de Québec, il en arrive entre 6 000 et 9 000 par voie terrestre. Ils s'établissent sur des terres fertiles en Gaspésie, dans les Cantons de l'Est, à Sorel et dans l'Outaouais. Parmi ces loyalistes, il faut compter près de 2 000 Autochtones qui ont perdu leurs terres ancestrales parce qu'ils étaient fidèles aux Britanniques. Sur le territoire actuel de l'Ontario, les loyalistes se concentrent sur les rives des lacs Ontario et Érié, dans la péninsule du Niagara. L'arrivée de ces nombreux sujets britanniques amène évidemment d'importants changements au Canada. Les loyalistes réclament certains droits qui leur ont été assurés par la Grande-Bretagne. Ils veulent posséder leur terre selon le mode de propriété britannique, plutôt que dans le cadre du régime seigneurial. Ils veulent être représentés en politique et avoir leur propre territoire. C'est ainsi que sur la côte Atlantique, deux nouvelles colonies sont créées pour eux : le Nouveau-Brunswick et l'île du Cap-Breton, au détriment de la Nouvelle-Écosse. Au Québec, les loyalistes ont des modes de vie très différents des Canadiens français. Les frontières de la province de Québec sont donc redéfinies par la Grande-Bretagne en 1791. L'*Acte constitutionnel* sépare ce territoire en deux, de manière que les loyalistes aient une colonie bien à eux. Cela donne naissance au Haut-Canada (Ontario) et au Bas-Canada (Québec). L'arrivée des nombreux loyalistes a certainement influencé l'aspect biculturel et bilingue du Canada.

Historica : Cyberligne de temps

<http://cyberligne.histori.ca/cyberligne/htmfr/>

(Lancer une recherche par mots clés ou par année.)



L'arrivée des loyalistes, 1783 (Archives nationales du Canada/C-000168)

Annexe 4.10 : Les loyalistes (suite)

Questions

1. Pourquoi les loyalistes ont-ils quitté leur pays pour venir au Canada?

2. Que veulent les loyalistes de leur nouveau pays?

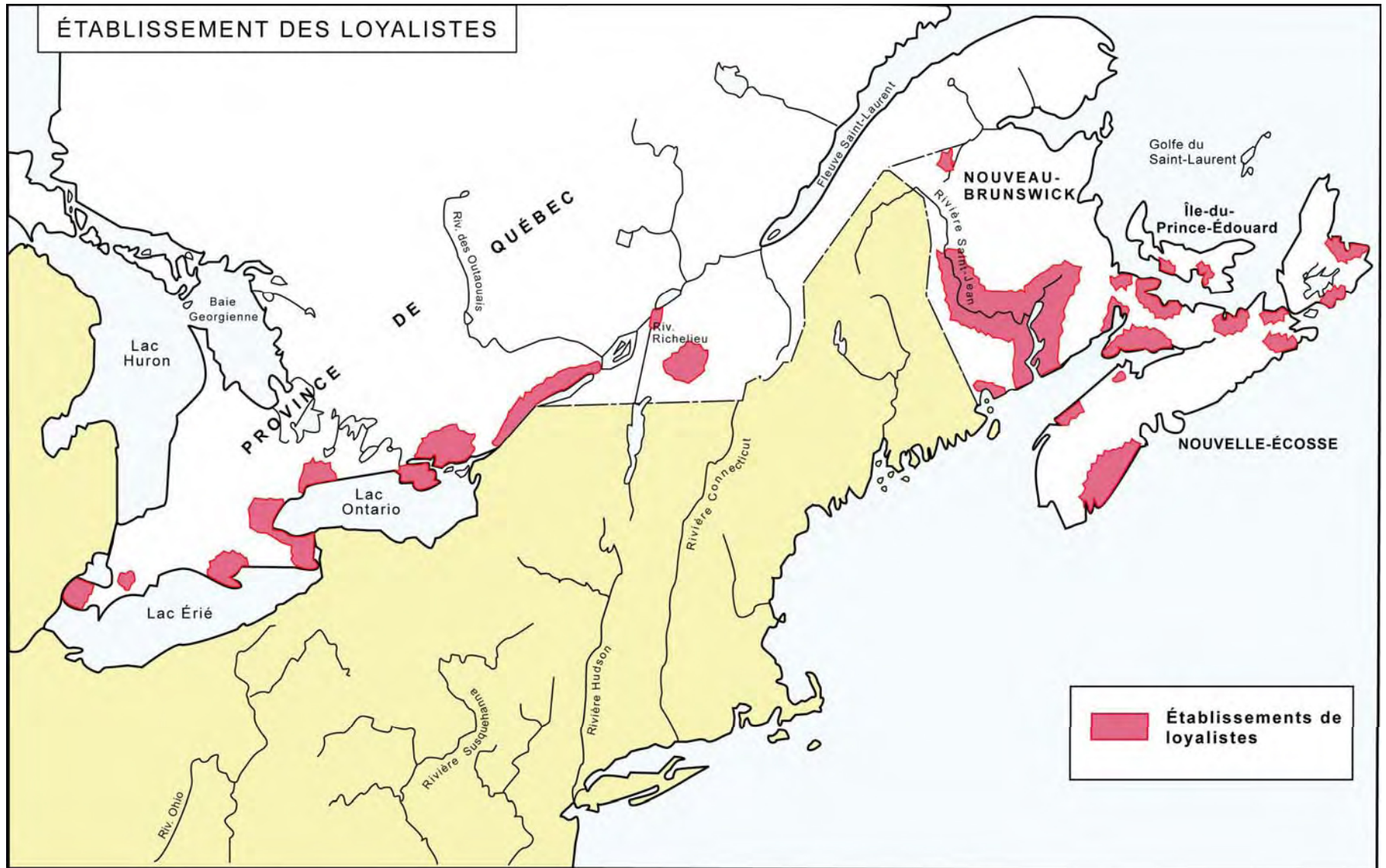
3. Dans quelles régions s'installent-ils?

4. Quels groupes autres que des gens d'origines britanniques, faisaient partie des loyalistes venus au Canada?

5. Qu'est-ce que tu aurais fait si tu avais habité l'une des Treize colonies à cette époque? Justifie ta réponse.

6. Penses-tu que le Canada accueille de nos jours des gens comme les loyalistes? Qu'est-ce qui les oblige à quitter leur pays? Où vont-ils?

Annexe 4.11 : Les routes d'immigration des loyalistes



Annexe 4.12 : Ligne de temps de l'arrivée des loyalistes

1763	Fin de la guerre de Sept Ans : la Nouvelle-France devient une colonie de l'Angleterre.
1774	Le Parlement britannique adopte l' <i>Acte de Québec</i> qui étend le territoire de la province du Québec au sud et empêche l'expansion des Treize colonies vers l'Ouest. La population du Québec (majoritairement francophone) est autorisée à conserver sa langue, sa religion, ses lois et son régime de possession de terres.
1775	Les Américains attaquent les soldats britanniques à Lexington, au Massachusetts, lançant ainsi la guerre de l'Indépendance américaine. Les Américains ont aussi attaqué le fort de Québec, mais sans remporter la victoire.
1776	Les premiers loyalistes commencent à arriver en Nouvelle-Écosse. Le gouvernement colonial britannique leur remet des terres et des provisions.
1776	Le 4 juillet – Les Américains signent la <i>Déclaration d'indépendance</i> à l'égard de la Grande-Bretagne.
1781	L'armée britannique capitule et les combats entre les Américains et les Britanniques prennent fin. Les loyalistes continuent d'arriver en Nouvelle-Écosse et au Québec.
1783	Le traité de Paris est signé, mettant ainsi officiellement fin à la Révolution américaine et reconnaissant l'indépendance des États-Unis.
1784	En réponse aux demandes de nombreux loyalistes de la région, la Nouvelle-Écosse est divisée en deux provinces, ce qui donna naissance à la nouvelle colonie du Nouveau-Brunswick.
1791	L' <i>Acte constitutionnel</i> divise la province du Québec en deux territoires, soit le Haut-Canada (Ontario) et le Bas-Canada (Québec). Le Haut-Canada est principalement peuplé d'anglophones en raison de l'arrivée des loyalistes, alors que le Bas-Canada compte surtout des francophones. Les deux provinces ont une assemblée élue. Au Bas-Canada, on utilise le français et l'anglais et on conserve le système seigneurial.



Illustration de loyalistes tirant au sort leur lot de terre, vers 1784.

Annexe 4.13 : La guerre de 1812

Causes du conflit

- La Grande-Bretagne et la France sont en guerre en Europe. Ainsi, de nombreux ports britanniques sont fermés et les navires américains ne peuvent pas vendre leurs cargaisons en Grande-Bretagne.
- La Grande-Bretagne arrête des navires américains pour y rechercher des déserteurs de l'armée britannique. Elle continue de traiter les États-Unis comme une colonie et non comme un pays indépendant.
- Les États-Unis connaissent une croissance rapide et les habitants sont à la recherche de nouvelles terres agricoles. Ils se déplacent vers l'ouest, mais les peuples autochtones de cette région se montrent hostiles à cette expansion.
- Certains Américains considèrent que l'Amérique du Nord britannique, particulièrement les terres riches et peu coûteuses du Haut-Canada, représente un excellent potentiel de nouvelles terres agricoles. Ils croient aussi que s'ils peuvent annexer le Canada aux États-Unis, ils pourront aller chercher des alliés chez les peuples autochtones.

Principaux événements du conflit

- Juin 1812 – Les États-Unis déclarent la guerre à la Grande-Bretagne.
- Juillet 1812 – L'armée américaine débarque au Haut-Canada. Le général américain William Hull tente de persuader les Canadiens de se rendre plutôt que de combattre aux côtés des Britanniques en leur disant que l'appartenance aux États-Unis les libérerait de la tyrannie de la Grande-Bretagne. Il les met en garde contre toute alliance avec les Autochtones contre les États-Unis.
- Juillet 1812 – L'armée britannique capture le fort américain Michillimackinac sur le lac Huron.
- Août 1812 – Le général britannique Isaac Brock et le chef Shawnee Tecumseh s'emparent de la ville américaine de Détroit.
- Octobre 1812 – Le général Brock est tué lors de la bataille de Queenston Heights.
- Avril 1813 – Les Américains progressent à l'intérieur du Haut-Canada et ils s'emparent de York (la capitale du Haut-Canada, aujourd'hui Toronto) et ils mettent le feu aux édifices du Parlement.
- Octobre 1813 – Le chef Tecumseh est tué. Les Américains détruisent des navires britanniques sur le lac Érié.
- Été 1814 – Les Américains battent en retraite vers Fort Erie. Les Britanniques attaquent la résidence du président américain à Washington (aujourd'hui la Maison-Blanche).
- Décembre 1814 – Un traité de paix est signé pour mettre fin à la guerre. Ni les Américains ni les Britanniques ne revendiquent la victoire.

Les effets de la guerre

- Les Américains abandonnent l'idée d'annexer le Canada. Ils choisissent plutôt d'élargir leur territoire vers l'ouest.
- Les Britanniques commencent à traiter les États-Unis comme un pays indépendant. Toutefois, après cette guerre, la Grande-Bretagne cesse d'encourager l'immigration américaine vers le Canada.
- Le Haut-Canada et le Bas-Canada commencent à constater l'existence d'un lien entre eux après avoir combattu ensemble contre les Américains.
- La frontière canado-américaine est établie plus ou moins selon ce qu'elle est aujourd'hui.
- Toutes les forces militaires sont retirées des Grands Lacs.

Annexe 4.14 : Citations sur la guerre de 1812

Extrait de la proclamation faite par Isaac Brock le 22 juillet 1812

En parlant des Autochtones :

[...] ce sont des hommes qui partagent avec tous les autres hommes le droit de se défendre et de défendre leur propriété devant l'envahisseur [...]

En parlant de l'invitation lancée par les États-Unis au Canada pour que le pays se rende plutôt que de combattre :

[...] L'officier commandant ce détachement a cru bon d'inviter les sujets de Sa Majesté non pas seulement à se soumettre dans le calme et sans offrir de résistance, mais il les insulte en leur demandant de chercher à obtenir volontairement la protection de son gouvernement. [...] Il pourrait s'ensuivre comme conséquence inévitable et immédiate de la séparation de la Grande-Bretagne, la perte de cet inestimable avantage; et que vous offrirait-on en échange? Devenir un territoire des États-Unis et partager avec eux cette exclusion de l'océan, mise en vigueur par leur gouvernement – vous ne pouvez même pas vous flatter de participer à leur célèbre indépendance, et il n'est que trop évident qu'une fois soustraits à la puissante protection du Royaume-Uni, vous allez retomber sous le royaume de France duquel les provinces du Canada ont été arrachées par les armes de la Grande-Bretagne.

Discours de Laura Secord à l'intention du prince de Galles en 1858

En parlant de son expérience de juin 1813 :

J'y étais [à Queenston]. J'ai obtenu le plan secret élaboré en vue de capturer le capitaine Fitzgibbon et son détachement. J'étais déterminée à faire tout ce qui était possible pour les sauver. J'ai eu énormément de difficulté à déjouer les gardes américains [...] Grâce aux renseignements que je lui ai remis [au colonel Fitzgibbon], il a formulé un plan et a sauvé son pays. J'ai trouvé en ce brave et noble colonel Fitzgibbon un ami pour la vie.

Discours prononcé par le chef Tecumseh devant son peuple

En parlant de l'expansion des Américains vers l'Ouest (discours prononcé durant l'hiver 1811-1812) :

Frères, quand les Blancs ont mis le pied sur notre terre, ils étaient affamés, ils n'avaient pas d'endroit pour étendre leurs couvertures, pour entretenir leurs feux. Ils étaient faibles et ne pouvaient subvenir à leurs besoins. Nos pères ont montré de la compassion pour eux et ils ont partagé tout ce que le Grand Esprit avait donné à ses enfants rouges. Ils leur ont donné de la nourriture quand ils avaient faim, des remèdes quand ils étaient malades. Ils ont étendu des peaux pour qu'ils puissent dormir et leur ont donné des territoires pour qu'ils puissent chasser et cultiver le maïs.

Frères, les hommes blancs étaient faibles quand ils sont arrivés parmi nous. Maintenant que nous les avons rendus forts, ils veulent nous tuer ou nous repousser, comme si nous étions des loups ou des panthères.

Frères, les hommes blancs ne sont pas les amis des Indiens. Ils ont commencé par demander seulement assez de place pour un wigwam, mais ils ne seront pas satisfaits avant d'avoir pris tous nos territoires de chasse, du levant au couchant.

Discours prononcé à Fort Walden en septembre 1813 :

Nos vies sont entre les mains du Grand Esprit. Nous sommes déterminés à défendre nos terres et nous laisserons nos os sur celles-ci, si telle est sa volonté.

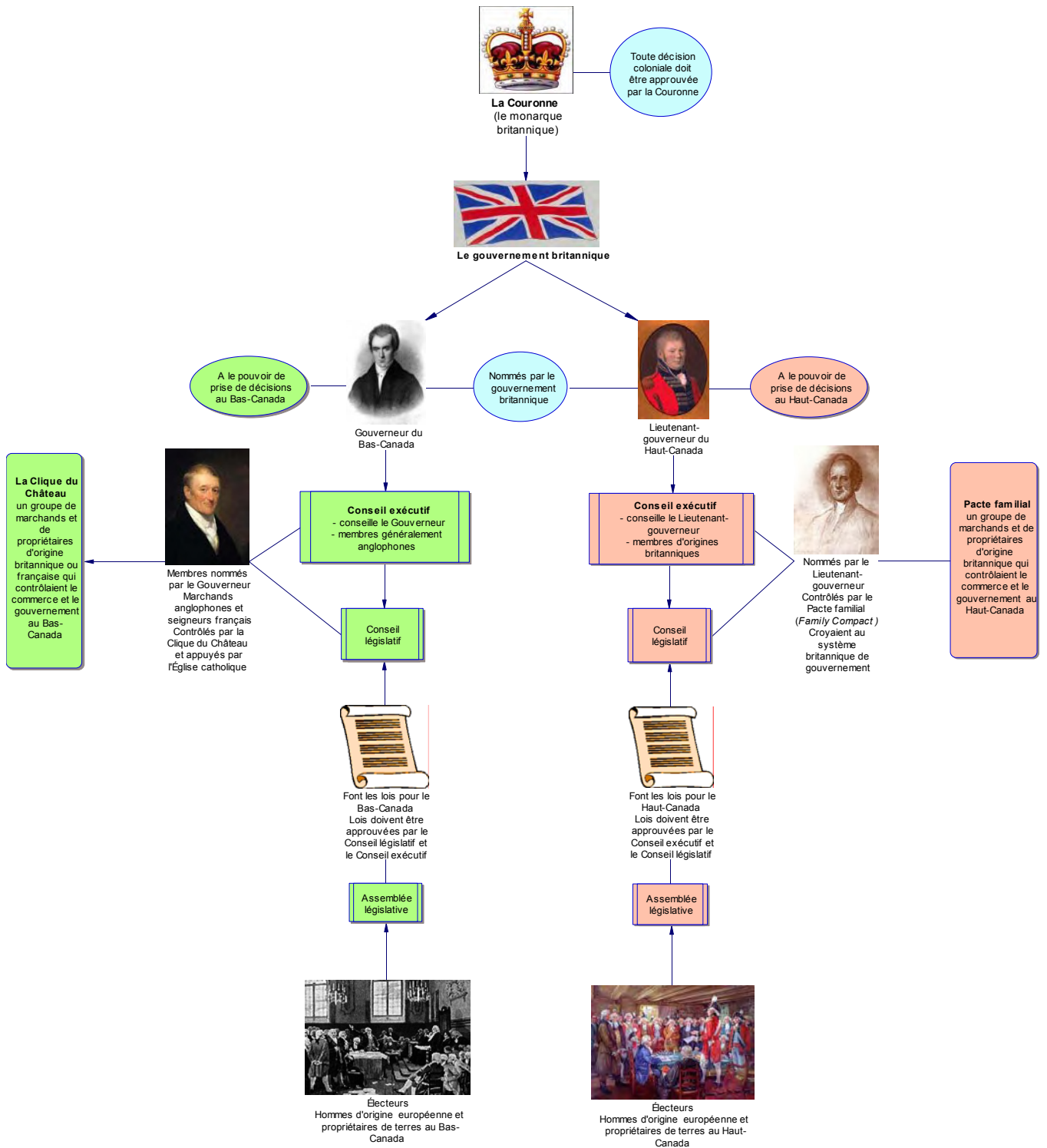
Sources :

Paroles d'Isaac Brock et de Laura Secord citées par Morton, D. et M. Weinfeld, *Who Speaks for Canada: Words that Shape a Country*, Toronto: McLelland and Stewart, 1998.

Paroles du chef Tecumseh citées dans le site Web de Galafilm sur la Guerre de 1812; Les discours prononcés par Tecumseh :

http://galafilm.com/1812/ff/people/tec_speeches.html

Annexe 4.15 : Le gouvernement au Haut-Canada et au Bas-Canada



Annexe 4.16 : Bas-Canada ou Haut-Canada?

Indique si les personnes ou éléments suivants se retrouvent au Bas-Canada, au Haut-Canada, ou les deux.

	Bas-Canada	Haut-Canada
Toronto		
Montréal		
Des habitants francophones		
Des membres des professions (médecins, avocats, journalistes)		
Des marchands anglophones		
Des loyalistes		
Une majorité de francophones		
Une majorité d'anglophones		
Une majorité de religion protestante		
Une majorité de religion catholique		
Des colons anglophones		
Un lieutenant-gouverneur nommé par Londres		
La Clique du Château		
Le Parti canadien (Patriotes)		
Le <i>Family Compact</i> (Pacte familial)		
Le Parti réformiste		
La présence de l'armée britannique		
Le régime seigneurial		
Le droit criminel britannique		
Le droit civil français		
Le droit civil britannique		



Une vue de la ville de Québec, 1838.

Annexe 4.16 (suite) : Bas-Canada ou Haut-Canada?

Corrigé pour l'enseignant

Indique si les personnes ou éléments suivants se retrouvent au Bas-Canada ou au Haut-Canada, ou les deux.

	Bas-Canada	Haut-Canada
Toronto		x
Montréal	x	
Des habitants francophones	x	
Des membres des professions (médecins, avocats, journalistes)	x	x
Des marchands anglophones	x	x
Des loyalistes	x	x
Une majorité de francophones	x	
Une majorité d'anglophones		x
Une majorité de religion protestante		x
Une majorité de religion catholique	x	
Des colons anglophones		x
Un lieutenant-gouverneur nommé par Londres		x
La Clique du Château	x	
Le Parti canadien (Patriotes)	x	
Le <i>Family Compact</i> (Pacte familial)		x
Le Parti réformiste		x
La présence de l'armée britannique		x
Le régime seigneurial	x	
Le droit criminel britannique	x	x
Le droit civil français	x	
Le droit civil britannique		x

Annexe 4.17 : Description du Haut-Canada et du Bas-Canada

Classe les énoncés de la colonne de gauche sous les titres Haut-Canada ou Bas-Canada. À noter que certains énoncés s'appliquent aux deux sociétés.

<ul style="list-style-type: none"> • Lois fondées sur le système de droit britannique. • Langue anglaise utilisée au gouvernement. • Système de seigneuries pour la division des terres. • Assemblée législative élue constituée majoritairement de propriétaires et de marchands anglophones d'origine britannique. • Autorité de l'Église catholique protégée par le gouvernement. • Système britannique de division des terres. • Langues française et anglaise utilisées au gouvernement. • Peuple principalement sous l'autorité de l'Église catholique et des seigneurs. • Combinaison du droit anglais et du droit français. • Un septième de toutes les terres réservé pour les écoles et les églises protestantes. • Assemblée législative élue constituée majoritairement de marchands anglais et de propriétaires canadiens-français. 	<p>Haut-Canada</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Population principalement francophone. • Appelé Canada-Ouest après 1841. • Religion et éducation protestantes encouragées par le gouvernement. • Croissance démographique rapide due à un taux de natalité élevé. • Devient le Canada-Est en 1841. • Croissance démographique rapide due à l'arrivée de nombreux loyalistes et immigrants anglais, écossais et irlandais. • Population principalement catholique. • Population principalement loyaliste. • Population principalement anglophone. • L'Ontario d'aujourd'hui. • Le Québec d'aujourd'hui. • L'Église catholique gère les questions religieuses, l'éducation et les hôpitaux. • Décisions principalement prises par les marchands britanniques et les riches propriétaires d'origine britannique. • Seuls les propriétaires de sexe masculin d'origine européenne peuvent voter. 	<p>Bas-Canada</p>

Annexe 4.17 (suite) : Description du Haut-Canada et du Bas-Canada
Corrigé de l'enseignant

Haut-Canada

- Lois fondées sur le système de droit britannique.
- Langue anglaise utilisée au gouvernement.
- Assemblée législative élue constituée majoritairement de propriétaires et de marchands anglophones d'origine britannique.
- Système britannique de division des terres.
- Un septième de toutes les terres réservé pour les écoles et les églises protestantes.
- Langue anglaise utilisée au gouvernement.
- Appelé Canada-Ouest après 1841.
- Religion et éducation protestantes encouragées par le gouvernement.
- Croissance démographique rapide due à l'arrivée de nombreux loyalistes et immigrants anglais, écossais et irlandais.
- Population principalement loyaliste.
- Population principalement anglophone.
- L'Ontario d'aujourd'hui.
- Décisions principalement prises par les marchands britanniques et les riches propriétaires fonciers d'origine britannique.
- Seuls les propriétaires fonciers de sexe masculin d'origine européenne peuvent voter.

Bas-Canada

- Système de seigneuries de division des terres.
- Autorité de l'Église catholique protégée par le gouvernement.
- Langues française et anglaise utilisées au gouvernement.
- Peuple principalement sous l'autorité de l'Église catholique et des seigneurs.
- Combinaison du droit anglais et du droit français.
- Population principalement francophone.
- Assemblée législative élue constituée majoritairement de marchands britanniques et de propriétaires canadiens-français.
- Population principalement francophone.
- Croissance démographique due au taux de natalité élevé.
- Devient le Canada-Est en 1841.
- Population principalement catholique.
- Le Québec d'aujourd'hui.
- L'Église catholique gère les questions religieuses, l'éducation et les hôpitaux.
- Seuls les propriétaires fonciers de sexe masculin d'origine européenne peuvent voter.

Annexe 4.18 : La vie quotidienne au Haut-Canada et au Bas-Canada

Remplis le tableau suivant.

Le Haut-Canada	Le Bas-Canada
La langue majoritaire	La langue majoritaire
La religion	La religion
Les lois	Les lois
Le gouvernement et les partis politiques	Le gouvernement et les partis politiques

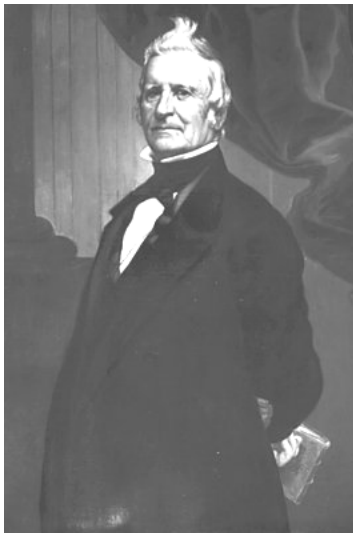
Annexe 4.19 : Comparaison entre le Haut-Canada et le Bas-Canada

La vie au Haut-Canada	La vie au Bas-Canada
<p>La langue, la religion, la population</p> <p>Quel était le nom du Haut-Canada après 1791? Quel est son nom actuel? Décrire les principaux changements démographiques de 1763 jusqu'au début des années 1800. Nommer quelques-unes des raisons expliquant ces changements démographiques. D'où venait la majeure partie de la population? Quelle est la langue de la majorité au début des années 1800 dans le Haut-Canada? Quelle est la religion de la majorité au début des années 1800 dans le Haut-Canada? Quel était le sentiment de la majorité des gens concernant le gouvernement colonial britannique?</p>	<p>La langue, la religion, la population</p> <p>Quel était le nom du Bas-Canada après 1791? Quel est son nom actuel? Décrire les principaux changements démographiques de 1763 jusqu'au début des années 1800. Nommer quelques-unes des raisons expliquant ces changements démographiques. D'où venait la majeure partie de la population? Quelle est la langue de la majorité au début des années 1800 dans le Bas-Canada? Quelle est la religion de la majorité au début des années 1800 dans le Bas-Canada? Quel était le sentiment de la majorité des gens concernant le gouvernement colonial britannique?</p>
<p>Le gouvernement et les lois</p> <p>Décrire la façon que le gouvernement fonctionnait et que les décisions étaient prises. Décrire le rôle de ces personnes ou groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lieutenant-gouverneur • Conseil législatif • Conseil exécutif • Pacte familial (<i>Family Compact</i>) • Assemblée législative élue • Électeurs 	<p>Le gouvernement et les lois</p> <p>Décrire la façon que le gouvernement fonctionnait et que les décisions étaient prises. Décrire le rôle de ces personnes ou groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gouverneur • Conseil législatif • Conseil exécutif • Clique du Château • Assemblée législative élue • Électeurs
<p>Les groupes sociaux, le travail et la vie quotidienne</p> <p>Décrire qui étaient les groupes suivants, comment ils vivaient et travaillaient, quelles étaient leurs opinions et leurs valeurs et ce à quoi ils s'attendaient du gouvernement colonial britannique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Loyalistes et autres immigrants américains • Nouveaux immigrants de l'Europe • Populations des villes et des villages • Colons des régions rurales • Marchands et hommes d'affaires • Réformateurs 	<p>Les groupes sociaux, le travail et la vie quotidienne</p> <p>Décrire qui étaient les groupes suivants, comment ils vivaient et travaillaient, quelles étaient leurs opinions et leurs valeurs et ce à quoi ils s'attendaient du gouvernement colonial britannique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habitants • Immigrants américains • Marchands • Clergé • Professionnels instruits • Les Patriotes ou le Parti canadien
<p>Similitudes entre les deux provinces :</p>	

Annexe 4.20 : Les personnages des rébellions de 1837-1838

Choisis un personnage ou un groupe de personnes qui était impliqué dans les événements avant, durant ou après les rébellions de 1837-1838. Fais une recherche pour décrire le rôle de ce personnage ou de ce groupe.

- John Graves Simcoe
- William Lyon Mackenzie et le groupe de réforme du Haut-Canada
- Robert Baldwin et le groupe de réforme du Haut-Canada
- Louis-Joseph Papineau et le groupe de réforme du Bas-Canada (Patriotes et Fils de la liberté)
- Wolfred Nelson
- Docteur Jean-Olivier Chénier
- Lord Durham (John George Lampton)
- Lord Elgin (James Bruce)
- Louis-Hippolyte La Fontaine et le groupe de réforme du Bas-Canada
- Joseph Howe
- John Strachan
- Robert Gourlay
- Lord Dorchester (Guy Carleton)
- Philemon Wright
- La Compagnie de la Baie d'Hudson
- La Compagnie du Nord-Ouest
- Les immigrants britanniques
- Le *Family Compact* (Pacte familial)
- Sir Francis Bond Head
- Le Doric Club



Louis-Joseph Papineau.



Lord Durham.

Annexe 4.21 : Carte de rôle – un personnage des rébellions

Nom et description :	Photo ou tableau (si disponible) :
Dates de naissance et de décès :	Fonction et influence dans la colonie :
Croyances, valeurs et opinions de cette personne :	
Actions de cette personne pendant et après la rébellion :	
Dans tes mots, fais un résumé des réalisations de cette personne :	
Deux ressources consultées :	

Annexe 4.22 : Le gouvernement responsable

A l'époque des rébellions de 1837-1838, les colonies de l'Amérique du Nord britannique avaient un **gouvernement représentatif** : une Assemblée législative élue représentant les électeurs au gouvernement. L'Assemblée législative pouvait imposer des impôts et proposer des lois pour gérer les affaires locales. Ces lois devaient être approuvées par le Gouverneur et les autres membres nommés par le gouvernement britannique. Il était très important pour les citoyens d'obtenir non seulement un gouvernement représentatif, mais un gouvernement responsable. En utilisant les catégories suggérées, fais une recherche pour remplir le schéma qui explique ce que veut dire **gouvernement responsable** (c'est-à-dire, un gouvernement qui devait répondre aux électeurs et non seulement aux autorités britanniques).

Caractéristiques d'un gouvernement responsable :	Illustration :
Un gouvernement responsable est comme :	Un gouvernement responsable n'est pas comme :
Une définition d'un gouvernement responsable dans tes mots :	Des leaders du Bas-Canada et du Haut-Canada qui voulaient un gouvernement responsable :
À ton avis, pourquoi un gouvernement responsable est-il important?	

Annexe 4.23 : Une ligne de temps des rébellions

1791 L'Acte constitutionnel : Conditions principales	
1791-1837 La situation au Haut-Canada	1791-1837 La situation au Bas-Canada
1837-1838 La rébellion au Haut-Canada	1837-1838 La rébellion au Bas-Canada
Le rapport de Lord Durham	
1841 L'Acte d'Union	

D'après toi, quel était le plus grand changement apporté par l'Acte d'Union?

D'après toi, quels effets l'Acte d'Union aura-t-il sur le Canada?

Annexe 4.23 (suite) : Une ligne de temps des rébellions

Corrigé suggéré à l'enseignant

1791 : L'Acte constitutionnel

Pour résoudre les difficultés engendrées par la présence de deux cultures, le Québec est divisé en deux, Haut-Canada et Bas-Canada. Sir Guy Carlton (Lord Dorchester) devient le premier Gouverneur général du Canada.

Chaque colonie a une assemblée législative avec un pouvoir limité et un gouvernement représentatif.

Chaque colonie a un exécutif qui conseille le gouverneur et un conseil législatif qui propose des projets de loi.

Haut-Canada :

- un septième des terres est réservé aux écoles et aux églises protestantes
- a un lieutenant-gouverneur
- a le droit civil et le droit criminel britannique
- les terres peuvent être possédées à vie et transmises aux héritiers

Bas-Canada :

- l'Église catholique est protégée
- a le droit civil français et le droit criminel britannique
- le régime seigneurial est conservé

1791-1837 : Situation au Bas-Canada le gouvernement :

- seulement les propriétaires ont le droit de vote, les citoyens ordinaires n'ont pas d'influence sur le gouvernement
- le conseil législatif ou gouverneur peut rejeter les projets de lois de l'assemblée législative
- les Tories, nommés par le gouverneur, constituent le gouvernement et pratiquent le favoritisme
- la Clique du Château est constituée de riches marchands qui veulent diriger le gouvernement
- le Parti canadien (les Patriotes) veut préserver la culture française (chef Louis-Joseph Papineau)

1791-1837 : Situation au Haut-Canada le gouvernement :

- seulement les propriétaires ont le droit de vote, les citoyens ordinaires n'ont pas d'influence sur le gouvernement
- le conseil législatif ou le gouverneur peut rejeter les projets de lois de l'assemblée législative
- le vote n'est pas secret et mène à des affrontements violents
- les Tories, nommés par le gouverneur, constituent le gouvernement et pratiquent le favoritisme
- le *Family Compact* (Pacte familial), qui dirige le gouvernement et pratique le favoritisme, est constitué de fidèles britanniques protestants
- les réformistes qui veulent changer le gouvernement combattent le *Family Compact*

Annexe 4.23 (suite) : Une ligne de temps des rébellions

Corrigé suggéré à l'enseignant

<p>la population : Il y a une grande migration venant de la Grande-Bretagne</p> <p>le commerce : la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest fusionnent pour devenir la Compagnie de la Baie d'Hudson, ce qui met fin à la compétition du commerce des fourrures; le commerce du bois se développe</p> <p>le mode de vie : pas assez de terres pour tout le monde, la population se déplace vers les villes, la situation économique est pauvre</p> <ul style="list-style-type: none"> • les Français craignent pour leur langue et leur religion • les marchands anglophones sont puissants et riches 	<p>la population : Il y a une grande migration venant de la Grande-Bretagne, dont la majorité s'installe au Haut-Canada</p> <p>le mode de vie : pas assez de terres pour tout le monde, la population se déplace vers les villes, la situation économique est pauvre</p> <ul style="list-style-type: none"> • les nouveaux arrivés deviennent des agriculteurs qui ont besoin de travailler fort pendant des années pour préparer leur terre; ils sont peu éduqués, isolés de leurs voisins
<p>La rébellion au Bas-Canada</p> <p>Novembre et décembre 1837, la rébellion dure quelques semaines (Patriotes contre l'armée gouvernementale britannique), plusieurs Patriotes sont tués ou blessés. Les chefs rebelles s'enfuient aux États-Unis; d'autres sont pendus ou envoyés en exil.</p>	<p>La rébellion au Haut-Canada</p> <p>Octobre-décembre 1837, les radicaux veulent un gouvernement comme celui des États-Unis. L'armée étant affectée à la rébellion au Bas-Canada, les rebelles attaquent à Toronto. Des rebelles sont pendus ou exilés.</p>
<p>Le rapport de Lord Durham</p> <p>Lord Durham est envoyé de l'Angleterre pour enquêter sur les raisons des rébellions et proposer des changements.</p> <p>Il recommande l'union du Haut-Canada et du Bas-Canada, appelée la Province du Canada, l'établissement d'un gouvernement responsable et l'assimilation des Canadiens français.</p>	
<p>1841 Acte d'union</p> <p>Unit le Haut-Canada et le Bas-Canada sous un seul gouvernement où l'anglais devient la langue officielle.</p>	

D'après toi, quel était le plus grand changement apporté par l'Acte d'Union?

- *gouvernement responsable*

Quels effets l'Acte d'Union aura-t-il sur le Canada?

- *prépare le Canada pour l'union des provinces par la Confédération*

Annexe 4.24 : Un Canadien errant

Origines de la chanson :

Après l'échec de la rébellion de 1837, plusieurs Canadiens français, partisans de Louis-Joseph Papineau, se sont évadés pour éviter la condamnation. Quelques-uns ont été déportés aux États-Unis. Un étudiant nommé Antoine Gérin-Lajoie a écrit cette chanson d'un jeune exilé. Il imagine le jeune homme faisant une randonnée près d'une rivière qui coule vers son pays natal demandant à la rivière d'apporter ses vœux à ceux qu'il aime.

UN CANADIEN ERRANT Antoine Gérin-Lajoie (1842)

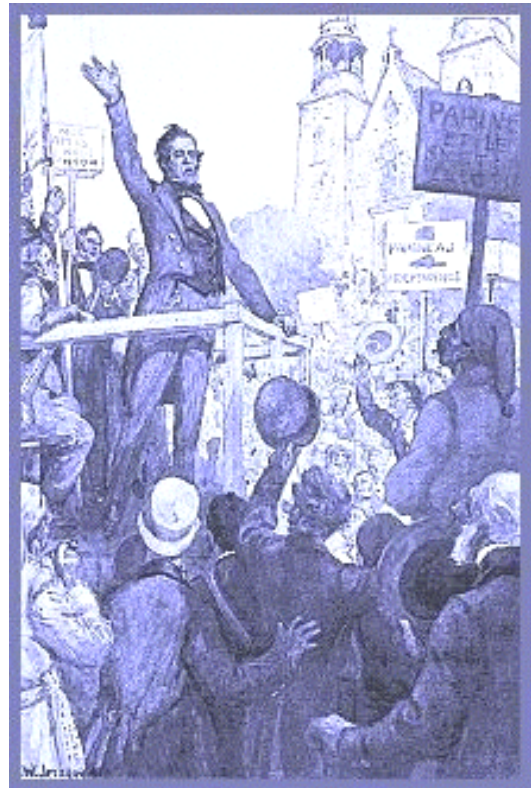
Un Canadien errant, banni de ses foyers
Un Canadien errant, banni de ses foyers
Parcourait en pleurant des pays étrangers
Parcourait en pleurant des pays étrangers.

Un jour, triste et pensif, assis au bord des flots
Un jour, triste et pensif, assis au bord des flots
Au courant fugitif, il adressa ces mots
Au courant fugitif, il adressa ces mots :

« Si tu vois mon pays, mon pays malheureux
Si tu vois mon pays, mon pays malheureux,
Va, dis à mes amis que je me souviens d'eux
Va, dis à mes amis que je me souviens d'eux. »

« Ô jours si plein d'appas, vous êtes disparus
Ô jours si plein d'appas, vous êtes disparus
Et ma patrie, hélas! je ne la verrai plus!
Et ma patrie, hélas! je ne la verrai plus! »

« Non, mais en expirant, Ô mon cher Canada!
Non, mais en expirant, Ô mon cher Canada!
Mon regard languissant vers toi se portera
Mon regard languissant vers toi se portera. »



Annexe 4.25 : Deux solitudes

Lis le texte suivant avec un coéquipier et souligne les principaux points.

Le Canada a autrefois été formé de deux entités – le Haut-Canada (par la suite le Canada-Ouest) et le Bas-Canada (par la suite le Canada-Est). La population du Haut-Canada était principalement anglophone et de religion protestante. La plupart des gens avaient des croyances et des valeurs fondées sur les traditions britanniques. La population du Bas-Canada était principalement francophone et catholique et la plupart des gens partageaient des croyances et des valeurs fondées sur les traditions de la France. Toutefois, cette réalité s'est transformée au fil des générations.

Certaines personnes affirment que cette division fait toujours partie de ce qui définit le Canada et la population canadienne. Elles disent que le Canada a toujours regroupé « deux solitudes », soit deux groupes de personnes qui ne se comprennent pas et qui ne se parlent pas. En 1945, l'auteur canadien Hugh MacLennan a écrit : « Il n'existe aucun terme propre au Canada pour désigner d'une façon qui satisfasse les deux races un enfant du pays. Lorsque les francophones utilisent le terme *Canadiens*, ils parlent presque toujours d'eux-mêmes. Ils réfèrent à leurs compatriotes anglophones en parlant des *Anglais*. Les citoyens anglophones emploient le même principe. Ils s'appellent les *Canadians* et appellent les francophones les *French-Canadians*. »

Le roman de Hugh MacLennan, *Deux solitudes*, pour lequel il a remporté un Prix du Gouverneur général, commence par la phrase suivante :

« Au Nord-Ouest de Montréal, à travers une vallée bordée par les basses montagnes du Bouclier laurentien, la rivière des Outaouais quitte l'Ontario protestante pour entrer dans le Québec catholique. » [Traduction] (MacLennan, Hugh, *Deux solitudes*, Toronto : Biblio québécoise, 1945, p. 9).

Discute avec un partenaire pour déterminer si vous pensez que le Canada d'aujourd'hui est encore composé de « deux solitudes » ou de deux peuples qui ne communiquent pas entre eux.

Pensez-vous que c'est le cas du Canada dans lequel vous vivez?

Que dire des peuples autochtones du Canada?

Que dire des nombreux nouveaux immigrants au Canada?

Que penser du fait que le Canada actuel est officiellement bilingue?

Notez vos idées et tenez-vous prêts à en discuter avec le reste de la classe.



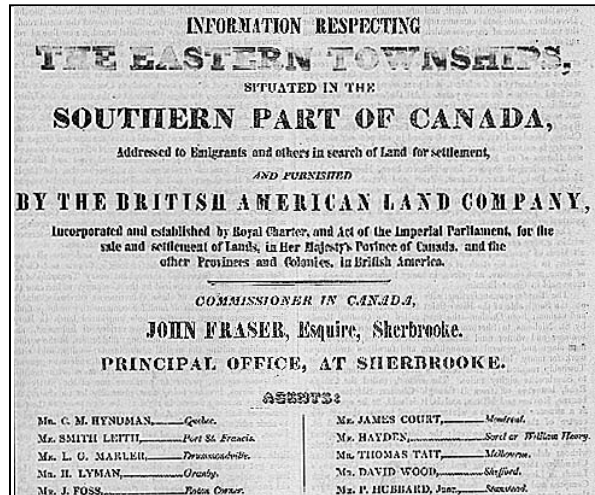
Hugh MacLennan.

Annexe 4.26 : Les arrivants de la période

Lis les textes suivants. Identifie les groupes d'immigrants dont il est question, les raisons pour lesquelles ils sont venus au Canada, les défis du voyage et dans quelles régions ils se sont installés.

1. Les Britanniques

La décennie de 1830 est l'une des plus importantes dans l'histoire du Canada en ce qui concerne l'immigration en provenance des îles Britanniques. Souvent démunis de tout, abandonnés par l'État, subissant les conséquences des crises économiques en Angleterre, victimes de grandes famines et d'une surpopulation étouffante, les Irlandais forment le groupe d'immigrants le plus nombreux (60 % de tous les voyageurs) parmi ceux qui traversent l'Atlantique en espérant trouver une vie meilleure dans les colonies britanniques de l'Amérique du Nord. Déjà affaiblis lors de leur embarquement dans les ports irlandais, anglais ou écossais, ces immigrants éprouvent beaucoup de difficultés durant la traversée. Les bateaux remplis du pont à la cale par des familles entières sont des lieux propices à la propagation de certaines maladies, tel le choléra (grave maladie épidémique caractérisée par la diarrhée, des crampes, des vomissements et une grande fatigue). Une fois les navires arrivés près de Québec, on envoie un médecin à bord afin d'examiner les gens malades. Si une maladie contagieuse est détectée, on met le bateau en quarantaine, on l'isole pour ne pas propager la maladie dans la population du Bas-Canada. Bientôt, une île, appelée Grosse-Île, est mise à la disposition des personnes malades. On y envoie donc les gens infectés pour tenter de les guérir, ou pour qu'ils y meurent sans contaminer les autres. Plus de 50 milles Britanniques y sont examinés à l'époque des grandes épidémies. En 1832, le choléra se propage tout de même dans la colonie, faisant plus de 6 000 victimes.



La British American Land Company est créée à Londres en 1832. Cette compagnie s'occupe de gérer des terres au Bas-Canada. Elle se porte acquéreur de plus de 800 000 acres de terre dans les Cantons de l'Est (Eastern Townships) pour environ 120 000 livres sterling. La compagnie voulait ainsi favoriser l'immigration de sujets britanniques dans cette région.

Source : Bibliothèque nationale du Canada

2. Les Irlandais

Dans la deuxième moitié du 19^e siècle, les conditions économiques et sociales sont de plus en plus pénibles en Angleterre, en Écosse et en Irlande. En Irlande, par exemple, une grande famine fait rage dans les années 1840. Les récoltes de pomme de terre, l'un des seuls produits dont s'alimentent les Irlandais, sont désastreuses. Près d'un million d'Irlandais meurent de faim, sur une population de huit millions et demi, entre 1845 et 1847. Ainsi, en plus d'être harcelés par les grands propriétaires terriens qui réquisitionnent leurs terres et de connaître un haut taux de chômage, les Irlandais vivent dans la misère.



Annexe 4.26 (suite) : Les arrivants de la période

La solution à tous ces maux est, pour plusieurs d'entre eux, l'émigration vers le Canada. En juin 1847, des dizaines de milliers d'Irlandais s'embarquent dans des bateaux à destination de la colonie britannique d'Amérique du Nord. Les conditions de la traversée qu'ils entreprennent à travers l'Atlantique sont plutôt terribles. Ils sont entassés dans les entreponts des navires qui servent d'habitude à transporter du bois. Ils se retrouvent souvent à quatre dans une couchette, et les conditions hygiéniques laissent à désirer. C'est ainsi que se développent, sur ces navires insalubres, de nombreuses maladies graves, telles que la typhoïde, la dysenterie et le choléra. Les villes de l'Amérique du Nord qui accueillent ces immigrants subissent ces épidémies et tentent de les combattre. Grosse-Île, dans le fleuve Saint-Laurent, est alors utilisée afin d'isoler et de soigner les malades. Cette île de quarantaine réduit le nombre des épidémies sur le continent. L'exode massif des Irlandais a eu des effets importants dans les villes portuaires de Québec et de Montréal. En 1847, 89 500 Irlandais y débarquent et tentent de se trouver un logis et un travail. Les colons arrivés lors de cette importante vague d'immigration irlandaise parviennent tout de même à s'adapter à leur nouveau mode de vie. Ils se trouvent assez facilement du travail dans les villes industrielles en pleine expansion.

3. Les esclaves américains

La fin du 19^e siècle est marquée par de nombreuses migrations. Il faut noter l'arrivée d'un important contingent d'immigrants d'origine européenne qui viennent s'installer dans l'Ouest canadien, mais il faut aussi mentionner l'apport de l'immigration afro-américaine à la population canadienne. Entre 1840 et 1860, plus de 30 000 esclaves afro-américains viennent se réfugier au Canada. L'Empire britannique, dont fait partie le Canada en tant que colonie, a aboli l'esclavage dès 1833. C'est pourquoi le Canada devient une destination importante pour les esclaves noirs fuyant les persécutions, les coups de fouet et le travail incessant. De nombreux anti-esclavagistes (blancs ou noirs) tracent les itinéraires d'évasion. C'est ce que l'on appellera le chemin de fer clandestin. Les Noirs traversent la frontière et s'installent à proximité de Toronto, Hamilton, Kingston, Ottawa, Montréal et Saint John (Nouveau-Brunswick). À partir de 1850, la *United States Fugitive Slave Act* rend leur fuite des États-Unis encore plus difficile. Les chasseurs de fugitifs ont dorénavant le droit de les poursuivre même en dehors de leurs frontières. C'est ainsi que le réseau de sentiers secrets qu'est le chemin de fer clandestin prend de plus en plus d'ampleur. Beaucoup d'esclaves trouvent la liberté au Canada. Plusieurs communautés noires se forment dans les villes de Welland, St. Catharines, Colchester, Windsor, Amherstburg, London, Chatham, Halifax et Dresden.



Annexe 4.27 : Pressions internes ou pressions externes

Classe les éléments suivants selon qu'ils sont des pressions internes (dans la colonie seulement) ou des pressions externes (venues d'ailleurs) en faveur de la création d'une Confédération en 1867.

- Revendications dans les colonies
- Problèmes historiques entre les francophones et les anglophones
- Le gouvernement britannique ne répond pas aux besoins des colons
- Le système économique britannique de tarifs et de protection n'est pas favorable au Canada
- Gouvernements instables
- Les Américains sont furieux du soutien que les Britanniques ont apporté aux États du Sud pendant la guerre civile
- Les colons craignent l'annexion aux États-Unis
- Les colonies veulent regrouper leurs ressources pour construire un chemin de fer
- La Grande-Bretagne voulait que les colonies se défendent elles-mêmes
- Les Canadiens français veulent préserver leur culture, leur religion et leur langue
- Besoin d'améliorer le commerce entre les provinces et la Grande-Bretagne

Pressions internes	Pressions externes

Annexe 4.27 (suite) : Pressions internes ou pressions externes
Corrigé suggéré à l'enseignant

Pressions internes	Pressions externes
<ul style="list-style-type: none">• Les Canadiens français veulent préserver leur culture, leur religion et leur langue• Revendications dans les colonies• Gouvernements instables• Besoin d'améliorer le commerce entre les provinces et la Grande-Bretagne• Problèmes historiques entre les francophones et les anglophones• Les colonies veulent regrouper leurs ressources pour construire un chemin de fer	<ul style="list-style-type: none">• Les Américains sont furieux du soutien que les Britanniques ont apporté aux États du Sud pendant la guerre civile• Les colons craignent l'annexion aux États-Unis• Le gouvernement britannique ne répond pas aux besoins des colons• Le système économique britannique de tarifs et de protection n'est pas favorable au Canada• La Grande-Bretagne voulait que les colonies se défendent elles-mêmes



Médaille de la Confédération (pile), 1867.

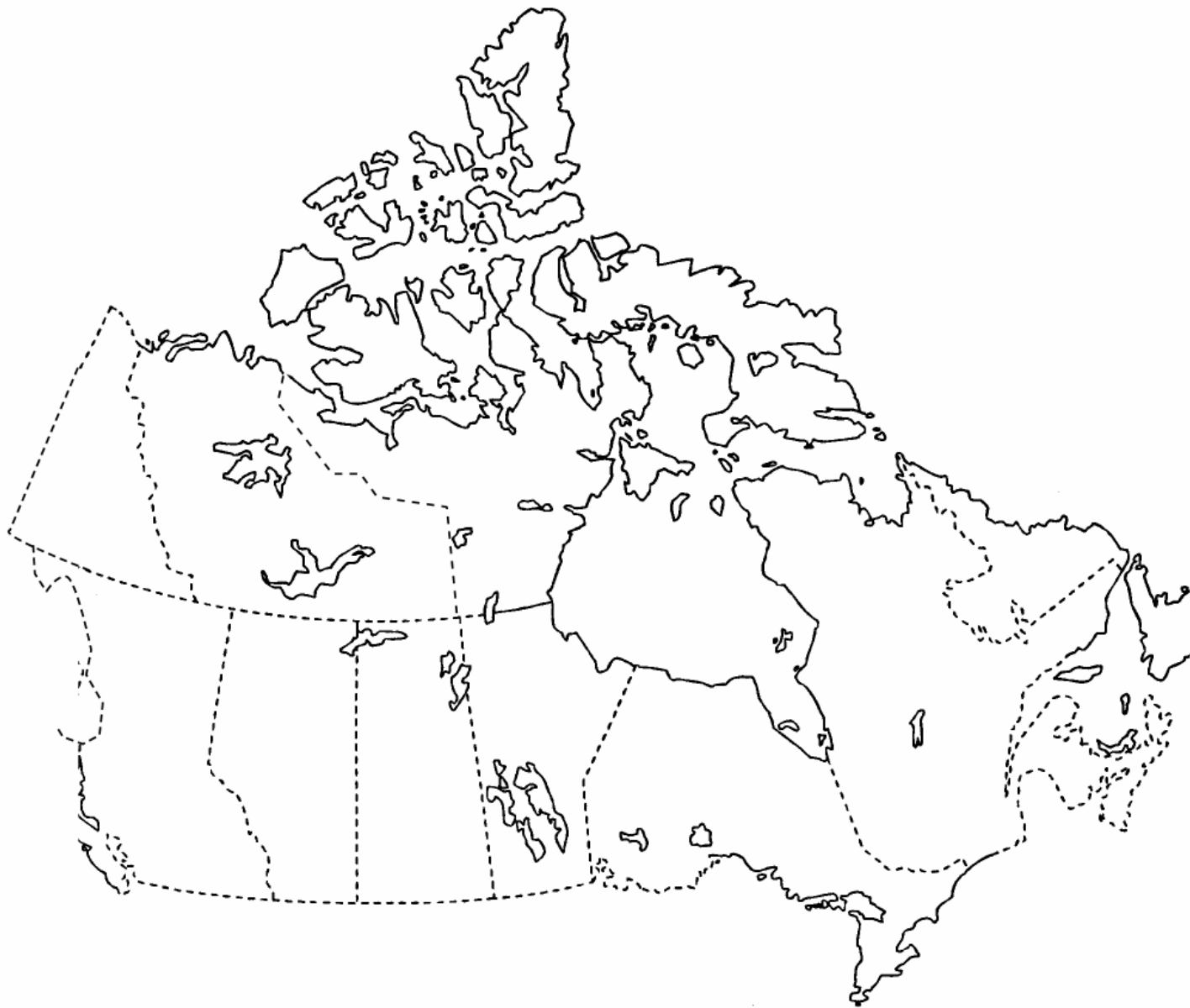
Annexe 4.28 : Les participants aux négociations constitutionnelles

Les participants	Les colonies représentées	Pour ou contre	Les arguments pour ou contre
John A. Macdonald			
George-Étienne Cartier	Québec	pour	La Confédération fera du Québec une province séparée.
Joseph Howe			
Charles Tupper			
Samuel Tilley			
John Hamilton Gray			
Sir Frederick Carter			
Ambrose Shea			
Adams Archibald			
William Henry Pope			
George Coles			
Sir Alexander Tilloch Galt			
Thomas D'Arcy McGee			
George Brown			
Sir Alexander Campbell			
Oliver Mowatt			
Edward Chandler			
Edward Palmer			
Aimé Dorion			

Thomas D'Arcy McGee.



Annexe 4.29 : Carte muette du Canada



Annexe 4.30 : Les raisons pour la Confédération

Chacune des colonies qui participait à la négociation de la Confédération voulait conclure une entente avantageuse pour sa population. Il était important que les dirigeants prennent en considération la situation dans son ensemble lors des discussions.

La liste qui suit présente les principales raisons expliquant pourquoi la Confédération a eu lieu en 1867, selon divers historiens.

Avec les autres membres de ton équipe, examine ces raisons et mets-les en ordre en commençant par la **plus importante** jusqu'à la **moins importante**. L'équipe peut ajouter une raison si elle croit que des faits historiques la justifient. L'ordre de priorités doit faire l'objet d'un consensus (c'est-à-dire que tous les membres de l'équipe doivent être d'accord).

Principales raisons derrière la Confédération :

- La Grande-Bretagne veut se libérer de la gouvernance de ses colonies, car cela demande beaucoup de temps et d'argent. Il est temps que les colonies deviennent plus indépendantes.
- Il est nécessaire de mettre sur pied un nouveau régime de gouvernement pour favoriser la résolution des problèmes perpétuels entre les représentants anglophones et francophones de la province unie du Canada qui défendent des priorités différentes.
- Les très riches et puissants États-Unis sont à la recherche de nouvelles terres. Les États-Unis veulent prendre possession des terres du Canada et ils tentent de convaincre la population du Canada, composée de nombreux immigrants américains, que cette mainmise sera une bonne chose.
- Au fur et à mesure que les colonies grandissent, on construit des routes et des chemins de fer qui coûtent cher. En combinant plusieurs petites colonies, on dispose de plus de ressources financières.
- La « grande coalition », à laquelle ont participé des dirigeants comme John A. Macdonald, George Brown et George-Étienne Cartier, a prouvé par son influence qu'il est possible que les Canadiens anglophones et francophones s'entendent sur des questions importantes, comme la réforme du gouvernement.
- Dans certaines colonies, particulièrement dans le Canada-Est et le Canada-Ouest, les problèmes ou les crises concernant le gouvernement se succèdent. Un nouveau système de prise de décisions comportant un gouvernement central et des gouvernements provinciaux responsables des questions locales rendrait les colonies plus stables sur le plan gouvernemental.
- Les États-Unis ont obtenu leur indépendance de la Grande-Bretagne en 1783 à la suite d'une longue guerre. Peu de temps après, les États sont entrés en conflit les uns contre les autres (guerre de Sécession). Les colonies britanniques ne veulent plus faire la guerre et, en se regroupant sous un seul gouvernement central et puissant, elles espèrent éviter les conflits additionnels. Elles bénéficieraient ainsi d'une défense militaire plus puissante.
- Ton équipe note-t-elle une autre raison dans les faits historiques?

Annexe 4.30 (suite) : Les raisons pour la Confédération

Province	Caractéristiques de la population
Gouvernement de cette province	Problèmes
Raisons pour se joindre à la Confédération	Raisons pour ne pas se joindre à la Confédération
Participants au débat de la Confédération	Ce que ces participants croyaient au sujet de la Confédération
Les sentiments de la population de la province	Est-ce que la province a participé à la conférence de Charlottetown en 1864?
En 1867, cette province a voté pour ou contre la Confédération?	

Annexe 4.30 (suite) : Les raisons pour la Confédération

En groupe, décidez par consensus l'ordre d'importance de chaque motif de la Confédération. Justifiez la raison de votre décision avec des faits historiques. Présentez les trois plus importantes raisons à un autre groupe.

Raison/Motivation	Pourquoi c'est important/Faits historiques
1. La plus importante :	
2.	
3.	
4.	
5.	
6. La moins importante :	



Les Pères de la Confédération, 1867.

Annexe 4.31 : Relations entre les peuples colonisateurs et les peuples autochtones

Au début de l'arrivée des Européens sur le territoire canadien, il y a eu plusieurs exemples de coopération, d'échange et d'entraide entre les Autochtones et les explorateurs, commerçants et colons européens. Dans certains cas, les Européens traitaient les Premiers peuples comme des nations indépendantes et respectaient leurs droits au territoire ainsi qu'à la préservation de leur culture. Les Européens et Autochtones négociaient parfois entre eux des ententes territoriales et commerciales pour bénéficier aux deux partis. Certains Européens ont même appris et adopté les langues et traditions autochtones. Par contre, d'autres nouveaux arrivants tentaient d'imposer aux Autochtones la culture, la religion et le gouvernement européens, qu'ils considéraient supérieurs. Dans certains cas, les territoires traditionnels et les gouvernements autochtones n'étaient pas reconnus ni respectés. De la même manière, les gouvernements coloniaux aux débuts du Canada ont parfois respecté les droits ancestraux ainsi que l'indépendance et l'autonomie gouvernementale des peuples autochtones. Dans la période de la pré-confédération, les gouvernements coloniaux ont conclu des accords avec plusieurs peuples autochtones : ces traités sont souvent appelés les « Traités de paix et d'amitié ».

Dans la *Proclamation royale* de 1763, le roi de la Grande-Bretagne avait promis que les arrivants européens et le gouvernement colonial allaient reconnaître les droits autochtones au territoire, et allait laisser intactes toutes les régions essentielles aux modes de vie de ces peuples. Cette promesse, cependant, n'a pas toujours été respectée. Dès la Confédération, le gouvernement canadien cherchait plutôt à obtenir plus de territoire, afin d'assurer l'expansion profitable de son pays. De plus en plus, les Premiers peuples ont été déplacés vers des réserves de terre inadéquates, sans négociation d'un accord équitable et clair. De plus, les termes de ces accords n'ont pas toujours été respectés par le gouvernement colonial.

En 1879, l'*Acte sur les Indiens* a été passé par le gouvernement britannique. Cette loi déclarait que tous les Autochtones étaient les sujets de la Couronne britannique. Elle a établi le gouvernement du Canada comme l'autorité centrale concernant les terres, l'identité, la citoyenneté, les droits, le gouvernement et l'éducation des peuples autochtones. Cette loi, qui a été modifiée plusieurs fois au fil des années, demeure un sujet de débat entre les Premières nations d'aujourd'hui et le gouvernement du Canada.

Questions directrices :

- Trouve deux exemples historiques de situations dans lesquelles les arrivants européens ont traité les Premiers peuples comme *égaux et indépendants*.
- Trouve aussi deux exemples historiques de situations dans lesquelles les Autochtones ont été traités comme des *inférieurs et dépendants*.
- Utilise tes connaissances de l'histoire du Canada, et consulte au besoin des livres et des sites Web pour relever les détails de ces événements (*qui, quoi, quand, où, pourquoi*).

Annexe 4.32 : Des relations équitables

Un principe démocratique important est celui de l'*égalité* de tous les êtres humains. Ceci inclut le droit de participer à la prise de décisions et la liberté d'exprimer son point de vue. Complète le tableau qui suit en réfléchissant sur ces principes.

Réflexion personnelle :

Comment est-ce que je reconnais que je suis traité comme *égal*, comme *personne libre et indépendante*? Donne un exemple.

Caractéristiques générales :

Décris les caractéristiques d'une relation équitable entre deux personnes libres et indépendantes.

Exemples historiques :

Pense à un exemple historique où les Premiers peuples ont été traités comme égaux, libres et indépendants.

Pense à un exemple historique où les Premiers peuples ont été traités comme inférieurs ou dépendants.

Trouve un article de journal aujourd'hui qui décrit une situation dans laquelle les Autochtones affirment leur droit d'être traités comme des alliés égaux, libres et indépendants. Sois prêt à partager l'article avec la classe.

Annexe 4.33 : L'apprentissage essentiel

Sujet	Avant l'étude de ce regroupement, je croyais...	Depuis l'étude de ce regroupement, je crois qu'une solution à la discrimination serait...	Écris une phrase résumant ce que tu as appris de plus important sur ce sujet (une chose que tu n'oublieras pas).	Explique pourquoi cette information est importante pour toi.
Peuples autochtones de l'Amérique du Nord avant la rencontre avec les Européens <ul style="list-style-type: none"> - Origines, tradition orale - Relations avec la terre - Cultures, modes de vie - Gouvernement 				
Rencontre avec les Européens et colonisation <ul style="list-style-type: none"> - Explorateurs - Vie en Nouvelle-France et en Acadie - Rivalités et guerres entre Français et Britanniques 				
Commerce des fourrures <ul style="list-style-type: none"> - Exploration de l'Ouest et du Nord - Terres et ressources dans le Nord-Ouest - Vie au temps du commerce des fourrures - Naissance de la nation métisse 				
Canada, colonie britannique <ul style="list-style-type: none"> - Arrivée des loyalistes - Diversité de la population - Demande de changements concernant le gouvernement - Confédération 				
Indique une chose que l'histoire t'a enseignée sur le fait d'être citoyen du Canada aujourd'hui et à l'époque :				

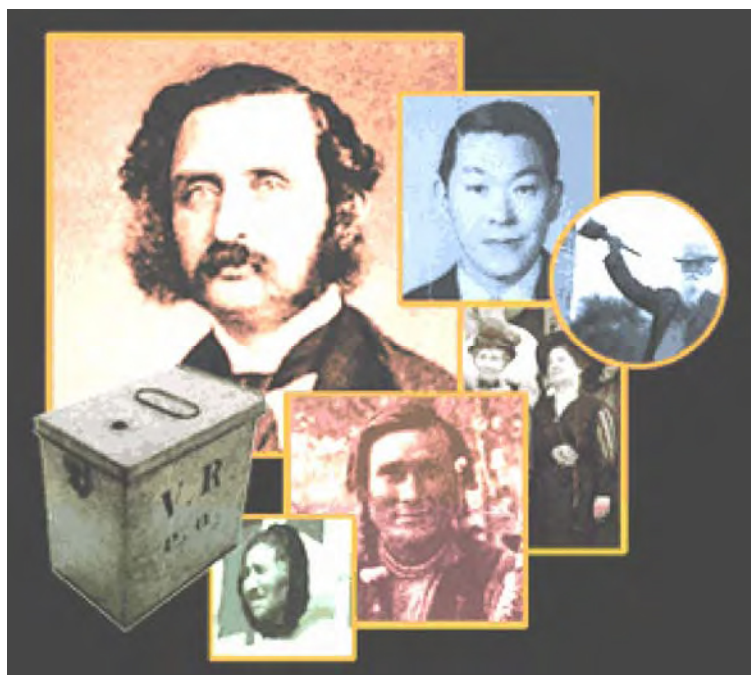
Annexe 4.34 : Le droit de vote au Canada



La *Charte canadienne des droits et libertés* dit clairement que tous les citoyens du Canada ont le droit de vote pour élire les membres de la Chambre des communes ou des assemblées législatives provinciales. Tout Canadien ou toute Canadienne peut se présenter comme candidat aux élections fédérales, provinciales et territoriales. Cependant, cela n'a pas toujours été le cas dans l'histoire du Canada. Durant les guerres mondiales, les Canadiens nés dans des pays considérés comme ennemis n'avaient pas le droit de voter.

Les femmes n'ont pas eu le droit de voter avant la Première Guerre mondiale. En 1916, le Manitoba devient la première province à donner aux femmes le droit de vote. Elles ont pu ensuite voter aux élections fédérales à partir de 1918 mais ne pouvaient pas voter dans toutes les élections provinciales avant 1940. Les personnes d'origines asiatiques n'avaient pas le droit de voter avant 1948. Les Inuit ont pu voter pour la première fois dans les années 1950 et les membres des Premières nations ayant le statut d'Indiens inscrits n'ont pas pu voter avant les années 1960.

Au début de la Confédération, ce ne sont pas tous les hommes qui pouvaient voter. Les hommes ne possédant pas de propriété terrienne n'avaient pas le droit de vote.



Annexe 4.35 : La citoyenneté active et démocratique

Que signifie être citoyen actif et démocratique?

En groupe, remplir le schéma décrivant les actions, les décisions et les valeurs des citoyens actifs et démocratiques.

Ensuite en utilisant vos connaissances de l'histoire du Canada et de la vie au Canada aujourd'hui, pensez à des citoyens qui sont actifs et démocratiques. (Vous devrez peut-être chercher dans des journaux pour des exemples. Rappelez-vous qu'une personne active et démocratique n'est pas nécessairement une personne célèbre.)

Valeurs (ce qu'un citoyen croit important) :	
Actions (ce qu'un citoyen fait comme membre d'une communauté) :	
Décisions (comment un citoyen fait des décisions, seul ou avec les autres membres d'une communauté) :	
Des exemples de personnes qui étaient des citoyens actifs et démocratiques dans l'histoire du Canada :	
Des exemples de personnes qui sont des citoyens actifs et démocratiques au Canada aujourd'hui :	